



Universidad de Granada

**Departamento de Filología Francesa
Facultad de Filosofía y Letras
PROGRAMA DE DOCTORADO EN LENGUAS,
TEXTOS Y CONTEXTOS**

APRENDIZAJE DE LA GRAMÁTICA FRANCESA A TRAVÉS DE UNA RED SOCIAL: ESTUDIO DE CASO REAL

**PhD
TESIS DE DOCTORADO
2023**

Mónica Nieto Escobar

**Director de tesis:
Prof. Dr. Francisco Javier Suso López
Universidad de Granada
España**



Universidad de Granada

**Departamento de Filología Francesa
Facultad de Filosofía y Letras
PROGRAMA DE DOCTORADO EN LENGUAS,
TEXTOS Y CONTEXTOS**

APRENDIZAJE DE LA GRAMÁTICA FRANCESA A TRAVÉS DE UNA RED SOCIAL: ESTUDIO DE CASO REAL

**PhD
TESIS DE DOCTORADO
2023**

Mónica Nieto Escobar

**Director de tesis:
Prof. Dr. Francisco Javier Suso López
Universidad de Granada
España**

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Mónica Nieto Escobar
ISBN: 978-84-1195-270-5
URI: <https://hdl.handle.net/10481/90987>

Esta tesis ha sido realizada en la Universidad de Granada (España), sin financiación, apoyada por la concesión de una estancia de investigación de una duración de 3 meses (marzo de 2022 – mayo 2022) en la Universidad La Sorbonne Nouvelle (en el departamento DILTEC).

APRENDIZAJE DE LA GRAMÁTICA FRANCESA A TRAVÉS DE UNA RED SOCIAL: ESTUDIO DE CASO REAL

Tesis de doctorado presentada

por

Mónica Nieto Escobar

Graduada en Estudios Franceses y en Educación Primaria con mención en lengua extranjera
(francés)

Para la obtención del grado de Doctor
en Lenguas, Textos y Contextos por la Universidad de Granada
con la Mención Internacional

Director de tesis:

Prof. Dr. Francisco Javier Suso López

Universidad de Granada

España

2023

AGRADECIMIENTOS

Aunque esta aventura personal se me presentó como un camino solitario, lo cierto es que mi tesis doctoral no habría podido realizarse sin el apoyo de un gran número de personas que me han ido acompañando durante el proceso. Así, a pesar de que soy consciente de que no existen palabras suficientes que expresen mi profundo agradecimiento, deseo rendir homenaje a todas ellas aprovechando estas líneas.

A mi director de tesis, el Dr. D. Francisco Javier Suso López, gracias por transmitirme su pasión por la didáctica del francés durante la carrera y el máster, pasión que sin duda han sido el germen de mi interés por esta investigación. Gracias y mil veces gracias por insistirme y lograr convencerme para que me dedicara a esta maravillosa profesión como es la docencia e investigación universitaria. Y, por supuesto, gracias también por la confianza que depositó en mi cuando le propuse mi idea, por las horas dedicadas a mi tesis, por sus correcciones, por sus consejos y sugerencias, por su disponibilidad y por su comprensión y paciencia infinita. Sin lugar a dudas, no me equivoqué eligiéndole como director de tesis.

A mi familia y amigos por su apoyo incondicional, pues pese a no entender esta bonita locura y lo que ella conlleva y pese a las horas y momentos importantes que les ha robado, siempre han estado ahí cuando les he necesitado. Gracias por cada mensaje, llamada y por cada “¿cómo lo llevas?”. Lo mejor de conseguir este importante hito personal y profesional es poder compartirlo con ellos.

A mis compañeros y compañeras del Departamento de Filología Francesa de la Universidad de Granada, por sus palabras de aliento y por creer muchas veces más en mí que yo misma. A todos los que me han ofrecido su ayuda, dedicado su tiempo, dado consejos y mandado mensajes motivadores, gracias de todo corazón.

A los estudiantes de la universidad de Granada por participar gustosamente en este estudio. Motor de mi vocación y amor por la enseñanza, sin ellos todo esto no tendría sentido.

A Cécile Bruley, por su calurosa acogida y su compromiso voluntario durante mi estancia en París. Por su inestimable ayuda y por todas sus palabras de ánimo.

A todas las trabajadoras de la biblioteca “LISEO - France Éducation International” de Sèvres, y en especial a Sol, por su encomiable ayuda para encontrar las obras que deseaba consultar y por hacerme sentir como en casa.

A Paco, el gran amor de mi vida, por ser mi roca y sostenerme cuando pensaba que ya no podía más, por secar mis lágrimas en los días grises y sacarme sonrisas cuando más lo necesitaba, por creer en mí desde el principio, por su ayuda, por no soltarme nunca de la mano y por hacerme realmente feliz.

*“La enseñanza debe ser tal que pueda recibirse como el mejor regalo y no como una
amarga obligación”*

Albert Einstein

*“El principal objetivo de la educación es criar personas capaces de hacer cosas
nuevas, y no solamente repetir lo que otras generaciones hicieron”*

Jean Piaget

*“Simplifiquemos la gramática antes de que la gramática termine por simplificarnos a
nosotros”*

Gabriel García Márquez

*“La grammaire est l'art de lever les difficultés d'une langue, il ne faut pas que le
levier soit plus lourd que le fardeau”*

Rivarol

“La musique a besoin de solfège comme la parole a besoin de grammaire”

La grammaire est une chanson douce, de Erik Orsenna

LISTA DE ABREVIACIONES¹

CE	Comprensión Escrita
CO	Comprensión Oral
E/A	Enseñanza/Aprendizaje
EC	Enfoque comunicativo
EN	Enfoque natural
EE	Expresión Escrita
EG	Enfoque Global
EO	Expresión Oral
FH	Formación Híbrida
FHL	Formación Híbrida en Lenguas
FLE	Francés Lengua Extranjera
FLM	Francés Lengua Materna
GI	Gramática Interiorizada
IL	Interlengua
L1	Primer lengua, lengua origen o de partida
L2	Segunda lengua
LE	Lengua(s) Extranjera(s)
LF	Lengua Francesa
LM	Lengua Materna
LO	Lengua Meta u Objetivo
MAO	Método Audio-Oral
MC	Método Comunitario
MCERL	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
MD	Método Directo
MS	Método por el Silencio
MSGAV	Método Estructuro-Global Audio-Visual
MT	Metodología Tradicional /Método de gramática-traducción
NNTT	Nuevas Tecnologías
PA	Perspectiva Accional
RG	Representaciones Gramaticales
RRSS	Redes Sociales
TG	Teorías Gramaticales
TICE / TIC	Tecnologías de la Información y de la Comunicación para la Enseñanza

¹ Empleamos el término “abreviaciones” en lugar de “siglas” al ser el primer término más amplio, englobar al segundo y ser más empleado en las tesis doctorales. Según la RAE, “2. f. Ling. Procedimiento de reducción de una palabra o de una expresión compleja mediante la supresión de determinadas letras o sílabas.; 3. f. Ling. Palabra o representación gráfica formada por abreviación. Acrónimos, acortamientos, abreviaturas y siglas son abreviaciones.”. Consultado en <https://dle.rae.es/abreviación?m=form>

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	vii
LISTA DE ABREVIACIONES	xi
RÉSUMÉ / RESUMEN	xix
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. JUSTIFICACIÓN, OBJETIVOS, ESTADO DE LA CUESTIÓN E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN	4
1.1. Justificación.....	4
1.2. Estado de la cuestión	7
1.3. Objetivos e hipótesis de trabajo	9
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	13
MARCO 1. La gramática francesa y la enseñanza del francés en España....	13
2.1. La gramática como recurso en la enseñanza de FLE.....	14
2.1.1. La definición de gramática.....	15
2.1.1.1. Descripción lingüística.....	18
2.1.1.2. Morfología y sintaxis de la frase.....	20
2.1.1.3. Interlengua de los aprendientes.....	22
2.1.2. Los tipos de gramática.....	24
2.1.2.1. Gramática como conocimiento interiorizado	25
2.1.2.2. Gramática de carácter pedagógico contextualizada	26
2.1.2.3. Gramática lingüística.....	28
2.1.2.4. Gramática de referencia	29
2.1.3. El lugar de la gramática en la enseñanza de las lenguas extranjeras y en particular de FLE.....	29
2.1.3.1. La enseñanza / aprendizaje de la gramática en la didáctica del francés como lengua extranjera: breve perspectiva histórica (métodos y enfoques).....	30
2.1.3.1.1. El método Comenius (siglo XVII)	32
2.1.3.1.2. El método de gramática-traducción	34
2.1.3.1.3. La gramática en el método directo	37
2.1.3.1.4. La gramática en el método SGAV o estructuro-global audiovisual .	38
2.1.3.1.5. El enfoque natural (Krashen-Terrell).....	39
2.1.3.1.6. El enfoque comunicativo	44

2.1.3.1.7. La perspectiva accional.....	48
2.1.3.1.8. El enfoque neurolingüístico.....	49
2.1.3.1.9. La gramática en “Les approches non conventionnelles”.....	51
2.1.3.2. Existencia de un movimiento “anti-gramática”.....	55
2.2. Defectos y carencias detectados en la enseñanza / aprendizaje de la gramática francesa del francés como lengua extranjera.....	60
2.3. La apropiación de la gramática del francés como lengua extranjera.....	67
2.3.1. Factores que intervienen en la apropiación de una lengua extranjera.....	68
2.3.1.1. Factores cognitivos	68
2.3.1.2. La lengua primera o materna.....	70
2.3.1.3. La enseñanza.....	73
2.3.1.4. Factores sociolingüísticos.....	75
2.3.2. Perspectivas teóricas sobre la adquisición de una lengua extranjera.....	75
2.3.2.1. La corriente generativa	76
2.3.2.2. La corriente funcionalista.....	77
2.3.2.3. La corriente interaccionista.....	79
2.3.2.4. Hipótesis de la identidad	80
2.3.2.5. Hipótesis contrastiva	80
2.3.2.6. Teoría del control de Krashen	81
2.3.2.7. Teoría de las variedades lingüísticas de los estudiantes.....	81
2.3.2.8. Teoría de la pidginización	82
2.3.3. Fases de la apropiación de la gramática del francés como lengua extranjera.....	82
2.4. La didáctica de la gramática en la enseñanza del francés como lengua extranjera	86
2.4.1. Objetos didácticos gramaticales	91
2.4.1.1. Las actividades gramaticales	91
2.4.1.1.1. El lugar que ocupan las actividades gramaticales en la enseñanza del francés como lengua extranjera.....	95
2.4.1.1.2. Los diferentes tipos de actividades gramaticales	96
2.4.1.1.3. El aporte de las actividades gramaticales al aprendizaje del francés como lengua extranjera	105
2.4.1.1.3.1. Aprendizaje implícito y aprendizaje explícito.....	105
2.4.1.1.3.2. Las culturas educativas y la práctica de la gramática	112
2.4.1.1.3.3. Pertinencia de las actividades gramaticales	115

2.4.1.1.4. La gramática contrastiva y las actividades reflexivas.....	119
2.4.1.1.4.1. La gramática contrastiva para hispanohablantes.....	121
2.4.1.1.4.2. La conceptualización del funcionamiento de la lengua: enfoques inductivo y reflexivo.....	123
2.4.1.1.5. Las actividades gramaticales y la competencia comunicativa	125
2.4.1.1.6. La enseñanza / aprendizaje gramatical según el <i>Marco común europeo de referencia para las lenguas</i> : perspectiva accional y tarea	132
2.4.1.2. El discurso gramatical.....	136
2.4.1.3. El currículo y la progresión gramatical	138
2.4.2. Actitudes ante el error gramatical	141
MARCO 2. Las redes sociales y la enseñanza / aprendizaje del francés como lengua extranjera.....	147
2.5. Las nuevas tecnologías y la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera	148
2.5.1. Evolución de la web.....	148
2.5.2. Aportaciones de las TIC a la enseñanza / aprendizaje de lenguas	150
2.5.3. Las redes sociales.....	154
2.5.4. Teorías psicopedagógicas y prácticas digitales.....	159
2.5.5. La neuroeducación y los perfiles cognitivos de los estudiantes	166
2.5.5.1. Sólo se aprende aquello que se ama. Implicación emocional en el aprendizaje	169
2.5.5.2. La motivación	170
2.5.5.3. Memorizar aquello que se aprende.....	176
2.5.6. Tendencias de aprendizaje que desarrollan las TICE.....	179
2.6. Hacia una formación híbrida (multimodal) en lenguas extranjeras.....	195
2.6.1. Formación a distancia y formación presencial.....	197
2.6.2. Interacciones y acompañamiento en la formación híbrida en lenguas	198
2.6.3. Coordinación de la formación a distancia y presencial	201
2.6.3.1. Coordinación basada en la competencia gramatical	202
2.6.3.2. Coordinación basada en el enfoque comunicativo	203
2.6.3.3. Coordinación basada en la perspectiva accional.....	203
2.6.4. La complementariedad de los recursos tecnológicos al curso presencial.....	204
2.6.5. Flexibilidad en la formación híbrida en lenguas	206
2.6.5.1. El aprendizaje síncrono y asíncrono	207

2.6.5.2. La autoevaluación y cómo asegurar la participación del alumnado.....	209
2.6.6. Desarrollar la autonomía del aprendiente.....	211
2.6.6.1. La autonomía	213
2.6.6.2. El empoderamiento	217
2.6.6.3. La alfabetización digital.....	218
2.7. Determinación del alcance del uso de las redes sociales en el apoyo a la enseñanza de la gramática francesa	219
2.7.1. ¿Las redes sociales pueden ser didactizadas? Instagram como ejemplo.....	221
2.7.1.1. Tipos de actividades que se pueden realizar en Instagram	223
2.7.1.2. Las interacciones como espacio comunicativo.....	225
2.7.1.3. Conocimiento abierto y compartido	228
2.7.2. Las redes sociales y las funciones del profesor-tutor.....	230
2.7.3. Los límites y las dificultades de la enseñanza en línea	233
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	239
3.1. Metodología de la investigación	239
3.1.1. El método analítico-sintético.....	240
3.1.2. El método de investigación-acción y el método cuasi-experimental	241
3.2. Identificación y definición operacional de las variables.....	244
3.3. Elección y descripción de la población experimental	246
3.3.1. Elección de la población experimental	247
3.3.2. Descripción de la población experimental	249
3.3.2.1. Perfil de los estudiantes de la Universidad de Granada, España	251
3.3.2.2. Interpretación del nivel exigido en francés como lengua extranjera según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas para estos estudiantes	252
3.4. Selección de los medios	254
3.4.1. Medios de intervención.....	254
3.4.1.1. Remediación e Instagram.....	254
3.4.1.2. Recursos.....	354
3.4.2. Medios de evaluación y recogida de datos	354
3.5. Calendario de las operaciones.....	363
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS, EVALUACIÓN Y RESULTADOS	367
4.1. Plan de estudios y competencia gramatical a alcanzar durante la formación inicial en francés como lengua extranjera, en la Universidad de Granada.....	372

4.2. Evaluación y análisis de los datos obtenidos.....	382
4.2.1. Encuesta sobre el uso de Instagram y en particular en el aprendizaje de idiomas...	382
4.2.2. Evaluación de los resultados del nivel de gramática.....	414
4.2.2.1. Presentación de los resultados.....	419
4.2.2.2. Análisis e interpretación de los resultados.....	424
4.2.3. Evaluación de los resultados del nivel de dominio en lengua francesa	426
4.2.3.1. Presentación de los resultados.....	433
4.2.3.2. Análisis e interpretación de los resultados.....	439
4.2.4. Tabla de observación de la participación en Instagram	442
4.2.5. Encuesta de satisfacción y entrevista al grupo experimental.....	452
4.3. Discusión y validación de la hipótesis	482
CONCLUSIONES / CONCLUSIONS.....	491
ANEXOS.....	507
Anexo I. Prueba de nivel inicial A2.....	507
Anexo II. Pre-test de gramática a través de PRADO.....	516
Anexo III. Encuesta sobre el uso de Instagram y en particular en el aprendizaje de idiomas	522
Anexo IV. Hoja de anotaciones Pre-test y Post-test ©DIALANG.....	528
Anexo V. Tabla de observación de la participación en Instagram	531
Anexo VI. Post-test de gramática a través de PRADO	544
Anexo VII. Encuesta de satisfacción al grupo experimental.....	550
Anexo VIII. Entrevistas a los estudiantes del grupo experimental.....	554
Anexo IX. Consentimiento informado.....	612
LISTA DE FIGURAS Y TABLAS.....	613
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	621

RÉSUMÉ / RESUMEN²

RESUMEN

Nuestra sociedad está cada vez más digitalizada hasta tal punto que no paran de surgir nuevas tendencias de aprendizaje que incluyen las Tecnologías de la Información y de la Comunicación para la Enseñanza (TICE) entre sus herramientas educativas de trabajo para llevar a cabo prácticas digitales que les permitan beneficiarse de todas sus bondades y mejorar el proceso de enseñanza / aprendizaje. Algunos de esos métodos o enfoques, que se puede aplicar a la enseñanza de una lengua extranjera, son el *e-learning*, *b-learning*, *m-learning* o enseñanza de lenguas asistida por móvil, la enseñanza de lenguas asistida por ordenador, la perspectiva accional y el enfoque por tareas, el enfoque por proyectos, el *learning by doing*, el aprendizaje cooperativo y colaborativo, la clase invertida y el aprendizaje basado en problemas, entre otros. Todos estos enfoques, que no se excluyen entre sí, tienen en común el uso de las TICE para generar un aprendizaje significativo que parta de la interacción social. Y aunque una formación en línea no reemplaza una formación de calidad en presencial, si puede completarla y mejorarla siguiendo una formación híbrida en lenguas. En contraposición a esta situación tenemos que, en la enseñanza del francés como lengua extranjera, los enfoques metodológicos recientes/actuales (comunicativo, accional...) no han “teorizado”, o no lo han hecho satisfactoriamente, un modo de aprendizaje de la gramática, dando lugar a que la enseñanza y/o aprendizaje de las reglas gramaticales sigan ancladas de modo general en una concepción tradicional, recurriendo a una forma expositiva y explícita. Y esta metodología tradicional se perpetúa a causa de la cultura escolar existente a pesar de saber que los resultados no siempre son los deseados y que nuestros estudiantes universitarios siguen cometiendo los mismos errores una y otra vez a lo largo de toda su formación institucional.

Dentro de este escenario, nuestra Tesis Doctoral plantea la consecución de tres objetivos principales:

1. Superar los defectos y debilidades (insuficiencias) en el uso de la gramática como recurso en la enseñanza / aprendizaje del francés como lengua extranjera.
2. Determinar el alcance de la puesta en práctica de un método que favorezca la reflexión sobre el funcionamiento de la lengua y contrastivo en el aprendizaje de la gramática y, por consiguiente, en la mejora del alcance de la competencia comunicativa y del nivel de lengua.

² NOTA: Para el conjunto de nuestro trabajo, utilizaremos el masculino como forma genérica de valor neutro para designar tanto a las mujeres como a los hombres con el único fin de no recargar el texto y sin ninguna intención discriminatoria.

3. Determinar el alcance del uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (en particular, la red social Instagram) en el proceso de la puesta en marcha de una metodología de investigación-acción y cuasiexperimental que tiene por objetivo conocer si éstas pueden mejorar el aprendizaje de la gramática.

Para esta investigación recurrimos en efecto a dos métodos de investigación. El método analítico-sintético para establecimiento del estado de la cuestión con la revisión de la literatura escrita hasta la fecha sobre nuestros dos marcos teóricos, la gramática francesa y la enseñanza del francés en España, y las redes sociales y la enseñanza / aprendizaje del francés como lengua extranjera. Toda la información recopilada, tras su análisis y reflexión, ha servido para el diseño de nuestro experimento para el que hemos tenido que recurrir al método de la investigación cuasiexperimental que nos permite, gracias a la introducción de variables y a la observación de las relaciones de causa-efecto que produce nuestra intervención mediante Instagram en nuestros grupos de estudiantes mediante el empleo de técnicas de investigación cualitativas (encuestas y entrevistas – investigación-acción) y cuantitativas (cuestionarios, tabla de observación y pruebas de nivel mediante cuestionario en la plataforma PRADO y con el test de idioma diagnóstico ©DIALANG - investigación experimental), conocer si el uso de Instagram ha permitido mejorar la adquisición de la gramática y, por consiguiente, la competencia comunicativa y el dominio de la lengua francesa en general en estudiantes hispanohablantes universitarios.

La investigación cuasiexperimental se llevó a cabo con estudiantes inscritos en el primer curso académico del “Grado en Estudios Franceses” de la Universidad de Granada (n=50) que se dividió en dos grupos homogéneos (n=25), un grupo experimental que recibiese el “tratamiento”, en nuestro caso la formación híbrida gracias a Instagram (nuestra variable independiente), y un grupo de control que no la recibiese durante los cursos académicos 2020/2021 y 2021/2022.

Tras emplear todos los medios de evaluación y recogida de datos seleccionados y analizar los datos obtenidos cualitativa y cuantitativamente, obtuvimos los siguientes resultados como respuesta a los objetivos principales previamente aludidos:

Los resultados de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas nos permitieron conocer la relación que mantienen nuestros estudiantes con las redes sociales y concretamente con Instagram, el tipo de publicaciones que consumen, sus horarios de uso, los empleos que realizan de ella, etc., para diseñar con mayor precisión nuestra intervención (el uso de Instagram como remediación para los errores gramaticales cometidos por nuestros estudiantes).

Los datos obtenidos por medio del análisis estadístico de las pruebas el nivel de gramática de nuestros estudiantes en los puntos gramaticales en los que suelen cometer más errores (los pronombres relativos, los pronombres complemento y las construcciones verbales) gracias a un

pre-test y un post-test tras haber intervenido durante un tiempo introduciendo como mejora el uso de la red social Instagram, nos permitieron comprobar que el uso de la red social Instagram mejora levemente los resultados en gramática de nuestros estudiantes a pesar de haber sido utilizada como una herramienta optativa (El grupo experimental pasó de un 5,57 de media a un 5,99 de media sobre 10 mientras que el grupo de control no solo no mejoró sino que obtuvo peores resultados pasando de un 5,13 a un 4,98 de media sobre 10).

Los resultados de los análisis estadísticos e inferenciales a partir de los datos obtenidos en los cuestionarios de PRADO y la prueba de nivel ©DIALANG nos permitió comprobar, al 96% de probabilidad, que el aumento del nivel de gramática en los puntos gramaticales trabajados está ligado al aumento del nivel de gramática del test ©DIALANG, sobre todo en el grupo experimental y que un bajo nivel en estos puntos gramaticales está ligado con tener un bajo nivel en las competencias lingüísticas.

El análisis del nivel de participación en los ejercicios propuestos en Instagram así como el análisis de los resultados obtenidos en la encuesta de satisfacción y en la entrevista realizada a los estudiantes del grupo experimental también nos arrojaron datos interesantes de entre los cuales destacamos la importancia de emplear Instagram como refuerzo suplementario para trabajar los puntos gramaticales en los que los estudiantes universitarios hispanohablantes suelen cometer errores pues los consideran importantes para su competencia comunicativa (95,8%) y les causan dificultades (91,7%); Instagram mejora el nivel de lengua de los estudiantes universitarios hispanohablantes, al menos desde su percepción (62,5%) y les permiten involucrarse mejor en su aprendizaje (54,2%); Los estudiantes prefieren apoyar el aprendizaje de la gramática en recursos digitales atractivos y motivadores ya que consideran que los apuntes teóricos y los ejercicios prácticos del manual son insuficientes (91,7%); Los ejercicios realizados en Instagram a través de las historias les ayudan y cumplen sus expectativas (95,8%). Además, fruto de las entrevistas, extraemos que Instagram les permite reforzar lo aprendido en las clases presenciales y aprender con menor esfuerzo, de forma más lúdica, práctica, motivante e innovadora, estar en permanente contacto con la lengua francesa y aumentar su interés por su aprendizaje, resolver dudas de forma más inmediata y tomar conciencia de sus errores como si de una especie de autoevaluación se tratase para poder corregirlos, mejorando así su habilidad de aprender a aprender y su autonomía, entre otras cosas.

A la luz de todas estas conclusiones, no cabe duda de que el uso de Instagram para la enseñanza de la gramática, adaptando nuestras clases presenciales a una formación híbrida y siguiendo un enfoque de enseñanza gramatical reflexivo y contrastivo en Instagram, permite mejorar los puntos gramaticales en los que los estudiantes universitarios hispanófonos suelen

cometer errores (los pronombres relativos, los pronombres complemento y las construcciones verbales), perfeccionando su competencia gramatical y produciendo a su vez un progreso en su competencia comunicativa y, por tanto, en su dominio de la lengua francesa (según el nivel en MCERL).

Finalmente, encontramos en el cierre de esta tesis doctoral que la investigación planteada sigue abierta para desarrollos posteriores.

RÉSUMÉ

Notre société est de plus en plus numérisée à tel point que de nouvelles tendances d'apprentissage continuent d'émerger, intégrant les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) parmi leurs outils de travail pédagogique. Le but c'est de réaliser des pratiques numériques qui permettent de bénéficier de tous leurs avantages et d'améliorer le processus d'enseignement / apprentissage. Certaines de ces méthodes ou approches, qui peuvent être appliquées à l'enseignement d'une langue étrangère, sont l'*e-learning*, le *b-learning*, le *m-learning* ou l'enseignement des langues assisté par mobile, l'enseignement des langues assisté par ordinateur, la perspective actionnelle et l'approche par tâches, l'approche par projet, le *Learning by doing*, l'apprentissage coopératif et collaboratif, la classe inversée et l'apprentissage par problèmes, entre autres. Toutes ces approches, qui ne s'excluent pas mutuellement, ont en commun l'utilisation des TICE pour générer un apprentissage significatif basé sur l'interaction sociale. Et même si la formation en ligne ne remplace pas une formation présentielle de qualité, elle peut la compléter et l'améliorer en suivant une formation hybride en langues. À l'opposé de cette situation, on constate que, dans l'enseignement du français langue étrangère, les approches méthodologiques récentes / actuelles (communicative, actionnelle, etc.) n'ont pas théorisé, ou ne l'ont pas fait de manière satisfaisante, un mode d'apprentissage de la grammaire. Cela a conduit à ce que l'enseignement et/ou l'apprentissage des règles grammaticales restent généralement ancrés dans une conception traditionnelle, faisant appel à une approche explicite et expositive. Et cette méthodologie traditionnelle se perpétue en raison de la culture scolaire existante, tout en sachant que les résultats ne sont pas toujours ceux souhaités et que nos étudiants universitaires continuent de commettre les mêmes erreurs encore et encore tout au long de leur formation institutionnelle.

Dans ce contexte, notre thèse de doctorat propose la réalisation de trois objectifs principaux :

1. Surmonter les défauts et les faiblesses (lacunes) dans l'utilisation de la grammaire comme ressource dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère.
2. Déterminer la portée de la mise en œuvre d'une méthode favorisant la réflexion sur le fonctionnement de la langue et contrastive dans l'apprentissage de la grammaire et, par conséquent, dans l'amélioration de l'acquisition de la compétence communicative et du niveau de langue.
3. Déterminer la portée de l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication (notamment le réseau social Instagram) dans le processus de mise en œuvre d'une méthodologie de recherche-action et d'une méthodologie

quasi-expérimentale qui vise à savoir si celles-ci peuvent améliorer l'apprentissage de la grammaire.

Pour cette recherche, nous avons utilisé deux méthodes de recherche. La méthode analytique-synthétique pour établir l'état des lieux avec la revue de la littérature écrite à ce jour sur nos deux cadres théoriques : la grammaire française et l'enseignement du français en Espagne et les réseaux sociaux et l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Toutes les informations recueillies, après analyse et réflexion, ont été utilisées pour la conception de notre expérience pour laquelle nous avons dû recourir à la méthode de recherche quasi-expérimentale qui nous permet, grâce à l'introduction de variables et à l'observation des relations de cause-effet produites par notre intervention via Instagram dans nos groupes d'étudiants grâce à l'utilisation de techniques de recherche qualitatives (enquêtes et entretiens - recherche-action) et quantitatives (questionnaires, grille d'observation et tests de niveau à l'aide d'un questionnaire sur la plateforme PRADO et avec le test diagnostique de langue ©DIALANG© - recherche quasi-expérimentale), de savoir si l'utilisation d'Instagram a amélioré l'acquisition de la grammaire et, par conséquent, la compétence communicative et la maîtrise de la langue française en générale chez les étudiants universitaires hispanophones.

La recherche quasi-expérimentale a été réalisée auprès d'étudiants inscrits au premier cours universitaire de la licence « Grado en Estudios Franceses » de l'Université de Granada (n=50) qui ont été divisés en deux groupes homogènes (n=25), un groupe expérimental qui a reçu le « traitement », dans notre cas la formation hybride grâce à Instagram (notre variable indépendante), et un groupe témoin qui ne l'a pas reçu au cours des années académiques 2020/2021 et 2021/2022.

Après avoir utilisé tous les moyens d'évaluation et de collecte de données sélectionnés et analysés, les données obtenues qualitativement et quantitativement, nous avons obtenu les résultats suivants comme réponse aux principaux objectifs évoqués précédemment :

Les résultats de l'enquête sur Instagram et l'apprentissage des langues nous ont permis de connaître la relation que nos étudiants entretiennent avec les réseaux sociaux et spécifiquement avec Instagram, le type de publications qu'ils consomment, leurs heures d'utilisation, les usages qu'ils en font, etc., pour concevoir plus précisément notre intervention (l'utilisation d'Instagram comme remédiation pour les erreurs grammaticales commises par nos étudiants).

Les données obtenues grâce à l'analyse statistique des tests de niveau de grammaire de nos étudiants sur les points grammaticaux sur lesquels ils ont tendance à commettre le plus d'erreurs (pronoms relatifs, pronoms compléments et constructions verbales) grâce à un pré-test et un post-test après être intervenu pendant un temps en introduisant comment améliorer l'utilisation du réseau social Instagram, nous a permis de vérifier que l'utilisation du réseau social Instagram

améliore légèrement les résultats en grammaire de nos élèves malgré avoir été utilisé comme outil facultatif (le groupe expérimental est passé d'une moyenne de 5,57 à une moyenne de 5,99 sur 10 tandis que le groupe témoin non seulement ne s'est pas amélioré mais il a obtenu de moins bons résultats, passant de 5,13 à 4,98 en moyenne sur 10).

Les résultats des analyses statistiques et inférentielles basés sur les données obtenues dans les questionnaires PRADO et le test de niveau ©DIALANG© nous ont permis de vérifier, avec une probabilité de 96%, que l'augmentation du niveau de grammaire dans les points grammaticaux travaillés est liée à l'augmentation du niveau de grammaire du test ©DIALANG, notamment dans le groupe expérimental et qu'un faible niveau en ces points grammaticaux est lié à un faible niveau en compétences linguistiques.

L'analyse du niveau de participation aux exercices proposés sur Instagram ainsi que l'analyse des résultats obtenus dans l'enquête de satisfaction et dans l'entretien réalisé avec les étudiants du groupe expérimental nous ont également donné des données intéressantes parmi lesquelles nous soulignons l'importance d'utiliser Instagram comme renforcement supplémentaire pour travailler sur les points grammaticaux sur lesquels les étudiants universitaires hispanophones commettent généralement des erreurs parce qu'ils les considèrent importants pour leur compétence communicative (95,8%) et leur causent des difficultés (91,7%) ; Instagram améliore le niveau de langue des étudiants universitaires hispanophones, du moins d'après leur perception (62,5%) et leur permet de mieux s'impliquer dans leur apprentissage (54,2%) ; les étudiants préfèrent soutenir l'apprentissage de la grammaire dans des ressources numériques attractives et motivantes puisqu'ils considèrent que les notes théoriques et les exercices pratiques du manuel sont insuffisants (91,7%) ; les exercices réalisés sur Instagram à travers les *stories* les aident et répondent à leurs attentes (95,8%). De plus, à la suite des entretiens, nous constatons qu'Instagram leur permet de renforcer ce qu'ils ont appris en cours présentiel et d'apprendre avec moins d'effort, de manière plus ludique, pratique, motivante et innovante, être en contact permanent avec la langue française et accroître leur intérêt pour leur apprentissage, résoudre plus immédiatement leurs doutes et prendre conscience de leurs erreurs comme s'il s'agissait d'une sorte d'auto-évaluation afin de les corriger, améliorant ainsi leur capacité à apprendre et leur autonomie, entre autres.

À la lumière de toutes ces conclusions, il ne fait aucun doute que l'utilisation d'Instagram pour enseigner la grammaire, en adaptant nos cours en présentiel à une formation hybride et en suivant une approche d'enseignement de la grammaire réfléchi et contrastive sur Instagram permet d'améliorer l'apprentissage des points grammaticaux sur lesquels les étudiants universitaires hispanophones ont tendance à faire des erreurs (pronoms relatifs, pronoms complémentaires et constructions verbales), perfectionnant ainsi leur compétence grammaticale et produisant de cette

façon un progrès dans leur compétence communicative et donc dans leur maîtrise de la langue française (selon le niveau décrit par le CERC).

Enfin, nous concluons cette thèse doctorale en soulignant que la recherche entreprise demeure ouverte à des développements ultérieurs.

INTRODUCCIÓN³

A lo largo de toda mi formación académica, mi interés ha estado vinculado a todo cuanto guarda relación con la docencia del francés como lengua extranjera, sobre todo de su gramática, y las metodologías de enseñanza activas. Comencé mi formación cursando el “Grado en Estudios Franceses” como mi primera carrera universitaria. En ella siempre me inclinaba hacia las asignaturas optativas de lengua francesa y también hacia asignaturas como “Francés como lengua extranjera y nuevas tecnologías”, “Francés como lengua extranjera: enfoques y métodos de enseñanza” o “Lingüística aplicada a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua” y finalicé el grado realizando un trabajo fin de grado centrado en la gramática francesa. Tuve claro que la docencia me apasionaba y por eso decidí continuar formándome con el “Máster universitario en “Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas”. El trabajo fin de máster que realicé mostraba una unidad didáctica cuya tarea final empleaba el uso de las redes sociales. Tras este máster decidí continuar completando mi formación en el aprendizaje y la enseñanza de la lengua francesa con una segunda carrera, el “Grado en Educación Primaria (con mención en lengua extranjera francés)”. Como trabajo fin de grado para esta carrera, también propuse una unidad didáctica en la que se emplease herramientas informáticas. Por último, cursé el “Máster universitario en Lenguas y Culturas Modernas”, en cuyo trabajo fin de máster traté de explorar cómo mejorar la calidad de la enseñanza de la lengua francesa.

Gracias a toda esta formación, soy actualmente profesora de francés en el Departamento de Filología Francesa de la Universidad de Granada. Además, soy miembro del grupo de investigación GReC-España que se interesa por la gramática francesa y su enseñanza. De hecho, está planteado como proyecto la elaboración de fichas de gramática contextualizadas en línea partiendo de las dificultades de los estudiantes hispanohablantes. También formo parte del grupo de investigación "Lenguas y Culturas" (Ref. HUM-354) en el que centro mis líneas de investigación en la didáctica (adquisición, metodologías de enseñanza con enfoques innovadores, uso de las TICE y de las redes sociales, neurolingüística y psicolingüística, gramática contrastiva español-francés...). He participado en varios congresos y publicaciones (capítulos de libro y artículos) dirigidos siempre a la enseñanza de la gramática y al uso de las TICE o de las redes sociales.

Es gracias a toda mi formación y a estas indagaciones que he ido haciendo en el mundo de la investigación que me he dado cuenta de la importancia que tiene mejorar el aprendizaje de la

³ A lo largo de todo el trabajo, seguiremos la 7ª edición del *Manual de publicaciones de la Asociación Americana de Psicología* (APA, 2020) para las citas y referencias bibliográficas.

lengua francesa y, en concreto de su gramática, particularmente en estudiantes universitarios hispanohablantes. En mi opinión, merece la pena investigar la influencia del potencial de la incorporación de las redes sociales como herramienta digital de apoyo a la docencia para mejorar el aprendizaje de la gramática y, en consecuencia, la adquisición de la competencia comunicativa.

Las tecnologías digitales se están desarrollando hoy día a un ritmo vertiginoso, tanto es así que, en un momento en el que las instituciones educativas aún no han terminado de implantar en sus aulas modalidades híbridas de formación, ya se está hablando de la inteligencia artificial (IA) como una tecnología digital del presente, contemplada hasta por la UNESCO como una herramienta a emplear para la consecución de los objetivos de la Agenda de la Educación 2030⁴. Las tecnologías, y la IA que se nutre de estas, son herramientas que forman parte de nuestro día a día en acciones tan cotidianas como utilizar un asistente de voz para activar la domótica del hogar o simplemente emplear las redes sociales (RRSS) a través de nuestro teléfono inteligente para mantenernos informados, establecer contacto con nuestro círculo, por puro entretenimiento o para ampliar o adquirir nuevos conocimientos.

Es precisamente este último uso el que nos interesa investigar en nuestro estudio, es decir, cómo una herramienta que forma parte del día a día de nuestros estudiantes, qué les útil para interactuar entre ellos y que les permite mantener contacto con la lengua extranjera (LE) de forma orgánica, puede ser empleada en una formación que combine formación presencial y virtual y qué beneficios les puede acarrear. Queremos saber si una red social como Instagram les puede permitir mejorar la adquisición de la competencia gramatical, parte dura y tediosa en el aprendizaje de una LE en la que suelen continuar cometiendo errores a lo largo de todo su aprendizaje, para mejorar así la competencia comunicativa que les permita comunicar correctamente a nuestros futuros docentes hispanohablantes de francés como lengua extranjera (FLE). Por eso nos meteremos de lleno primero en todo lo que tenga ver con la gramática francesa y su enseñanza en España para continuar nuestro estudio, seguidamente, con todo lo que tenga que ver con RRSS y aprendizaje de LE que nos permita saber la forma más efectiva de llevar a cabo nuestra formación híbrida en lenguas (FHL) en el seno de nuestra experimentación.

La organización de nuestro estudio se expone como sigue:

En el Capítulo I, justificamos la elección de nuestra investigación, los objetivos que nos marcamos con ella, la hipótesis de trabajo que nos guía en su desarrollo y el estado de la cuestión.

Como queremos conocer si el hecho de llevar a cabo una FHL empleando la red social Instagram para mejorar los puntos gramaticales en los que suelen cometer más errores nuestros estudiantes hispanohablantes produce una mejora en su adquisición de la competencia gramatical

⁴ Consultable en: <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion/inteligencia-artificial>

y si esta mejora produce a su vez un progreso en su competencia comunicativa para alcanzar un buen dominio de la lengua francesa, ofrecemos dos marcos teóricos en el Capítulo II que traten de responder a los objetivos que nos marcamos. En el Marco 1 analizamos la gramática como recurso en la enseñanza de FLE (su definición, los tipos que existen y su estudio en lo largo de la historia en los distintos métodos y enfoques), vemos también cuáles son los errores más comunes en el aprendizaje de la gramática francesa por estudiantes hispanohablantes, estudiamos los factores, las fases y las perspectivas teóricas que intervienen en la apropiación de una LE y finalmente nos centramos en su didáctica, es decir, los tipos de actividades gramaticales que existen, su aporte para el aprendizaje de FLE y para la adquisición de la competencia comunicativa, el tratamiento de la gramática desde un enfoque contrastivo e inductivo reflexivo y las actitudes ante el error gramatical, entre otras cuestiones.

En cuanto al Marco 2, nos interesamos por las distintas teorías psicopedagógicas aplicadas las prácticas digitales, la relación que puedan tener estas prácticas digitales con la implicación emocional en el aprendizaje, la motivación y la memorización, así como las tendencias de aprendizaje que desarrollan las TICE y que pueden mostrarnos como llevar a cabo nuestra FHL. También vemos en este marco las características y los distintos beneficios de esta FHL (interacción, coordinación y complementariedad entre el modo presencial y virtual, flexibilidad, desarrollo de la autonomía...) para terminar este segundo marco centrándonos aún más en la red social que hemos elegido para nuestra experimentación, Instagram, viendo si puede ser empleada con fines didácticos, el tipo de actividades que se pueden realizar en ella, si se pueden dar interacciones comunicativas y compartir conocimiento, cuáles son las funciones del docente en este nuevo contexto y las dificultades o límites de su uso.

Tras nuestros dos marcos teóricos, pasaremos en el Capítulo III a explicar la metodología de nuestra investigación. Identificaremos y mostraremos las definiciones de nuestras variables, la elección y descripción de nuestra población experimental, así como los medios utilizados y el calendario de operaciones.

En el Capítulo IV expondremos los resultados obtenidos en nuestra experimentación, procederemos a su análisis estadístico y a su evaluación, discusión y validación de la hipótesis.

Para terminar, resaltaremos las conclusiones obtenidas en esta investigación doctoral.

CAPÍTULO I. JUSTIFICACIÓN, OBJETIVOS, ESTADO DE LA CUESTIÓN E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

En este primer capítulo, nos concentraremos en justificar la elección de nuestra investigación (1.1.) para describir seguidamente el estado de la cuestión de nuestro tema de estudio (1.2.) así como nuestros objetivos derivados de nuestras preguntas e hipótesis de investigación (1.3.). La metodología de la investigación será tratada en detalle en un capítulo aparte (Capítulo III, p. 239), aunque ahora aportemos algún pequeño adelanto de los aspectos fundamentales que la definen.

1.1. Justificación

El objetivo de esta tesis de doctorado concierne la remediación de las insuficiencias encontradas en la utilización de la gramática del francés como lengua extranjera (a partir de ahora, FLE) de nuestros estudiantes universitarios hispanófonos, como hemos explicado en la Introducción. La gramática es una competencia considerada por muchos de nuestros estudiantes como tediosa e incluso difícil. Y esta concepción de la gramática por nuestros estudiantes se ve reflejada en sus producciones en las cuales debemos corregir siempre el mismo tipo de errores a pesar de haberlos corregido ya con anterioridad, de haber explicado las reglas gramaticales en clase y de haber realizado una infinidad de ejercicios gramaticales sobre ello, eso sí, siguiendo en la mayoría de los casos una metodología bastante tradicional. Sin embargo, frente a la nueva generación de estudiantes que tenemos en nuestras aulas actualmente, y frente a los nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje que favorecen el uso de Internet, nos parece interesante y lógico estudiar de qué manera el uso de una red social como Instagram (que ya forma parte del día a día de nuestros estudiantes) puede ayudar a mejorar el aprendizaje de la gramática francesa de una forma más innovadora y, por ende, la adquisición de la competencia comunicativa y su nivel/dominio de lengua francesa en general. Para ello, aunque partimos de una primera intuición como docentes tras la corrección de las producciones escritas y orales de nuestros estudiantes que nos evidencia los tipos de errores más típicos, nuestro trabajo de investigación debe, primero, analizar en qué tipo de puntos gramaticales cometen los estudiantes hispanófonos más errores) (subcapítulo 2.2., p. 60) para tratar de aportar remediación con nuestra experimentación.

La revisión de un conjunto de estudios sobre los errores gramaticales más comunes en estudiantes hispanohablantes nos permitirá efectuar una selección de esos errores y por tanto del contenido gramatical que vamos a analizar (como expondremos en el capítulo 2.2., los pronombres complemento y los pronombres relativos, así como las construcciones verbales en francés) pues por razones de espacio y viabilidad de la propia experimentación no podemos centrarnos en todos

y cada uno de esos errores. Una vez los errores identificados y seleccionados podemos proyectar en nuestro capítulo metodológico una intervención que tiene como objetivo remediar estos errores a través del recurso a la red social Instagram que será sometida más tarde a una evaluación para comprobar su eficacia real.

En cuanto a la historia del papel de la gramática dentro del pensamiento didactológico en FLE, realizamos un recorrido cronológico extenso, puesto que entendemos que este pensamiento se condensa en lo que se ha denominado como la “cultura escolar” (CherVEL, 1998), configurándose históricamente « un système autorégulé et très largement autonome » (CherVEL, 1998, p. 193), en cuanto al “savoir savant” y el “savoir enseigné”, que explica la permanencia de un determinado modelo pedagógico y de unas actividades (o ejercicios) aún hoy en día. Por ello, a causa del carácter instrumental de la gramática que es utilizada como recurso lingüístico para la enseñanza de la lengua francesa, analizaremos el lugar que ocupa la gramática como herramienta en la enseñanza y aprendizaje del francés, examinando los diferentes métodos y metodologías de enseñanza de la gramática en FLE en España desde el siglo XVII con Comenius hasta nuestros días, pues es interesante indicar cómo se establece una “cultura escolar” al respecto desde la segunda mitad del siglo XVII con Comenius que influencia en Europa occidental sobre todo a partir del XVIII.

Realizaremos una investigación cuasiexperimental que nos permita introducir variables y observar las relaciones de causa-efecto que produce nuestra intervención mediante Instagram en nuestros grupos de estudiantes gracias al empleo de técnicas de investigación cualitativas (encuestas y entrevistas – investigación-acción) y cuantitativas (cuestionarios, tabla de observación y pruebas de nivel- investigación experimental). La realización de esta investigación experimental (o cuasiexperimental) nos permite conocer, como se ha mencionado antes, si el uso de las redes sociales, y más precisamente de Instagram, en el aprendizaje de la gramática de una lengua extranjera, en nuestro caso el francés, permite mejorar la adquisición de la gramática y, por consiguiente, la competencia comunicativa y el dominio de la lengua francesa en general en estudiantes hispanohablantes universitarios.

Comprendemos que el presente estudio de aprendizaje de la gramática francesa por estudiantes universitarios hispanófonos a través de la red social Instagram es pertinente desde el punto de vista teórico y práctico. Desde el punto de vista teórico, numerosos son los estudios que señalan las fases por las cuales la gramática de la lengua francesa es adquirida. Una persona no puede quizás dar las reglas gramaticales con las que construye una frase que acaba de decir y, sin embargo, eso no le impide transmitir su mensaje correctamente a otra persona (enfoque natural, Krashen y Terrell). Pero es necesario precisar que esta consideración no puede ser extrapolada a

todas las situaciones de aprendizaje de una lengua. La lengua es un útil de comunicación muy complejo que requiere ser explicitado para los estudiantes que adquieren una segunda lengua una vez adquirida su lengua materna. Lo que está claro es que el aprendizaje de la gramática es importante para que la comunicación sea eficaz, para que el aprendiente sepa si su enunciado es aceptable o no, y así lo reconoce también el CECRL que valida la gramática como un elemento fundamental de la competencia comunicativa. Esta validez teórica tiene un impacto en el papel que juega la gramática en la enseñanza y aprendizaje del idioma ya que el uso de la gramática, y por tanto de los ejercicios de conceptualización gramatical, ha sido cuestionado por algunas metodologías de enseñanza a lo largo de la historia de la enseñanza del FLE. Desde un punto de vista práctico, la gramática es útil en la enseñanza/aprendizaje del FLE por su dimensión contrastiva en el aprendizaje de una lengua según diferentes autores de gramáticas francesas para hispanófonos de los que hablaremos en el subcapítulo 2.4.1.1.4., p. 119).

Para dominar bien una lengua, es necesario adquirir bien los diferentes elementos que la componen y tener un conocimiento claro de las reglas gramaticales para poder crear diferentes unidades de significado que nos permitan comunicarnos de manera eficaz. Es necesario superar los defectos e insuficiencias o flaquezas identificadas en el uso de la gramática como recurso en la enseñanza del FLE.

Por todas estas razones que acabamos de mencionar, parece necesario llevar aquí una investigación sobre el alcance que puede tener el uso de las redes sociales como apoyo a la enseñanza para mejorar el aprendizaje de la gramática y, por consiguiente, para mejorar el dominio de la lengua francesa en sus distintas competencias, mejorando así la competencia comunicativa. Esta investigación se llevará a cabo con nuestros estudiantes universitarios hispanófonos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Granada (consultar elección y descripción de la población y muestra de estudio en el subcapítulo 3.3., p. 246) en cuyo departamento de Filología francesa ocupó un puesto como profesora sustituta interina enseñando la lengua francesa. Como hemos adelantado unos párrafos más arriba, la revisión de la literatura que hemos realizado en el capítulo II nos rebela que los estudiantes de lengua francesa hispanófonos cometen errores en los pronombres relativos, los pronombres complemento y las construcciones verbales. Esto es algo que yo misma he podido constatar, al impartir clase de lengua francesa para los niveles B1/B2, corrigiendo las redacciones y expresiones orales de mis estudiantes. Esto repercute en su nivel de gramática y por ende en su nivel o dominio de la lengua francesa en general, lo que no les permite comunicar de manera adecuada (competencia comunicativa). Como esta situación no parece estar ligada a dificultades de aprendizaje, deduzco que el curso, tal y como está planteado actualmente,

no responde o responde mal /de manera inadecuada a la diversidad de necesidades de mis estudiantes, entre ellas:

- Ritmo de aprendizaje. Algunos dominan más rápidamente las nociones, pero otros no y necesitan realizar más prácticas, algo que no es factible por cuestiones de tiempo en el horario de la clase presencial.
- Clima de trabajo. Los estudiantes parecen estar más cómodos y relajados en ambientes no estrictamente académicos.
- Contacto más personal con el docente.
- Necesidad de mayor implicación en el proceso de aprendizaje, ser menos pasivo.
- Necesidad de desarrollo de la autonomía.

Así pues, esta no respuesta a estas necesidades, puede tener por consecuencia un mal uso de la gramática francesa y una disminución por tanto del nivel de lengua. La pregunta que me hago aquí es: ¿mejorarán su uso de la gramática y su nivel de lengua gracias a la utilización de la red social Instagram?

1.2. Estado de la cuestión

Determinar el estado de la cuestión en el estudio de la enseñanza de la gramática de FLE a través de las redes sociales no es una tarea fácil por varios motivos: (a) existen numerosos estudios acerca de la utilización de las TIC en la enseñanza de una LE, algunos de ellos centrados en el aprendizaje y enseñanza de FLE (Barrière, Émile y Gella, 2011; Contreras Izquierdo, 2008; Germain, 2007; Giessen y Viallon, 2014; Guichon, 2006, 2012; Gut, 2014; Hocine, 2011; Izquierdo, De la cruz Villegas, Aquino-Zúñiga, Sandolval-Caraveo y García Martínez, 2017; Soubrié, 2008; entre muchos otros), (b) no existe hasta la fecha ningún estudio científico que trate específicamente sobre el uso de una red social para mejorar la calidad del aprendizaje de la gramática francesa y pues, de su nivel de lengua francesa; (c) existen estudios que si bien no investigan la gramática francesa, pueden interesarnos y ayudarnos incluso si no son muy completos para resolver nuestra hipótesis de estudio. Tal es el caso por ejemplo del artículo de Salvador Montaner-Villalba (2019) que toma por título *Instagram como herramienta para fomentar la expresión escrita en lengua inglesa: investigación-acción*, o el de Yadegarfar y Simin (2016) titulado *Effects of using Instagram on learning grammatical accuracy of word classes among Iranian undergraduate TEFL students* o el de Derly Cervantes Cerra (2019) que se titula *Las Redes Sociales y el aprendizaje de la lengua extranjera*, entre otros. Como se puede constatar, estos trabajos científicos tratan sobre la lengua inglesa o sobre el uso en general de las redes sociales para la enseñanza de segundas lenguas extranjeras,

pero difícil es encontrar los que se centran en la gramática francesa y aún menos en los puntos gramaticales antes mencionados en los que los estudiantes suelen cometer errores (los pronombres relativos, los pronombres complemento y las construcciones verbales). Esto ocurre porque la red social Instagram fue lanzada en España a principios de octubre de 2010 de manera que esta red lleva siendo utilizada durante tan solo una decena de años en nuestro país y su utilización en el ámbito académico parece pues haber comenzado a promoverse, según los trabajos consultados, desde 2016. Es por esto que la tesis que se está realizando puede aportar un gran valor significativo en el dominio de la enseñanza / aprendizaje de las lenguas por medio de un dispositivo móvil, y más concretamente a través del uso de una red social como Instagram.

Sabemos que, frente al aumento de la generación de nativos digitales en nuestras aulas, numerosos son los enfoques y los métodos de enseñanza/aprendizaje que tratan la interacción entre los contenidos teóricos y los contenidos prácticos de manera coordinada por el estudiante y que fomentan o permiten el uso de útiles digitales. Ejemplos de estas teorías son *el enfoque accional* (todo aprendizaje gira en torno al estudiante como actor social de su propio aprendizaje, de manera que el uso de una red social podría integrarse bien en este enfoque. La red social podría proporcionar un aprendizaje experiencial de manera visual en el que el estudiante pueda ser el creador de la información y que le permita así aprender influyendo en su entorno más inmediato, sus *followers* o seguidores; el aprendizaje por proyectos (el estudiante debe resolver problemas, desafíos, gracias a sus propios conocimientos, efectuando investigaciones y cooperando con sus compañeros de clase. El uso de las redes sociales puede multiplicar las posibilidades incluyendo una gran realidad virtual) o el *M-Learning* (o aprendizaje por teléfono móvil en el cual el alumno aprovecha los contenidos digitales que tienen a su alcance gracias al uso de su teléfono móvil o *smartphone*), entre otros enfoques y metodologías que pueden igualmente ser útiles con el fin de abordar el uso de las redes sociales en el aprendizaje de la gramática francesa.

Todos estos enfoques y métodos / metodologías siguen las recomendaciones estudiadas por la neuroeducación para un aprendizaje eficaz y significativo (Piaget et Vygotsky) a través de la interacción social. Como subraya Francisco Mora (2017), el aprendizaje se produce tras la repetición y la corrección de los errores aprendidos (aprendizaje conductista por ensayo y error de Thorndike), e Instagram puede producir el marco perfecto en el que el estudiante saque el máximo provecho como apoyo, un complemento, a su formación ya presencial en el aula de clase. Internet, y más particularmente Instagram, puede motivarles más, en principio, captando su interés y teniendo más proximidad social que un manual escolar. Como indica Fernando Trujillo (2020), los recursos digitales pueden garantizar la igualdad de oportunidades y una educación de calidad, siendo siempre conscientes del hecho de que esta formación virtual no puede remplazar a la ya

presencial. Al contrario, la formación virtual la completa más bien reforzando la competencia digital de los estudiantes y ofreciéndoles una acción tutorial suplementaria e interacción fuera del espacio educativo. Es decir, una nueva manera de aprender más centrada en la acción (*savoir-faire*) y no simplemente en el aprendizaje de los contenidos (reglas gramaticales, en nuestro caso).

Podemos constatar que la producción científica concerniente al estudio de las diferentes gramáticas para la enseñanza del francés en España es amplia, pero afirmamos de nuevo que, sin embargo, los estudios realizados no han seguido el enfoque que nosotros proponemos, la enseñanza / aprendizaje de la gramática francesa a través de una red social, y más precisamente, de Instagram. Por consiguiente, comprendemos que nuestra investigación es pertinente y posee un gran interés. Como nuestro trabajo de investigación hace hincapié en la gramática, es importante analizar una definición de gramática, así como los tipos de gramáticas y el lugar que ocupa la gramática en la enseñanza / aprendizaje de FLE.

1.3. Objetivos e hipótesis de trabajo

La descripción y el análisis de los puntos gramaticales elegidos en los que nuestros estudiantes universitarios hispanohablantes cometen más errores y los datos recogidos gracias a nuestra investigación cuasiexperimental, constituyen nuestro corpus de trabajo que persigue objetivos generales y específicos.

En el marco de los objetivos generales, podemos subrayar tres objetivos clave:

- Superar los defectos y debilidades (insuficiencias) en el uso de la gramática como recurso en la enseñanza / aprendizaje del francés como lengua extranjera.
- Determinar el alcance de la puesta en práctica de un método que favorezca la reflexión sobre el funcionamiento de la lengua y contrastivo en el aprendizaje de la gramática y, por consiguiente, en la mejora del alcance de la competencia comunicativa y del nivel de lengua.
- Determinar el alcance del uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (en particular, la red social Instagram) en el proceso de la puesta en marcha de una metodología de investigación-acción y cuasiexperimental que tiene por objetivo conocer si éstas pueden mejorar el aprendizaje de la gramática.

En lo que concierne a los objetivos específicos, hemos identificado los siguientes, entre los que también se encuentran objetivos operativos, es decir, propios del proceso investigador, como pasos necesarios en la consecución del objetivo final, más global:

- Realizar un estudio sobre la gramática como recurso en la enseñanza de FLE, los factores, fases y perspectivas teóricas que determinan su adquisición y su didáctica.
- Analizar cuáles son los puntos gramaticales en los cuales los estudiantes universitarios hispanófonos cometen más errores.
- Determinar la relación existente entre los estudiantes universitarios y el uso de las redes sociales (sobre todo, Instagram) a través de encuestas y entrevistas.
- Verificar si los puntos gramaticales, en los cuales los estudiantes comenten a menudo errores, afectan igualmente a los estudiantes que forman parte de la muestra de nuestro objeto de estudio.
- Examinar cuál es el nivel de lengua que poseen los estudiantes de nuestra muestra experimental y si este nivel de lengua mejora tras el uso de Instagram.
- Sistematizar los errores y dificultades gramaticales obtenidos.
- Crear contenido en Instagram desde un punto de vista contrastivo con el cual podamos proporcionar a los estudiantes oportunidades de aprendizaje y de remediación.
- Conseguir que los estudiantes adquieran una autonomía en el aprendizaje a través de la consulta de información en la red social Instagram.
- Desarrollar la competencia digital individual de los estudiantes, así como la capacidad de análisis y de espíritu crítico ante las nuevas tecnologías / medios de comunicación de masas.
- Constatar si, tras el uso de Instagram, los estudiantes han mejorado en el uso que hacían de la gramática y en su nivel de lengua en general.

La consecución de esos objetivos generales y específicos se inscribe en el contexto de una serie de preguntas e hipótesis de trabajo que han surgido a lo largo de la investigación. ¿Qué es una gramática?; ¿Qué tipos de gramática existen?; ¿Qué lugar ocupa la gramática en la enseñanza de FLE?; ¿Cómo la gramática ha formado parte de los diferentes métodos y enfoques de aprendizaje a lo largo de la historia de la enseñanza y el aprendizaje de FLE?; ¿Cuál es la relación que existe entre la gramática y los demás componentes del acto pedagógico?; ¿Cuáles son los errores gramaticales que más se repiten entre los estudiantes de FLE?; ¿Cómo se produce la adquisición de la gramática en FLE?; ¿Cómo indica la didáctica de la gramática en la enseñanza de FLE que hay que enseñar la gramática?; ¿Qué enfoques o métodos de enseñanza / aprendizaje existen hoy día que fomenten la capacidad digital y utilicen la clase virtual?; ¿Qué es la formación híbrida en lenguas o la enseñanza multimodal?; ¿Es que el uso de las redes sociales, sobre todo Instagram, puede rebelarse como algo beneficioso en el apoyo de la enseñanza de la gramática

francesa?. El aprendizaje de la gramática aún está en vigor en nuestras aulas, en los métodos de enseñanza / aprendizaje de FLE y en Internet (en blogs o cuentas de redes sociales de profesores que enseñan la lengua francesa gratuitamente o no, por placer o como modo de vida). Esta presencia hoy de la enseñanza / aprendizaje de FLE, aunque haya sufrido evidentemente algunos cambios a lo largo de su historia, nos permite afirmar que el uso de la gramática para aprender francés continúa siendo aún hoy día indispensable.

Las respuestas a todas nuestras preguntas han sido desarrolladas a lo largo de todo nuestro trabajo de una manera humilde pero que se espera convincente gracias al apoyo en trabajos de investigación de grandes autores que hemos utilizado para nuestro trabajo de investigación doctoral, y gracias también a los resultados obtenidos en nuestra investigación experimental (o cuasiexperimental).

Frente a la situación descrita anteriormente, nos fijamos un objetivo concreto que deseamos alcanzar y cuyas variables dependientes serían la mejora del uso de la gramática y la mejora del nivel / dominio de lengua. Y la variable independiente será el nuevo método de aprendizaje, es decir, el uso de Instagram para aprender la gramática francesa. El grupo de control estará sometido a las mismas condiciones que el grupo experimental salvo que este último recibirá una docencia híbrida gracias al uso de la red social Instagram. Tomaremos datos sobre el nivel de gramática y de lengua antes y tras la experimentación para cada uno de los dos grupos (grupo de control y grupo experimental). Estos datos cuantitativos serán tratados estadísticamente para comprobar si la diferencia de sus promedios (medias) es significativa, es decir, si esta diferencia no se debe al azar u otras variables. Mediante una formación híbrida impartida a través de clases presenciales y de clases virtuales en la red social Instagram sobre los puntos gramaticales en los que los estudiantes universitarios hispanófonos suelen cometer errores (los pronombres relativos, los pronombres complemento y las construcciones verbales), queremos conseguir que estos estudiantes mejoren su uso de la gramática en esos puntos gramaticales y su nivel (dominio) en lengua francesa en general. Por lo tanto, la hipótesis que se deriva de nuestros objetivos y que pretende dar solución a nuestra problemática, es la siguiente:

Si adaptamos nuestras clases presenciales a una formación híbrida en la que dichas clases presenciales se complementen con clases virtuales en la red social Instagram sobre los puntos gramaticales en los que los estudiantes universitarios hispanófonos suelen cometer errores (los pronombres relativos, los pronombres complemento y las construcciones verbales), esta formación híbrida mejorará sus resultados en el uso que realizan de esos puntos gramaticales y esa mejora de la gramática producirá a su vez una mejora en su competencia comunicativa y, por tanto, en su dominio de la lengua francesa (nivel en MCERL).

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

Como hemos visto en el capítulo anterior, proponemos como remediación a los errores gramaticales cometidos por nuestros estudiantes, en este estudio, una formación híbrida que utilice como recurso de apoyo online la red social Instagram. Es por esto que nuestro Capítulo II muestra el marco teórico dividido en dos partes, es decir el Marco 1 y el Marco 2.

En el primer marco teórico expondremos de forma amplia el contexto de la gramática francesa y su enseñanza en España analizando su definición, los tipos que existen, el lugar que ocupa en la enseñanza hoy día y a lo largo de la historia en los distintos métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, los defectos y carencias que hemos detectado en la enseñanza de la gramática francesa, cómo ha sido estudiada la gramática en las gramáticas de FLE publicadas y/o utilizadas en España, y, finalmente, cómo se adquiere y cómo se enseña la gramática.

En el segundo marco teórico nos adentramos en el mundo de la enseñanza virtual observando las distintas metodologías emergentes que, con una visión de innovación educativa, emplean prácticas digitales. También ahondaremos en la formación híbrida en lenguas y trataremos de determinar el alcance del uso de las redes sociales como apoyo a la enseñanza presencial de la gramática francesa para finalizar con unas pinceladas sobre neuroeducación, que tratarán de respaldar el uso de las redes sociales en la enseñanza de la gramática francesa.

MARCO 1. La gramática francesa y la enseñanza del francés en España.

Cuando aprendemos una lengua extranjera (LE), incluimos en nuestros conocimientos nuevos elementos lingüísticos, entre ellos, la gramática. Y esta gramática la adquirimos en diversos lugares como pueden ser el aula mediante aprendizaje explícito o implícito, o bien interactuando con personas nativas, francófonas en nuestro caso, en inmersión lingüística en un país francófono o cómodamente desde casa a través de los medios de comunicación e Internet, siendo las redes sociales hoy día un medio fascinante para la interacción y encuentro con la alteridad ... Véronique indica que, con todos esos nuevos elementos, el estudiante “effectue diverses opérations cognitives, comme la saisie et la mémorisation d’éléments par reproduction et réorganisation des unités linguistiques perçues.” (Véronique, 2009, p. 9). Estudiar cómo el estudiante adquiere y domina la gramática, cuáles son los procesos que intervienen y qué métodos y estrategias se deben seguir para la correcta adquisición y uso, puede ayudarnos a entender y a llevar a cabo una mejora del aprendizaje y uso de la gramática francesa por parte de nuestros estudiantes hispanohablantes. Así, tras el análisis de nuestro marco teórico, nuestra metodología de trabajo, y más concretamente

nuestro estudio cuasiexperimental, podrá apoyarse en unas fuertes bases teóricas que respalden su proceder.

2.1. La gramática como recurso en la enseñanza de FLE

Cuando estamos aprendiendo una LE, el objetivo de aprender su gramática no es otro que interiorizarla de modo que adquiramos una competencia gramatical que nos ayude a utilizar de forma apropiada la lengua (Germain y Séguin, 1998, p. 33), es decir, los contenidos gramaticales son al mismo tiempo un recurso en la enseñanza del Francés como Lengua Extranjera (FLE). De hecho, hay docentes que en la enseñanza/aprendizaje (E/A) de una lengua muestran a su alumnado la gramática de forma explícita pues consideran que la interiorización de una lengua pasa por la posesión de conocimientos sobre la descripción de ésta (es decir, competencia gramatical), conocimientos interiorizados que son necesarios y que ayudarán a su vez en el uso de la lengua (Germain y Séguin, 1998, p. 34). Pero ¿realmente aprender la descripción de la gramática favorece su interiorización y el dominio del resto de competencias lingüísticas? (Germain y Séguin, 1998, p. 35). Esta es una de las grandes preguntas que todavía sigue generando un tema de debate secular entre lingüistas, expertos en didáctica y docentes, y a la que trataremos de darle respuesta a lo largo de este marco teórico.

Rivenc explica que nuestra mente trata de organizar la lengua construyendo una representación mental de su funcionamiento asociando los saberes procedimentales y declarativos. Si de forma precoz se fuerza a un estudiante a aprender la gramática, se le estará obligando a que aprenda un metalenguaje que puede resultarle complejo y alejarle de un uso real de la lengua al no enfrentar su gramática interiorizada con las descripciones gramaticales. Esa enseñanza de la gramática descriptiva ha perdido fuerza ante el auge de las prácticas comunicativas, pero precisa Rivenc que, a partir de un cierto nivel, la profundización gramatical es totalmente necesaria (Rivenc, 2003, p. 209).

Para Rivenc, la gramática debe ser enseñada de forma explícita a través de ejemplos que lleven hasta la regla, para facilitar así la expresión espontánea y la autonomía de los estudiantes al razonar por ellos mismos (Rivenc, 2003, p. 211). Además, aconseja que, como docentes de FLE, realicemos una síntesis de todas las gramáticas cultas o tradicionales de aprendizaje de FLE que consultemos ya que ninguna es exhaustiva y trata los problemas adaptados a nuestro contexto, a nuestra metodología y a los gustos de nuestros estudiantes (Rivenc, 2003, pp. 212-213).

En este subcapítulo trataremos de ofrecer las distintas definiciones del término “gramática” (2.1.1., p. 15) que, como término polisémico, puede resultar complejo. Nos centraremos en analizar la gramática vista como una descripción lingüística, como morfología y sintaxis de la frase y como

interlengua (IL) de los estudiantes. Tras ver las definiciones de gramática, estudiaremos en profundidad los diferentes tipos de gramática que existen (2.1.2., p. 24), que nos servirá para conocer qué tipo de gramática debemos emplear con nuestros estudiantes en nuestro estudio cuasi-experimental. Y finalmente, nos interesaremos por conocer cuál es el lugar que ocupa la gramática en la enseñanza de LE, y en particular de FLE (2.1.3., p. 29). Para ello, investigaremos si existe un posible movimiento “anti-gramática” para posicionarnos como docentes de FLE y describiremos cómo ha sido enseñada la gramática desde la primera teorización efectuada por Comenius hasta llegar a la perspectiva accional. Esto último puede contribuir a una reflexión hacia nuevas formas de E/A de la misma hoy día gracias a las redes sociales (RRSS).

2.1.1. La definición de gramática

Para poder enseñar esa gramática, es necesario que entendamos correctamente a qué se refiere el término “gramática” pues, como hemos señalado antes, éste contiene una pluralidad de sentidos diferentes que lo hacen resultar bastante ambiguo (Beacco, 2010, pp. 14-15). De ahí la importancia de aportar en este subcapítulo una definición de gramática que esté relacionada con su función como recurso didáctico, que nos ayudará también a saber cómo imaginan nuestros estudiantes este objeto de aprendizaje (Cuq, 1996, p. 26).

Para Germain y Séguin, “gramática” es un término ambiguo debido a su referencia tanto al conocimiento interiorizado que posee un individuo de los aspectos gramaticales de una lengua como al intento de descripción/simulación que hacen de este conocimiento tanto lingüistas como metodólogos. Esta descripción es entendida como el resultado de un enfoque de categorización y vinculación de las unidades de la lengua y simulación como una construcción posible que trata de imitar el sistema de construcción lingüístico planteado por una gramática interiorizada dada, siendo ambas acciones una aproximación a esa gramática interiorizada (Germain y Séguin, 1998, p. 32; Besse y Porquier, 1984, p. 16), resultado de una observación deliberada que expone presupuestos teóricos (Besse y Porquier, 1984, p. 17). Según esta concepción de la gramática, ésta solo puede ser adquirida a través de exteriorizaciones como una gramática de referencia, por ejemplo, que no es otra cosa que una manifestación física de la descripción o simulación que ha realizado un lingüista o metodólogo tratando de imitar el conocimiento interiorizado que posee un hablante de su lengua materna (LM) (Germain y Séguin, 1998, p. 33).

Vigner precisa que en la enseñanza/aprendizaje (E/A) de una LE, la gramática no hace referencia solo a esa descripción de las reglas de la que hablaban Germain y Séguin (1998) sino que también refleja de forma precisa el uso apropiado por escrito y oralmente de una lengua. Es por esto que Vigner asegura que es fundamental distinguir esa descripción gramatical que no está

pensada para la enseñanza de la que si lo está (Vigner, 2004, p. 15). Según Vigner, el término “gramática” está relacionado con numerosas expresiones:

- dans la dimension acquisition : grammaire intériorisée, grammaire d'apprentissage, grammaire descriptive, grammaire implicite/explicite, grammaire d'enseignement / grammaire scolaire.
- par domaines d'application : grammaire de phrase, grammaire de texte, grammaire d'énoncé, grammaire de discours.
- par référence à des champs théoriques : grammaire traditionnelle, grammaire structurale, grammaire générative, grammaire sémantique, etc. (Vigner, 2004, p. 16)

La misma ambigüedad del término “gramática” señalada por los autores anteriormente mencionados, también fue advertida mucho antes, en 1984, por Besse y Porquier quienes explicaban que puede ser tomada como sinónimo de LM dando cuenta así de una entidad psicogenética y psicosocial reflejada en las prácticas lingüísticas de una comunidad (es decir, la competencia lingüística o comunicativa). Pero “gramática” también puede hacer alusión al conocimiento reflexivo de las reglas de una lengua (Besse y Porquier, 1984, p. 10) o a la teoría sobre el funcionamiento interno de ese conocimiento gramatical (Besse y Porquier, 1984, p. 11). Como vemos, se pueden establecer tres acepciones diferentes entre sí: 1) funcionamiento interno propio de una lengua concreta o gramática interiorizada; 2) descripción o simulación de este funcionamiento; 3) procedimiento de descripción utilizado. Las acepciones 2 y 3 manifestarían actividades metalingüísticas y la 1, actividades lingüísticas en esencia (Besse y Porquier, 1984, p. 11).

Cuq matiza que la primera acepción está próxima a lo que Chomsky llama “compétence” puesto que solo se puede observar en las exteriorizaciones de los hablantes que poseen esta competencia y que emiten juicios intuitivos de gramaticalidad para adaptar sus producciones al contexto (Cuq, 1996, p. 39). Además, esta acepción da la imagen de una gramática que se mantiene constante sin importar el hablante que la emplee, cuando sabemos que la gramática de un niño que comienza a hablar es diferente de la de un adulto (Medioni, 2011, p. 19). Otro dato importante de la segunda acepción es que el conocimiento al que da lugar esa descripción o simulación se aprende en una institución escolar sin que ello implique un dominio real (solo en aquellos cuyo trabajo está relacionado con el lenguaje), al contrario que la adquisición de una gramática interiorizada (Cuq, 1996, p. 39; Besse y Porquier, 1984, p. 17). Bertocchini y Costanzo indican por su parte que la primera acepción puede ser considerada como un hiperónimo de las otras dos, siendo la primera la gramática interiorizada, la segunda la gramática pedagógica y la tercera la gramática lingüística. Ésta última coincide con la gramática descriptiva a la cual pueden recurrir los docentes en su

formación sin influir en sus acciones pedagógicas. En cambio, la gramática pedagógica incluye a su vez la gramática de aprendizaje (IL del estudiante) y la gramática de enseñanza (tratamiento explícito o implícito de la gramática) (Bertocchini y Costanzo, 2017, p. 191).

Hay que tener en cuenta que, en didáctica de las lenguas, estas tres acepciones pueden dar lugar a confusiones ya que, una falta de gramática puede manifestar la violación de las prácticas lingüísticas habituales (primera acepción) o de una regla definida por gramáticos (segunda acepción). Otro ejemplo claro de esta posible confusión la encontramos en el libro de gramática pues en él se estudian las regularidades de una lengua (primera acepción) detallando minuciosamente su descripción (segunda acepción) que está respaldada por una teoría gramatical que emplea un lenguaje específico (tercera acepción) (Besse y Porquier, 1984, p. 11). Es por esto que, el *Dictionnaire de Didactique des Langues* (Galisson y Coste, 1976), dando cuenta de esta multitud de empleos y confusión del término “gramática”, anima a recoger estas seis acepciones:

- 1) Descripción del funcionamiento de la lengua;
- 2) Descripción de la morfología y sintaxis de una lengua;
- 3) Área que investiga las reglas de funcionamiento de la lengua o la evolución;
- 4) Conjunto de normas que desempeñan un rol de discriminación sociolingüística;
- 5) Sistema normativo establecido por el lingüista;
- 6) Sistema interiorizado del hablante de una lengua descrito y simulado por gramáticos y lingüistas.

Las acepciones 1, 2 y 4 están relacionadas con la segunda acepción de Besse y Porquier, la 3 y la 5 con su tercera acepción y la 6 con su primera acepción (Besse y Porquier, 1984, p. 12; Cuq, 1996, p. 40).

Cuq, por su parte, propone una definición de gramática desde el punto de vista estrictamente didáctico que contiene dos acepciones:

- 1) Le résultat de l'activité heuristique qui permet à l'apprenant de se construire une représentation métalinguistique organisée de la langue qu'il étudie.
- 2) Le guidage par l'enseignant de cette activité en fonction de la représentation métalinguistique organisée qu'il se fait de la langue qu'il enseigne. (Cuq, 1996, p. 41)

Tanto para el estudiante como para el docente de una LE, esta representación está en constante evolución, sin embargo, el estudiante accede a esta imagen construida tras superar las distintas etapas de su aprendizaje y para el docente se asume que ya está construida y fundamentada en teorías lingüísticas (Cuq, 1996, p. 41). Como vemos, la definición de Cuq no contradice las anteriormente vistas, sino que recoge de cada una de ellas lo que muestra ser de utilidad en didáctica. Y da cuenta, además, de la importancia de esta actividad heurística, es decir, de la

exploración y comprensión de los contenidos gramaticales por los propios estudiantes para permitir un progreso en esta representación durante su aprendizaje (Cuq, 1996, p. 41).

Para Charmeux también existen solo dos acepciones del término gramática: “le principe d’organisation interne propre à une langue donnée et le travail d’enseignement/apprentissage de ce principe d’organisation, considéré comme une discipline scolaire parmi d’autres” (citado en Medioni, 2011, p. 19). Para ella, la gramática es más bien una disciplina escolar que conlleva prácticas de enseñanza diferentes según la concepción de la lengua que se tenga y descripciones diferentes según la teoría del gramático que la concibe y según las personas implicadas en el proceso de E/A (Medioni, 2011, pp. 19-20). Los nativos no pueden explicar la gramática que emplean porque para ellos representa un conocimiento interiorizado, y es justo este hecho el objetivo que se desea alcanzar en la enseñanza de una segunda lengua (L2) (Medioni, 2011, p. 20). Si ese conocimiento interiorizado es elevado, su gramática puede ser la misma que la de un hablante. En cambio, la gramática del estudiante es una IL que evoluciona gracias a sus hipótesis y a los errores producidos por el uso de la LM y otras lenguas aprendidas, dando lugar paulatinamente a la construcción del sistema de la lengua meta (LO) (Medioni, 2011, pp. 21-22).

Courtillon explica que, en la enseñanza de la lengua francesa (LF) como LM, se emplea su gramática explícita como una herramienta crítica que les permite entender cómo funciona la lengua y cuál es su uso adecuado para permitirle aplicar reglas aprendidas cuando el conocimiento intuitivo que poseen sobre su lengua sea incorrecto (Courtillon, 2003, p. 116). No obstante, Courtillon aclara que no se puede asimilar la adquisición de la gramática en LE y en LM pues, en el aprendizaje de una LE en el colegio, el objetivo es diferente, se aprende la gramática no para autocorregirse sino para poder producir frases. Además, supone que ya se ha aprendido los conceptos gramaticales de su LM, lo que no siempre ocurre pues el estudiante puede no haber recibido enseñanza gramatical de su LM o simplemente que estos conceptos sean distintos. Es por esto que Courtillon aconseja la simultaneidad del aprendizaje de la producción de frases y la interiorización de las reglas que las rigen (Courtillon, 2003, p. 116).

Como hemos visto en las definiciones de los diferentes autores, hay tres elementos que intervienen en ellas: descripción lingüística, morfología y sintaxis de la frase, e IL de los estudiantes; elementos clave para entender el concepto de gramática que pasaremos a detallar en los siguientes subapartados.

2.1.1.1. Descripción lingüística

Para Beacco, la gramática hace referencia a los estudios científicos que tratan de describir los principios de funcionamiento de la lengua. Beacco utiliza el término “descripción lingüística”

en su definición para remitir a los conocimientos elaborados por las ciencias del lenguaje que “ne répondent pas exclusivement à des objectifs de nature pédagogique (grammaire d’enseignement) ou de divulgation (grammaire de référence)” (Beacco, 2010, p. 15). Pero existe otro sentido más restringido aún de la gramática como son las descripciones científicas de la morfosintaxis en forma de obras llamadas “gramáticas” que, como herramientas de referencia, difunden entre la población general normas sociales sobre cuál es el correcto empleo de la lengua (Beacco, 2010, pp. 15-16). Esta gramática surge porque para los estudiantes puede resultar sin interés e insuficiente poseer una amplia y coherente descripción de la gramática tal y como proponían las ciencias del lenguaje, también es necesario tener en cuenta las actitudes y necesidades de éstos (Vigner, 2004, p. 11). Es por eso que Beacco utiliza el término “gramática” para referirse a esas obras de divulgación y el término “discurso gramatical” para la descripción morfosintáctica que aparece en los manuales de enseñanza o que es utilizada por docentes o alumnos en forma de tablas, esquemas, gráficos... acompañada (o no) de ejercicios gramaticales, que pueden no emplear el discurso gramatical asociado, para ilustrarlo o para preparar a su comprensión (Beacco, 2010, pp. 16-17).

El aprendizaje de esa descripción lingüística suele llevarse a cabo en la LM. Cuando tiene lugar en LE, debido a su complejidad, puede no llegar a ser adquirida por los aprendientes que solo retienen algunas reglas. Estos estudiantes acaban otorgando un lugar privilegiado e imprescindible al conocimiento de las reglas gramaticales como resultado del aprendizaje que les ha sido inculcado de su LM o L1 (Besse y Porquier, 1984, p. 17). El francés descrito que los estudiantes aprenden es el fruto de una abstracción y simplificación profunda de la lengua francesa que puede dar lugar a dificultades de E/A (Besse y Porquier, 1984, p. 18). De forma consuetudinaria, la gramática adquiere el significado de “lingüística” y se acota a algunos de los componentes de la frase que pertenecen a lo que llamamos morfosintaxis (Besse y Porquier, 1984, p. 18; Germain y Séguin, 1998, p. 36). Sumado a eso, el gramático clásico no tiene en cuenta factores determinantes en la comunicación auténtica del enunciado como son el contexto discursivo y la situación comunicativa, sino que se deja llevar por el sentido literal para poder formular las reglas. Sin embargo, muchos estudiantes no se habitúan a esta conducta metalingüística, incluso los adolescentes y adultos, que se supone que están más habituados a ello, experimentan dificultades debido a la disociación impuesta por la actividad reflexiva gramatical, que no existe de manera natural, entre las condiciones de enunciación y recepción del hablante y las del propio enunciado (Besse y Porquier, 1984, p. 19). Por ello, muchos lingüistas y gramáticos han tratado de ampliar su campo de estudio de la frase al discurso dando lugar a distintas escuelas: gramática del discurso, gramática enunciativa, gramática pragmática... (Besse y Porquier, 1984, p. 20). Hymes, por ejemplo, reacciona a la concepción idealista de Chomsky y le recrimina no haber

tenido en cuenta que las reglas de empleo de una lengua varían según las situaciones de comunicación en las que se producen los enunciados. Aboga por adoptar el concepto de competencia comunicativa que aúna los conocimientos gramaticales y las reglas de empleo de las que disponen los locutores de una lengua determinada (Germain y Séguin, 1998, p. 37). Este concepto fue definido en 1980 en un artículo de Canale y Swain, constituido según muchos autores por cuatro componentes: gramatical, sociolingüístico, discursivo y estratégico. No obstante, tal y como ocurrió con Chomsky, gramática termina siendo con Canale y Swain un sinónimo de lingüística (Germain y Séguin, 1998, p. 38).

En didáctica de las lenguas, la E/A de una descripción gramatical y de su modelo metalingüístico asociado debería ser algo secundario pues la prioridad recae en la interiorización de la gramática, por lo que es importante conocer cómo la adquisición de una descripción gramatical puede ayudar o dificultar la interiorización de esa gramática extranjera (Besse y Porquier, 1984, p. 30). Como el campo de las descripciones lingüísticas es tan amplio, es necesario especificar a qué áreas hace referencia la gramática, es por eso que el siguiente subcapítulo tratará sobre lo que ha sido considerado como el núcleo duro de la lengua: la morfología y la sintaxis (Beacco, 2010, p. 17).

2.1.1.2. Morfología y sintaxis de la frase

En la organización de la E/A de una lengua, podemos optar por tratar de forma aislada la competencia gramatical del código. En el MCERL, el dominio de ese código forma parte de las competencias lingüísticas al igual que el resto de subcompetencias: léxica, semántica y fonológica... Esta competencia gramatical alude a la capacidad para comprender y expresar sentido mediante frases correctamente formadas según los principios que regulan la combinación de elementos en las frases, es decir, la morfología y sintaxis de la frase. El MCERL propone añadir también los aportes de la lingüística sobre textualidad, que dependen de la competencia pragmática que es la capacidad para gestionar la coherencia y la cohesión (Beacco, 2010, pp. 17-18). La variedad de elecciones que deja el código de la lengua al hablante puede ser descrita por medio de categorías como las operaciones enunciativas elaboradas por Culioli y estudiadas por el análisis del discurso, área no considerada dentro del campo de la morfología y la gramática textual (Beacco, 2010, pp. 18-19).

Beacco entiende pues la gramática, al igual que el MCERL, como la morfología (que estudia la estructura interna de las palabras) y la sintaxis (que estudia la organización de las palabras en frases) así como los fenómenos sintácticos inter-frásticos (de coherencia y cohesión textual) (Beacco, 2010, p. 19). Sin embargo, López Quero indica que para muchos lingüistas no se puede

separar la morfología de las sintaxis ya que se pueden explicar aspectos morfosintácticos (estructura o disposición) de la formación de palabras con mecanismos propios del componente sintáctico y ya que las reglas sintácticas y morfológicas están interrelacionadas (López Quero, 2011, pp. 178-179). El mismo autor concluye diciendo que:

Indudablemente, partiendo de una concepción estructural de la lengua, debemos aceptar la unidad del hecho gramatical sobre la base de su carácter morfofuncional como enfoque teórico; la gramática debe constituirse en un todo unitario: el estudio de la forma lingüística (en cuanto soporte de contenido y en cuanto sistema funcional). Desde un punto de vista teórico, la distinción entre morfología y sintaxis carece de garantía lingüística. Ambas partes están tan íntimamente ligadas que se interfieren constantemente, pues no debe olvidarse que toda relación entre sintagmas supone una relación entre los morfemas y los lexemas de estos (especialmente en el caso de las oraciones). Tal vez, desde el punto de vista expositivo-docente, sí sea útil presentar la descripción del nivel que nos ocupa en dos subcomponentes, si bien como recurso metodológico y no como una propiedad inherente al objeto descrito (López Quero, 2011, p. 181).

El estudiante de FLE debe aprender a producir frases aceptables interiorizando las reglas que lo permiten (Vigner, 2004, p. 38). Pero, hay que tener en cuenta que, en las gramáticas como la *Grammaire du sens et de l'expression* de Charaudeau o la *Grammaire pour l'enseignement / apprentissage du FLE* de De Salins, no figura la frase en su índice gramatical pues se rigen por principios comunes al estar dirigidas a quienes desean adquirir la competencia oral, y la frase no constituye al principio una unidad de referencia para ellos (Vigner, 2004, pp. 38-39). En las gramáticas de FLE, se reserva un pequeño lugar al estudio explícito de la estructura de la frase, incluso si ésta constituye la unidad de tratamiento de la lengua en los ejercicios, ya que los pedagogos no consideran la frase como una categoría útil en un enfoque reflexivo del francés (Vigner, 2004, p. 41). Sin embargo, Vigner señala que, en las actividades de traducción, convendría tratar con más detalle y explícitamente la frase ya que los estudiantes comienzan a comprender la una noción de frase que puede diferir en ambas lenguas, LM y LE, al transformar los elementos lexicales y sintácticos en estructuras organizativas diferentes (Vigner, 2004, p. 42). Esas distintas nociones de frase, puede generar problemas en la traducción. Además, hay que enseñar a los estudiantes, de forma coherente, la gran diversidad terminológica que se utiliza en las gramáticas según el plan de análisis escogido, por ejemplo, enseñarles lo que es el sujeto, el verbo, el COI, etc., si se sigue un enfoque por funciones (Vigner, 2004, p. 44).

Antes de 1960, el estudio de la gramática estaba delimitado por lingüistas y metodólogos a reglas morfológicas y sintácticas (Germain y Séguin, 1998, pp. 35-36). La morfología redactada con una terminología tradicional ha tendido a predominar sobre la sintaxis en los materiales de

aprendizaje (Vigner, 2004, p. 86). Sin embargo, en los últimos años se pueden observar la influencia de las nuevas lingüísticas ligadas a la pragmática que siguen los enfoques comunicativos (EC) incluyendo los actos de habla. No obstante, estas influencias están integradas en las orientaciones generales de los métodos, pero no como elementos estructurantes de la lengua pues la gramática sigue estando ligada a la descripción de la frase y de sus componentes en sus aspectos formales (Vigner, 2004, p. 87).

2.1.1.3. Interlengua de los aprendientes

Hemos visto anteriormente que la interlengua (IL) de los estudiantes es considerada como una acepción del término “gramática”. ¿Pero qué es realmente esa IL? Término aún en uso, fue propuesto en 1972 por Selinker (y antes por Corder en 1967 y más tarde en 1971 bajo el nombre de “dialecto idiosincrático”, Damar, 2009, p. 25). Interlengua hace referencia a las diferentes formas o variedades lingüísticas de la LO de las que dispone el estudiante (no nativo o bilingüe que aún no ha alcanzado la misma fluidez en ambas lenguas) que están dotadas de principios organizativos específicos que difieren de la L1 y del sistema de la LE (Veronique, 2009, p. 19; Cuq y Gruca, 2017, p. 104; Damar, 2009, p. 25; Cuq, 1996, p. 45) y es a lo que también llamamos gramática interiorizada del estudiante (Besse y Porquier, 1984, p. 216). La IL se diferencia de las lenguas naturales por sus propias características que muestran su carácter evolutivo como la fosilización, por ejemplo (Besse y Porquier, 1984, p. 217).

Según Chomsky, los hablantes poseen una facultad del lenguaje, entendiendo facultad como una aptitud o capacidad, que se manifiesta a través de la comunicación, y aunque el concepto de gramática interiorizada puede incluirse en esta acepción de gramática (ambos términos representando una forma de llamar al lenguaje), se distinguen, como sugiere Besse, debido al hecho de que la gramática interiorizada, a pesar de presuponer un dispositivo genético humano que permita adquirir y utilizar cualquier lengua, no gramaticaliza los saberes de la lengua sino que esos saberes son fruto de convenciones seguidas en una comunidad lingüística para buscar la intercomprensión entre sus miembros (Beacco, 2010, pp. 19-20).

El sistema de lengua que construyen los estudiantes es, para los especialistas en adquisición de lenguas, una especie de dialecto aproximativo, imperfecto, heterogéneo al mantener al mismo tiempo la L1 y la LO y provisional pues contiene errores causados por la sobregeneralización de las reglas de la LO. A este “dialecto” se le conoce con el nombre de interlengua (también llamado sistema intermedio, gramática transitoria, sistema aproximativo, lengua del estudiante, etc.). Al encontrar similitudes y diferencias con respecto a los conocimientos que ya poseen de su L1, los estudiantes plantean hipótesis que hacen evolucionar su IL, al verificar dichas hipótesis en

situaciones comunicativas mediante la reflexión de las causas de los errores y la simplificación del sistema lingüístico para hacerse comprender por nativos, dando lugar a interferencias de la LM y/o dando forma poco a poco a la gramática de la LO (Beacco, 2010, pp. 19-20; Gaonac'h, 1992, citado en Medioni, 2011, p. 22; Cuq y Gruca, 2017, p. 105; Besse y Porquier, 1984, p. 217; Damar, 2009, pp. 25-26; Cuq, 1996, p. 45; Suso López y Fernández Fraile, 2001, pp. 175-176). Como vemos, la IL posee reglas de la LO, huellas de la LM y reglas que no pertenecen ni una ni a otra lengua (Besse y Porquier, 1984, p. 225). Giacobbe y Lucas (1980) establecieron que las hipótesis emitidas por los estudiantes gracias a su LM funcionan como filtros que le aportan sentido a los elementos lingüístico que utilizan. Como hemos visto, los estudiantes modifican sus deducciones según aceptan o desmienten sus hipótesis, de modo que la L1, más que generar interferencias, permite una asimilación paulatina del sistema de la LE que queda reflejada en la evolución de la IL (Besse y Porquier, 1984, p. 226). El estudiante modifica su IL cuando se muestra dispuesto cognitivamente a cuestionar una regla gracias a una toma de conciencia o a una retroalimentación correctiva aportada por su profesor que le permite analizar las diferencias entre su enunciado y la corrección. No obstante, puede ocurrir, como constató Giacobbe (1992), que la IL deje de evolucionar sin adecuarse a la LO, dando lugar a lo que Selinker (1972) denominó fosilización. Esas hipótesis erróneas de los estudiantes que dan lugar a las fosilizaciones pueden modificarse gracias a un análisis de los errores (Damar, 2009, p. 27).

Así, a menudo se utiliza indistintamente el término gramática tanto para referirse a esta IL como para indicar el medio que la hará desarrollarse hacia la forma más adecuada de la LO: “pour apprendre la grammaire, il faut faire de la grammaire” (Beacco, 2010, p. 20-21). Esto muestra, según Beacco, que se pueden organizar en clase tareas y actividades centradas en la forma, que impliquen un discurso gramatical, para facilitar la adquisición morfosintáctica de la LO por parte de los estudiantes y así hacer evolucionar sus IL (Beacco, 2010, p. 21).

Es importante tener claro que la IL no es común a toda una comunidad de estudiantes sino una variedad particular para cada individuo de la LO (Besse y Porquier, 1984, p. 235; Damar, 2009, p. 25). Sin embargo, en situaciones de comunicación exolingües, puede existir una comprensión mutua entre la diversidad de IL puestas en juego en virtud de su vínculo al sistema de la LO. En el caso de lenguas que comparten similitudes lingüísticas, la LM se utiliza como una estrategia comunicativa o por su gran permeabilidad en la IL (Besse y Porquier, 1984, p. 235). Ser conscientes de esa permeabilidad podría ayudar a mejorar la competencia en LE al paliar los errores a los que dan lugar esas interferencias. Como ya sabemos, para adquirir una lengua es necesario comprender y producir enunciados correctos gramaticalmente gracias al conocimiento de las reglas de uso y, además, adecuarse a la situación comunicativa en la que se producen esos enunciados gracias al

dominio de las reglas de empleo. Según Germain y Séguin, estas reglas de uso y de empleo forman parte del conocimiento interiorizado de la gramática de una lengua y deberían por tanto estudiarse por igual (Germain y Séguin, 1998, p. 40) y no centrarse única y exclusivamente en la gramática que tan solo es uno de los componentes de la lengua (Germain y Séguin, 1998, p. 41).

En didáctica, la IL implica una actividad metalingüística o epilingüística que constituye un elemento intrínseco al contexto en el que se produce el enunciado (Besse y Porquier, 1984, p. 237). La IL puede ser considerada como una competencia comunicativa no nativa e individualizada que dispone de varios elementos (lingüístico, discursivo, referencial y socio-cultural) (Moirand, 1982, citado en Besse y Porquier, 1984, p. 237), entre los que se establece una serie de relaciones complejas entre la LM, la IL y la LO (Besse y Porquier, 1984, p. 237). Tanto en las tareas académicas de producción como en situación real o simulada, los estudiantes tienden a evitar las formas que no dominan, o que tienen gran valor para la nota, utilizando estrategias de evitación y de comunicación que les permiten ser comprendidos, es decir, estrategias más centradas en el contenido, en perjuicio de la forma (Besse y Porquier, 1984, p. 238; Damar, 2009, p. 27).

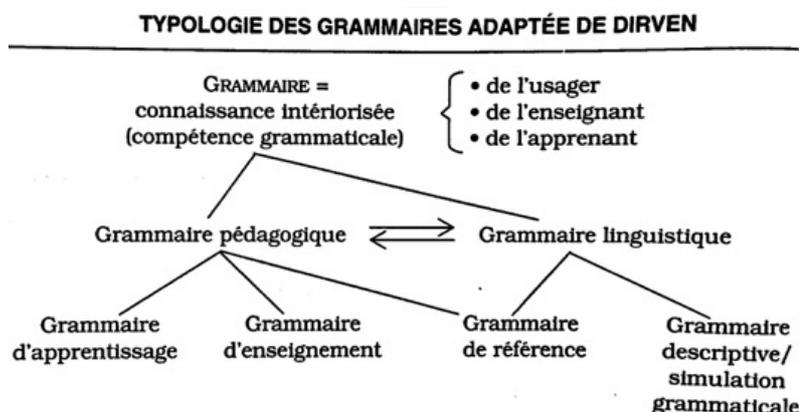
2.1.2. Los tipos de gramática

Vigner nos confirma algo que ya hemos podido deducir del subcapítulo anterior (2.1.1.), que existen tantas gramáticas del francés como puntos de vista y que estos puntos de vista se derivan de diferentes factores (que veremos en el subcapítulo 2.3.1.) que intervienen cuando el estudiante trata de gramaticalizar los enunciados en LE para organizarlos en sistema. En la clase de LE, el docente propone respuestas adaptadas a las necesidades del estudiante siguiendo una intuición que está basada en una descripción de la lengua y de su adquisición, y que tiene en cuenta la forma en la que el alumno procesa toda esa información lingüística que se le aporta para asegurar su apropiación (Vigner, 2004, p. 33).

Para elaborar este subcapítulo de nuestro marco teórico seguiremos la tipología de gramáticas establecida por Germain y Séguin (1998) que se basa, haciendo una pequeña crítica con algunas modificaciones, en la que ya ideó Dirven en 1990. Germain y Séguin consideran que la clasificación de Dirven debe ser modificada ya que la concepción que tienen de la gramática es distinta, para Dirven es un simple conjunto de reglas y para Germain y Séguin es el conocimiento interiorizado que tiene en cuenta las reglas de empleo y las de uso (Germain y Séguin, pp. 47-48). Así pues, reproducimos a continuación la tabla elaborada por Germain y Séguin:

Figura 0

Tabla sobre la tipología de gramáticas adaptada de Dirven



Nota. Tomado de Germain y Séguin (1998, p. 48).

Nos serviremos de esta clasificación como base para pasar a describir las características más representativas de cada tipo de gramática en los siguientes subapartados.

2.1.2.1. Gramática como conocimiento interiorizado

Germain y Séguin critican que la clasificación de las gramáticas de Dirven olvida por completo la gramática del usuario, la gramática del docente y la gramática del alumno (Germain y Séguin, 1998, p. 48):

La gramática del usuario es el conocimiento gramatical interiorizado que todos poseemos, habitualmente, de nuestra LM y que un estudiante de LE trataría de interiorizar (Germain y Séguin, 1998, p. 49).

La gramática del docente representa el nivel de conocimientos interiorizados que el docente posee de la gramática que enseña. Dentro de este tipo de gramática podemos distinguir entre los docentes que enseñanza su LM como LE en cuyo caso la gramática del docente coincide con la del usuario, y los que enseñan su LE como tal, en esa situación la gramática del docente concuerda con su IL, es decir, su grado de conocimiento de la gramática de la LE (Germain y Séguin, 1998, p. 49). Añaden además Germain y Séguin, que Dirve olvida en su clasificación la representación de los docentes, es decir, modelos de pensamiento, saberes y creencias del docente relacionados con la acción práctica de enseñar que es necesario tener en cuenta puesto que aluden a la idea que tiene el docente de la gramática, de los objetivos de enseñarla y de cómo se enseña y aprende (Germain y Séguin, 1998, pp. 51-52).

La gramática del estudiante (también llamada por Damar “gramática de adquisición” (Damar, 2009, p. 50) y por Boyer y sus colaboradores “gramática del aprendizaje del estudiante”

(Boyer, Butzbach y Pendanx, 1990, p. 214)) indica el estado de desarrollo en evolución constante de su IL /competencia gramatical (Germain y Séguin, 1998, p. 49; Besse y Porquier, 1984, p. 186). Al igual que con las representaciones de la gramática del docente, Germain y Séguin también indican que es necesario tener en cuenta la del alumno (Germain y Séguin, 1998, p. 52). Esta gramática se muestra en las producciones de los estudiantes y está influenciada por las descripciones y prácticas a las que está expuesto el estudiante y por su LM y/u otras LE que conozca (Boyer, Butzbach y Pendanx, 1990, p. 214). Su análisis puede ayudar a mejorar la comprensión del proceso y las estrategias de aprendizaje que emplean los estudiantes además de mostrar distintos puntos de vista sobre el sistema y uso de la lengua que pueden ser reutilizados en el proceso de E/A (Porquier, 2011, p. 304).

2.1.2.2. Gramática de carácter pedagógico contextualizada

Según Dirven (1990) la gramática pedagógica representa el conjunto de reglas de la LE (a veces determinadas por la LM del estudiante) que, destinadas al estudiante o al docente, tratan de orientar el proceso de aprendizaje en su adquisición (Germain y Séguin, 1998, p. 46; Boyer, Butzbach y Pendanx, 1990, p. 211). Para Germain y Séguin, la gramática pedagógica trata de dar cuenta, bajo la percepción de un metodólogo, de las manifestaciones concretas de la competencia gramatical del nativo. Estas manifestaciones pueden emplearse como un conjunto de propuestas pedagógicas para un programa gramatical (gramática de enseñanza) o para una obra de referencia o manual (gramática de aprendizaje) cuyo nivel de conocimientos de los estudiantes de L2 a los que se dirigen varían de un manual a otro (Germain y Séguin, 1998, pp. 55, 88). La gramática pedagógica puede ser un libro de gramática que, derivando de una gramática de referencia, contiene además actividades y descripciones de la lengua con consejos para el docente, ejercicios u otros (Damar, 2009, p. 49). Estas descripciones pedagógicas de la gramática construyen, junto a la de los lingüistas, el objeto de la E/A en función de los contextos y los objetivos de aprendizaje concretos (Besse y Porquier, 1984, pp. 185, 199).

La gramática de enseñanza representa, en la clasificación de Germain y Séguin, una obra en forma de propuestas pedagógicas que presenta la gramática siguiendo unos principios de selección y progresión gramatical. No se debe confundir con la gramática del docente (Germain y Séguin, 1998, p. 53). La gramática de enseñanza, también llamada “gramática didáctica” por Damar, incluye, desde su punto de vista, la gramática de referencia y la gramática pedagógica junto a actividades con el objetivo de adquirir esa gramática en la que, además, pueden influir las representaciones del docente (Damar, 2009, p. 50).

La gramática de aprendizaje está concebida en forma de manual (pero también puede encontrarse en CD, en vídeos, en páginas web de internet, etc. (Damar, 2009, p. 49) para que los estudiantes puedan aprender la gramática. No debe ser confundida con la gramática del estudiante (Germain y Séguin, 1998, p. 53). Esta gramática muestra, como infracciones a reglas de la LO, las construcciones que pueden llegar a ser errores potenciales frecuentes en los estudiantes con el fin de que puedan corregirse si ya los comenten o esquivados si aún no han ocurrido (Besse y Porquier, 1984, p. 197). Como explica Porquier, existe una gran variedad nuevas prácticas en la enseñanza de lenguas, asociadas a los progresos de las tecnologías gracias a su capacidad de grabación, de reproducción de sonido e imagen, de almacenamiento y de transmisión rápida a distancia (Porquier, 2011, p. 305). Estas herramientas han dado lugar diferentes prácticas de E/A determinando el lugar y tratamiento de la gramática, pero también el uso de la LE en interacción y adquisición no guiada (Porquier, 2011, p. 306). Es aquí donde aparecen las gramáticas interactivas en línea como una forma de gramática de aprendizaje que democratiza el acceso a la misma gracias al desarrollo de la tecnología. Docentes de distintas partes del mundo cuelgan en sus redes sociales posts y vídeos en los que explican estructuras gramaticales en las que sus estudiantes suelen cometer errores como una forma de ayudarles a evitarlos.

Como vemos, una gramática pedagógica puede formar parte tanto de un manual como de un programa de estudios sobre la lengua, y en ambos casos esa gramática será en su mayoría tanto descriptiva como prescriptiva (Germain y Séguin, 1998, p. 50). Besse y Porquier remarcan que la noción de gramática pedagógica puede llegar a resultar confusa porque puede referirse a los útiles didácticos, a las descripciones gramaticales que aparecen en los métodos, a las acciones pedagógicas utilizadas en el aula, etc. (Besse y Porquier, 1984, p. 187).

La gramática pedagógica se actualiza con los distintos problemas de aprendizaje que van surgiendo, evidenciando que la transposición didáctica de las descripciones gramaticales es una ardua tarea. Los errores debidos a generalizaciones intralingüales, es decir, por aplicación de reglas y estructuras de la LM a la LO, muestran cómo el estudiante interioriza esa gramática pedagógica. Para prevenir la aparición de esos errores, la gramática pedagógica debería mostrar las formas correctas y también las agramaticales, pero estas últimas son difícilmente mostradas por una gramática descriptiva/lingüística pues no puede exponer algo que no ha previsto, para ello debería seguir un procedimiento hipotético-deductivo como las descripciones generativas o transformacionales. La actualización que sufren las gramáticas de aprendizaje resulta útil pues ayudan a cuestionar las descripciones gramaticales de las gramáticas descriptivas (Besse y Porquier, 1984, pp. 195-197).

2.1.2.3. Gramática lingüística

Vigner expresa que, aunque el papel tanto de la lingüística como de la gramática es proponer una teoría que explique el funcionamiento de la lengua, la gramática lo hace con el objetivo de apoyar el proceso de enseñanza / adquisición en docentes y alumnos (Vigner, 2004, p. 147).

La gramática lingüística (o descriptiva) abarca por un lado las gramáticas de referencia con carácter no normativo y por otro, las obras científicas redactadas en una terminología especializada. Este tipo de gramática se utiliza para describir de manera detallada el funcionamiento de la lengua según el conocimiento interiorizado de un nativo o para proponer un modelo abstracto (Germain y Séguin, 1998, p. 54; Boyer, Butzbach y Pendanx, 1990, p. 211), es decir, buscando patrones de la lengua desligados de su uso en contexto, diferenciándose así de la gramática pedagógica que describe la competencia gramatical en situaciones comunicativas concretas para favorecer su aprendizaje (Germain y Séguin, 1998, p. 54). Para poder diferenciar más fácilmente ambos tipos de gramática, Germain y Séguin utilizan siete diferencias esenciales de las que propone Berman (1979) según las cuales, la gramática lingüística, a diferencia de la gramática pedagógica: 1) pretende describir y explicar el conocimiento sin adaptarlo a ningún público en concreto; 2) busca generalizar sin tener en cuenta los contextos de uso; 3) pretende ser exhaustiva; 4) sigue criterios de simplicidad, generalidad y coherencia interna para ordenar las reglas y no ordena por utilidad, frecuencia, similitud con la LM, etc.; 5) describe cómo se relacionan entre sí los distintos componentes del análisis lingüístico sin relación con el uso que realizan los hablantes; 6) es puramente descriptiva y explicativa pero no prescriptiva; 7) establece hipótesis sobre el origen y extensión de los componentes lingüísticos (Germain y Séguin, 1998, pp. 86-87). Allen también diferencia la gramática lingüística de la pedagógica por sus diferentes objetivos: a diferencia de ésta última, la gramática lingüística está limitada por criterios de adecuación descriptiva, obligada a seguir una única gramática científica y puede elaborarse siguiendo descripciones lingüísticas (y no opciones didácticas previas que testeen esas descripciones según los objetivos fijados) (Besse y Porquier, 1984, p. 186). Pero, al mismo tiempo, las gramáticas lingüísticas son útiles para las gramáticas de aprendizaje, pues brindan marcos de análisis para las investigaciones sobre éstas (Besse y Porquier, 1984, p. 198).

Un buen ejemplo de gramática lingüística es la gramática generativa de Chomsky que tuvo un papel crucial en el Enfoque Comunicativo (EC) por la reacción que provocó en el sociolingüista Hymes quien propuso el concepto de competencia comunicativa frente a la noción abstracta de competencia de Chomsky. El padre de la sintaxis reformuló su teoría de la que derivó un modelo de adquisición de la L1, la gramática universal, noción también utilizada para explicar la relación entre la gramática y la E/A de una L2 (Germain y Séguin, 1998, pp. 92-93). Según la teoría de la

gramática universal, las diferencias entre dos idiomas residirían más en elementos comunes entre fenómenos dispares que en reglas gramaticales en el sentido de la gramática pedagógica, es decir, pone en duda la noción de regla gramatical, lo que hace de ser a esta teoría gramática tan importante en didáctica de las lenguas (Germain y Séguin, 1998, pp. 94-97).

2.1.2.4. Gramática de referencia

La gramática de referencia se sitúa entre la gramática pedagógica y la gramática lingüística. Es una obra fundamental que presenta de forma normativa, prescriptiva y/o descriptiva la gramática de una lengua pudiendo seguir un orden arbitrario de presentación del contenido (Germain y Séguin, 1998, pp. 53, 91). Al igual que la gramática descriptiva, parte de las descripciones de la gramática tradicional, aunque selecciona los elementos de la lengua que le parecen más pertinentes cuando está destinada a la enseñanza de la LE (Damar, 2009, p. 50). Este tipo de gramática está pensada para que sus usuarios consulten en ella, de forma puntual, las dificultades o dudas específicas que les surjan (Beacco, Kalmbach y Suso López, 2014).

Una vez vista la definición de gramática y los tipos que existen, podemos decantarnos por un enfoque de enseñanza que se alinee con nuestros objetivos. Ahora bien, antes de diseñar el material que utilizaremos en nuestro experimento, es importante familiarizarnos en el siguiente subcapítulo (2.1.3.) con el lugar que ha ocupado la gramática en la enseñanza del francés como lengua extranjera. Esto nos ayudará a conocer cómo ha sido enseñada a lo largo de la historia y qué procedimientos y útiles han sido empleados para ello, dándonos una perspectiva sobre qué podemos retener y qué podemos aportar de nuevo con nuestro experimento.

2.1.3. El lugar de la gramática en la enseñanza de las lenguas extranjeras y en particular de FLE

La gramática ha ido ocupando distintos lugares a lo largo de la historia según la metodología que estuviese vigente en ese momento para la enseñanza de LE. Pero, ¿realmente es indispensable estudiar la gramática en FLE? ¿Goza hoy día la gramática de un gran reconocimiento o es rechazada y considerada como una competencia innecesaria en FLE? ¿Cómo ha sido considerada y enseñada la gramática a lo largo de la historia en las distintas metodologías? Responder a estas preguntas en los siguientes subcapítulos nos ayudará a comprender mejor cuál es realmente el lugar que ocupa la gramática en la enseñanza de FLE.

2.1.3.1. La enseñanza / aprendizaje de la gramática en la didáctica del francés como lengua extranjera: breve perspectiva histórica (métodos y enfoques)⁵

El lugar que ha ocupado la gramática en la enseñanza de una LE ha variado en importancia según las épocas y metodologías. Las primeras formas de enseñanza de una LE en Roma, por ejemplo, no se planteaban siquiera la enseñanza de la gramática pues lo importante era la transmisión de la lengua por intercambio constante en LO entre un esclavo griego y su amo. No obstante, esto va cambiando a lo largo del tiempo, en el siglo XIX con la metodología gramática-traducción, también denominada como metodología tradicional (MT) se incluye la enseñanza de la gramática. A finales del siglo XIX, como reacción, surge el método directo (MD) que, al darle prioridad al oral, sólo la enseñan a partir de la práctica en contexto y, sobre todo, en el nivel 2. En los años 1960-1970, la gramática vuelve a recuperar algo de protagonismo gracias al desarrollo de las nuevas tecnologías (NNTI) que dan lugar a la metodología audiovisual (MAV). Pero este método es criticado por practicar más la competencia gramatical que la comunicativa dando lugar a la aparición, en 1980, del EC que estudia las reglas de empleo, y no las reglas gramaticales. A pesar de ello, poco después los manuales comienzan a llenarse de nuevo de ejercicios y explicaciones tradicionales de la gramática y, gracias al MCERL aparece en 2001 la perspectiva accional (PA) y con ella una nueva concepción de la gramática centrada tanto en su conocimiento declarativo como procedimental (Medioni, 2011, pp. 22-25). Esbozamos aquí este breve marco como muestra de los distintos lugares que ha ido ocupando la gramática a lo largo de la historia, para contextualizar el apartado 2.1.3.2. que desarrollaremos más adelante.

Sabemos que a pesar de los argumentos que puedan existir en contra de su enseñanza, la gramática es un recurso necesario en la adquisición de la competencia comunicativa. Pero, ¿cómo ha sido enseñada esa gramática? ¿qué ha podido ocurrir a lo largo de la historia para que autores como Krashen piensen que no deba enseñarse? Trataremos de dar respuestas en este apartado que tiene por objetivo el estudio del papel o la importancia de la gramática en el aprendizaje de la lengua (la “*maîtrise de la langue*”) así como el método para enseñar / aprender la gramática francesa a lo largo de la historia de la didáctica del francés como lengua extranjera (FLE). Este estudio no pretende ser exhaustivo sino mostrar las principales corrientes que han tenido lugar en el campo de la didáctica del FLE para dar cuenta de una “cultura escolar” al respecto desde el siglo XVIII. Por tanto, comenzaremos con Comenius (segunda mitad del siglo XVII pero que influyó en Europa occidental sobre todo a partir del siglo XVIII) y, aunque nos centraremos

⁵ Para la redacción de este apartado histórico, se han utilizado las siguientes obras de Germain (1993), de Kelly (1969) y de Caravolas (1994, 1995, 2000).

en métodos históricamente constituidos, también incluiremos en este subcapítulo algunas reflexiones sobre algunos métodos de autor que pueden constituir precedentes en cuanto al modo de enseñar una lengua, y más concretamente la gramática de la misma, gracias a las redes sociales (RRSS) y también por el interesante aspecto psicológico que desarrollan. Pero antes de adentrarnos en cada método de enseñanza, vale la pena abordar primero las diferencias entre los términos “méthode” (método), “méthodologie” (metodología) y “approche” (enfoque) para que pueda comprenderse por qué utilizamos uno u otro para nombrar a cada método o enfoque de los que presentaremos en este apartado.

El término “método” en didáctica de FLE comenzó a utilizarse a partir de los años 60 con el método estructuro-global audiovisual (MSGAV) para diferenciarse del resto de opciones metodológicas existentes en los grandes métodos y también para referirse, por metonimia, a los manuales que se iban publicando (Rivenc, 2003, pp. 22-23). Una década más tarde, se trató de reservar el término para designar el conjunto de principios que rigen con coherencia y reflexividad un enfoque de enseñanza según una elección de fundamentos lingüísticos y metodológicos, diferenciándolo así de “procedimiento” o “técnica”. Puren acabaría utilizando “método” para aludir a las herramientas pedagógicas (Rivenc, 2003, pp. 25-26). Hoy día, J. P. Cuq y I. Gruca, definen dos acepciones para el término “método”:

- soit le matériel d'enseignement qui peut se limiter à un seul outil (manuel ou livre + cassette audio ou vidéo) ou faire référence à une suite qui prend en charge l'ensemble des niveaux [...]
- soit une manière de s'y prendre pour enseigner et pour apprendre : il s'agit donc d'un ensemble raisonné de procédés et de techniques de classe destinés à favoriser une orientation particulière pour acquérir les rudiments de la langue et soutenus par un ensemble de principes théoriques. Par exemple, la méthode directe [...]. Dans cette acception, une méthode peut donc donner naissance à des manuels ou des ensembles pédagogiques relativement différents les uns des autres et, dans ce cas, le terme est très proche du sens couramment employé pour désigner une méthodologie (2017, pp. 263-264).

El término “metodología” se reservó en los años 70 para el dominio de estudio que Galisson aunó a “linguistique appliquée”, aunque más tarde este término se sustituiría por “didáctica de las lenguas” y Puren acabaría utilizando “metodologías” para las grandes corrientes metodológicas (Rivenc, 2003, pp. 25-26). Hoy día, J. P. Cuq y I. Gruca muestran que el término “metodología” reenvía a las acepciones siguientes:

- soit à l'étude des méthodes et de leurs applications.
- soit à un ensemble construit de procédés, de techniques, de méthodes, le tout articulé autour d'options ou de discours théorisant ou théoriques d'origines diverses qui le sous-tendent. [...]

[Selon Puren] les méthodologies mettent en œuvre des éléments variables [...] en étroite interaction avec le contexte historique [...]. Dans ce faisceau interactionnel qui détermine toute méthodologie, les objectifs de l'apprentissage, les contenus linguistiques et culturels qui dépendent des théories de référence et les situations d'enseignement peuvent varier profondément d'une époque à une autre (Cuq et Gruca, 2017, p. 264).

Jean-Pierre Robert, Evelyne Rosen, Claus Reinhardt, autores de la obra: *Faire classe en FLE. Une approche actionnelle et pragmatique*, adoptan la definición del término “enfoque” establecida en el *Dictionnaire actuel de l'éducation* que nos parece pertinente. El enfoque sería así la “base théorique constituée d'un ensemble de principes sur lesquels repose l'élaboration d'un programme d'études, le choix de stratégies d'enseignement ou d'évaluation” (Robert, Rosen y Reinhardt, 2011, p. 82). Esta definición haría difícil la distinción de los términos “enfoque” y “método” pues, como indican en la misma obra, éste último puede utilizarse además para referirse al material o útil pedagógico y hay que distinguirlo de “metodología”, término que hace alude a un “ensemble de procédés, pratiques et principes théoriques relatifs à l'enseignement / apprentissage des langues” (Robert, Rosen y Reinhardt, 2011, p. 82).

Como expresan Suso López y Fernández Fraile, los métodos de enseñanza que emplean los docentes dependen de la concepción que tenga éstos de la lengua a enseñar y de la teoría que poseen de “cómo se aprende mejor una lengua” (2001, pp. 34-35). Entendemos para este estudio, tal y como lo expresan Suso López y Fernández Fraile (2001, pp. 372-374), que el término “metodología”, hace referencia, en el área de LE, a la parte de la didáctica que estudia cómo se debe enseñar según la teoría general que inspira los métodos de E/A y según el análisis de los métodos y manuales existentes. En cambio, con el concepto “método” hacemos alusión al conjunto de elementos curriculares, organizados de forma coherente, que influye en la acción didáctica pues representa el modelo didáctico a seguir por el docente. El término “enfoque” a diferencia del “método” permite más flexibilidad en la aplicación de teorías generales y más adaptabilidad por tanto al público al que va dirigido, dando lugar a una amplia gama de manuales.

2.1.3.1.1. El método Comenius (siglo XVII)

Indudablemente, la reflexión acerca de la enseñanza de los idiomas modernos no comienza con Comenius: en los siglos XVI y XVII, coexisten un método de enseñanza y/o aprendizaje de los idiomas modernos “sin reglas” (o método irregular) y otro “con reglas” (o método regular), tomando como modelo en este caso la enseñanza del latín (véase: Jean Caravolas 1995b), además de innumerables variantes eclécticas entre ambos. Ahora bien, la obra de Comenius, que tardará en difundirse por los países católicos, marca al tratamiento “científico” de la pedagogía (*Didactica*

Magna, 1932; *Orbis Sensualium Pictus*, 1658) y de la “didáctica de las lenguas” (*Novissima Linguarum Methodus*, 1648), siendo esta obra un punto de inflexión en favor de una enseñanza lingüística basada en la gramática.

Comenius no diseñó un método como tal sino un proyecto dividido en estadios (*Vestibulum*, *Janua*, *Atrium*) por los que debía pasar el niño para aprender un idioma (Sánchez, 1997, p. 67). Como para él era importante conocer los elementos básicos de la lengua, el objetivo en sus libros era que los distintos elementos lingüísticos, léxico principalmente pero también reglas de gramática, estructuras básicas y sintaxis (Sánchez, 1997, p. 67; Caravolas, 1984 citado en Germain, 1993, p. 90), se explicasen mediante imágenes que permitiesen el acceso a la comprensión de forma correcta por parte del niño (Sánchez, 1997, p. 67). En 1658, Comenius propone un manual con imágenes acompañadas de frases que las describen y ejercicios de lectura y conversación para aprender la gramática acompañada de ejemplos de la lengua corriente sin excederse en el uso de explicaciones cultas (Besse, 1985, p. 33; Germain, 1993, p. 92).

Aunque las obras de Comenius no se estructuraban en base a la gramática pues opinaba que la lengua se aprendía mediante la práctica (la regla solo sirve para constatar el uso), sí que le da un peso a la gramática con una presentación de la misma siguiendo un orden estricto: frases a modo de ejemplo agrupadas según el campo lexical y sintaxis y ordenadas según la dificultad y frecuencia, seguidas de las reglas para terminar con ejercicios o imitación (Caravolas, 1984, citado en Germain, 1993, p. 92; Sánchez, 1997, p. 69; Cuq, 1996, p. 12; Suso López, 2005, p. 214). Peso a eso, Comenius tiene obras en las que no respeta la progresión gramatical de forma tan rigurosa (*Janua Linguarum reserata* (1629), por ejemplo) y otras que por el contrario tiene una cierta gradación (*Vestibulum* ou *Senil*) (Caravolas, 1984, citado en Germain, 1993, p. 91).

En 1648 se publica el *Novissima Linguarum Methodus* de Comenius, una obra de gran importancia para entender la evolución de la lingüística, de la didáctica de las lenguas y de la pedagogía en general (Suso López, 2005, p. 211). Baste con señalar que Kelly cita nada menos que en 37 ocasiones a Comenius en su obra (1969). Comenius insiste en el paralelismo necesario entre palabras y cosas, y que por tanto debe exigirse al estudiante claridad y precisión, desechándose el uso de las nomenclaturas (lista de términos) sin que estén acompañadas del estudio mismo de los objetos. Insiste igualmente en una vía natural para la transmisión (educación): establece que el aprendizaje es un proceso natural, y que debe estar, por tanto, como la naturaleza, regido por leyes precisas. En cuanto a la enseñanza del latín, rechaza el modo de hacer de su tiempo por el que se memorizaba una serie de reglas e, inmediatamente, se ponía a los estudiantes a traducir a “grandes autores” clásicos. Establece, como hemos dicho, una progresión rigurosa en la presentación de la gramática, y la acompaña con lecturas apropiadas (en cuanto al léxico, el contenido temático) para

la edad de los estudiantes. Ahora bien, tal modo de proceder no tendrá aplicaciones inmediatas en la enseñanza institucionalizada de las lenguas modernas, ejerciendo su influencia de modo paulatino e indirecto.

A pesar de la importancia capital de esta obra, Comenius será conocido fundamentalmente por *Orbis Sensualium Pictus* (1658), un libro de texto dirigido a niños que sentó un precedente para los libros de texto que se elaborarían posteriores por una serie de características:

(a) es una obra en formato de libro impreso; (b) el texto está escrito en lengua vernácula y no sólo en latín; (c) se combina la imagen gráfica con la palabra escrita; y (d) se persigue facilitar la comprensión del mensaje a los lectores, en este caso, niños (Área Moreira, 2017, p. 15).

En esta obra, Comenius destaca en su prólogo que los contenidos se presentan de manera visual para no aburrir a los niños con conceptos abstractos y evitar así el uso desmedido de la gramática. Tanto en *Didáctica Magna*, como en *Ianua Linguarum* y *Orbis Pictus*, Comenius no rechaza la E/A de la gramática, sino que postula que ésta es más fácil de aprender a través de la práctica y junto a las palabras para llegar a comprender de forma clara la lengua (Sánchez, 1975, pp. 11-12).

2.1.3.1.2. El método de gramática-traducción

Según Puren, « historiquement, la première méthodologie d'enseignement des langues modernes (désormais siglée MT) s'est calquée sur la méthodologie d'enseignement des langues anciennes » (Puren, 1988, p. 24).

Desde un punto de vista histórico, el “método tradicional” (MT) de enseñanza de lenguas extranjeras está vinculado a la incorporación del estudio de las LE en el currículo escolar de “educación secundaria”. La institucionalización del francés como disciplina educativa fue un proceso largo y complejo. Desde un punto de vista cronológico, este proceso se extiende a lo largo de dos siglos y medio: comienza en el siglo XVII con la introducción del francés en los colegios de nobles gobernados por los jesuitas en varios países, incluida Italia (ver en particular los artículos de Pellandra, 1990, y de Mandlich, 1991) y España (de principios del siglo XVIII, véase la tesis de María Eugenia Fernández Fraile, 1995); continúa con la introducción del estudio del francés en el siglo XVIII en escuelas “realistas y prácticas” de Alemania (la *Heckersche Realschule* de Berlín, creada en 1747; el *Philanthropium* de Dessau, creado en 1774; la *Schulz'sche Handlungsschule* de Berlín, creada en 1791)⁶.

⁶ Así, en España se introdujo el francés como materia escolar (opcionalmente) en las Escuelas Militares (Ávila; Real Academia de Caballeros Cadetes del Regimiento de Infantería de reales Guardias Españolas; Escuela de Náutica de Málaga, creada en 1785); establecimientos abiertos gracias a Sociedades Económicas -como la *Sociedad Económica Vascongada*, que inauguró el Seminario de Vergara en 1776 (Calle, 1990, pp. 135-136)- o gracias a la iniciativa de

Este “método tradicional”, surgido en el siglo XVII, se generalizó con la implantación de la enseñanza secundaria (a principios del siglo XIX en todos los países europeos: 1822 en Francia; 1857 en España, con la ley Moyano) y continuó hasta principios del siglo XIX en la mayoría de los países europeos. A lo largo de este periodo, sufrió importantes variaciones, las principales de las cuales están marcadas por los nombres de “método teórico” (siglos XVII y XVIII), “método de gramática” (primera mitad del siglo XIX), “método gramática-traducción” (segunda mitad del siglo XIX). Sujeto a numerosos ataques, siempre ha poseído una enorme capacidad de supervivencia gracias a la asimilación de determinadas prácticas de clase que en última instancia los sustentan, ya que se conserva el núcleo duro del método (gramática explícita, traducción de textos de grandes autores, consideración casi única de la palabra escrita): es el caso de los intentos “eclecticos” de la primera mitad del siglo XX (entre 1910 y 1960), donde podemos hablar de un método mixto “activo” o “eclectico”.

Aún hoy, hablar de un método tradicional significa recordar la misma imagen de la metodología de las LE, cuyas características describió claramente Vlasselaer en 1972:

Depuis 25 ans la linguistique nord-américaine sert de maître à penser aux enseignants de LE et aux auteurs de méthodes d'enseignement. Ce fut une réaction violente contre le traditionalisme, contre la méthode grammaire-traduction, où l'oral passait en importance bien après l'écrit, où l'étudiant apprenait par cœur des listes de mots et des règles de grammaire, et où l'on parlait de textes littéraires pour enseigner la langue (Vlasselaer, 1972, p. 27).

Tendríamos así cuatro elementos esenciales de definición:

- listas de palabras (que el alumno debe memorizar);
- explicaciones gramaticales (gramática explícita) que el estudiante debe aprender también de memoria);
- escritos literarios que sirven de base para el trabajo escolar;
- la traducción, que es el núcleo de trabajo escolar.

Como indica Coste:

D'un côté, un livre de grammaire où l'élève trouve des règles et des explications qui renvoient à une conception normative plus souvent qu'à une description cohérente du système de la langue. De l'autre, un dictionnaire bilingue et/ou un ouvrage regroupant par centres d'intérêt de longues listes de noms, de verbes, d'adjectifs accolés à leurs équivalents dans la langue maternelle. Au milieu, des textes à traduire dans un sens ou dans l'autre, littéraires de préférence et dès que possible (Coste, 1970, p. 8).

eminentes ilustradores españoles, como Jovellanos (que creó un *Real Instituto de náutica y mineralogía* de Gijón en 1794, cf. Sarrailh, 1957, p. 224).

Como lo hace notar Besse, este método ha sido muy criticado por su empleo excesivo de la gramática y de la traducción que no resultan eficaces por diferentes motivos entre los que destaca: la comprensión no siempre efectiva de la regla gramatical; la falta de equivalencia entre algunos términos; la exigencia de un bilingüismo inexistente en estudiantes principiantes; el recurso a la descripción gramatical inexistente en el empleo natural de la lengua; y el uso natural de la lengua dificultado por el conocimiento de reglas (Besse, 1985, p. 27).

Como señalan Suso López y Valdés Melguizo (2016), algunos de los autores y gramática más destacados del MT en la España de los siglos XVIII a XX son : Núñez de Prado con *Gramática de la Lengua Francesa, dispuesta para el uso del Real Seminario de Nobles* (1728), una gramática considerada como poco innovadora pues siguió la tradición gramatical impuesta hasta la fecha (García Bascuñana, 2005, p. 136); Chantreau con *Arte de hablar bien francés o gramática completa* (1781), en la que la enseñanza del francés se adaptó al contexto institucional de la Academia Militar de Ávila y que ha sido reeditada a lo largo de todo el siglo XIX. En esta gramática, el contenido gramatical que el estudiante debe memorizar aprendiendo su metalenguaje junto a vocabulario y frases de conversación que le ayuden a crear oraciones, es elegido según su utilidad y tres niveles de complejidad. Otro procedimiento que distingue a Chantreau es la ejercitación de las reglas pues como este autor recomienda más la práctica que la teorización, las reglas se practican en el momento de aprender, utilizar y redactar frases del mismo estilo que las propuestas; Bergnes de las Casas con *Novísimo Chantreau o Gramática Francesa* (1845), una gramática que sigue la estructura de la gramática de Chantreau pero suprimiendo su método y las traducciones españolas y añadiendo a cambio notas de análisis gramatical (Fernández Fraile, 1995, p. 86); y Araujo Gómez con *Gramática razonada histórico-crítica de la lengua francesa* (1891), una manual que posee un nivel tan alto de conocimientos filológicos de la lengua que puede ser utilizado tanto por estudiantes que quieran aprender la lengua como por “opositores a cátedras” (Suso López y Fernández Fraile, 1995, p. 223). Del siglo XX, destacamos la *Gramática francesa en cuadros esquemáticos* (1974), de Jesús Cantera Ortiz de Urbina y Eugenio de Vicente, dirigida a un público amplio hasta nivel universitario. Esta gramática, redactada en español, generó gran impacto en la enseñanza de la lengua francesa (LF) pues intentó incorporar el enfoque estructuralista en la descripción gramatical. La terminología gramatical de esta descripción se muestra en francés realizando así una comparación con el español para tratar la gramática de manera contrastiva y apoyando las explicaciones con cuadros esquemáticos que facilitan su comprensión (Valdés Melguizo, 2017, p. 34, 50, 64, 67, 95, 428, 433).

2.1.3.1.3. La gramática en el método directo

El método directo (MD) aparece a finales del siglo XIX en el norte de Europa y se generaliza a varios países europeos a comienzos del siglo XX, como oposición total a la metodología tradicional (MT) a través de unas instrucciones ministeriales de 1901 en Francia (Cuq y Gruca, 2017, p. 266). Tiene por objetivo capacitar al alumno para que sea capaz de pensar directamente en la LE sin necesidad de memorizar listas de vocabulario gracias al uso exclusivo de la LE en el aula (Germain, 1993, pp. 127-129; Cuq y Gruca, 2017, p. 266), tal y como lo haría un niño de manera natural sin tampoco necesitar por tanto el aprendizaje de las reglas gramaticales (Robert, Rosen y Reinhardt, 2011, p. 85; Cuq y Gruca, 2017, p. 266; Germain y Séguin, 1998, p. 20). La posible falta de comprensión fruto del uso exclusivo de la LE puede ser suplida gracias a la mímica o a las imágenes (Cuq y Gruca, 2017, p. 267). Es importante tener en cuenta que el hecho de no memorizar listas de vocabulario no quiere decir que se le reste importancia, pues éste goza de una posición considerablemente más importante que la gramática. Los contenidos de ambas competencias son elegidos por el docente siguiendo su intuición (Germain, 1993, pp. 129-130), siguiendo un orden natural que va de lo más simple a lo más complejo (Schweitzer y Simonnot, 1917, citado en Valdés Melguizo, 2020, p. 100).

En el caso de la gramática, ésta es enseñada de manera implícita e inductiva por algunos autores de manuales, de modo no sistemático, sino muy parcial (Rochelle, por ejemplo), es decir, primero se muestra un ejemplo de uso que facilita el acceso a la regla gramatical sin ser ésta explicitada y después se explica la regla mediante ejercicios de preguntas-respuestas, es decir, por interacción oral con el docente y/o compañeros (Germain, 1993, pp. 129-130; Cuq y Gruca, 2017, pp. 267-268; Valdés Melguizo, 2020, p. 101). El docente puede dejar en la pizarra o en el manual algunas frases o expresiones hechas que puedan resultar útiles a los estudiantes o que ya hayan sido practicadas, pero sin explicitar la regla ni en LM ni en LE y sin que el profesor tenga tampoco que explicarla. Los estudiantes inducen pues la regla por observación, por comparación (Besse, 1985, p. 32; Germain y Séguin, 1998, p. 19; Rochelle, 1906, citado en Valdés Melguizo, 2020, p. 101). Como vemos, no es que se rechace la gramática en el MD, sino que al ser la expresión oral la competencia privilegiada, basada en el dominio del léxico y llevada a cabo gracias a documentos visuales, la gramática debe introducirse después de la práctica oral (Robert, Rosen y Reinhardt, 2011, p. 87; Germain y Séguin, 1998, p. 19). Así, de acuerdo con lo que mencionan Germain y Séguin, este método es doblemente directo, tanto por no requerir la traducción para acceder al sentido como por no requerir explícitamente las reglas gramaticales para acceder a la gramática (Germain y Séguin, 1998, p. 21). Valdés Melguizo analiza una serie de manuales que aplican el MD y obtiene como resultado el descubrimiento de una interacción mutua entre la gramática y el

vocabulario en la que la progresión gramatical se construye en torno al vocabulario e imágenes que representan el vocabulario y gramática a adquirir. Añade la autora que, a medida que las lecciones se hacen más complejas, estas imágenes desaparecen dando lugar a una progresión más teórica que recuerda al MT, lo que lleva a pensar que el MD preconiza una gramática en contexto a través de la práctica para poder comunicar en LE (Valdés Melguizo, 2020, pp. 111-112).

2.1.3.1.4. La gramática en el método SGAV o estructuro-global audiovisual

Tras la segunda guerra mundial, por distintas cuestiones políticas entre las que cabe destacar la lucha contra la expansión del inglés y la integración de los inmigrantes, Francia trata de difundir su lengua en el exterior y de hacer su aprendizaje más sencillo (Cuq y Gruca, 2017, p. 270; Germain, 1993, p. 153). Es por esto que el lingüista Georges Gougenheim crea, junto al equipo Crédif, dos cursos audiovisuales del *Français fondamental* a partir de un estudio estadístico del léxico y de la gramática básica en la lengua hablada por nativos (Cuq y Gruca, 2017, p. 270; Germain, 1993, p. 158). Gracias a lingüistas como Petard Guberina o Paul Rivenc, se comienza a desarrollar este método (MSGAV) para el cual el equipo de Crédif crea el primer manual o método (*Voix et Images de France*) en 1960 siguiendo sus principios (Cuq y Gruca, 2017, p. 270).

El ejercicio más importante en cada lección de MSGAV es el diálogo a través del cual se utiliza la lengua cotidiana en situaciones comunicativas del día a día representadas por imágenes (Cuq y Gruca, 2017, p. 171). Esto es así porque el objetivo fundamental de este método era entrenar a los estudiantes a ser capaces de comunicar oralmente con nativos en intercambios auténticos. Por sus características, este método nos permitiría hoy día utilizar las TICE como apoyo en la docencia (Rivenc, 2003, pp. 160-162).

En este método, las estructuras a memorizar son más semántico-pragmáticas que morfosintácticas. Esto no quiere decir que no se le otorgue importancia a la gramática, sino que es considerada una herramienta al servicio de la comunicación y por eso es enseñada de forma implícita e inductiva siguiendo la progresión dada por el *Français fondamental*, aunque esto pueda provocar que se estudien contenidos más complejos morfológicamente (Cuq y Gruca, 2017, p. 171; Besse, 1985, p. 41; Germain y Séguin, 1998, p. 25). Como herramienta para la comunicación, Guberina indica que el aprendizaje de la gramática permitiría hacer pausas en la atención auditiva para una comprensión rápida (Germain y Séguin, 1998, p. 24). En ese sentido, la gramática en el aprendizaje de una L2 es esencial sin llegar a enfocarse demasiado en ella ya que:

La grammaire est enseignée dans les structures parce que c'est de cette manière qu'on l'assimile spontanément et qu'on peut la généraliser le plus facilement [...]. Il est impossible de parler

une langue étrangère si l'on doit penser tout le temps à la construction et aux règles (Guberina, 1965, citado en Germain y Séguin, 1998, p. 25).

Como este método buscaba fomentar la práctica del oral, como hemos visto, el aprendizaje de la lectura (el escrito se considera un derivado del oral) se iniciaba tras 70 horas de curso para tener un nivel suficientemente alto del oral que no permitiese que el escrito perjudicase la pronunciación. En las lecturas de los diálogos se analizaban los elementos formales de la lengua mediante ejercicios estructurales (Tagliante, 2006, p. 155; Germain, 1993, pp. 154, 159) que permitían fijar las estructuras gramaticales gracias al reemplazo en diferentes contextos y, por tanto, percibir regularidades gracias a la práctica de la gramática en situación (Cuq y Gruca, 2017, p. 172; Robert, Rosen y Reinhardt, 2011, p. 89; Besse, 1985, p. 41). El docente debía corregir todos los errores gramaticales (Germain, 1993, p. 154), crear nuevos diálogos en situación en los que entrase en juego la gramática y el vocabulario aprendido y favorecer la comunicación espontánea y el desarrollo de la creatividad de los estudiantes (Robert, Rosen y Reinhardt, 2011, p. 90; Germain, 1993, p. 156).

Las lecciones estaban divididas en distintas fases: la primera, de presentación, muestra distintas imágenes junto al diálogo para ayudar en su comprensión; después le sigue la fase de explicación que permite aislar cada unidad sonora; tras ésta, llega la fase de repetición para memorizar las estructuras utilizadas en el diálogo en la que el docente aprovecha para corregir la pronunciación; le sigue una fase de reemplazo de las estructuras y del léxico aprendido en situaciones diferentes para finalizar con una fase de transposición / fijación en la que el estudiante debe volver a emplear las estructuras gramaticales de forma espontánea en juegos de rol o en ejercicios estructurales en el laboratorio de lenguas (Cuq y Gruca, 2017, p. 272; Germain, 1993, p. 159). A partir de 1970, se introducen nuevos procedimientos como el parafraseo del diálogo escuchado en tercera persona o contar lo que ocurre en las imágenes de la lección (Cuq y Gruca, 2017, p. 272). Es en esta misma década cuando, siguiendo la propuesta de didácticos de la lengua, se trabajan los contenidos lingüísticos y de civilización conjuntamente a través de documentos auténticos que permiten trabajar la lengua desde un foco más “real” (Cuq y Gruca, 2017, p. 273).

2.1.3.1.5. El enfoque natural (Krashen-Terrell)

Este enfoque pedagógico, nacido en 1977 en Estados Unidos gracias a una colaboración entre T. Terrell y S. Krashen, rechaza totalmente la enseñanza de la gramática, así como el uso de la LM del estudiante (aunque utilizan la LM para algunas explicaciones para favorecer la comprensión). El enfoque natural (EN) tiene por objetivo la adquisición de la LE tal y como lo haría un niño de su LM (o un adulto de la LE en entorno natural) por medio de material audiovisual

que le ayude a desarrollar su autonomía (algo que nos recuerda bastante el uso de las TICE actualmente en la enseñanza de las LE y que trataremos con más detalle en nuestro segundo marco teórico. Por tanto, las competencias privilegiadas por este enfoque son la comprensión oral y escrita y el vocabulario, tras las cuales se trabajará naturalmente la expresión oral (Tagliante, 2006, pp. 52-53; Cuq y Gruca, 2017, p. 287; Dufeu, 1996, pp. 91, 107; Suso López, 2006, p. 123-125; Germain, 1993, pp. 243, 253). Aunque en este enfoque se producen “baños” lingüísticos gracias al docente de L2 que suele ser nativo, también pueden existir momentos puntuales de traducción y explicaciones gramaticales (Besse, 1985, p. 24).

En este enfoque, las lecciones están contextualizadas en situaciones cotidianas gracias al uso de documentos auténticos y actividades que priorizan el sentido sobre la forma (Cuq y Gruca, 2017, p. 287), algo que tiene mucho sentido al rechazar por completo el estudio de la gramática. Es decir, se busca en clase la creación de un entorno que simule intercambios comunicativos reales y actividades como las simulaciones, los juegos de rol, etc., tratando de reproducir la “realidad” que se encuentra fuera del aula (Suso López, 2006, p. 125). En estos documentos auténticos aparecerán las estructuras gramaticales que sea necesario aprender, en actividades de comprensión, sin necesidad de centrar la lección en la gramática sino en temas de interés para los estudiantes (Germain, 1993, citado en Suso López, 2006, p. 152; Germain, 1993, p. 251).

Sin recurrir al análisis ni a las reglas gramaticales (Germain, 1993, p. 245), la adquisición lingüística sucede de manera natural e inconsciente, como en los niños, pasando por la adquisición de la comprensión que permite reconstruir las regularidades de la lengua (Suso López, 2006, p. 126), es decir, se aprende la gramática de forma inducida a través de la práctica (Sánchez, 1997, p. 75). Lo curioso en este EN es que para Krashen existe un orden natural de adquisición de la LE, pero utilizan Terrell y él la progresión gramática como medida (Suso López, 2006, p. 133).

Krashen diferencia entre aprendizaje consciente que tiene una función de control y corrección y adquisición que permite utilizar una LE (Dufeu, 1996, p. 97). Según este autor, para usar la lengua correctamente, se debería activar el proceso de adquisición que es semejante a la forma en la que, cuando somos niños, adquirimos nuestra LM de forma natural sin ser conscientes de las reglas gramaticales. En este proceso intervendría dos más, uno implícito, inconsciente y anclado en el sentido y otro explícito, consciente y anclado a la forma (Germain, 1993, pp. 246-248). Los adultos dispondrían de un “monitor” (*moniteur*), función junto a la corrección que los estudiantes deberían adquirir en el aprendizaje consciente de una L2 (Dufeu, 1996, p. 104). Este monitor sería: « l'ensemble de connaissances explicites, des règles formulées, de la compétence consciente de l'apprenant qui se manifeste surtout au moment de l'énonciation et seulement pour contrôler la grammaticalité des énoncés » (Bibeau, 1983, citado en Suso López, 2006, p. 134). Para

que este “monitor” funcione correctamente, el estudiante debe conocer la regla gramatical, buscar la corrección de su enunciado y disponer del tiempo necesario para elegir y aplicar la regla correcta (algo difícil en una conversación normal). Es por esto que Krashen piensa que el uso del monitor puede ralentizar el proceso de comunicación y adquisición pues, cuando se recurre al monitor, aparecen errores debidos a los efectos de la gramática consciente lo que evidencia la incompatibilidad del aprendizaje consciente de la gramática y el proceso de adquisición. Según él, la gramática que aprendemos es solo una pequeña parte de todo el saber gramatical de una lengua y, por tanto, no suficiente para hablar mejor una lengua. Además, enseñar la gramática, según él, disminuye el interés comunicativo y aumenta el temor por cometer errores (Dufeu, 1996, pp. 104-105)

Más tarde, Terrell corrige la definición de “monitoreo” (*monitorage*) de Krashen, es decir, el uso de los conocimientos adquiridos para autocorregir nuestros enunciados. Para Terrell, la exposición de los estudiantes a la LE es mínima. Es por esto que considera que una atención consciente del aprendizaje, sobre todo de los morfemas gramaticales, podría resultar beneficiosa (Susó López, 2006, p. 135). Así, ese uso de los conocimientos adquiridos pasa a ser consciente y el monitoreo pasa a ser « l'utilisation d'une forme que l'on sait être correcte grâce à son étude et à des exercices » (Terrell, 1986, citado en Susó López, 2006, p. 135). Terrell es menos radical en su planteamiento pues, aunque siembra la duda en cuanto a la necesidad de poseer el conocimiento explícito de la gramática para poder comunicar correctamente con nativos (Susó López, 2006, p. 137), también explica que, cuando aprendemos una LE, debemos centrarnos en el contenido de manera significativa y aprender las reglas gramaticales una vez que se haya comprendido el sentido que se comunica. Ahora bien, para él, el uso de ejercicios gramaticales solo sirve para ralentizar la elaboración de frases (Susó López, 2006, p. 148).

Entonces, ¿cómo se enseña entonces la gramática en este enfoque? La gramática ocupa un lugar muy reducido en el temario de clase del EN y solo se estudia cuando no interfiere en la comunicación o cuando los estudiantes se interesan por su aprendizaje (Germain, 1993, citado en Susó López, 2006, p. 159). De hecho, Krashen señala que la imposición de una progresión gramatical bloquea la adquisición de la LE y hace aparecer interferencias con la LM que solo desaparecen al progresar el aprendizaje (Dufeu, 1996, pp. 99, 106). Tanto Krashen como Terrell piensan que en un nivel de educación superior podría estudiarse más gramática, pero evitando las explicaciones gramaticales orales en clase (pues pueden consultarse en un manual o gramática fuera de clase) y el uso de la expresión escrita como herramienta con la que adquirir la corrección gramática (Susó López, 2006, p. 159, 162). Los errores aparecidos en los trabajos escritos y en los

ejercicios gramaticales pueden corregirse siempre que se pueda dar una regla simple y se disponga de tiempo suficiente para recurrir al monitor (Dufeu, 1996, p. 106).

Según Krashen, las estructuras gramaticales se adquieren de forma automática gracias a las lecturas que se realizan en clase, es decir, gracias a la exposición a *inputs* lingüísticos comprensibles. A más input abundante y diverso, mejor corrección gramatical mediante adquisición natural pues se debe tratar de hacer adquirir por parte de los estudiantes un sentimiento de lo que es correcto gramaticalmente de forma implícita, sin utilizar reglas gramaticales (Dufeu, 1996, pp. 94, 96, 102, 104).

Como vemos, la teoría del monitor de Krashen, según la cual el monitor (conocimientos explícitos sobre la gramática) solo funciona en situación formal pero casi nunca en contexto natural, puede ser particularmente interesante para nuestra investigación. Resulta atractivo ver de qué modo una red social como Instagram puede proporcionar las claves metodológicas para establecer una correspondencia entre aprendizaje (en contexto formal con un filtro afectivo fuerte) y adquisición (en contexto natural en ausencia de filtro afectivo), pues según este autor un aprendizaje no se transforma en adquisición (es decir, en “*maîtrise de la langue*”). Bernard Py piensa por el contrario que no existe adquisición pura sin aprendizaje y viceversa pues en clase un estudiante puede adquirir conocimientos que no han sido explícitamente enseñados (Cuq y Gruca, 2017, p. 103). Krashen insiste en que un entorno de aprendizaje como es la clase de lengua no debe nunca reemplazar un entorno natural sino procurar input comprensible para los estudiantes (Rézeau, 2003, p. 105). El apoyo al aprendizaje institucional que brinda una herramienta digital como es una red social, establece una especie de simbiosis que une dos mundos, el institucional y el real en modalidad virtual, proporcionando input comprensible de forma natural. Una de esas claves metodológicas puede residir en todo ese acceso que tiene los estudiantes a elementos de la lengua en contexto real, no simulado, y casi ilimitado a lo largo de todo el día. Instagram permite proporcionar suficiente input comprensible a través de documentos auténticos a los que, de forma natural, no tendrían acceso los estudiantes en su día a día y que, según Krashen, son la mejor herramienta para la adquisición de una L2. Según Krashen:

The Input Hypothesis postulates that we acquire by understanding [...] language that contains input containing structures that are a bit beyond the acquirer's current level. We acquire structures by understanding messages and not focusing on the form of the input or analyzing it. We can do this, we can understand language that contains structures we do not “know” by utilizing context, extra-linguistic information, and our knowledge of the world. In second language classrooms, for example, context is often provided via visual aids (pictures) and discussions of familiar topics (Krashen, 1981, p. 54).

Krashen dice que utilizamos el aprendizaje consciente para hacer correcciones o en autocorrecciones antes o después de hablar/escribir, pero para que sea útil debe cumplir con tres condiciones necesarias, pero no suficientes: tener tiempo para utilizar las reglas de manera consciente, centrarse en la forma en lugar del mensaje y conocer la regla gramatical a emplear (Krashen, 1981, pp. 53-54). Por eso, según él, los adultos que aún no tienen la competencia adquirida pero que presionamos para que hablen muy pronto, recurren a su LM para pensar en la frase, luego la traducen y si tienen tiempo, comparan ambas frases utilizando el monitor para corregir los posibles errores por las diferencias existentes entre ambas lenguas (Krashen, 1981, p. 56). Sin embargo, autores como Bailly (1997), creen al contrario que Krashen en el valor de la reflexión sobre la lengua, dándole un valor al objetivo de la conceptualización tan importante como a los objetivos comunicativos (aunque subordinado a estos últimos) pues según esta autora esta reflexión contribuye a fijar sólidamente las adquisiciones ya que en el aula no se puede proporcionar el suficiente input comprensible por inmersión a los estudiantes que les permita adquirir todas las regularidades de la lengua. En sustitución dice la autora que se debe mostrar a los estudiantes cómo las estructuras gramaticales ayudan a expresar el pensamiento para desarrollar el monitor (Rézeau, 2003, p. 109). Pendanx (1998) al igual que Richterich (1996), plantean que el aprendizaje sería un proceso de tratamiento del material lingüístico que daría como resultado la adquisición, es decir, la automatización e interiorización de ese tratamiento del material lingüístico de manera consciente e inconsciente. Holec (1996), en cambio, aunque comparte la misma opinión que estos autores, considera la adquisición como un proceso cognitivo de interiorización de saberes y saberes-hacer que forman parte de la competencia lingüístico/comunicativa (Rézeau, 2003, pp. 107-108). Holec precisa además que el aprendizaje puede ser o no responsabilidad del estudiante mientras que en la adquisición interviene únicamente el estudiante sin implicar toma de decisiones (Rézeau, 2003, p. 108). Es por todo esto que pensamos que el tratamiento reflexivo y consciente del contenido gramatical a través de una red social puede ser beneficioso para el estudiante en su dominio de la lengua pues, éste automatiza e interioriza todo ese material lingüístico en un contexto que, como decíamos antes, acerca el mundo real a un entorno institucionalizado proporcionando input comprensible y real.

Además, tal como se señaló previamente, Krashen indica que el filtro afectivo alto que existe en el aprendizaje, en las instituciones educativas, bloquea la adquisición de la LE por miedo y bajo autoestima. Las condiciones de aprendizaje creadas por el docente en una red social pueden reducir ese nivel del filtro afectivo que podría existir en el aula de clase y que, se supone, bloquea el proceso de adquisición. Las RRSS pueden además fomentar un entorno positivo para el aprendizaje de un idioma al ser más motivantes (como veremos más adelante es una herramienta que forma parte de

su día a día y que no ven como una imposición) y posibilitar el desarrollo cognitivo con actividades que facilitan la adquisición de la lengua gracias al refuerzo de los contenidos gramaticales vistos en clase y retroalimentación que les permita mejorar esta adquisición. Del rol de las emociones y de la motivación hablaremos más en profundidad en el subcapítulo 2.5.5. (p. 166), pero precisamos ahora que la inteligencia intrapersonal e interpersonal se favorece en las RRSS pues permiten disminuir la distancia que existe entre nosotros y el mundo y, por tanto, la comprensión de todo lo que nos rodea. Tanto el aprendizaje de los conocimientos como el clima de afectividad que se crea en clase, los distintos vínculos entre compañeros y docente son fundamentales (González y Villarubia, 2011, pp. 40-41). Con las RRSS el filtro baja, pues la relación entre compañeros y docentes se estrecha y hace que los estudiantes sean más receptivos al aprendizaje de la LE con ejercicios que les plantean un reto, en principio significativo y estimulante y, aunque difícil porque supone poner a prueba sus conocimientos, es fácilmente superable.

2.1.3.1.6. El enfoque comunicativo⁷

El término “enfoque comunicativo” (EC) no apareció hasta 1975, a pesar de haberse practicado la comunicación en las aulas con anterioridad a esta fecha, y lo hizo por motivos políticos como el crecimiento de Europa. De hecho, el Consejo de Europa, para movilizar e integrar a sus ciudadanos social y profesionalmente gracias al aprendizaje de las LE, crea el “Threshold Level English” del que deriva en 1976 el *Niveau-Seuil* para el francés, documento que describe un nivel umbral de la competencia comunicativa en el que se proponen una serie de frases posibles para cada acto de habla en todas las situaciones comunicativas reales, es decir, gramática nocional ordenada por entradas semánticas a las que se les hace corresponder expresiones lingüísticas, teniendo en cuenta las necesidades lingüísticas de los estudiantes (Germain, 1993, p. 202; Cuq y Gruca, 2017, p. 274; Roulet, citado en Moirand, 1982, p. 24; Bertocchini y Costanzo, 2008, pp. 76-77; Robert, Rosen y Reinhardt, 2011, p. 91; Beacco, 2007, pp. 61-62).

Para este enfoque, la lengua es un instrumento de comunicación con el que interactuar socialmente. Distingue cuatro componentes de la competencia comunicativa: lingüístico (del que forma parte la competencia gramatical), sociolingüístico, discursivo y estratégico (Germain, 1993, pp. 202-203; Cuq y Gruca, 2017, pp. 274-275). El conocimiento de la gramática será, por tanto, importante para este enfoque, pero no suficiente para poder comunicar eficazmente ya que para ello es necesario conocer qué formas lingüísticas se deben emplear en cada situación teniendo en cuenta la intención comunicativa y el contexto social, es decir, tener en cuenta los cuatro

⁷ Para la redacción de este apartado, se ha utilizado dos obras fundamentales (además de las que aparecen citadas): Germain (1991, 1993) y Bérard (1991).

componentes de la competencia comunicativa (Germain, 1993, p. 203; Cuq y Gruca, 2017, p. 275; Boyer et al., 1990, citado en Martínez, 2011, p. 76). Según Germain, aprender una lengua en el EC consistiría, no en crear automatismos, sino en aprender reglas que sean útiles para crear nuevos enunciados (Germain, 1993, p. 204). Sin embargo, Cuq y Gruca apuntan que, para el aprendizaje de la gramática, este método utiliza actividades de descubrimiento del funcionamiento, de asimilación en función de los usos socioculturales y ejercicios de corte más tradicional para lograr automatismos (Cuq y Gruca, 2017, p. 276). Tagliante, por su parte, expresa que en el EC se realizan actividades de conceptualización gramatical en grupos pequeños cuando los estudiantes lo necesitan. En ellas, los estudiantes escuchan la estructura gramatical en un corpus para descubrir su funcionamiento y el docente les guía y discute con ellos las explicaciones de cada portavoz de grupo, elaborando así una *grammaire vivante* de la clase (Tagliante, 2006, pp. 158-159). Entre los tipos de ejercicios y actividades que autora indica que podemos encontrar en el EC se encuentran los ejercicios de sistematización, de elección múltiple, de reformulación de reglas gramaticales tras ser descubiertas en documentos auténticos, actividades de conceptualización, y tareas de apropiación y fijación de la gramática por medio de pequeños diálogos en los que practican las estructuras gramaticales en situación comunicativa (Tagliante, 2006, p. 159).

Sea como fuere, en general, nos damos cuenta de que no existe un EC como tal, sino una gran variedad de realizaciones, según editoriales, autores y países. Por tanto, una caracterización única del papel y del tratamiento de la gramática es problemático. Ahora bien, generalizando, el EC se caracteriza por una progresión gramatical derivada de las situaciones de comunicación (estructuradas bajo forma de funciones o actos de palabra, nociones), y se hace reflexionar al estudiante, en efecto, acerca de las reglas que rigen el discurso (en las diferentes subcompetencias), es decir, existe una gramática explícita: pero tal reflexión no se presenta didácticamente de modo inductivo (a través del descubrimiento de tales reglas por parte del estudiante, mediante a una conducta guiada por el profesor) sino a posteriori, como comprobación y/o consolidación de unas reglas que se le proporcionan por parte del profesor y/o del manual.

Según Bérard, en torno a la gramática surgen tres actitudes:

- s'en remettre à l'enseignant et à son projet d'enseignement et retrouver des modes de travail connus : explication des règles par le professeur et application ;
- estimer que l'explicitation de points grammaticaux par l'enseignant ou à travers des conceptualisation) est inutile, que seule compte la pratique de la LE ;
- Adhérer au projet proposé : dosage entre conceptualisation et exercices systématiques (Bérard, 1991, pp. 104-105).

Si bien es cierto que la gramática ocupa un lugar importante en este enfoque, en algunos cursos comunicativos de primera generación no era estudiada o era sustituida por una gramática nomenclatura-funcional que no favorecía la reflexión, pero que, en cambio, eliminaba la excesiva memorización de reglas de métodos más tradicionales. Con la llegada del estructuralismo, la gramática es utilizada como estrategia de aprendizaje para que el estudiante pueda comprender el sistema de comunicación lingüístico que utiliza gracias a la conceptualización de la lengua, es decir, a su análisis. Así, los cursos comunicativos de tipo interactivo-cognitivo fomentan el control reflexivo por parte del estudiante sobre lo que éste aprende mediante la adquisición de una gramática interna gracias a reflexiones explícitas (Susó López, 2006, pp. 304-305; Besse, 1985, p. 46). La selección de los elementos gramaticales viene dada por aquellos que se utilizan en una comunicación real, es por eso que esta gramática del oral refuerza el aprendizaje de los actos de habla (Cuq y Gruca, 2017, pp. 276-277).

En cada sesión de clase del EC, el docente debe lograr que el estudiante se focalice más en el mensaje que en la forma lingüística para que éste se atreva a comunicar en LE. Para ello se presentan los contenidos que se van a aprender relacionados con los que ya conocen, se realizan actividades de comunicación de expresión libre en las que se integran los nuevos contenidos en los ya conocidos en diferentes contextos de la vida cotidiana y, en última instancia, se puede realizar la evaluación y la consolidación de esos contenidos corrigiendo y practicando más la forma que el sentido (Germain, 1993, pp. 206-210). Como al principio es más difícil que los estudiantes puedan autocorregirse, se vuelve al uso de la LM del estudiante en forma de análisis contrastivo. La traducción interlingüística permite que los estudiantes interioricen las estructuras gramaticales empleadas en situación (Martínez, 2011, pp. 81-82). En esta enseñanza implícita de la gramática también puede aparecer la actividad metalingüística pues los estudiantes interiorizan una representación mental de la organización de la LE (Susó López, 2006, p. 247).

El material didáctico de este enfoque, concebido para un público preciso, sigue una progresión no basada en la gramática de lo simple a lo complejo sino una progresión funcional basada en las necesidades comunicativas de los aprendientes de las distintas funciones del lenguaje, generando así interés y motivación en éstos (Cuq y Gruca, 2017, p. 275; Bertocchini y Costanzo, 2008, p. 78; Besse, 1985, p. 46). De hecho, en los manuales analizados por Boyer y colaboradores, las actividades gramaticales que aparecen en ellos están al servicio de la comunicación. En cada unidad se muestran elementos de descripción gramatical necesarios para la práctica lingüística pedida en las actividades comunicativas, y los ejercicios gramaticales como tal, muchos de ellos autocorrectivos para el autoaprendizaje, se encuentran al final del manual (Boyer, Butzbach y Pendanx, 1990, p. 210). Se prioriza el uso de documentos auténticos partiendo de sus intereses y

si estos documentos no existen, se elaboran recreando fielmente la realidad para lograr contextualizar el aprendizaje (Germain, 1993, p. 207; Cuq y Gruca, 2017, p. 276; Bertocchini y Costanzo, 2008, p. 78). Los documentos auténticos como los artículos de prensa, los cómics, los anuncios publicitarios, etc., son vistos como más motivantes por los estudiantes al ser más cercanos al lenguaje real, lo que permite que se expresen y reflexionen sobre las condiciones sociales y culturales de su producción y que aumente su autonomía (Bérard, 1991, p. 61). Además, este EC utiliza soportes multimedia (los primeros softwares educativos fueron propuestos por este enfoque) (Bertocchini y Costanzo, 2008, p. 78) lo que facilita el uso de documentos auténticos en el aula.

Según Moirand, existe una contradicción entre el interés de utilizar documentos auténticos y los inventarios de actos de habla que establecen los programas de enseñanza pues estos actos son elegidos por los autores sin pasar por una encuesta sociolingüística que confirme que son las unidades de la lengua más utilizadas en la comunicación real y eso da lugar a inventarios prescindibles si se utilizan documentos auténticos (Moirand, 1982, p. 25). Besse también pone en tela de juicio el uso de documentos auténticos por este enfoque, pues piensa que siguen siendo tan aburridos y que utilizan una lengua tan artificial como los diálogos de antaño sin permitir además el dominio de las regularidades morfosintácticas a los estudiantes con dificultades (Besse, 1985, p. 50).

En cuanto a la creación de programas en base a listas de funciones comunicativas, diferentes autores tienen sus reservas al respecto. Moirand cree que el reemplazo de la estructura por el acto no es una condición suficiente para enseñar la comunicación y que un programa más centrado en la semántica en detrimento de la gramática, que forma parte del componente lingüístico de la competencia comunicativa, descuidaría las reglas del sistema centrándose en las de empleo, lo que podría perjudicar la formación comunicativa de los estudiantes (Moirand, 1982, p. 26). Según Tagliante, los manuales de lengua que sigan el EC deberían hacer descubrir a los estudiantes por ellos mismos las reglas gramaticales y proporcionar gramática explícita para aquellos estudiantes a los que les cree problemas este trabajo de reflexión (Tagliante, 2006, pp. 155-156). Tanto Moirand como Besse cuestionan algunos métodos del EC que se basan en componentes no-lingüísticos de la competencia comunicativa adquiridos en LM para hacer adquirir únicamente la competencia lingüística de la LE, ya que existen situaciones, como puede ser el caso de los estudiantes universitarios, en las que éstos deben adquirir la competencia comunicativa completa, tanto lingüística como referencial y socioculturalmente (Moirand, 1982, pp. 28-29).

2.1.3.1.7. La perspectiva accional

Tomando el relevo del EC y tras la publicación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) en el 2000 por el Consejo de Europa, nace un nuevo enfoque pedagógico para la enseñanza de las LE, la perspectiva accional (PA), que tiene en cuenta a sus predecesores: el EC, el enfoque por tareas y por competencias (Bertocchini y Costanzo, 2008, pp. 82,85; Robert, Rosen y Reinhardt, 2011, p. 93; Cuq y Gruca, 2017, p. 278). La diferencia que mantiene esta nueva perspectiva con respecto al EC radica en que pretende que los estudiantes no solo comuniquen con los demás, sino que también influyeran en ellos y es por eso que C. Puren habla de “enfoque co-accional” (Robert, Rosen y Reinhardt, 2011, pp. 93-94). Es decir, el estudiante pasa a ser un actor social que construye productos junto a los demás. Así, al final de cada unidad didáctica, los estudiantes realizan una tarea final con la que actúan e interactúan dentro de un proyecto auténtico o virtual grupal utilizando todas las competencias de las que disponen en situaciones comunicativas reales (Robert, Rosen y Reinhardt, 2011, p. 98; Cuq y Gruca, 2017, p. 279). Como vemos, la PA propicia la interacción para que el estudiante alcance la competencia plurilingüe y pluricultural, así como la competencia comunicativa (Bertocchini y Costanzo, 2008, p. 85). Para Puren, gracias a la PA y al EC, se produce un paso de la competencia comunicativa a la competencia informacional, entendiendo esta última como “ensemble des capacités permettant d’agir sur et par l’information en tant qu’acteur social »” (Puren, citado en Lions-Olivieiri y Liria, 2009, p. 129). A diferencia del EC, la lengua es utilizada en la PA de manera significativa para comunicar con los demás de manera efectiva. El estudiante aprende durante esa interacción con el otro al utilizar la LO, pero se apropia de la gramática de forma progresiva y autónoma al realizar las tareas que exigen que descubra reglas y las aplique de forma apropiada (Boudabous, 2018, p. 59). La progresión de los contenidos avanza en las distintas unidades según las tareas en las que se pueden incluir (Bertocchini y Costanzo, 2008, p. 86).

En la PA, se realizan actividades lingüísticas entre las que se encuentran los ejercicios estructurales de gramática, tareas pre-comunicativas utilizando textos auténticos para que éstas estén contextualizadas, así como tareas comunicativas de comprensión, expresión y mediación tanto oral como escrita en las que demuestran los contenidos adquiridos gracias a las tareas pre-comunicativas, pero también actividades de reflexión metacognitiva para que el estudiante pueda tomar conciencia de las estrategias de aprendizaje que pone en marcha (Bertocchini y Costanzo, 2008, p. 86; Robert, Rosen y Reinhardt, 2011, pp. 99-100; Cuq y Gruca, 2017, p. 280). Para las operaciones de alto nivel cognitivo se realizan actividades de resolución de tareas y para las de bajo nivel ejercicios formales de automatización (Bertocchini y Costanzo, 2008, p. 86).

En el subapartado 2.5.6. (p. 179) nos adentraremos más en detalle en esta perspectiva pedagógica relacionándola con las TICE y todo lo que tenga que ver con los entornos virtuales de aprendizaje.

2.1.3.1.8. El enfoque neurolingüístico

El enfoque neurolingüístico (ANL) fue diseñado por dos canadienses, Joan Netten y Claude Germain. El ANL, denominado francés intensivo (FI) en Canadá, se puso en práctica en 1998 en la provincia de Terranova y Labrador, con alumnos de 10 y 11 años. Este enfoque sigue obteniendo cierto éxito en Canadá (ver Germain, Netten y Movassat, 2004; Germain, Netten y Séquin, 2004), si bien su internacionalización ha sido cuasi inexistente: entre otras razones, porque se construye como respuesta a la situación lingüística canadiense y al desafío establecido por sus autoridades políticas (convertir en bilingües inglés-francés a todos los estudiantes canadienses entre los 10 y 11 años, proceso que en la provincia de Quebec se inicia con la inmersión en inglés de los niños procedentes de familias francófonas). Recordemos que el proyecto lingüístico europeo, por su parte, como hemos expuesto anteriormente, se contenta con que los estudiantes (futuros ciudadanos) adquieran un nivel de autonomía lingüística⁸ (B1) en dos idiomas extranjeros, con diversidad de niveles en cuanto a las subcompetencias lingüísticas. Si el modelo europeo está siendo adaptado en diferentes países latinoamericanos (y otros), la ANL está siendo aplicada de modo muy minoritario⁹. Nos ha llamado la atención su aplicación en China, en la Universidad Normal del Sur de China (UNCS), desde 2010, en el aprendizaje del FLE, con resultados completamente satisfactorios (Germain, Liang & Ricordel, 2015). Es interesante por ello dedicarle un breve apartado a este enfoque, dado que los presupuestos psicopedagógicos y metodológicos de la ANL son cercanos a los presupuestos que han desarrollado el enfoque comunicativo y la perspectiva accional del MCERL: el desarrollo de una autonomía “lingüística”, mediante el enfoque en el estudiante, así como mediante unas estrategias de comunicación fundamentadas en la interacción y la comunicación auténtica. En cuanto a su aplicación en la universidad UNCS que hemos apuntado, es igualmente interesante conocerla dada la proximidad de los estudiantes con

⁸ Somos conscientes de que esta expresión (“autonomía lingüística”) constituye un empobrecimiento de la expresión correspondiente francesa (“autonomie langagière”), que incluye una competencia más amplia (conversacional, de mediación, sociocultural...). Nos referimos por tanto a este concepto amplio con dicha traducción, entrecomillando dicho término.

⁹ Como indica D. Bel (2023, Introducción), determinadas experiencias de francés intensivo (FI) (en diferentes niveles de edad y en diferentes contextos de enseñanza) se están llevando a cabo en Japón, en Irán, en China, en Taiwán, en Francia (ver artículos en *Alsic* n° 68, 2023). Indica igualmente D. Bel que también están llevándose a cabo experiencias para enseñar el español en México (en comunidades de lenguas indígenas) y el inglés en Francia.

respecto a los estudiantes objeto de nuestro estudio de caso¹⁰, no solo por su condición de adultos (estudiantes universitarios), sino también porque el programa de estudio se efectúa mediante la modalidad de aprendizaje de “francés intensivo” (en el caso de la UNCS, unas 760 horas de aprendizaje en cuatro semestres), característica esencial de la ANL (de hecho, en Canadá la ANL se conoce bajo la denominación de francés intensivo, FI). Las diferencias son no obstante evidentes: los estudiantes objeto de nuestro estudio de caso no son debutantes (sino que llegan con un nivel A2), complementan el estudio de la lengua con materias culturales (historia, literatura) y lingüísticas (historia de la lengua, gramática contrastiva, etc.), y, fundamentalmente, persiguen un título que les habilita para ser profesores de francés.

En cuanto a la fundamentación psicopedagógica, el término « neurolingüístico » hace una referencia directa a la teoría neurolingüística del bilingüismo desarrollada por Michel Paradis (1994, 2004, 2009). La ANL distingue entre autonomía general, autonomía en el aprendizaje y autonomía “lingüística”, estableciendo que esta última es la condición básica para el desarrollo de las dos anteriores. Como indica Bel en la introducción del número 68 de *Lidil* (2023), la ANL intenta dar una respuesta a la “paradoja gramatical”, según la cual el hecho de conocer las reglas gramaticales no habilita forzosamente para mantener una conversación, mientras a la inversa, sí que se puede hablar una lengua sin conocer explícitamente sus reglas¹¹.

Para romper dicha paradoja (o “maleficio”), la ANL persigue la consecución en los estudiantes de una competencia comunicativa invirtiendo drásticamente el orden de consecución de las diferentes habilidades lingüísticas, como indica Bel:

Les activités pédagogiques débutent par une très grande importance accordée à l’oral pour réactiver la grammaire interne, puis une lecture amorcée par une phase orale (nommée phase de pré-lecture, qui est une étape de contextualisation) pour arriver à l’écriture qui commence également par une phase orale (nommée phase de pré-écriture, qui est aussi une étape de contextualisation). Le lien se fait dans un ordre immuable : ORAL puis LECTURE puis ÉCRITURE pour revenir à l’ORAL, ce qui constitue l’avènement d’un projet. Cela se traduit concrètement par le fait de consacrer du temps à l’oral et aux interactions entre les apprenants afin de les aider à construire leur grammaire interne ; de les inciter à utiliser des phrases complètes pour le développement de la morphosyntaxe, notamment ; de faire utiliser et réutiliser un nombre limité de structures langagières, modélisées par l’enseignant et adaptées

¹⁰ Nuestra investigación no ha conocido dicha experiencia nada más que muy recientemente, con la publicación de un número especial de la revista *Lidil* (“Enseigner avec l’Approche neurolinguistique. Quel apport pour l’apprentissage des langues ?”), n° 68, julio 2023.

¹¹ Nos referimos, evidentemente, a su conocimiento explícito. Como hemos expuesto anteriormente, en el capítulo sobre las teorías de Chomsky, un locutor que se expresa en una lengua posee un conocimiento interiorizado de las reglas de dicha lengua.

à leur situation personnelle ; d'accorder de l'importance à la correction des réponses erronées des apprenants afin que leur grammaire interne soit correcte (Germain y Netten, 2012, en Bel 2023, Introduction).

Es importante destacar, desde un punto de vista epistemológico, que la ANL produce una cierta complementariedad entre las investigaciones lingüísticas de tipo cognitivo recientes (carácter no consciente e implícito de la gramática interna, la automatización de las producciones lingüísticas: o ausencia de procesos controlados en el momento de ejecución de una actividad cognitiva) y algunos presupuestos del conductismo que hemos expuesto anteriormente, con una diferencia fundamental, como expone Germain (2017): « les processus d'automatisation dans l'ANL sont conditionnés par le recours à la modélisation qui permet à l'apprenant de répéter une forme langagière tout en concentrant son attention sur le sens et non sur la forme ».

2.1.3.1.9. La gramática en “Les approches non conventionnelles”

En esta sección pasamos a describir alguno de los métodos que analiza Dufeu en su obra *Les approches non conventionnelles* y que pueden ser interesantes por su proximidad psicopedagógica (principios generales de actuación) con las prácticas realizadas en clase de FLE gracias a las RRSS.

El método comunitario (Curran)

El método comunitario surge de la mano de Charles Curran en los años 1970 en Estados Unidos (Dufeu, 1996, p. 114). Es un método, en principio para adultos, que se esfuerza por crear una actitud positiva ante las dificultades que se experimentan en el aprendizaje de una LE, gracias a la actuación del docente como consejero lingüístico y a la generación de confianza mutua entre docentes y estudiantes. El objetivo de este método es enseñar a los estudiantes a utilizar la lengua como medio de interacción social (se privilegian pues las competencias orales y el diálogo) y de desarrollo del pensamiento crítico con el fin de ser capaces finalmente de comunicar con locutores nativos siendo responsables de su propio aprendizaje (Germain, 1993, pp. 221-222; Tagliante, 2006; pp. 52-53; Cuq y Gruca, 2017, p. 284). Como podemos observar, este objetivo guarda bastante similitud con aquello que se pretende lograr mediante el uso de una red social como apoyo en una enseñanza híbrida. Tanto la interacción social como el pensamiento crítico, la comunicación con nativos y la consecución de la autonomía en el aprendizaje, son retos que nos marcamos cuando decidimos utilizar una red social como apoyo en el aprendizaje de una lengua como bien veremos en nuestro segundo gran marco teórico de la presente investigación. Además, en el MC se considera que el aprendizaje es un acto colectivo, no individual porque el foco no está puesto

en el contenido o en los estudiantes en sí sino en los participantes como miembros de un grupo (Germain, 1993, p. 223; Dufeu, 1996, p. 115), algo que podría lograrse gracias a las RRSS.

Según Curran, para aprender la lengua sin tensiones se requieren algunos elementos: la seguridad, la implicación activa del estudiante en su aprendizaje, la atención sobre una sola tarea, la reflexión sobre la lengua y el aprendizaje, la integración del nuevo conocimiento para su retención y la discriminación de los contenidos aprendidos para seleccionar el adecuado cuando corresponda (Germain, 1993, p. 222). Curran pretende con esta experiencia terapéutica que el docente genere confianza en clase creando un vínculo entre los aspectos afectivos y los cognitivos en el aprendizaje de la L2, reduciendo así aquello que lo bloquea afectivamente (Germain, 1993, p. 223; Dufeu, 1996, p. 121). De nuevo, sin ánimo de ser reiterativos innecesariamente, insistimos en que este aspecto puede lograrse gracias al uso de una red social en la que no solo se pueden trabajar los contenidos de la L2, sino también generarse un vínculo afectivo al crear una comunidad virtual haciendo que todos los estudiantes se sientan parte del grupo.

Una de las formas utilizadas en clase para crear seguridad consiste en el uso de la LM por parte del estudiante. La clase transcurre como sigue: Los estudiantes se sientan en círculo quedando el docente en el centro, crean frases para decírselas a algún compañero y el docente las traduce en su oreja para que las repita después ya traducidas y las grabe. Los estudiantes escuchan después esas frases grabadas que son traducidas en LM y transcritas en la pizarra por el docente y en el cuaderno por los estudiantes para un eventual análisis gramatical mediante preguntas que realiza el docente (Germain, 1993, p. 224; Dufeu, 1996, pp. 116-117). La gramática a estudiar viene dada por las estructuras gramaticales que aparezcan como necesarias en las frases creadas por los estudiantes. Este uso de la LM va disminuyendo a medida que los estudiantes adquieren mayor nivel, llegando a utilizar la gestualidad si es necesario para la correcta comprensión sin traducción (Germain, 1993, p. 225). Como vemos, no se utiliza un manual, sino que los textos de estudio son creados por los propios estudiantes según las necesidades de expresión que tengan para dar cuenta de sus experiencias vitales y afectivas, y esto es lo que determina a su vez la progresión de este método (Dufeu, 1996, pp. 116, 118, 127; Suso López, 2006, pp. 121-122).

El método por el silencio (Gattegno)

En el método por el silencio (MS) de Gattegno, el aprendizaje de una L2 trata de contribuir al desarrollo de la persona en cuanto a su capacidad de combinar de forma autónoma el léxico y las estructuras gramaticales que ya poseen para obtener múltiples posibilidades de expresión (Dufeu, 1996, p. 27; Tagliante, 2006, pp. 52-53; Germain, 1993, p. 233). Por tanto, se parte de los conocimientos de los que dispone el estudiante y, mediante análisis, se favorece el descubrimiento

de las reglas que rigen la lengua (Germain, 1993, p. 235; Dufeu, 1996, p. 15). En este método, se trabajan las cuatro competencias básicas, aunque el oral es priorizado haciendo hincapié en la pronunciación correcta (Germain, 1993, p. 233).

En clase se realizan lecturas de textos que previamente han sido memorizados, cuyos contenidos son organizados en frases determinadas por las reglas gramaticales a aprender, lo que da lugar a una enseñanza de la lengua desligada de todo contexto y no muy natural (Germain, 1993, pp. 234, 240). El docente propone una situación utilizando una estructura gramatical y después se mantiene en silencio con el fin de propiciar la concentración, la memorización y el desarrollo de la autonomía de los estudiantes (Germain, 1993, p. 235; Cuq y Gruca, 2017, p. 285; Suso López, 2006, p. 114). Para memorizar esas estructuras, utilizan objetos y colores (en bastones) y tabloneros murales (cuadros de correspondencia sonidos-letras, sonidos-colores o cuadros con palabras -uno de ellos con palabras gramaticales-) en lugar de la repetición para favorecer así el oral, aunque repetimos, se desarrollan todas las competencias (Tagliante, 2006, pp. 52-53; Cuq y Gruca, 2017, p. 285; Germain, 1993, p. 233; Suso López, 2006, p. 114-115). En el resto de actividades, el docente si proporciona ayuda si la necesitan partiendo del conocimiento que ya poseen (Germain, 1993, p. 235; Dufeu, 1996, p. 21). Aunque debemos precisar que el estudiante debe ser capaz de autocorregirse, pudiendo ser ayudado por sus compañeros o por el docente en última instancia (Germain, 1993, p. 240).

Como podemos apreciar, la gramática es un elemento clave en el MS, tanto que hasta el vocabulario es elegido en función de las posibilidades de uso en las estructuras gramaticales que van a estudiarse (Germain, 1993, p. 237). Y entre el vocabulario, Gattegno distingue un tipo al que llama vocabulario funcional y que contiene todas las dificultades gramaticales (Dufeu, 1996, p. 28). Las estructuras gramaticales, introducidas según su complejidad, son presentadas de una en una mediante aprendizaje inductivo (deben descubrir en una serie de enunciados la misma regularidad estructural) y volviendo cíclicamente a las ya adquiridas (Germain, 1993, p. 237; Dufeu, 1996, p. 32). La progresión es acumulativa y exponencial según la capacidad del estudiante para combinar los elementos lingüísticos ya adquiridos en la creación de nuevos enunciados (Dufeu, 1996, p. 28).

El método de la sugestopedia (Lozanov)

Georgi Lozanov creó en 1965 el método de la sugestopedia atraído por su interés por la sugestión y la heterosugestión en la memoria (Dufeu, 1996, p. 39). Según Lozanov, es la falta de confianza en uno mismo lo que hace que el estudiante fracase por lo que habría que derribar todas esas barreras o inhibiciones psicológicas (Germain, 1993, p. 271; Cuq y Gruca, 2017, p. 286). El objetivo de su método, la sugestopedia, es conseguir que los estudiantes sean capaces de comunicar

lo más pronto posible en LE (Germain, 1993, p. 271). Es por eso que, aunque las cuatro competencias básicas son trabajadas, este método se centra más en la comunicación oral a través de la memorización de pares de palabras acompañadas de su traducción en LM (Germain, 1993, p. 271; Cuq y Gruca, 2017, p. 286; Tagliante, 2006, pp. 52-53).

Aunque para Lozanov la lengua es un conjunto de palabras de vocabulario y reglas gramaticales que permiten organizar ese vocabulario, se hace más hincapié, a través del juego, en el mensaje que se quiere comunicar que en la forma lingüística (Germain, 1993, p. 272). Es decir, se le da cierta importancia a la gramática, porque, de hecho, en las paredes del aula se cuelgan tabloncitos que contienen gramática para que de forma subliminal los estudiantes adquieran la conjugación, las declinaciones, etc. (Dufeu, 1996, p. 56), pero lo realmente importante para este método no es el conocimiento explícito de las reglas gramaticales sino el uso cotidiano que se realiza de la L2 (Germain, 1993, p. 274). Esos tabloncitos gramaticales junto a la escucha, con los ojos cerrados, de música de fondo y de la lectura del docente de un texto, son estrategias de enseñanza empleadas por este método para, supuestamente, facilitar el aprendizaje gracias a la creación de un ambiente placentero (Germain, 1993, p. 272; Tagliante, 2006, pp. 52-53). Por consiguiente, en este método se dan claramente dos tipos de sugestión, una directa cuando el docente motiva a sus estudiantes en cuanto a sus capacidades y otra indirecta cuando se recurre al subconsciente mediante la música creando un ambiente agradable que favorece su aprendizaje sin ser conscientes de ello (Germain, 1993, p. 273; Cuq y Gruca, 2017, p. 286).

El contenido de las lecciones viene determinado y ordenado por la gramática y el vocabulario que aparece en los diálogos escogidos por el interés que puedan suscitar en los estudiantes (Germain, 1993, p. 274). En la sesión inicial, el docente presenta el texto proporcionando explicaciones lexicales y gramaticales durante unos 15 minutos (Dufeu, 1996, p. 41). Después viene una fase de explotación en la que se lee ese texto en voz alta para realizar ejercicios de traducción acompañados de explicaciones gramaticales y lexicales mediante juegos y/o cantos. En la siguiente lección se realizan ejercicios gramaticales para reforzar lo aprendido y para obtener frases con las que elaborar una historia que leerá el docente. También se realizan juegos lingüísticos o de rol, teatros, además de cánticos para alejarse del texto, utilizar la gramática y el léxico, eliminar las barreras psicológicas y estimular la imaginación. Posteriormente, los estudiantes deben traducir los diálogos y el docente aprovecha de nuevo para explicar y profundizar en la gramática y utilizar de forma más libre el léxico estudiado (Dufeu, 1996, pp. 42-44; Cuq y Gruca, 2017, p. 286; Suso López, 2006, pp. 117-118).

2.1.3.2. Existencia de un movimiento “anti-gramática”

Como hemos expuesto, conocer la gramática de una lengua ha sido considerada, tradicionalmente (queremos decir, en las diferentes metodologías, enfoques y propuestas de autor para la enseñanza una LE, y más específicamente del FLE), como un recurso imprescindible/indispensable para el aprendizaje de la LE en el seno de la institución escolar y, en menor medida, en contextos no institucionales. Resumimos esta concepción en la cita siguiente:

Le français est une langue dotée d'un appareil morphologique assez lourd, s'organise selon une syntaxe où l'organisation des groupes obéit à des règles complexes, où la traduction orthographique de certains choix grammaticaux occupe une place importante. Le français est aussi une langue où le respect de la norme [...] importe peut-être plus que dans d'autres langues, norme dont le respect trouve son expression dans l'usage de certains arrangements syntaxiques. Si l'on ne respecte pas les normes qui régissent l'usage d'une langue, le risque est de ne pouvoir se faire pleinement comprendre. Pour toutes ces raisons, enseigner le français sans la moindre référence à la grammaire semble peu vraisemblable (Vigner, 2004, pp. 8-9).

Ahora bien, también precisa Vigner que, si por enseñanza gramatical comprendemos realizar actividades que busquen describir el funcionamiento de la lengua a través de reglas utilizando metalenguaje, entonces, en ese caso, no sería para nada indispensable para que ciertos estudiantes pudieran adquirir una competencia comunicativa en francés. Vigner también reflexiona sobre casos en los que el aprendizaje de reglas es importante, por ejemplo, en estudiantes que por su cultura gramatical tengan necesidades gramaticales derivadas de la forma de adquisición de su LM (Vigner, 2004, pp. 9-10); en el aprendizaje de la ortografía gramatical que sólo puede ser adquirida gracias a un análisis del funcionamiento de la lengua (Vigner, 2004, p. 13); y en el aprendizaje de la forma escrita del francés que, al contener abundantes indicadores formales, exigen un conocimiento de las normas de la sintaxis y de la morfología para una correcta recepción del texto por su lector (Vigner, 2004, pp. 132-133; 139). Como enfatiza Vigner, la comunicación no puede tener lugar sin el dominio de la herramienta (Vigner, 2004, pp. 144-145).

Según todos los razonamientos de Vigner, la enseñanza de la gramática en clase de FLE resulta fundamental. Por otra parte, Germain y Séguin, precisan que hay que tener en cuenta los intereses y necesidades lingüísticas de nuestros estudiantes (los adultos parecen necesitar estudiar los aspectos formales para evitar transferencias de la LM, sobregeneralizaciones y simplificaciones en su IL y, además, el lugar que debe ocupar la gramática en las clases de FLE no será el mismo si nuestros estudiantes tienen necesidades inmediatas para un nivel umbral de comunicación, a largo plazo o profesionales), sus estilos de aprendizaje (dar importancia a los aspectos formales de la lengua si los estudiantes son más analíticos para aumentar su motivación), su nivel de

conocimientos (puede ser que algunos principiantes necesiten mucha gramática o al contrario), su grado de escolaridad (puede haber estudiantes que hayan recibido una enseñanza gramatical analítica en su LM y por tanto den más importancia a los aspectos formales), y la edad (las reglas abstractas desligadas de contexto son más difíciles de comprender e interiorizar cuanto más joven se es) (Germain y Séguin, 1998, pp. 42-45; 141). Precisamente, Cuq realizó unos años antes unas encuestas a sus estudiantes para conocer qué relación existía entre ellos y la gramática. Así, se dio cuenta de que muchos estudiantes estaban interesados por la misma y que era más importante la situación de aprendizaje que el nivel. Por eso, en un entorno endolingüe, en el que los estudiantes podían utilizar la lengua fuera del aula, la gramática no les resultaba tan importante, lo que ocasionaba que en situaciones exolingües en las que se habla la LE, la gramática pudiese manifestarse de forma secundaria en la comprensión y expresión que están menos sujetas a las normas gramaticales. Esto mostraría que la importancia que los estudiantes otorgan a la gramática francesa depende del grado de dificultad experimentado por los estudiantes en el estudio de las gramáticas de otros idiomas (Cuq, 1996, pp. 28-29).

Otros elementos que pueden determinar la importancia de estudiar la gramática en clase de FLE son las características de la institución que pueden fomentar el aprendizaje de la gramática si va en la línea de su tradición escolar y los objetivos del curso (Germain y Séguin, 1998, p. 45). Cuq destaca que, aunque hoy día nadie aseguraría que haya que pasar por aprendizaje de una descripción gramatical minuciosa para aprender correctamente la lengua, no se puede prescindir tampoco de ella (sin llegar a hacerla el objetivo principal) porque en el escrito sobre todo se observan carencias y errores, sino hacer uso del metalenguaje gramatical como una herramienta facilitadora del aprendizaje en clase (Cuq, 1996, pp. 103-104).

Como vemos, según Germain y Séguin (1998), no se puede aseverar que la gramática sea importante o no ya que el lugar que ocupe estará condicionado por todos esos factores o variables que hemos mencionado. Lo que sí es cierto es que el aprendizaje de la gramática es un proceso largo, debido a la evolución constante de la IL del estudiante, que será mejor aceptado si éste comprende los fenómenos gramaticales que se le presentan y ve que su IL avanza (Medioni, 2011, pp. 27-28). Según Cuq, para esto puede ayudar el hecho de promover en los estudiantes la idea de que necesitan desarrollar una conciencia gramatical basada en la conceptualización gramatical, lograda gracias al desarrollo de reflejos de manipulaciones lingüísticas acompañadas de un metalenguaje gramatical coherente y reutilizable en LM y LE (Cuq, 1996, p. 104). Medioni considera que la gramática no debe representar un obstáculo para el aprendizaje de una LE sino al contrario ayudar a comprender. Esto nos obliga a desdramatizar el aprendizaje de la gramática

mediante una serie de reglas de juego¹² que puedan ser transferibles de una LE a otra (Medioni, 2011, p. 30). Cuq defiende que la enseñanza gramatical puede realizarse siempre y cuando sea posible llevar a cabo un razonamiento gramatical en el que el estudiante sea consciente de su importancia para estructurar el conocimiento sobre el funcionamiento de la lengua y el docente le ayude a construir su gramática guiando sus hipótesis (Cuq, 1996, p. 104).

Además de todas estas consideraciones a favor de la enseñanza de la gramática, hay que precisar que existen varias formas de enseñar la gramática en clase de LE, de forma implícita sin explicitar reglas y sin usar metalenguaje o, haciendo todo lo contrario de forma explícita (trataremos este tema con más profundidad más adelante, p. 98) que también determinan el lugar ocupa la gramática en la enseñanza de FLE. Los métodos MAO y MAV enseñaban la gramática de manera implícita mientras que hoy día el EC y la PA tienden a volver a una enseñanza explícita de la gramática que favorezca la reflexión (Bertocchini y Costanzo, 2008, p. 184).

También existe quien no está seguro de la enseñanza de la competencia gramatical porque restaría importancia a la adquisición de la competencia comunicativa. En cambio, autores como Moirand, Porquier y Vivès (1989) consideran que la gramática forma parte de la competencia comunicativa del hablante asociando formas a valores semánticos y a intenciones pragmáticas que no pueden disociarse pues perjudicaría la adquisición e incluso el aprendizaje. Incluso Beacco plantea que la adquisición de una competencia práctica y formal no es algo contradictorio puesto que para saber comunicar en LE, las producciones verbales deben adecuarse a las intenciones y situación comunicativa pero también ser correctas según el sistema de la LE. Por otra parte, Courtillon entiende que solo una gramática del sentido que evite el metalenguaje no dominado por el estudiante puede responder a sus necesidades de aprendizaje de una LE ya que este parte de una intención comunicativa que debe traducir usando formas adecuadas (Bertocchini y Costanzo, 2008, pp. 186-187). Empleando las palabras de Bertocchini y Costanzo, una enseñanza de la lengua exclusivamente comunicativa es insuficiente en contexto exolingüe al no existir necesidades de comunicación reales en LE pues docentes y estudiantes poseen la misma LM. De ahí que el aprendizaje reflexivo de la gramática sea tan necesario para establecer una relación entre los conocimientos adquiridos de la LM y los que está por adquirir de la LE con ayuda del docente (Bertocchini y Costanzo, 2008, pp. 189-190). Scarcella y Oxford (1992), afirman que, sin el estudio de la gramática, las situaciones en las que se puede comunicar disminuyen (Germain y Séguin, 1998, p. 141).

¹² Estas reglas del juego fueron establecidas por H. Besse y R. Porquier y pueden ser consultadas en Medioni (2011, pp. 30-31).

Sin embargo, a pesar de todos estos aspectos positivos que aporta la enseñanza de la gramática a la adquisición de la competencia comunicativa, se observa en FLE un cierto rechazo hacia una enseñanza explícita y sistematizada de la gramática, reduciéndose en la mayoría de los casos a una gramática en situación (comunicativa). En éstos, la gramática se reduce a un anexo gramatical y en el mejor de los casos, en los métodos que parece que vuelven a darle su lugar a la gramática, ésta aparece como un retorno a la gramática en forma de reglas tradicionales (Chiss y David, 2011, p. 129). Las razones que llevan a este movimiento anti-gramática pueden ser: 1) la prioridad dada al oral con el EC, que deja de estudiar la gramática al relacionarse ésta competencia con el escrito (La gramática del oral ha sido y continúa siendo “silenciada” en los libros de texto utilizados para la enseñanza del francés en España (Nieto Escobar, 2023, p. 151) y también con las grandes gramáticas pedagógicas y de referencia francesas; 2) el carácter normativo atribuido a la gramática que es visto como sinónimo de memorización y verbalización, lo que algunos ven como elemento que crea inseguridad (Cuq, 2001) o, por el contrario, seguridad (Wilmet, 2001) (Chiss y David, 2011, p. 130).

Krashen (1985) es uno de los autores que podemos considerar “anti-gramática” y que ha influenciado a muchos docentes, sobre todo los que utilizan el método natural, pero no inspira a los EC¹³. Para él, detenerse en clase de LE en los aspectos formales de la lengua, podría dificultar la adquisición de la competencia comunicativa, pues la realización de ejercicios para adquirir estos aspectos formales impediría que comunicasen de forma auténtica al no poner el foco en la comunicación sino en la gramática. Para este autor, la gramática solo debe estudiarse si los estudiantes lo solicitan pues la mejor manera de aprender una L2 es mediante inmersión, aunque numerosos estudios aseguran que ésta puede no ser suficiente en niveles avanzados. Además, los estudiantes en inmersión pueden cometer numerosos errores debido a una sobregeneralización de las reglas de la L2 y a una transferencia negativa de su LM (Germain y Séguin, 1998, pp. 126-129). Al no prestar atención a los aspectos formales de la L2, pueden ocurrir casos de fosilización, un fenómeno definido por Germain y Séguin como:

phénomène de la permanence, chez un apprenant, dans l'état de développement de sa L2, de formes déviantes ou erronées, qui continuent de se produire en dépit de la poursuite d'une exposition à la L2, d'une pratique systématique, ou encore, des explications d'un enseignant (Germain y Séguin, 1998, p. 130)

Esto podría ocurrir porque el estudiante que está en inmersión posee los elementos lingüísticos necesarios para desenvolverse en la L2 y no siente la necesidad de mejorar sus

¹³ Véase: Bérard, É. (1991). *L'approche communicative: théorie et pratiques*. CLE International.

producciones. Otro motivo podría ser la ausencia de corrección gramatical que evidenciaría que no es suficiente con estar expuesto a la lengua para adquirir sus estructuras gramaticales pues algunos elementos gramaticales pueden aparecer pocas veces durante una conversación habitual. De hecho, muchos especialistas en inmersión, a diferencia de lo que cree Krashen, sugieren que es mejor que los docentes pongan en práctica con sus estudiantes el estudio reflexivo de la lengua analizando las reglas y regularidades de las estructuras importantes para evitar la fosilización (Germain y Séguin, 1998, pp. 130-132).

El debate sobre la enseñanza de la gramática es también un tema que depende de la cultura gramatical (Chiss y David, 2011, p. 136). Hay culturas, como la francesa, que otorgan gran relevancia a la corrección gramatical y no conciben un aprendizaje de una L2 sin la enseñanza gramatical (Germain y Séguin, 1998, p. 141). En España, con la Ley Moyano (1857), las lenguas vivas pasaron a ser asignaturas obligatorias lo que favoreció la aparición de una gran cantidad de gramáticas para enseñar su uso adecuado (García Aranda, 2016, p. 9). El Cuestionario-Programa de 1927 marcó una voluntad de reforma que no implicaba la introducción de gramática en los manuales de enseñanza del francés, aunque ésta seguía siendo un elemento central del programa. Eso sí, los cuestionarios daban lugar a un método ecléctico que pedía rechazar el método deductivo para la enseñanza de la gramática. En los años 70, si bien las distintas leyes educativas orientaron la enseñanza de la LE hacia su lado más oral con un objetivo comunicativo, una encuesta realizada entre profesores de Bachillerato-COU reveló que nueve de cada diez docente habían realizado ejercicios de gramática en clase (Fernández Fraile, 2005, pp. 27; 35-38). Como vemos, a pesar de las reformas y las nuevas leyes educativas que surgieron entre el siglo XIX-XX, la cultura gramatical siguió teniendo un gran peso en nuestro país.

Según Beacco, actualmente estamos en una época de estabilización de las prácticas de enseñanza gramatical reforzada por la unión de conocimientos científicos y experienciales que las avalan y que han sido poco modificados y por una toma en consideración de los contextos de E/A y de la perspectiva de educación plurilingüe (Beacco, 2010, p. 41). Autores actuales como Éveline Charmeux consideran hoy día la gramática como “un savoir à la fois non indispensable en apparence, et pourtant absolument nécessaire à l'autonomie de l'individu, donc véritablement subversif” (citado en Medioni, 2011, p. 15). Una competencia “subversiva” que establece una paradoja que desafía a todos aquellos que incluso hoy día la encuentran inútil, tediosa o incluso perjudicial para la E/A de una LE.

Como hemos visto, la gramática ha gozado de momentos de más o menos popularidad pero, a pesar de los argumentos en contra que pueda recibir por parte de los que se oponen a la enseñanza tradicional de la gramática-traducción o de los seguidores del EC que la deja en un gran

segundo plano, son muchos los que nos llevan a pensar que su estudio es importante sobre todo en el aprendizaje de una lengua como la francesa con una tradición gramatical de largo recorrido por parte de estudiantes hispanohablantes cuya cultura de aprendizaje también está ligada al estudio analítico de la gramática.

Ahora que ya poseemos una idea más o menos clara de qué es la gramática, los tipos que existen y el lugar que ha ocupado en la enseñanza de las LE a lo largo de la historia en los diferentes métodos de enseñanza, resulta interesante para nuestro estudio detectar qué defectos o carencias existen en la E/A de la gramática francesa en FLE para tratar de ponerles remedio con la herramienta que proponemos en nuestro estudio, la red social Instagram.

2.2. Defectos y carencias detectados en la enseñanza / aprendizaje de la gramática francesa del francés como lengua extranjera

Los manuales de gramática posteriores a tal análisis (por tanto posteriores a 1978), pero también en muchos casos anteriores (como las gramáticas de inspiración estructuralista, entre las cuales podemos destacar como principales: Baylon y Fabre (1973), Bonnard (1962), Cantera Ortiz de Urbina y De Vicente (1974), Capelle, Frérot, Domínguez y Ruiz (1979), Chevalier, Blanche-Benveniste, Arrivé y Peytard (1964), Dubois, Jouannon y Lagane (1961), Dubois y Lagane (1981), Galichet (1967), Martinet (1979), Mauger (1968), Rigault (1971), Sauvageot (1964) y Wagner y Pinchon (1962)), ya habían modificado sustancialmente tanto la descripción gramatical como su presentación. Ahora bien, la reflexión de Roulet sigue constituyendo una referencia obligada si se pretenden superar la orientación metodológica global (con las lagunas, carencias y defectos) que configuran numerosas prácticas de enseñanza actuales.

Suso López (2004) realiza una síntesis de la obra de Roulet (1978) gracias a la cual podemos obtener una visión global de las carencias y defectos de la enseñanza de la gramática. El autor destaca en esta síntesis, en primer lugar, que los manuales escolares tradicionales no son un apoyo efectivo para el aprendizaje de la expresión oral y escrita pues el objetivo implícito de estos manuales que es enseñar al estudiante a construir oraciones correctas, no puede lograrse debido a la presentación y contenido incluido en estas gramáticas. El autor identifica problemas derivados de las opciones metalingüísticas en estos manuales tradicionales como definiciones insuficientemente explícitas o incluso incorrectas, explicaciones incoherentes y tendencia reproducir opciones lingüísticas ya presentes en las gramáticas latinas y griegas sin describir la lengua, lo que da lugar a una visión tediosa de la gramática que se centra de forma exagerada en

describir excepciones y faltas que deben ser evitadas. Además, el autor también destaca deficiencias en el contenido de las gramáticas escolares tradicionales que se emplean en la enseñanza de LE, pues según él no reflejan el uso actual de la lengua sino que imponen normas basadas en escritores antiguos e incluso se deja de lado la lengua oral, se sobrevalora la morfología en comparación con la sintaxis, se olvidan estructuras importantes al centrarse en la ortografía, no se proporcionan reglas adecuadas que permitan elaborar frases complejas correctas de forma sistemática y tratan la fonética y el léxico a menudo de forma inadecuada. Entre los problemas derivados de la presentación de los contenidos en los manuales tradicionales, Suso López destaca la progresión tradicional inadecuada que siguen, compartimentando y dispersando la información gramatical, el uso de las declinaciones en las presentaciones siguiendo los esquemas gramaticales latinos y griegos que no corresponden a la descripción de algunas lenguas modernas, y el excesivo listado con fines memorísticos de formas y ejemplos en lugar de reglas. Para terminar, Suso López realiza un resumen, a partir de los análisis de Roulet (1978) y de Huot (1981) para señalar los defectos más destacables de la gramática tradicional: las gramáticas tradicionales no proporcionan una descripción satisfactoria tanto para el docente como para el alumno, quien continúa aprendiendo un francés estándar que no le permite comunicarse en una situación real; el francés hablado es ignorado en favor de la lengua escrita, sobre todo extraída del francés literario o cultivado como base de sus descripciones gramaticales; no hay transición natural entre el aprendizaje de las reglas y la adquisición de la habilidad de saber hablar; y se centra más en hacerle aprender excepciones que en hacerle aprender la lengua. Además, el autor añade que existe ausencia de una perspectiva comparada entre la LM y la LE pues la gramática francesa escolar está dirigida a todos los públicos, y que, a pesar de todos los defectos e insuficiencias expresadas, no se debe dar de lado completamente a la gramática tradicional pues los estudiantes deben conocer esa gramática normativa no solo para saber cómo hablan los hablantes francófonos en Francia sino también para saber hablar correctamente (Suso López, 2004, pp. 215-258).

En este apartado pretendemos recoger los resultados de diferentes estudios en los que se muestran cuáles son los errores gramaticales detectados más comunes en los estudiantes hispanohablantes durante el aprendizaje de FLE y cuáles son los motivos de esos defectos y carencias detectadas en su E/A. A partir del conjunto de resultados recopilados, seleccionaremos aquellos puntos gramaticales que trabajaremos con nuestros estudiantes en nuestra investigación cuasi-experimental.

Débats dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire, de Chiss y David (2011)

Estos autores señalan que uno de los errores comunes es la elección entre los pronombres relativo “que” y “qui”, no solo para los estudiantes nativos sino también para los hispanohablantes y que, en el caso de estos últimos, puede deberse a interferencias lingüísticas entre el español y el francés verdaderamente resistentes que producen que este error se fosilice (Chiss y David, 2011, p. 135).

L'erreur et son traitement. Une étude de cas d'étudiants colombiens de français langue étrangère, de Baquero Chaguendo y Dupond (2022)

Los autores realizan un estudio con una población de estudiantes hispanohablantes colombianos para analizar cuáles son los errores más frecuentes que caracterizan su IL en un nivel B2 según los descriptores del MCERL a partir de sus producciones orales y escritas. Entre los errores identificados se encuentran los siguientes: elección incorrecta de los artículos indefinidos, de los adjetivos demostrativos y de los adjetivos posesivos, omisión o mala elección de los artículos definidos, omisión de los artículos partitivos y confusión de elección en la forma negativa, errores en los artículos contractos, errores con el género y el número de los sustantivos, error en la elección de los pronombres COD y COI o en su lugar en la frase, evitación del uso de los pronombres “en” e “y” o uso en mal lugar en la frase, elección incorrecta de los pronombres relativo “qui” y “que”, formas erróneas en el nombre y género de los adjetivos, ubicación incorrecta de los adjetivos en la frase, errores de conjugación, modos, concordancia de tiempos y de construcción de la negación en verbos, errores en la formación, la colocación, la elección y la cantidad de los adverbios, errores en la elección de la preposición de lugar y en la exigencia o no de la preposición regida por el verbo (Baquero Chaguendo y Dupond, 2022, p. 75).

Acquisition des pronoms relatifs « que » et « qui » chez les étudiants hispanophones, de Carrillo y Velázquez Herrera (2016)

Los autores realizan un estudio con estudiantes hispanohablantes mejicanos en el que describen cómo estos estudiantes desconocen las funciones de los pronombres “que” y “qui” y cómo eso les origina dificultades en su empleo. El lugar que deben ocupar en la frase representa otro desafío para ellos ya que solo conocen los casos más comunes presentados en los manuales de FLE (Carrillo y Velázquez Herrera, 2016, p. 95). El hecho de tener otro pronombre, en este caso “ce” junto a los pronombres “que” y “qui” pueden conllevar otro desafío para los estudiantes hispanohablantes. Además, de estas dificultades, existen otras para estos estudiantes como el orden de los elementos de la proposición subordinada con “que” diferente al usual que se explica en los

manuales, tendencia a utilizar “que” en lugar de “qui”, creencia de que el pronombre “que” solo se utiliza para objetos, y que aparezca otro pronombre entre el pronombre “qui” y el verbo de la proposición subordinada (Carrillo y Velázquez Herrera, 2016, p. 97). Entre los errores cometidos por sus estudiantes destacan: uso incorrecto de “que” en lugar de “qui” quizás por la tendencia considerar que el pronombre “que” solo reemplaza a cosas inanimadas y “qui” a sujetos animados, por que esté acompañado de otro pronombre complemento o porque desconozcan la función gramatical de los pronombres relativo; apostrofar “qui” por sobre-generalización de la regla del pronombre “que”, errores debidos a un orden de distribución de los elementos de la frase subordinada diferente al habitual, errores debidos a que el pronombre relativo se encontraba precedido del pronombre neutro “ce” y seguido del pronombre complemento “lui” (Carrillo y Velázquez Herrera, 2016, pp. 102-104). Los autores terminan el artículo recomendando proponer múltiples ejemplos para completar la descripción gramatical de los manuales y un análisis contrastivo entre estos pronombres y el pronombre “que” del español para facilitar su adquisición y reflexionar sobre el funcionamiento de los pronombres (Carrillo y Velázquez Herrera, 2016, pp. 104-105).

Entre linguistique et didactique : L'intérêt de l'analyse sémantique et morphologique des verbes dits « à potentiel spatial » dans l'enseignement des combinatoires verbes / prépositions en français langue étrangère, de Bruley y Triquenot (2012)

En este estudio, las autoras señalan que el uso de las preposiciones exigidas por los verbos supone una dificultad para los estudiantes no francófonos y argumentan que estas preposiciones no son aleatorias, sino que obedecen a reglas, motivadas por la semántica del verbo, la elección del mensaje que se quiere transmitir y la construcción el verbo (Bruley y Triquenot, 2012, p. 11). En los manuales de FLE se muestra de forma muy limitada las preposiciones con valencia, pero Bruley y Triquenot insisten, mediante un análisis semántico y morfológico, en que las distintas combinaciones entre verbos y preposiciones son justificables y pueden ser enseñadas (Bruley y Triquenot, 2012, pp. 11-12). Para solucionar estos problemas, Bruley y Triquenot proponen una clasificación de estas combinaciones verbos/preposiciones (y no verbos por un lado y preposiciones por otro como ocurre en los manuales de FLE) en forma de tablas recapitulativas en fichas, clasificadas en función de su semántica y argumentando las excepciones para que los estudiantes identifiquen en documentos auténticos de qué tipo de verbo se trata y pasen a su conceptualización guiada que les permita el descubrimiento y la formulación de reglas por ellos mismos y la sistematización en situación comunicativa (Bruley y Triquenot, 2012, pp. 24, 26).

*Lista de errores gramaticales detectados por el grupo de investigación GREC-Espagne*¹⁴

El grupo de investigación GREC-Espagne, al cual pertenezco y trabajo en él desde su creación en 2018, forma parte de la red internacional de trabajo GRAC DILTEC (EA 2288, Grammaires et contextualisations dans l'enseignement du français comme langue étrangère ou seconde-Didactique des Langues, des Textes et des Cultures) de la Universidad Sorbonne Nouvelle Paris 3. El GREC-Espagne tiene por objetivo proponer una descripción gramatical del francés contextualizada y contrastiva en la LM para mejorar los contenidos de enseñanza de forma adaptada a los estudiantes hispanohablantes (Iglesias Pruvost, 2021, p. 41). En la página web del departamento de Filología Francesa de la Universidad de Granada a la que pertenece dicho grupo de investigación, se dan a conocer algunas de las áreas para las que tienen por objetivo la confección de fichas que formarán parte de un diccionario de dificultades gramaticales del francés para hispanohablantes. Las fichas estarán basadas en un enfoque comparativo/contrastivo. Las áreas a abordar son:

Les domaines grammaticaux ciblés sont les suivants (selon les difficultés pour un public hispanophone) : (i) **Catégories morphosyntaxiques** : les prépositions ; les possessifs ; les pronoms personnels ; les pronoms *en, y* ; les pronoms relatifs ; les démonstratifs ; l'usage de *ça* ; les adjectifs indéfinis ; les adjectifs et les pronoms indéfinis ; les partitifs ; la phrase négative ; les nombres cardinaux ; l'expression de quantité ; *c'est-il est-cela* ; les phrases subordonnées ; la confusion pourtant-cepndant ; l'accord adjectifs-substantifs ; l'indicatif et le subjonctif... (ii) **Phonétique** : *ce, se, s'est, c'est, ses, ces - cet, cette, sept ; on, ont, en ; son, sont, s'en, sans, sang, cent ; quand, qu'on, qu'ont ; comment, comme* ; les accents et leurs conséquences grammaticales (a/à) ; la liaison ; l'orthographe du participe présent et de l'adjectif verbal. (iii) **Lexique** (locutions, expressions toutes faites...) : comparaisons, les couleurs, les constructions verbales, les expressions toutes faites... (Departamento Filología Francesa, s.f.)

Fautes typiques des hispanophones lors de l'apprentissage du FLE, de Goicoechea y Tomé (2004)

Los autores recogen en distintas tablas recapitulativas las faltas típicas que suelen cometer los estudiantes hispanohablantes de FLE. Dichas faltas son: ausencia de partitivo, confusión del artículo contractado, confusión del partitivo en la frase negativa, error en el artículo tras una expresión de cantidad, conjugación verbal, confusión del adjetivo demostrativo plural femenino, los adjetivos posesivos en la tercera persona, el adjetivo posesivo *ma, ta, sa* más el sustantivo cuando

¹⁴ Uno de los proyectos científicos previstos por el grupo consiste en la “Création d'une base de données zones potentielles de fossilisation (ZPF) sous forme de répertoire électronique d'erreurs”. Por el momento, solo se puede tener acceso libre a su presentación como grupo de investigación en la que muestran los títulos de las fichas que se elaborarán en base a ese listado de errores gramaticales comunes y que citamos en el cuerpo de texto. https://filologiafrancesa.ugr.es/pages/grupo_investigacion/grec/presentacion

comienza por vocal o *h* muda, confusión de los pronombres relativos *qui/que*, confusión en la concordancia con los verbos que tienen por antecedente *-qui*, la expresión de la condición con el uso del condicional en lugar del imperfecto, la negación y los indefinidos, el lugar del pronombre complemento, el lugar del pronombre *y* en el pasado compuesto, el lugar de los pronombres complemento en el imperativo, el segundo término de la negación, los falsos amigos, los anglicismos, la fonética, ausencia de *-pas* en el oral, uso de *-oui* en lugar de *-si* en la forma negativa, uso incorrecto de los acentos y error en la concordancia del participio pasado entre otros errores ortográficos.

Les erreurs fréquentes des étudiants universitaires hispanophones de FLE à l'écrit, de Marc Viémond (2021)

En este artículo, el autor muestra la clasificación de los errores morfosintácticos más prevalentes en las producciones escritas de los estudiantes universitarios hispanohablantes de nivel A2-B1. Los errores detectados en 120 producciones escritas de 120 estudiantes fueron los siguientes: ausencia de concordancia en género, número, persona verbal y participio pasado cuando el COD está situado delante del verbo; omisión, elección errónea o agregación errónea o incompleta de los determinantes; omisión de las preposiciones en la construcción verbal o la pronominalización, elección errónea del pronombre, agregación o selección errónea de la preposición, lugar incorrecto del pronombre complemento, omisión del pronombre “en” y doblar incorrectamente el pronombre complemento; elección, añadidura u omisión errónea de las preposiciones no regidas por el verbo; errores en la morfología verbal; errores en los géneros de los sustantivos; errores en la morfología de los determinantes; errores en los tiempos verbales (sobre todo en la relación imperfecto / pasado compuesto); error al colocar los adverbios; omisión del sujeto pronominal; ausencia de elisión, calcos sintácticos; confusión entre “qui” y “que” (Viémond, 2021, pp. 776-778).

Analyse des erreurs fossilisables au niveau orthographique et morphosyntaxique en production écrite, de Baquero, Deswarte, Plata Peñafort y Reyes Rincón (2020)

En este artículo, los autores realizan un estudio para dar cuenta de los errores fossilizables de ortografía y morfosintaxis en las producciones escritas de alumnos universitarios hispanohablantes de Bogotá de un nivel B2 según el MCERL. Los errores identificados que conciernen la morfosintaxis son: omisión o elección errónea de algunos artículos definidos e indefinidos, omisión de los artículos partitivos y formas erróneas de los artículos contractados, elección incorrecta de los adjetivos posesivos e interrogativos y formas erróneas de los adjetivos

demostrativos; errores de género y número de los sustantivos; omisión o elección errónea del pronombre sujeto “il” en las construcciones impersonales, elección incorrecta de los pronombres COD y COI y del pronombre relativo “que”, estrategias de evitamiento del pronombre “y”, “en”, “où”, “dont”, de los pronombres demostrativos, indefinidos o interrogativos; errores de género y número de los adjetivos calificativos; errores de conjugación en tiempo y modo; errores de colocación de los adverbios en la frase; elección errónea de las preposiciones verbales “à” y “de”. Los autores analizan si estos errores se deben a interferencias entre la LM y la LO o a una falta de instrucción en clase de FLE. Pero recuerdan que también pueden deberse a una exposición muy corta a la LO, a la falta de motivación o de autonomía de los estudiantes en su aprendizaje o a que ciertos aspectos de la lengua son difíciles de adquirir incluso en niveles avanzados, etc. (Baquero, Deswarte, Plata Peñafort y Reyes Rincón, 2020, pp. 339-348).

Conocer todos esos errores recurrentes de los que dan cuenta los distintos estudios que hemos presentado nos permite evitar la fosilización de los mismos en la IL de nuestros estudiantes hispanohablantes. Viémon (2021, p. 772) percibe tras el análisis de diferentes trabajos del área del análisis de los errores que la morfosintaxis es el área en el aprendizaje de una LE más afectado por la LM por las interferencias externas que causa. Como hemos visto, existen tres puntos gramaticales que se repiten en todos los estudios, que pertenecen a la morfosintaxis y que guardan relación entre sí puesto que el correcto conocimiento de uno de ellos permite la correcta aplicación de las reglas gramaticales de los otros dos. Estos tres motivos son los que han determinado su selección para nuestro estudio cuasiexperimental como veremos más adelante en los apartados de metodología, resultados y conclusiones de la presente investigación doctoral. Nos referimos pues a las construcciones verbales cuyo conocimiento de la preposición que rige cada verbo nos permite emplear correctamente las reglas gramaticales de los pronombres relativo y los pronombres complemento, puntos gramaticales en los que los estudiantes suelen cometer numerosos errores de aplicación.

Según Champagne-Muzar y Bourdages (1993) sería necesario intervenir en los errores frecuentes en el escrito y en el oral en un estudiante o grupos de estudiantes (citado en Baquero Chaguendo y Dupond, 2022, p. 79). Baquero, Deswarte, Plata Peñafort y Reyes Rincón manifiestan igualmente al respecto que para que los errores no se fosilicen, estos deben ser corregidos y que es indispensable una reflexión de los actores que participan en la E/A frente a la corrección del error con el fin de desarrollar estrategias sobre la base de actividades de reflexión que llevarían al estudiante a reflexionar sobre una regla específica con ejercicios de localización, de gramática deductiva y de análisis contrastivo para comparar su LM y la LO y actividades de

sistematización que le permitan asimilar las formas correctas como ejercicios estructurales, de traducción, de corrección, etc. (2020, pp. 332, 349).

2.3. La apropiación de la gramática del francés como lengua extranjera

El aprendizaje es tanto un proceso que no puede ser realizado a través de otra persona como una apropiación ya que se adquieren nuevos conocimientos, competencias y comportamientos que modifican nuestro sistema neuronal para imitar el de los hablantes de esa lengua al comunicar con ellos de forma natural (Defays, 2020, pp. 67-68). Este término, apropiación, supera las distinciones entre el proceso de aprendizaje y el de adquisición propuesto por Krashen, y Véronique lo define como “l'ensemble du procès social et cognitif, intrapsychique et extrapsychique, dont l'apprenant n'est pas complètement conscient, qu'implique la maîtrise d'une langue étrangère ou seconde” (Véronique, 2009, p. 9). Las investigaciones sobre la adquisición de LE tienen por objeto de estudio la descripción de ese proceso social y cognitivo que faculta a los estudiantes para comunicar con otros hablantes en la LO (Véronique, 2009, p. 18). Todas estas modificaciones neuronales de las que hablábamos se ven afectadas por la repetición, la atención y la emoción, es por eso que según Defays, lo docentes deberían tratar de utilizar actividades que utilicen como estrategia la repetición para activar el mecanismo de la atención, siempre partiendo de actividades motivantes para consolidar los conocimientos en nuestra memoria (Defays, 2020, p. 70).

Según Damar, existen varias teorías que muestran cómo se adquiere una LE: por exposición (teoría de Krashen refutada por autores como Ellis R. (1990, 1992) que piensan que se progresa más rápidamente en entorno guiado), por automatismo progresivo (primero aprendizaje consciente de las reglas y después automatización de las mismas gracias a la práctica), por producción (sin necesidad de corrección o interacción), por producción corregida (contraria a la anterior modifica las hipótesis erróneas de los estudiantes sobre el funcionamiento de la lengua), por producción comprensible (modificamos nuestra producción adaptando la regla para poder ser comprendidos por nuestro interlocutor ayudando así a la adquisición de la LE) o por exposición guiada (focalizando la atención en los aspectos formales de lengua para poder ser comprendidos) (Damar, 2009, pp. 21-24).

Para nuestro estudio cuasiexperimental, nos interesa conocer cuáles son los factores que intervienen en la apropiación de una LE (2.4.1), así como las perspectivas teóricas que existen (2.4.2) y las fases que sigue dicha apropiación (2.4.3). De este modo, podremos ajustar mejor el diseño de nuestro experimento de manera que realmente favorezca la adquisición de la gramática por parte de nuestros estudiantes y establecer un mejor análisis y generalización de los resultados que obtengamos a posteriori.

2.3.1. Factores que intervienen en la apropiación de una lengua extranjera

Una de las dinámicas empleadas en el acto pedagógico de la E/A en FLE para la apropiación por parte de los estudiantes de los contenidos lingüísticos y habilidades de producción consiste en la mera exposición a dicha lengua, pero hay estudios como el de Bernard Py (1994) que muestran que en los contactos establecidos entre la LO y el estudiante influyen diversas circunstancias o factores que forman parte a su vez de la adquisición (Cuq y Gruca, 2017, pp. 102-103). En el aprendizaje de una LE un factor importante es el cognitivo pues se movilizan varios tipos de inteligencia, pero no solo intervienen ahí factores cognitivos, también toma parte la personalidad del estudiante, su motivación y aptitud para comunicar con los demás, la dimensión psicoafectiva (el estudiante debe confiar en sí mismo y reflexionar sobre su aprendizaje), factores físicos (al principio se recurre a la mímica y la gestualidad), factores culturales (para aprender una LE se analiza desde una mirada más amplia de la propia identidad), etc. (Defays, 2020, pp. 60-61). Por nuestra parte, nos interesamos en analizar los factores cognitivos (2.4.1.1) así como los factores relacionados con la LM y la LO (2.4.1.2) y su enseñanza (2.4.1.3) y, por último, los factores sociolingüísticos (2.4.1.4) que intervienen en la adquisición de la LE para poder diseñar mejor tanto nuestras estrategias de enseñanza como los materiales didácticos que emplearemos en nuestro experimento cuasiexperimental.

2.3.1.1. Factores cognitivos

Uno de los rasgos que caracteriza la adquisición de una L2 es, según el *modelo de procesamiento cognitivo* de Carroll (1986), el procesamiento cognitivo que el estudiante realiza al incorporar la información que recibe a su memoria y al resolver problemas que se le plantean con el uso de esa memoria, sobre todo cuando establece regularidades en sus estructuras (Mayor Sánchez, 1994, p. 31). Este autor (1981, 1985, 1986) estudió cómo influyen en la adquisición de una L2 los procesos cognitivos, entre los que distingue dos tipos de memoria, operaciones y estrategias. Aunque autores como Piaget, Bruner o Vygotsky han manifestado la importancia de los factores cognitivos en la adquisición de la lengua, hoy día se le da el mismo valor a estos factores que a los factores afectivos y motivacionales (Mayor Sánchez, 1994, pp. 40, 44). Es por eso que le dedicaremos un subcapítulo completo a todo lo que tiene que ver con perfiles cognitivos y emocionales de nuestros estudiantes (2.5.5., p. 166) De acuerdo con Baggioni y Py (1986) existen dos procesos cognitivos en el estudiante que intervienen en la apropiación de una LE (citado en Véronique, 2009, p. 20):

- movimiento auto-estructurante: el estudiante organiza los conocimientos que posee en un sistema lingüístico llamado “sistema idiosincrásico”.

- movimiento hetero-estructurante: el estudiante compara los conocimientos lingüísticos que ya posee y la organización de éstos con los de los hablantes nativos gracias a los intercambios producidos entre ambos.

Esos procesos cognitivos se ven influenciados a su vez por la edad. Por esta razón, Lenneberg (1967) afirma que existe una edad (12/13 años) a partir de la cual la plasticidad cerebral organizativa se interrumpe, impidiendo la progresión en el desarrollo lingüístico y frenando, por consiguiente, la adquisición. Su teoría es criticada por expertos en fonética y fonología, como Birdsong (2003) que aseguran que hay estudiantes que después de su adolescencia logran adquirir un nivel de pronunciación similar al de un nativo (Véronique, 2009, p. 32). Además, la gramaticalización progresiva de la lengua también parece verse influenciada por la edad, en los niños se realiza de forma intuitiva en su LM, por eso Vigner sostiene que el aprendizaje de una LE en niños debe realizarse de igual manera sin utilizar ejercicios formales o análisis gramaticales que requieran un discurso metalingüístico, a diferencia de estudiantes de edades más elevadas que, en aras de una toma de conciencia metalingüística incipiente, las actividades deben presentar de forma visual la estructura que se quiere que adquieran (Vigner, 2004, pp. 21, 23). Halliday (1975, 1978) por su parte piensa que la adquisición de las funciones del lenguaje está determinada por un orden universal condicionado por la necesidad de comunicación que se tenga y por la edad. De hecho, según estudios recientes en psicolingüística, el hablante adulto tendría mayores funciones cognitivas que un niño, mayor madurez cognitiva en definitiva (memorización de vocabulario, uso de reglas y análisis de estructuras gramaticales..., salvo adquisición del sistema fonético), lo que le ayudaría en una adquisición de la lengua más rápida (Suso López y Fernández Fraile, 2001, pp. 183-184; Navarro Romero, 2010, p. 123). Otro elemento que también varía con la edad y que influencia la adquisición de la LO son los conocimientos lingüísticos y metalingüísticos de las lenguas aprendidas anteriormente. Los adultos han pasado por una enseñanza más explícita de la gramática que facilita la adquisición de una L2 (Véronique, 2009, p. 22; Navarro Romero, 2010, p. 124).

Otro factor cognitivo de peso en la apropiación de una LE es el tratamiento cognitivo de la información que procesamos, sobre todo cuando existe una carga cognitiva desmesurada porque el estudiante debe tener presente ciertos rasgos de una frase en LE para anticipar otros (Véronique, 2009, p. 307). El grado de atención dado a las formas también podría formar parte del factor cognitivo que influencia la apropiación de la LE. Así, Vigner nos plantea la existencia de dos tipos de estudiantes, los “serialistas” (aquellos que se fijan en los detalles preocupados por la perfección y cuya capacidad de memorización de las formas está más desarrollada) y los “globalistas” (quienes prefieren la coherencia del conjunto a la corrección gramatical pues piensan que el intercambio

puede aceptar la aproximación en la expresión) (Vigner, 2004, p. 20). Defays recuerda que la elección de un método o enfoque puede favorecer solo algunos perfiles de aprendizaje por eso es aconsejable realizar cambios con frecuencia para adaptar las actividades a la personalidad de los estudiantes y garantizar así que todos tengan la misma posibilidad de desarrollarse (Defays, 2020, p. 88).

El contexto de aprendizaje también puede influir en los procesos cognitivos que se dan en la apropiación de una LE, pues las etapas de la IL podrían considerarse como estados de adquisición fruto del equilibrio, según el contexto de aprendizaje, entre procesos cognitivos similares a los de la LM en un niño, como son la asimilación (mecanismo de tratamiento e integración de nuevas informaciones a los esquemas preexistentes) y la acomodación (mecanismo de modificación de los esquemas preexistentes para adaptarse a las nuevas informaciones) (Besse y Porquier, 1984, p. 242). Así, dice Gaonac'h (1982) que la psicolingüística trata de describir el funcionamiento de la actividad lingüística en función de las estructuras y los procesos cognitivos que intervienen mientras que la didáctica por su parte, trata de comprender estas actividades cognitivas para determinar qué actividades del lenguaje permiten un correcto aprendizaje según el modelo cognitivo del hablante y así aprovechar este conocimiento para mejorar el proceso de E/A (citado en Besse y Porquier, 1984, p. 243).

En cambio, Krashen afirma que esta apropiación de la LE no está determinada ni por la edad ni por la situación de adquisición sino por los procesos cognitivos implicados en las tareas realizadas para su adquisición que se activan mediante reflexión y corrección en el contexto institucional y de forma inconsciente con una interpretación personal de lo correcto en contexto natural (Susó López y Fernández Fraile, 2011, p. 185).

2.3.1.2. La lengua primera o materna

Las lenguas en contacto, es decir, las lenguas que son utilizadas por la misma comunidad de hablantes en un contexto determinado, son un factor que influencia la apropiación de una nueva lengua. Así, Selinker (1969) explica que la L1 puede producir transferencias lingüísticas en la LO de carácter positivo, negativo (interferencias) o neutro dependiendo de si es ventajosa, de si produce errores o no. Para Wode (1981), la transferencia es una estrategia psicolingüística en el aprendizaje de la LO fruto de procesos cognitivos como los principios operacionales de Slobin (1973, 1985) (Véronique, 2009, pp. 26-27). Es por esto que Véronique describe que la transferencia de la L1 a la LO “[pourrait] être inhibé par le principe opérationnel qui conduit l'apprenant à postuler une relation bi-univoque forme-fonction dans les premières étapes de l'appropriation du verbe en langue étrangère.” (Véronique, 2009, p. 27).

Kellerman y Sharwood-Smith (1986) sugieren por su parte el concepto de “efecto translingüístico”, para aglutinar en un único término los diversos fenómenos que influyen en la apropiación de la LO como son el préstamo, la interferencia, la transferencia o su evitación y la pérdida del idioma (Véronique, 2009, p. 27).

Los estudiantes de una LE no son una tabula rasa en lo que a formación lingüística se refiere. Esa formación lingüística previa opera transferencias lingüísticas por intercomprensión, por enfoque contrastivo o comparativo con la LO. Del contacto entre las lenguas ya conocidas y la LO nace la IL, las interferencias y los aprendizajes. Selinker (1972) describe la IL como una “competencia transitoria”, es decir, un sistema intermedio entre la LM y la LE que da cuenta de la evolución del aprendizaje. Bange (1992) precisa que la IL de un hablante no nativo es “un ensemble non nécessairement cohérent ni complet de régularités de comportements linguistiques et pragmatiques dont celui-ci fait hypothèse qu’elles sont suffisamment conformes aux schémas de fonctionnement de la langue cible pour permettre la communication” (citado en Chnane-Davin, 2020, pp. 154-155). Con la apropiación de la LO, desaparece este sistema intermedio, pero hasta llegar ahí, el estudiante trata de hacer evolucionar su sistema hacia formas correctas (epilingüística) empleando concienzudamente sistemas lingüísticos que ya posee como el de su LM (metalingüística) por comparación, lo que produce interferencias (Chnane-Davin, 2020, p. 155).

Galisson y Coste (1976, p. 291) definen las interferencias como “difficultés rencontrées par l’élève et [les] fautes qu’il commet en langues étrangères du fait de l’influence de la langue maternelle ou d’une autre langue étrangère étudiée antérieurement” (citado en Chanane-Davin, 2020, p. 156). La reflexión sobre este tipo de errores conduce a la remediación correctiva y por ende a la evolución de la IL (Chanane-Davin, 2020, p. 156).

Junto a estos conceptos se une el hecho de que Giacobbe (1989, 1990) detecta que a los estudiantes hispanohablantes no les afecta de la misma manera la proximidad de su LM con la LF, lo que le lleva a pensar que el estudiante también influye esa transferencia de la L1 a la LO (Véronique, 2009, p. 27). Parte de esa influencia en la transferencia puede tener que ver, según Kellerman (1979) y Jordens (1979), con la percepción intuitiva que posee el estudiante del grado de especificidad de su LM (Véronique, 2009, p. 28). Según estos autores, cada forma de la LO está psicolingüísticamente marcada y es el estudiante quien filtra los distintos elementos de ambas lenguas y quien hace evolucionar este marcado a medida que se construye su IL. Si el elemento es marcado como neutro, éste producirá una transferencia positiva en la LO, en cambio, si es marcado como específico, no será transferido. Esta teoría es ratificada por Giacobbe y Lucas (1980, 1982) quienes en sus estudios sobre el aprendizaje del español por francófonos observan que recurrir a la LM permite al estudiante hacerse con una percepción interpretativa. Por lo tanto, según

Giacobbe (1990) el recurso a la L1 resulta ser un factor de aprendizaje pues permite al estudiante construir hipótesis sobre el funcionamiento de la LO haciéndola evolucionar (Starosciak, 2021, pp. 75-76).

Según Odlin (1989), la transferencia es la influencia resultante de las similitudes y diferencias entre la LO y cualquier otra lengua anteriormente adquirida (Odlin, 2016). A su juicio, en esta transferencia interlingüística¹⁵ entre lenguas en contacto incide la distancia cognitiva que existe entre esas lenguas, factores lingüísticos y conocimientos compartidos con la L1 (Véronique, 2009, p. 28). También influirían factores psicológicos como la motivación, la edad, la capacidad de imitación de modelos lingüísticos, etc., que afectan al estudiante tanto individuo como miembro de una comunidad de hablantes en contexto institucional de aprendizaje (Santos Maldonado, 2002, p. 38). Las conductas de los estudiantes de la lengua francesa dependerán de la LM que éstos posean, su ritmo y progresión de la apropiación dependerá de la distancia interlingüística que exista entre ambas lenguas, así como del tipo de enseñanza, orden y ritmo de aprendizaje (Véronique, 2009, pp. 309-311).

En las primeras etapas de adquisición de una L2, las transferencias suelen ser primero lexicales y después gramaticales (Véronique, 2009, pp. 28-29). Esto se puede conocer a través de un análisis contrastivo¹⁶ que se basa en la premisa de que el alumno transfiere elementos de su LM en la E/A de la L2. Giacobbe (1990) plantea la tesis de hecho de que la estructura gramatical de la L1 suele ser transferida a la L2. Y Lado (1957) defiende que se pueden comparar los sistemas gramaticales de ambas lenguas para pronosticar los desafíos a los que se enfrentará el estudiante en el aprendizaje de una nueva lengua, lo que hace imprescindible según Fries (1945) la elaboración de materiales que incluyan la comparación de ambas lenguas para ayudarles en su aprendizaje (Santos Maldonado, 2002, pp. 53-54). Los docentes que poseen la misma LM que sus estudiantes no encontrarán ninguna dificultad para localizar las posibles transferencias de la LM en la LE. Pero, aunque es cierto que el uso de la LM puede dar lugar a interferencias, errores, Vigner nos recuerda que no podemos olvidar que el francés por sí mismo también puede dar lugar a la sobregeneralización de reglas y, por tanto, errores comunes en estudiantes con LM con distintas (Vigner, 2004, p. 24).

¹⁵ Término empleado por autores como Selinker (1984, 1992) y otros investigadores del ámbito anglosajón al considerarlo más amplio pues incluye no solo el conocimiento de la LM sino también las conductas y procesos que intervienen en esa influencia lingüística cruzada. Para saber más consultar la Tesis Doctoral de Santos Maldonado (2002).

¹⁶ Para más información, consultar las investigaciones de sus precursores Fries (19445) y Lado (1957).

2.3.1.3. La enseñanza

Porquier (1986) describe la existencia de dos contextos de adquisición distintos que pueden combinarse dando lugar a uno mixto. Estas dos situaciones son, por un lado, el contexto natural en el que la adquisición se produce por inmersión social, de forma natural al comunicar diariamente (Klein, 1989, p. 29) y, por otro lado, el contexto institucional o guiado en el que la adquisición se produce en un aula gracias al docente y a distintos soportes didácticos entre los que pueden encontrarse el manual (o como nosotros proponemos, las RRSS) mediante los cuales se trabajan los contenidos en actividades (citado en Véronique, 2009, p. 34). En ambos contextos se producen los mismos procesos de adquisición (*input*, tratamiento de la información y *output*) y los estudiantes disponen del mismo conjunto de saber-hacer lingüísticos y cognitivos, la diferencia reside en la cantidad de exposición a la lengua, es decir, el tiempo y oportunidades que tienen los estudiantes para aprender la lengua en contexto real y las posibilidades de interacción, es decir, de producción que el contexto de aprendizaje le brinden (Véronique, 1984, citado en Véronique, 2009, p. 34). En cuanto a esto último, Véronique precisa que sí se observan diferencias en la producción escrita mucho más desarrollada en contexto guiado gracias al ritmo de enseñanza, permitiendo trabajar una gran diversidad de formas y conocimiento declarativos que no pueden ser trabajados de igual forma en contexto natural. Pero, este contexto natural también tiene sus ventajas, Dewaele y Véronique (2001) revelan que la adquisición no depende tanto del número de horas de instrucción como del tipo de interacciones que realicen los estudiantes con hablantes nativos (Véronique, 2009, pp. 311-312).

Según Klein, existe términos ambiguos como “adquisición natural” o “adquisición en entorno social”, pero él prefiere la distinción guiado-no guiado para hacer referencia a la influencia de la enseñanza. En contexto no guiado, el estudiante puede comunicar al principio mediante un repertorio muy reducido que poco a poco, gracias a las interacciones con su entorno, va a adaptándose a la LO. En contexto guiado, como es la clase de lengua o un hablante autodidacta que recurre a soportes didácticos como pueden ser las RRSS orientadas a la enseñanza de LE, cuando no dispone de alguna estructura o no está seguro de correcto empleo, recurre a la estrategia de evitación frenando así su adquisición, en cambio, en contexto no guiado, no se le da importancia a la exactitud de las formas sino a comunicar, hacer llegar el mensaje, por lo que el componente metalingüístico no está tan desarrollado al no reflexionar tanto sobre las reglas de la lengua Si no dispone, o no está seguro, de ciertas estructuras o palabras, puede recurrir a una estrategia de evitación, lo que supone un freno en su adquisición. Además, esta adquisición en situación natural no presta atención a la exactitud de las formas de la lengua, como si ocurre en clase de FLE, así

que el componente metalingüístico de la LE está menos desarrollado porque se reflexiona menos sobre las reglas de la lengua (Klein, 1989, pp. 30-32).

Otro elemento que difiere en ambos contextos de adquisición son los materiales que se les presentan a los estudiantes. En la adquisición no guiada, la LE es presentada según una progresión “natural” como distintos modelos de comunicación cotidianos producidos en un contexto específico de los cuales debe inducir las reglas de la LE. Por contraste, en la adquisición guiada, los materiales que se ofrecen a los estudiantes están preparados siguiendo un orden y progresión según la dificultad de adquisición y la importancia relativa de las estructuras y pueden tanto incluir descripciones gramaticales como no incluirlas y centrarse más en la simulación de situaciones comunicativas reales, como es el caso del EC (Klein, 1989, pp. 34-35). Este orden de apropiación es importante pues puede ocurrir que algunos elementos requieran la adquisición previa de otros y si no se cumple, pueden dar lugar a dificultades en el aprendizaje de la LO generando fosilizaciones (Véronique, 2009, pp. 19-20).

Otra gran diferencia que se da en contexto guiado es el uso de metalenguaje en manuales señalado por Puren (2001) (citado en Véronique, 2009, p. 35). Ese metalenguaje es un lenguaje que contiene una terminología generalizada para usos escolares. Es utilizado para hablar de las formas lingüísticas y sus funciones y, gracias a esos términos ampliamente aceptados, permite que los estudiantes puedan continuar su formación en otros espacios (Vigner, 2004, pp. 14-15).

Y, por último, otro elemento que queremos destacar aquí del factor enseñanza que influencia la apropiación de la LE son las técnicas de enseñanza empleadas. Aunque para Germain y Séguin no existe una técnica mejor que otra, sino técnicas mejor o peor adecuadas a los estudiantes y al contenido a estudiar (Germain y Séguin, 1998, p. 160), veamos a continuación un par de estudios que testimonian varios tipos de técnicas de enseñanza utilizadas para enseñar la gramática. Uno de estos estudios fue el empírico realizado por Peck (1988) quien pudo observar gracias a él, entre otras cosas, cómo se enseña la gramática. Encontró cinco técnicas de enseñanza de la gramática a la que le correspondían habilidades cognitivas y que no eran empleadas en su totalidad por los docentes observados ni en el mismo orden. Estas técnicas son la identificación, la clasificación, la sistematización, la aplicación y la generalización (Germain y Séguin, 1998, pp. 156-159). Faerch (1986) también realizó un estudio con el que dio cuenta de una secuencia seguida por los docentes para enseñar la gramática que consistía en proponer un problema, provocar que el estudiante realizase el ejercicio mediante inducción desencadenada por preguntas, y terminar formulando la regla gramatical con ejemplos (Germain y Séguin, 1998, p. 159).

2.3.1.4. Factores sociolingüísticos

Los factores sociolingüísticos también son determinantes en la apropiación de una LE. Klein (1989) postula que el uso de una lengua conocida por el estudiante en un entorno en el que la LO es dominante podría explicar ciertas fosilizaciones precoces (citado en Véronique, 2009, p. 21). En cambio, las interacciones exolingües en las que los hablantes hablan una lengua distinta de la LM común entre ellos (Porquier, 1984, p. 18), ayudan a mejorar su IL (Véronique, 2009, p. 21).

Dentro del factor sociolingüístico se incluye el factor cultural pues la cultura también influye en el uso del lenguaje y, por tanto, en su aprendizaje. Vigner nos recuerda que el francés es una lengua con una larga tradición gramatical que impide concebir su E/A tanto por alumnos como por docentes sin tratamiento gramatical de la lengua (Vigner, 2004, pp. 18-19).

Los factores afectivos también inciden en el uso del lenguaje en un contexto social dado, es por eso que podemos englobarlos dentro de los factores sociolingüísticos que marcan la apropiación de una LE. Dicho esto, algunos de esos factores afectivos son el sentimiento de valía, la motivación... y forman parte del filtro afectivo de Dulay y Burt (1977) quienes afirman que un estudiante que mantiene una actitud positiva ante su aprendizaje logra adquirir más rápidamente la LE (Susó López y Fernández Fraile, 2001, p. 186).

2.3.2. Perspectivas teóricas sobre la adquisición de una lengua extranjera

El interés de la lingüística moderna ha ido evolucionando desde la morfología hasta la sintaxis a lo largo del tiempo y actualmente se sitúa más próximo de la semántica, la pragmática y la sociolingüística. Esto influye en la didáctica de las lenguas y, a su vez, en la forma en la que se organiza la gramática de un curso de lengua que varía según el modelo de descripción lingüística que se toma de referencia: tradicional, estructuralista, generativa-transformacional o funcional-nacional (Rivenc, 2003, pp. 245-249).

Véronique elabora todo un capítulo en su obra *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère* (2009, pp. 53-69) dedicado a las diferentes perspectivas teóricas actuales que predominan en las investigaciones sobre la adquisición de LE según Marinette Matthey: la corriente generativista, la funcionalista y la interaccionista. Klein también recoge en su obra *L'acquisition de langue étrangère* (1989, pp. 38-49) otras teorías e hipótesis que tratan de explicar la complejidad del proceso de adquisición de una LE: hipótesis de la identidad, hipótesis contrastiva, teoría del control de Krashen, teoría de las variedades lingüísticas de los estudiantes y teoría de la pidginización. Nos parece interesante retomar aquí algunas de las ideas más importantes que exponen estos autores en sus obras sobre cada una de estas teorías junto a las nociones de otros autores con el fin de

crear una base que nos ayude a entender cómo se adquiere una LE y proponer en nuestra investigación un método de enseñanza que sea efectivo. Como veremos en los siguientes subcapítulos, las corrientes generativistas y funcionalistas poseen un interés común por la investigación de la adquisición de la competencia gramatical mientras que la corriente interaccionista se preocupa por cómo emplea el estudiante la LO como actor social en sus actividades comunicativas y sociales (Véronique, 2009, p. 69).

2.3.2.1. La corriente generativa

La corriente generativa, cuyo pleno desarrollo tuvo lugar en América y Europa en los años 60 (Cuq, 1996, p. 18), cree que las personas disponemos de una capacidad innata para aprender la lengua gracias a la cual se produce la apropiación de la LE (Véronique, 2009, p. 53). Chomsky fue el fundador de la escuela generativista que daba más importancia a la forma que al sentido distinguiendo tres niveles de representación: sintagmático (reglas de escritura), transformacional (reglas de transformación) y morfo-fonológico (reglas de la forma fonética) (Cuq, 1996, p. 17). Las investigaciones de esta corriente se interesaban por la apropiación de la gramática de la LE y explicaban las características de las IL mediante el acceso a la gramática universal (GU) (Véronique, 2009, p. 63). Según su fundador, la GU, que forma parte de la capacidad innata de la que hablábamos antes, permite conocer la gramática de una lengua particular. Esa GU nos proporciona desde nuestro nacimiento las categorías, características, patrones y parámetros que regulan la sintaxis de todas las lenguas. Todos estos elementos se regulan inconscientemente por medio de la exposición a los datos lingüísticos. Para Epstein y sus colaboradores (1998) el estudiante de una LE puede acceder a la GU al igual que lo haría un niño en la adquisición del lenguaje, sin embargo, el resto de investigadores generativistas no tienen tan claro este acceso a la GU, de modo que establecen diferentes grados según se trate de aprendizaje del lenguaje o apropiación de una LE (Véronique, 2009, pp. 55-57).

Chomsky fue tan crítico con los demás como consigo mismo, por lo que además de cuestionar las teorías estructuralistas y behavioristas, también reformuló su teoría y se interesó por las relaciones entre la sintaxis y la semántica (Cuq, 1996, p. 18). Al mismo tiempo se fueron desarrollando otras hipótesis, como la de Vainikka y Young Scholten (1996, 1998) quienes apostaban por un comienzo del aprendizaje de una LE basado únicamente en categorías lexicales a las cuales se transferirían propiedades de la L1 durante la apropiación. Bajo esta perspectiva, la IL se desarrolla gracias a la adquisición de categorías funcionales y morfemas gramaticales de la LO y se accede directa y totalmente a la GU gracias a la L1 durante el proceso de construcción de la gramática de la L2 (Véronique, 2009, p. 58; Rodrigues dos Santos, 2009, p. 469). Otra hipótesis

fue la desarrollada por Schwartz y Sprouse (1994, 1996, 2000) para quienes la baja exposición a la LO produce la transferencia de las categorías lexicales y funcionales de la L1 pues el hablante analiza la entrada lingüística de la L2 basándose por completo en su gramática de la L1. Si la entrada lingüística de la L2 es incompatible con la L1, el hablante reestructura la gramática de su IL usando la GU, es decir, el acceso a la GU se produce indirectamente gracias a la L1 (Véronique, 2009, p. 58; Rodrigues dos Santos, 2009, p. 469). Otra teoría que supuso una posición intermedia con respecto a las anteriores fue la de Hawkins y su construcción estructural modular que plantea que el estudiante solo dispone, en el comienzo de su aprendizaje, de categorías lexicales y durante el proceso de apropiación, transfiere las categorías lexicales y funcionales de su L1 a la LO pero manteniendo la neutralidad en los rasgos de las categorías funcionales, lo que explica variabilidad entre estudiantes (Véronique, 2009, p. 59). En cambio, según la hipótesis de Bley, Vroman, Felix y Ioup (1988) la adquisición de la L1 y la LE son distintas pues en la adquisición de la LE por un adulto no se puede acceder a la GU (Véronique, 2009, p. 60; Granfeldt, 2003, p. 35).

Los libros de gramática de FLM y algunos de FL2 de entre los años 70 y 80 aplicaban sus principios, pero la realidad es que su impacto fue modesto en la didáctica de FLE (Cuq, 1996, p. 18). En EEUU se trató de adaptar los principios del generativismo a la enseñanza de lenguas, pero fue un fracaso pues, mediante el Código Cognitivo, se volvió hacia prácticas basadas en el estudio de la gramática y la aplicación de reglas a situaciones comunicativas, que recordaban demasiado al método de “gramática-traducción” y no casaba demasiado con los presupuestos del resto de métodos (Zanón, 2007, p. 7).

2.3.2.2. La corriente funcionalista

En los años setenta surge una corriente funcional-nocional sobre la teoría de los actos de habla de manos de J. Austin, J. Searle, entre otros lingüísticos y filósofos (Rivenc, 2003, p. 248) que estudia la apropiación de las LE y sus empleos en contextos comunicativos (Véronique, 2009, p. 53). Será la corriente recomendada por el Consejo de Europa en su *niveau-seuil* en 1976 (Rivenc, 2003, p. 249).

Para los funcionalistas, el lenguaje es inseparable del resto de funciones cognitivas, por lo que, para analizar la adquisición del lenguaje en un niño, se debe examinar las situaciones de interacción entre el niño y el adulto que le guía y las conductas lingüístico/comunicativas que estas situaciones provocan. En sus investigaciones, los funcionalistas analizan cómo construye el estudiante su competencia gramatical y cómo desarrolla sus capacidades discursivas en LO (Véronique, 2009, p. 62). Si aplicamos esta corriente a la enseñanza, se debe proporcionar al estudiante una serie de estructuras gramaticales durante la interacción de modo que estas

estructuras trasladen la intención del locutor y estén adaptadas al contexto en el que se producen y a su interlocutor (Rivenc, 2003, pp. 248-249).

Los funcionalistas creen que es muy importante analizar el lenguaje en sus condiciones reales de uso y no desligados de su contexto. Esto se complementa con la teoría de Givón (1979) quien cree que el lenguaje permite dos modos de comunicación, un primer modo de tratamiento de la información lento y analítico, basado en el uso del léxico combinado mediante reglas que permiten su comprensión pero que no indican la relación explícita entre todo ese léxico dando lugar a un gran porcentaje de errores; y el segundo es un modo gramatical dado por las estructuras de las lenguas que permiten un tratamiento más rápido y automatizado pues la naturaleza de la información y la coherencia del discurso están explícitamente codificados y suponen una simple descodificación convencional. Es decir, según Givón, la gramática tiene una doble función: codificar la información proposicional especificando las relaciones semánticas entre sus componentes e indicar la coherencia del discurso (Robert, 2002, pp. 71-72). Basándose en la teoría de Givón, los funcionalistas proponen tres niveles para su análisis lingüístico: lexical, sintáctico y discursivo; reuniendo así, en las actividades comunicativas, el análisis de las estructuras y funciones de las oraciones y el proceso cognitivo de organización que siguen para conseguir comunicar de forma que se pueda comprender, es decir, se estudia las funciones lingüístico/comunicativas que permiten el intercambio comunicativo (Véronique, 2009, p. 62).

A diferencia de los generativistas, los funcionalistas se interesan por la interrelación existente entre la semántica, la sintaxis y la pragmática generada por las tareas verbales llevadas a cabo en los intercambios comunicativos. Otra diferencia con los generativistas viene dada por la creencia de los funcionalistas en un enfoque global del funcionamiento lingüístico/comunicativo y cognitivo (Véronique, 2009, pp. 63-64). El papel que asignan a las interacciones sociales verbales en la apropiación de una LE también supone una diferencia entre ambas corrientes pues los funcionalistas piensan que la pragmática de estos intercambios y de las actividades discursivas sí influye en la adquisición de la LE. La última diferencia entre ambas corrientes tiene que ver con el interés por parte de los funcionalistas por conocer en qué etapa se encuentra la diferencia entre la IL de un estudiante de LE y la competencia lingüística de un nativo durante la comprensión y producción de mensajes. De hecho, Carroll y Von Stutterheim (1987) dieron cuenta de las diferencias de conceptualización y de uso de la gramática entre estudiantes avanzados de LE y nativos de esa misma lengua (Véronique, 2009, p. 65).

2.3.2.3. La corriente interaccionista

El interaccionismo estudia la apropiación de una LE como una forma de socialización dentro del grupo de clase en el que se establece una comunicación positiva entre docente y estudiantes que favorece una enseñanza eficaz de la LE (Véronique, 2009, p. 53; Schiffler, 1984, p. 6). Esa interacción social es promovida por el docente quien fomenta la interacción en grupo en el seno de la clase con actividades que contribuyen a la interacción y cooperación entre estudiantes, a la determinación de los contenidos y al desarrollo de la autonomía (Schiffler, 1984, p. 6).

Gracias a las ideas de esta corriente, la pragmalingüística introduce nuevos aportes en la enseñanza de la LE. Según esta perspectiva, se consideran actividades de enseñanza interactivas todas aquellas que produzcan interacción entre los estudiantes y se fijen en la situación global del aprendizaje, por ejemplo, cuando los estudiantes discuten juntos sobre un problema gramatical o cuando trabajan juntos en un ejercicio de gramática (Schiffler, 1984, p. 8). En los últimos tiempos, se ha comenzado a tener en cuenta también el papel del destinatario gracias a una rama de la sociolingüística, la teoría de la contextualización de los enunciados. En didáctica de FLE, todas estas teorías han analizado las reglas que rigen las conversaciones y han repercutido en la creación de diálogos más reales para los métodos de manera que evidencien una diversidad sociocultural más amplia. Además, los expertos en didáctica han tratado de confirmar si el aula se trata de un contexto de aprendizaje natural o artificial a través de las conversaciones que tienen lugar en ella (Cuq, 1996, pp. 21-22).

Gracias a esta corriente, se han realizado numerosos trabajos sobre las interacciones en clase, sobre los ajustes en el habla durante la interacción verbal entre nativos y no nativos, sobre la negociación conversacional, sobre todo aquello que se debe realizar para evitar malentendidos o incompreensión durante los intercambios y sobre las estrategias comunicativas que emplean los estudiantes de LE (Véronique, 2009, p. 66).

La corriente interaccionista es al fin y al cabo una alternativa a la generativa y a la funcionalista pues mientras que estas últimas tienen por objetivo de investigación la adquisición de las capacidades gramaticales y discursivas, el interaccionismo se interesa por la descripción de las capacidades lingüístico/comunicativas que permite la socialización en LE y por eso analiza las actividades cognitivas de apropiación en sus dimensiones sociales. Los trabajos interaccionistas han contribuido poco a la descripción de los funcionamientos gramaticales en LE, su aporte se centra en la comprensión de las situaciones de interacción en LE en entorno guiado (Véronique, 2009, pp. 67-68).

2.3.2.4. Hipótesis de la identidad

Esta hipótesis considera que no es necesario haber adquirido una L1 para la adquisición de una L2 pues LE y LM se adquirirían de forma similar (Klein, 1989, p. 38) por lo que los errores cometidos en la L2 no se deben a diferencias entre lenguas sino a generalizaciones y simplificaciones incorrectas, es decir, son los mismos errores que podría cometer un niño aprendiente de L1, quitándole importancia a la interferencia (Rico Martínez, 2004, pp. 179; 192). Ante esto, Klein formula algunas críticas: 1) el desarrollo cognitivo y social es mayor durante la adquisición de la LM que en la LE; 2) la pronunciación de la LE por un adulto deja entrever su acento; 3) en la adquisición de la LM y la LE puede haber indiscutiblemente estructuras lingüísticas similares, pero también otras no tan equiparables; 4) las formas de desarrollo durante la adquisición de la LM y la LE pueden ser muy diferentes (Klein, 1989, pp. 39-40).

2.3.2.5. Hipótesis contrastiva

Según esta hipótesis, la adquisición de una L2 se produce de forma rápida y sencilla mediante transferencia positiva al tomar como base las estructuras similares ya adquiridas de la L1. En cambio, si la LM y la LE se diferencian demasiado, se producen producir interferencias que den lugar a errores y por tanto a una mayor dificultad de adquisición (Lado, 1957). El objetivo de esta hipótesis buscaba una planificación de la enseñanza capaz de hacer frente o de suprimir las posibles dificultades mediante la comparación de ambas lenguas (Klein, 1989, pp. 40-41). Los investigadores que defendía esta hipótesis intentaban evidenciar que las dificultades experimentadas por un estudiante de L2 se deben a las diferencias entre su L1 y la L2 que está aprendiendo (Rico Martínez, 2004, p. 178). Sin embargo, los estudios posteriores generaron hallazgos desfavorables que apuntaban que debemos preocuparnos no por la descripción de una estructura sino por su comprensión y uso en la producción de un estudiante, pues al fijarnos únicamente en la descripción, la comparación entre lenguas puede inducir a error. Esto ocurre porque las estructuras coincidentes en ambas lenguas pueden resultar sencillas de apreciar por el estudiante, pero difíciles de utilizar, o al contrario (Klein, 1989, pp. 40-41).

Empleando las palabras de Klein, no se trata de negar la hipótesis contrastiva porque es evidente que existen formas de transferencia que no pueden ser pasadas por alto. Lo interesante sería realizar predicciones sobre posibles transferencias que se basen en cómo el estudiante utiliza la forma y tener en cuenta que muchos de los errores de nuestros estudiantes pueden no tener como origen una transferencia lexical o sintáctica, sino ser debidos a errores conceptuales como el tiempo, por ejemplo, al tratar de hacer corresponder su LM con la LE. Además, también se debe

considerar que las transferencias pueden aumentar proporcionalmente al poseer mayores conocimientos de la LE porque los estudiantes se ayudan de su conocimiento de la LE, entre otras cosas, para poder comprender y producir en LE (Klein, 1989, pp. 40-43).

2.3.2.6. Teoría del control de Krashen

Ya hemos hablado antes de Krashen y las hipótesis que conforman su “teoría” (ver subapartado 2.1.3.1.5., p. 39) y que podemos resumir en: 1) los adultos pueden adquirir la LE de forma no consciente o consciente mediante adquisición lingüística centrada en el sentido pues, en las interacciones reales, los hablantes no prestan atención a las formas sino a ser comprendidos y comprender para lo que adquieren inconscientemente las reglas necesarias. Por el contrario, el aprendizaje lingüístico formula reglas explícitamente en las que el autocontrol consciente tiene un papel fundamental; 2) el aprendizaje solo puede ocurrir mediante el monitor, un proceso consciente que controla los conocimientos gramaticales adquiridos para corregir nuestras producciones y comprensiones lingüísticas; 3) el monitor solo resulta útil cuando el hablante dispone de tiempo para pensar en el tratamiento lingüístico, si discrepa de la forma correcta que debe emplear o si conoce la regla adecuada (Klein, 1989, p. 44).

2.3.2.7. Teoría de las variedades lingüísticas de los estudiantes

Esta teoría sobre el “*lecte de l'apprenant*” comprende dos hipótesis: 1) las variedades lingüísticas que poseen los estudiantes poseen una coherencia interna por lo tanto no se puede pretender que una palabra o construcción en la LE tenga la misma función que en la variedad lingüística del estudiante; 2) la adquisición de la lengua viene dada por una serie de transiciones organizadas en patrones lógicos con sus propias estructuras y regularidades entre el estadio de la lengua en el estudiante y otro estadio posterior (Klein, 1989, pp. 45-46).

Corder (1967) varió un poco esta hipótesis lanzando su propia propuesta que consideraba el proceso de adquisición y sus estadios como una secuencia de transiciones entre sistemas. Selinker (1972) desarrolló tras él un punto de vista similar con el concepto de IL (que ya vimos en el subapartado 2.1.1.3 de la presente investigación, p. 22) que depende de las transferencias y estrategias de adquisición empleadas por los estudiantes (Klein, 1989, p. 46). Estas investigaciones evidencian que el análisis del “*lecte de l'apprenant*” nos permite observar y describir la relación entre formas y funciones de una forma más sencilla que recurriendo al sistema empleado por un hablante nativo adulto. Gracias a este enfoque de variedades lingüísticas, el estudiante no adquiere la lengua por la simple comparación entre las descripciones gramaticales de las dos lenguas como

ocurre en la reflexión contrastiva, sino empleando estrategias cognitivas que evalúen la distancia o proximidad entre las lenguas, cuyo resultado puede ser utilizado a su vez para presentar los contenidos gramaticales de forma más apropiada a las representaciones de los estudiantes de L2, algo que ya se está haciendo en la enseñanza de LE (Watorek, 2008, pp. 123-142).

2.3.2.8. Teoría de la pidginización

Según esta teoría, los pídginos serían unas L2 que se forman cuando los hablantes de una lengua que es dominada por cuestiones políticas, sociales o culturales, adquieren conocimientos de otra lengua dominante. Estas lenguas se pueden caracterizar por: a) la forma en la que se originan y utilizan con fines comunicativos muy concretos y restringidos; b) sus rasgos estructurales, léxico limitado, ausencia de marcas de género, tiempo, aspecto y modo por partículas adverbiales y no por flexión verbal, mayor uso de construcciones coordinadas que subordinadas. Klein deduce que los pídginos comparten una gran cantidad de similitudes con las variedades lingüísticas de los estudiantes y su formación en la adquisición no guiada. En ese sentido, Schumann (1978) apuntaba a la existencia de los mismos procesos socio-psicológicos en la formación de los pídginos y de la adquisición espontánea de una LE (Klein, 1989, p. 47), señalando la importancia de la motivación afectiva positiva en el proceso de adquisición, es decir, si existe una disposición positiva hacia la comunidad de habla de la L2 se puede llegar a alcanzar un nivel de desempeño cercano al de los nativos de esa L2 (Giles y Byrne, 1981, p. 89). Andersen (1983) definió la pidginización como una adquisición lingüística que tiene lugar en condiciones de baja exposición a la lengua o de baja entrada de datos lingüísticos a causa de factores socioafectivos, de obligaciones temporales o razones de complejidad lingüística (Klein, 1989, p. 48). Bickerton (1981) por su parte, expresó una perspectiva más radical que recibió numerosas críticas pues, para él, todos los procesos de adquisición eran guiados por un programa “cableado” de estudios neurofisiológicos cuyo funcionamiento se evidenciaba por la formación de lenguas criollas (Klein, 1989, p. 48). Es decir, las lenguas criollas se explicarían por la manifestación de un “bioprograma lingüístico universal innato” que cuenta con unidades gramaticales específicas (Zimmermann, 2006, pp. 126; 131).

2.3.3. Fases de la apropiación de la gramática del francés como lengua extranjera

Tras conocer algunas de las perspectivas teóricas sobre la adquisición de LE y los factores que intervienen en dicha apropiación, parece lógico querer establecer las distintas etapas que se dan en la apropiación de la gramática francesa para poder localizar así las dificultades de dominio

que pueden aparecer en la LO, como ya lo han intentado tanto Véronique (1995) como Bartning y Schlyter (2005) (Véronique, 2009, pp. 312-313). Algo que podemos afirmar de entrada es que, de forma global, el proceso de apropiación de una LE pasa por la comprensión, tratamiento, almacenaje y adaptación de los nuevos conocimientos recibidos por exposición a la LE a los conocimientos anteriores mediante las actividades inconscientes de asimilación y acomodación que explican la diversidad de interlenguas entre estudiantes (Besse y Porquier, 1984, pp. 244; 246).

La fase inicial de la apropiación consiste en la entrada (*saisie*), es decir, un tratamiento perceptivo de los materiales por exposición que depende de la actividad perceptiva y cognitiva del estudiante, de su estado psicológico y del esfuerzo mental movilizado, así como de la estructuración cognitiva y lingüística preexistente. Además, en el aprendizaje guiado, como es nuestro caso, esa entrada conlleva una parte de control interno que puede ser, o no, verbalizado y que se verá afectada por las distintas estrategias utilizadas en clase, por ejemplo, las estrategias de memorización que determinan cómo será comprendida e interiorizada la gramática. Si la entrada realiza un tratamiento exitoso de los datos presentados, el contenido será integrado por asimilación o acomodación siguiendo estrategias cognitivas como la generalización o la inferencia relacionando este nuevo conocimiento con los ya adquiridos. Las estrategias más o menos conscientes de almacenaje (memorización) y estructuración dependen de conductas individuales determinadas por las condiciones de aprendizaje y los elementos a estructurar. Algunas de estas estrategias pueden ser la repetición mental, la asociación con la LM... (Besse y Porquier, 1984, pp. 244-245). Además, en la entrada e integración de la información, el estudiante puede utilizar estrategias de solicitud para pedir al docente o a otros estudiantes información estructurante que le ayude (Besse y Porquier, 1984, p. 246).

La gran diversidad de aprendizajes que tienen lugar en contextos institucionales tiene que ver con la interacción entre dos niveles de actividad cognitiva (procesamiento y apropiación de la lengua y adaptación a las obligaciones institucionales del aprendizaje) donde apropiación y utilización de la LE se superponen constantemente (Besse y Porquier, 1984, p. 247).

En 1985, Pienemann formuló su “hipótesis de la enseñabilidad” según la cual solo se pueden enseñar estructuras de la LO que encuentren en una etapa de desarrollo superior a la alcanzada por el estudiante (Ellis, 2006, p. 15). Pienemann publica varias hipótesis sobre posibles progresiones gramaticales en un plan de estudios de una L2. Parece ser que la adquisición gramatical sigue una graduación en etapas independientes de la LM. Tanto Pienemann (1984, 1989) como otros investigadores han recogido en sus estudios la existencia de una serie de formas gramaticales más fáciles de aprender que otras al no necesitar desarrollarse siguiendo unas etapas predeterminadas. Pienemann muestra en sus estudios que los estudiantes cognitivamente

preparados para aprender estructuras gramaticales específicas logran una adquisición de la L2 más acelerada, aunque no se pueda modificar el orden natural de su adquisición (Germain y Séguin, 1998, pp. 132-136; Ellis, 2006, p. 15). Hay estructuras que pueden ser enseñadas en cualquier momento, pero también hay otras para las que, si el estudiante no se encuentra preparado, es inútil insistir en su enseñanza porque ésta puede no surtir efecto al requerir operaciones mentales complejas, el estudiante puede evitar aprender todo lo que le parezca difícil o incluso abandonar una etapa necesaria en su desarrollo lingüístico, o puede aprender esa estructura gramatical erróneamente al sobregeneralizar (Ellis, 1990, citado en Germain y Séguin, 1998, p. 136). Además, existen estructuras gramaticales que muestran factores ligados a un modo general de desarrollo y otros factores individuales como la motivación, la inteligencia, la aptitud lingüística, etc., o factores externos como la enseñanza recibida. En el caso de la lengua francesa no existen estudios suficientes que muestren cuándo es mejor esperar a que el estudiante tenga la preparación necesaria y cuándo se puede proceder a su enseñanza (Germain y Séguin, 1998, p. 137; Ellis, 2006). Si un docente hace que algún estudiante se salte alguna etapa para la adquisición de ciertos morfemas o fenómenos morfosintácticos, el alumno puede obtener un buen resultado en test sin llegar a realizar ningún aprendizaje real, lo que además puede afectar al ritmo de adquisición y al grado de dominio de la lengua alcanzado (Germain y Séguin, 1998, p. 138).

A pesar de todo lo anteriormente mencionado, existen autores como Nunan que rechazan la hipótesis de Pienemann. En este caso, este autor sostiene que algunas estructuras gramaticales deben incorporarse pronto al repertorio comunicativo del estudiante como expresiones fijas incluso si este no ha alcanzado aún el nivel cognitivo necesario para ello (Germain y Séguin, 1998, p. 140).

Como hemos visto en todo este apartado 2.3., el aprendizaje de una LE es una apropiación que nos permite adquirir mediante un proceso inconsciente, conocimientos y competencias necesarias para lograr imitar la forma de comunicar de los hablantes nativos y lograr así el dominio de la LE. Este proceso se ve afectado por distintos factores como la repetición, la atención y la emoción que ayudan a consolidar los conocimientos en la memoria. Las RRSS nos permiten una mayor exposición a la lengua en un contexto guiado, real y que posibilita la interacción generando motivación en el alumnado y captando su atención. Para ajustar mejor el diseño de nuestro experimento de manera que se favorezca de forma efectiva la interiorización de la gramática, debemos tener en cuenta como hemos visto que es necesario adaptar las actividades a la personalidad de nuestros estudiantes, algo que puede hacerse fácilmente gracias a las RRSS; que la formación lingüística previa de nuestros estudiantes tanto en su LM como en su primera LE,

aquella que aprenden durante su formación escolar y que, generalmente, en nuestro caso en España, es la lengua inglesa, pueden producir interferencias o dar lugar a aprendizaje si no se producen errores y la comparación entre las lenguas resulta ventajosa; que la mayor cantidad de exposición a la lengua, es decir, el tiempo y oportunidades que tienen los estudiantes para aprender la lengua en contexto real y las posibilidades de interacción favorecen esa apropiación gramatical, y eso también puede llevarse a cabo en las RRSS, en contexto guiado; que la actitud positiva y la motivación influyen, entre otras cosas. Además, de todas las perspectivas teóricas sobre la adquisición de la LE que hemos visto, también podemos tomar algunas de sus ideas para la creación de nuestro experimento. De la corriente generativa podemos adoptar para nuestro experimento el hecho de que la lengua no solo se aprende por repetición e imitación (teoría conductista) sino por reflexión e interiorización de reglas que nos permiten elaborar frases diversas. De la corriente funcionalista nos quedamos con la idea de que se necesita aportar una serie de estructuras gramaticales durante la interacción adaptadas al contexto para que el hablante pueda comunicar, y que es necesario analizar la lengua (las estructuras y las funciones de las oraciones que permiten el intercambio comunicativo) en sus condiciones reales de uso y no desligados de su contexto. De la corriente interaccionista recogemos la idea de que la apropiación de una LE es una forma de socialización en la que se establece una comunicación, interacción social, que favorece una enseñanza eficaz de la LE en su dimensión social. Por ello será interesante realizar actividades en nuestro experimento en las que se discuta juntos sobre la corrección de un problema gramatical, por ejemplo. De la hipótesis de la identidad también podemos coger la idea de que los errores pueden no deberse a la LM sino a una generalización y simplificación incorrecta, de ahí la importancia de practicar la reflexión en los ejercicios propuestos en nuestro experimento. De la hipótesis contrastiva que la adquisición de una LE se produce más rápido por transferencia positiva de las estructuras adquiridas de una LM, por lo que, siguiendo esta hipótesis podemos eliminar las posibles dificultades comparando la LM y la LE, preocupándonos no solo por su descripción sino también por la comprensión y uso en la producción de esa estructura, de nuevo, reflexión sobre la estructura gramatical empleada. De la teoría del control de Krashen podemos recoger la idea de que se pueden adquirir estructuras de forma no consciente mediante interacciones reales y exposición a la lengua, una práctica que resulta factible realizar en RRSS. De la teoría de las variedades lingüísticas de los estudiantes nos queda con su estrategia cognitiva para evaluar la proximidad o distancia entre las LM y LE para presentar los contenidos gramaticales a los estudiantes. De la teoría de la pidginización, recogemos que Instagram, al aumentar la motivación afectiva positiva en el proceso de adquisición, puede permitir que se alcance un nivel de desempeño cercano al de los nativos de la LE.

Una vez tratados los puntos más importantes sobre la apropiación de la gramática francesa, pasamos a analizar en el siguiente subcapítulo (2.4.) qué aspectos aborda la didáctica sobre la enseñanza de esa gramática que nos permita proponer en nuestro experimento actividades que puedan resultar efectivas para la apropiación de la gramática.

2.4. La didáctica de la gramática en la enseñanza del francés como lengua extranjera

Llegados a este punto, la primera pregunta que debemos hacernos es la siguiente: ¿qué es la didáctica? ¿qué aspectos abarca y cuáles pueden sernos útiles conocer para el diseño de nuestra investigación cuasiexperimental? Si atendemos a la definición aportada por Dolz y sus colaboradores, la didáctica de las lenguas es:

una disciplina que estudia los fenómenos de enseñanza y de aprendizaje de las lenguas y las complejas relaciones entre los tres polos del *triángulo didáctico*: profesor, alumno y la lengua o las lenguas enseñadas. La didáctica de las lenguas aborda las interrelaciones y las interdependencias entre estas instancias que constituyen una totalidad organizada, denominada *sistema didáctico*. Su objeto central puede ser identificado como el estudio de la transmisión y la apropiación de las lenguas, en particular, sobre los procesos de construcción de prácticas y de conocimientos lingüísticos desarrollados en el contexto escolar (Dolz, Gagnon y Mosquera, 2009, p. 118).

A esta definición los autores añaden que, para la didáctica de las lenguas, es importante conocer qué objetos son los que se deben enseñar y cómo se puede facilitar la adquisición de la lengua (Dolz, Gagnon y Mosquera, p. 120). En la investigación que nos ocupa, nos interesamos por conocer cómo la didáctica plantea que puede ser enseñada la gramática, a través de qué objetos y de qué modo se puede facilitar su adquisición para mejorar el dominio de la lengua francesa.

Según Bertocchini y Costanzo, la gramática puede ser enseñada de varias formas: 1) según la gramática de referencia que escojamos prescriptiva o descriptiva; 2) según el tipo de enseñanza implícita (sin explicitar reglas y sin utilizar metalenguaje desarrollando automatismos) o explícita (se verbalizan reglas y se emplea metalenguaje siguiendo un enfoque inductivo -de los ejemplos a la regla-, deductivo -de la regla a los ejemplos- o mixto) que queramos utilizar en nuestras clases; 3) de forma contextualizada mostrando las reglas en situaciones comunicativas o descontextualizada estudiando la regla fuera de contexto; 4) privilegiando la gramática del reconocimiento o pasiva (parte de la forma para llegar al sentido) o la gramática de la producción o activa (parte del sentido para llegar a la forma); 5) empleando la reflexión de la lengua como

sistema formal, ligándola al sentido y/o como medio de comunicación; 6) trabajando solo con una gramática pedagógica de referencia o teniendo en cuenta también la gramática de los estudiantes, es decir, su IL (Bertocchini y Costanzo, 2008, pp. 192-193).

Para saber qué tipo de enseñanza implícita o explícita escoger, es importante conocer en qué medida la E/A de una descripción gramatical puede favorecer o no la interiorización de esa gramática. Algunos expertos en didáctica albergan la certeza de que la interiorización de la gramática de una LE en clase puede llevarse a cabo de forma similar a la de la LM o la de una LE que ha sido adquirida por interacción continuada con los hablantes de esa lengua, siempre y cuando el aula reúna condiciones de apropiación similares, por lo que, siguiendo esta idea, la enseñanza explícita de la gramática no sería pertinente. Otros, por el contrario, piensan que, en adultos y adolescentes, la interiorización de la gramática de la LE en clase pasa obligatoriamente por procesos disímiles de aquellos que determinan la interiorización natural de la gramática de la LM y LE, por lo que su estudio explícito sería necesario. Lo cierto es que estas creencias tan opuestas han dado lugar a dos maneras contrapuestas de entender la didáctica: una más centrada en la parte oral de la lengua que trata de recrear las condiciones de apropiación de las lenguas en contexto no guiado y otra que por el contrario se centra más en la parte escrita y que, al considerar la apropiación de la lengua en contexto institucional como algo artificial, busca la reflexión sobre la lengua (Besse y Porquier, 1984, pp. 73-74). Courtillon explica que el conocimiento explícito de las reglas gramaticales puede convertirse en conocimiento implícito (el tipo de conocimiento que permite la producción) gracias a la práctica y permitir tras su interiorización la autocorrección y la toma de decisiones ante una duda gramatical (Courtillon, 2003, p. 118).

Como vimos, una respuesta a estas creencias puede ser la teoría desarrollada por Krashen quien establece una escisión entre los procesos de adquisición (contexto natural) y aprendizaje (contexto institucional). La adquisición sería un proceso de apropiación subconsciente, implícito y centrado en el sentido que, a través de la interacción, otorga al estudiante una intuición gramatical similar a la de un nativo. A contrario sensu, el aprendizaje sería un proceso consciente, explícito, artificial y centrado en la forma que permite al estudiante desarrollar la capacidad necesaria para emitir juicios gramaticales según las reglas que ha aprendido (Besse y Porquier, 1984, p. 75; Cuq y Gruca, 2017, p. 102). De este modo, gracias a un mecanismo de corrección aprendido que Krashen llama “monitor”, si el estudiante dispone del tiempo, la atención y el conocimiento necesario puede controlar, corregir, sus producciones verbales. Esto más útil en el escrito que en el oral debido a la rapidez y espontaneidad de este último (Besse y Porquier, 1984, p. 75). Desde otra perspectiva, Klein plantea que no está realmente demostrado que adquisición y aprendizaje sean dos procesos diferentes y por eso los utiliza indistintamente teniendo en cuenta que ambos están enfocados en

el estudiante y no en el docente (Klein, 1989, p. 34). Según Krashen, estos dos procesos pueden coexistir, pero lo que es aprendido no puede llevar nunca hacia la adquisición de la lengua, es decir, al dominio espontáneo de la lengua. Es por esto que Krashen prefiere trabajar la gramática desde la adquisición mediante la repetición para provocar en el estudiante la inducción subconsciente de las regularidades de la lengua (Besse y Porquier, 1984, p. 76).

Jakobson (1963) llamó “función metalingüística” a esta actividad cognitiva que nos permite analizar si nuestras producciones son correctas según las normas que conocemos y reformularlas por tanto durante la comunicación o en previsión. De acuerdo con este autor, en el aprendizaje de una lengua se requiere esta función, pues para hablar una lengua hay que hablar de ella focalizándose en su código y adquiriendo la gramática necesaria para hacerlo de forma explícita y consciente, lo que explica que cada lengua posea su propio metalenguaje (Besse y Porquier, 1984, p. 77). Jakobson habla del término metalenguaje como un lenguaje que hace del lenguaje el objeto de su reflexión y que es, además, un factor vital para el desarrollo verbal en los niños (Vigara Tauste, 1992, pp. 125; 127). Según Krashen, una competencia lingüística auténtica revelaría tanto adquisición con juicios intuitivos como aprendizaje con juicios normativos (Besse y Porquier, 1984, p. 77). Marina Yaguello apunta en ese mismo sentido que:

todo hablante ejerce una actividad metalingüística inconsciente, aunque no fuese más que porque todo acto de habla representa una serie de elecciones que remiten a un código, cuya adquisición, en el niño, se acompaña de un trabajo de análisis que no por [no] ser percibido es menos considerable (citado en Vigara Tauste, 1992, p. 128).

Concluye Vigara Tauste que sin metalenguaje no podríamos aprender otras lenguas y que además cumple un papel imprescindible en el aprendizaje infantil de la lengua como hemos visto ya que los niños comparan sus nuevas adquisiciones con las que ya poseen y con el lenguaje utilizado por los adultos, discutiendo con éstos últimos las estructuras que utilizan que deben seguir ciertas normas gramaticales (Vigara Tauste, 1992, p. 142). Un estudiante puede emitir juicios intuitivos sobre la gramaticalidad de una frase que corresponden con la gramática de su IL, pero que, a veces, pueden ser incorrectos por lo que se puede recurrir a lo que se sabe sobre la lengua, es decir, a los juicios que han sido corregidos por los docentes y que han ido dando forma las normas, para eliminar en cierto modo esa falta de certeza. De hecho, W. Labov (1976) sostiene que la comunidad lingüística está conformada por las normas adquiridas social y escolarmente pues éstas son compartidas mientras que las normas adquiridas inconscientemente son individuales. Como vemos, recurrir a la norma y, por tanto, a la descripción gramatical, parece ser algo intrínseco al proceso de E/A y que debe ser tenido en cuenta por la didáctica de las lenguas. La didáctica entiende que los procesos de adquisición y aprendizaje van de la mano en la apropiación de la LE

pues en clase siempre hay actividad metalingüística presente en ambos actores del proceso educativo, el docente cuando corrige o incluso cuando enseña la gramática de forma implícita sin recurrir al discurso gramatical y el alumno cuando reflexiona sobre el uso de la lengua y sus reglas para evitar ser corregido (Besse y Porquier, 1984, pp. 78-79).

Dice Courtillon que no podemos contentarnos con conocer qué es la gramática para saber enseñarla pues para algunos la gramática se refiere al conocimiento de reglas gramaticales y ese término, regla, también es ambiguo (Courtillon, 2003, p. 117). Los docentes y expertos en didáctica tienen creencias de lo que es una regla gramatical y de su finalidad en el aprendizaje de una L2. Tres de esas creencias que coexisten en numerosos docentes ven la regla como: 1) un precepto que determina cómo escribir y hablar correctamente y que debe cumplirse como una ley aunque la intuición de la gramática interiorizada (GI) se oponga; 2) una descripción de una regularidad de la lengua que existe incluso antes de que el lingüístico o gramático la descubra; 3) el resultado de una reconstrucción abstracta de la realidad observada mediante un procedimiento hipotético-deductivo (Besse, en Coste, 1994, pp. 56-58). Courtillon define la regla como formulaciones gramaticales descubiertas por los lingüistas gracias a la observación del funcionamiento de la lengua para extraer sus regularidades, cuya descripción explícita podemos encontrar en los manuales de gramática. El estudiante, al igual que el lingüista, también puede aprender la gramática mediante el descubrimiento o gracias a los ejercicios y/o las explicaciones de gramática que recibe de su profesor (Courtillon, 2003, p. 118). A. de La Garanderie (1980) sugiere que hay estudiantes que necesitan estas explicaciones de las reglas gramaticales al igual que también hay otras que no las necesitan porque generan ese sentimiento gramatical de lo que es correcto mediante la práctica e forma más intuitiva sin tener que recurrir al uso de metalenguaje como pide el conocimiento de una regla gramatical. Y es que una cosa muy distinta es tener la capacidad para explicitar una regla de haber adquirido efectivamente esta regla para utilizarla correctamente en situaciones comunicativas espontáneas (Courtillon, 2003, pp. 119-120).

Entonces, si se puede adquirir la regla gramatical sin necesidad de saber explicitarla verbalmente, ¿por qué enseñarlas de forma explícita? Besse propone una lista razones por las que se podría querer enseñar las reglas gramaticales de una L2: instrumental pues puede ser útil para la enseñanza de una representación gramatical (RG) de la L2, formativa pues podría ser formadora para la mente de los alumnos, educativa o cultural pues podría ayudar en la conciencia del funcionamiento que tienen de su L1, e institucional pues se homogenizan los programas al imponer una RG de la L2 (Besse en Coste, 1994, pp. 60-61). Lo cierto es que, además de las razones aportadas por Besse, existen investigaciones empíricas, incluso de especialistas en inmersión, que están a favor de un conocimiento analítico del funcionamiento de la lengua. De

hecho, Suso López y Fernández Fraile remarcan que sin éste conocimiento pueden darse fosilizaciones de errores o usos incorrectos y, retomando las palabras de Germain (1996), indican que ese reclamo del conocimiento gramatical se debe a la importancia que otorgan algunas culturas a la corrección gramatical, a la limitación de situaciones en las que se podría comunicar sin poseer gramática, a la consideración de la competencia comunicativa como una capacidad que incluye el conocimiento instrumental y declarativo en forma de gramática interiorizada y a la función de consolidación en la memoria a largo plazo de los conocimientos (Suso López y Fernández Fraile, 2001, p. 431). Además, Rivenc añade que la gramática estructura el enunciado y nos aporta información sobre las relaciones existentes entre las palabras, de modo que, cuando se estudia el léxico, la mayoría de las palabras forman parte de la gramática, por ejemplo, el verbo *être* (Rivenc, 2003, p. 244).

A la luz de todas estas razones, resulta relevante analizar cómo se debe enseñar la gramática. Suso López y Fernández Fraile señalan que una nueva didáctica de la E/A de la gramática debe buscar la consecución de la competencia comunicativa, la adquisición implícita de la gramática antes que su reflexión (que debe ser guiada y completada por el docente mediante descubrimiento inductivo), un aprendizaje significativo gracias a la conceptualización, partir de la IL de los estudiantes para lograr una gramática de aprendizaje interiorizada y explicitada, una interacción constante mediante ejercicios de aplicación que den lugar a la reflexión y análisis de los errores por parte del estudiante para mejorar su IL, y finalmente una renovación de los conocimientos metalingüísticos del alumnado gracias al análisis contrastivo entre la LM y la LE (Suso López y Fernández Fraile, 2001, pp. 437-438).

Para lograr la E/A que nos proponen estos autores, consideramos que es crucial tener un conocimiento amplio de los objetos didácticos gramaticales tan necesarios para la E/A de la gramática como son las actividades gramaticales (2.4.1.1., p. 91), el discurso gramatical (2.4.1.2., p. 136) y la progresión gramatical (2.4.1.3., p. 138). Estudiaremos pues el lugar que ocupan esas actividades gramaticales (2.4.1.1.1., p. 95), los diferentes tipos que hay (2.4.1.1.2., p. 96), cuál es su aporte al aprendizaje de FLE (2.4.1.1.3., p. 105), si fomentan el aprendizaje implícito o explícito, la relación que tienen la práctica de la gramática con la cultura educativa, y la pertinencia de algunos tipos de actividades gramaticales según las características de nuestros estudiantes. Indagaremos de igual modo en la relación que existe entre la gramática contrastiva y las actividades reflexivas (2.4.1.1.4., p. 119) y cómo eso puede ayudar al aprendizaje de la gramática francesa, y también en cómo pueden las actividades gramaticales ayudar en la consecución de la competencia comunicativa (2.4.1.1.5., p. 125) para terminar describiendo cuáles deberían ser las actitudes que docentes y estudiantes debemos mantener ante el error gramatical (2.4.2., p. 141).

2.4.1. Objetos didácticos gramaticales

Beacco sugiere que es vital cuestionar cuáles son las relaciones que mantienen los saberes con los objetos didácticos: actividades gramaticales, discurso gramatical, contenidos morfosintácticos del programa y su progresión en el mismo (Beacco, 2010, p. 33). Para Vigner, esta dimensión gramatical forma parte de cualquier aprendizaje guiado, y en el caso del francés con más razón pues posee una amplia tradición gramatical que obliga a que, por cuestiones históricas y culturales, la lengua sea aprendida mediante reglas debiendo tener en cuenta en su enseñanza el objeto gramatical y hacerse preguntas sobre los distintos enfoques, orientaciones metodológicas y elecciones gramaticales a tomar según las necesidades de nuestros estudiantes (Vigner, 2004, pp. 89-91).

2.4.1.1. Las actividades gramaticales

Suso López y Fernández Fraile consideran que las actividades de E/A, en general, son utilizadas por los docentes como una forma de manipular la asignatura de forma guiada y propiciar así la adquisición de contenidos (2001, pp. 376; 382). Los docentes reflejan en las actividades gramaticales la idea que tienen sobre la gramática, sobre su importancia, su lugar en la E/A de una LE, etc. (Germain y Séguin, 1998, p. 181). Beacco destaca que las actividades gramaticales de tipo metalingüístico no han cambiado mucho a pesar del EC y que la tipología de ejercicios gramaticales elaborada por Besse y Porquier (1984) o Vigner (1984) continúan estando vigentes hoy día (Beacco, 2010, pp. 34-35, 40, 46). Vigner justifica esa estabilidad histórica del ejercicio de la que habla Beacco por su gran capacidad de adaptación a todas las metodologías (Vigner, 1984, p. 173). Beacco indica que esta continuidad de las actividades gramaticales se debe en gran parte a la influencia del enfoque global (EG) de la enseñanza de lenguas en el EC, ocasionando la confusión entre actividades y objetos de enseñanza y avalando por tanto el lugar que ocupan las actividades en el aula y en los manuales, cuyo uso generalizado es además acrecentado con la introducción de los ejercicios reflexivos (Beacco, 2010, pp. 47, 50).

Beacco define las actividades de enseñanza gramatical como actividades de sistematización que tratan sobre los contenidos morfológicos y sintácticos bajo diferentes formas pedagógicas: implícita, deductiva, en tareas, en ejercicios..., para un uso correcto y autónomo de los elementos de la lengua por parte del estudiante. Según Beacco, los estudiantes no pueden sistematizar de forma irreflexiva todos los elementos de la lengua a los que son expuestos sino solo aquellos necesarios para la formación de su IL (Beacco, 2010, p. 44). Pero la comunicación se basa en una serie de códigos compartidos, entre ellos la gramática, que permiten que, bajo este sistema

convencional e impuesto basado en el dominio de reglas, podamos comprender y ser comprendidos. Y, para controlar esas reglas es necesario crear automatismos lingüísticos que nos permitan comunicar al combinar las estructuras de la lengua sin detenernos a pensar en ellas (Vigner, 2016, p. 1). Estos automatismos pueden crearse, según la teoría del aprendizaje behaviorista, por medio de las repeticiones en ejercicios vistos como una aplicación de la lección (Cuq, 1996, p. 84).

Aunque la palabra “ejercicio” se utiliza en la enseñanza de lenguas para referirse a una actividad de aplicación en el aula, “ejercicio” y “actividad” son dos conceptos muy distintos en este campo. Vigner indica que el ejercicio puede ser una actividad lingüística pero no al contrario. Besse añade que el ejercicio es una tarea lingüística puntual de carácter repetitivo, obligatorio y metalingüístico pedido y evaluado por el docente mientras que la actividad sería para él una forma de aprendizaje de comprensión o producción oral y escrita, aunque también existen actividades de reflexión sobre la lengua llamadas metalingüísticas (Bertocchini y Costanzo, 2008, pp. 194-195). Vigner constata que en numerosas herramientas de sistematización de la lengua se prefiere usar el término “actividad” al de “ejercicio” por ser considerado este último como demasiado cerrado, escolar y obligatorio (Vigner, 2017, p. 12). El ejercicio forma parte de la lección como un modo de memorizar conocimientos y de crear hábitos, de asociar un saber declarativo a un saber procedimental (Anderson, 1983, citado en Vigner, 2017, p. 13), que como ya sabemos, el saber procedimental necesita ser ejercitado por repeticiones variadas (Vigner, 2017, p. 13).

Concretamente, el ejercicio gramatical es la actividad metalingüística a la que más importancia se le otorga en la clase de lengua (Cuq, 1996, p. 83) y es un instrumento de aplicación y sistematización de la lengua que sirve para consolidar el aprendizaje sin aproximaciones como en entornos no guiados, para fomentar la reflexión gramatical y para permitir al estudiante hispanohablante comprender las formas y condiciones de uso de la LF (Vigner, 2016, pp. 10, 13). Los partidarios de una enseñanza mediante adquisición natural ven el ejercicio una forma de reemplazar las explicitaciones de las descripciones gramaticales mientras que, para los partidarios de una enseñanza explícita, los ejercicios permiten simplificar y didactizar las descripciones gramaticales para practicar y reforzar por repetición las formas sin detenerse en explicaciones metalingüísticas. Es decir, que como vemos, ya sea de forma explícita o implícita, los ejercicios conllevan una descripción gramatical (Besse y Porquier, 1984, p. 119). Para Beacco, hay ejercicios de respuesta abierta contextualizada que son una forma de actividad gramatical, pero se consideran ejercicios debido a las representaciones metalingüísticas de los estudiantes que suscita la elección de respuestas posibles, pues piden verbalizaciones, por parte de los estudiantes que justifiquen las

elecciones que han realizado y sirven para fomentar la reflexión metalingüística (Beacco, 2010, pp. 53-54).

Los ejercicios realizados en clase tienen en común una serie de rasgos: forman parte las prácticas comunicativas de la clase establecidas en un contrato pedagógico explícito o implícito aceptado por docente y estudiantes; es repetitivo; se utiliza para fijar el conocimiento de un contenido que causa dificultad; y es una actividad metalingüística de aprendizaje (Besse y Porquier, 1984, pp. 119-121). Bertocchini y Costanzo aportan una lista de elementos que constituyen un ejercicio:

1. Hacen referencia a una actividad lingüística que puede ser de comprensión oral / escrita, producción oral no interactiva, producción oral, producción escrita no interactiva, interacción escrita o mediación.;
2. El modo de transmisión puede ser oral o escrito, individual, colectivo o grupal.;
3. Las respuestas pueden ser cerradas o abiertas.;
4. La corrección puede tener lugar de forma inmediata o diferida, por el docente o mediante autocorrección.;
5. Puede formar parte del método o ser propuesto por el docente puntualmente.;
6. Puede cumplir con objetivos de aplicación o manipulación, de refuerzo o mediación, o de control.;
7. Los contenidos pueden ubicarse en el área lingüística o socio-pragmalingüística.;
8. Las instrucciones pueden proporcionarse de forma implícita (reemplazadas por el modelo a seguir) o explícita, en LM o en LE, con uso de metalenguaje o en simulación.;
9. Los soportes utilizados pueden ser un material lingüístico oral o escrito, material lingüístico contextualizado o descontextualizado, y/o utilizar imágenes.;
10. Puede estar organizado en tareas simples o por ítems (Bertocchini y Costanzo, 2008, p. 197).

Vigner por su parte indica que el contexto es otro constituyente del ejercicio a tener en cuenta pues permite situarlo en la lección y en su temática y retomar la problemática lingüística abordada en otros momentos de la lección. Además, precisa que la cantidad de ítems en los que puede estar presentado el contenido en el ejercicio sirven para aumentar o disminuir la complejidad de elección, e incluso, si no se propone ningún ítem, para hacer la tarea más compleja aún al obligar al estudiante a recurrir a sus conocimientos e intuición lingüística. Asimismo, aconseja que encontrar el número de ejercicios perfecto para no aburrir al estudiante al resultar excesivo ni

tampoco ser insuficiente para poder transferir el conocimiento a otras situaciones (Vigner, 2017, pp. 42-44, 78).

Desde un punto de vista didáctico, el ejercicio posee la doble función de perfeccionamiento mediante el entramiento por repetición y toma de conciencia, partiendo siempre de conocimientos adquiridos, y de control mediante la evaluación del aprendizaje (Besse y Porquier, 1984, p. 121; Vigner, 2017, p. 15). Es decir, el ejercicio sirve tanto para aplicar reglas que han sido trabajadas en una sesión de clase como para controlar la adquisición de esos conocimientos y evaluarlos (Cuq, 1996, p. 84), resumiendo esta evaluación en exacto o falso/erróneo (Vigner, 2017, p. 15). Como las respuestas dadas al ejercicio sirven para controlar la adquisición, éstos deben ser redactados sin ambigüedades y conducentes a una respuesta que sea medible sin dificultad, con exija un plazo de la respuesta sea breve y con una baja aceptación de variabilidad (Vigner, 2017, p. 16). Tanto el condicionamiento operante de Skinner que ve el ejercicio psicológicamente como un factor central en todo aprendizaje como la hipótesis constructivista de Piaget, que lo considera un factor ligado a la memorización, consideran que, tras un tiempo de práctica mediante ejercicios, éstos pueden evidenciar una rápida mejoría en los desempeños o de deterioro por fatiga si el ejercicio es demasiado largo, por eso es más pedagógico espaciar los ejercicios en el tiempo (Besse y Porquier, 1984, p. 121).

Para elegir los ejercicios propuestos a los estudiantes, los docentes deben tener en cuenta los comportamientos de aprendizaje de su cultura educativa (Besse y Porquier, 1984, p. 147; Vigner, 2004, citado en Robert, Rosen y Reinhardt, 2011, p. 141). Cuq advierte en ese sentido que la actividad gramatical no es una actividad neutra porque depende de cuestiones psicológicas y de las elecciones teóricas y metodológicas que se hayan realizado (Cuq, 1996, p. 84). Tras esta primera consideración, se debe sopesar después la edad de los estudiantes para privilegiar un tipo de enseñanza u otro, por ejemplo, ante un público adulto se recomienda la gramática explícita con enfoque deductivo. También se puede utilizar como recurso la gramática comparada para explicar un punto gramatical que difiere entre la L1 y, en nuestro caso, el francés (Robert, Rosen y Reinhardt, 2011, p. 141).

Visto qué es un ejercicio y una actividad, es importante que distingamos también estos dos objetos gramaticales de la “tarea”. La PA introduce el término “tarea” para referirse a aquella actividad en la que un estudiante se convierte en un actor que debe actuar para conseguir un resultado o producto en base a un problema, una obligación o un objetivo establecido. En el MCERL también aparece tarea en “tarea comunicativa” para referirse a una actividad comunicativa y “actividad” para referirse a una habilidad lingüística (Bertocchini y Costanzo, 2008, pp. 194-195). Nancy-Combes recuerda que una tarea es una actividad coherente y organizada, que puede ser

interactiva o no, llevada a cabo por un estudiante con el objetivo de desencadenar procesos mentales que le conducirán a un aprendizaje y que permitirá una evaluación individualizada. El resultado obtenido en la tarea es más importante que el desempeño lingüístico (Beacco, 2010, p. 63). Tanto en el MCERL como en la PA, entienden que para que una actividad lingüística de E/A pueda considerarse tarea, ésta debe formar parte de una acción en un contexto dado y tener impacto en el mundo que le rodea gracias los recursos lingüísticos de los que se dispone empleados de forma autónoma. Por eso una tarea puede incluir ejercicios para entrenar y adquirir algún conocimiento lingüístico, pero un ejercicio no puede incluir tareas porque las tareas necesitan del empleo de esos recursos lingüísticos de forma autónoma (Denyer, en Lions-Olivieiri y Liria, 2009, pp. 150-151). El ejercicio, visto por el MCERL como una tarea puntual metalingüística, repetitiva y obligatoria, descompone la dificultad para que el estudiante pueda comprender más fácilmente el conjunto de elementos que componen la información y darle solución. Tal y como lo concibe MCERL, no es la mejor herramienta que puede utilizar el docente según las orientaciones del EC y de la PA, pero puede resultar útil para contribuir al dominio de la lógica particular de organización de la lengua. Sin embargo, Coste (2009) considera tarea al ejercicio cuando éste contiene instrucción en el enunciado, objetivo y resultado observable y evaluable, haciendo ver así que la tarea no tiene por qué ser solo comunicativa (Vigner, 2017, pp. 11-12).

2.4.1.1.1. El lugar que ocupan las actividades gramaticales en la enseñanza del francés como lengua extranjera

El lugar que ocupa el ejercicio de gramática en clase de FLE depende del lugar que ocupe la gramática en el método elegido, lugar que dependerá a su vez de la época y del lugar en el que tenga lugar el aprendizaje y de la cultura gramatical que prevalezca allí (Cuq, 1996, p. 83), es decir, de las tradiciones nacionales, pero también de las de otros países, del público al que se dirija el ejercicio y de las teorías del aprendizaje de las que se nutra (Vigner, 1995, p. 121).

Vigner analiza los últimos métodos publicados en los años noventa y se da cuenta de que se incluye metalenguaje en los enunciados de las actividades que reenvía a la actividad lingüística de los estudiantes y de que se utilizan cuadernos de ejercicios en forma situacional para integrar u ocultar bajo la apariencia de actividades revestidas situacionalmente, ejercicios con los que trabajar la sistematización lingüística, es decir, el dominio del sistema de la lengua (Vigner, 1995, pp. 126-128). En el 2010, Beacco revelaba que, aunque la enseñanza de FLE utilizaba actividades gramaticales, en los manuales no eran el único procedimiento de enseñanza sistematizado pues también aparecían conocimientos comunicacionales. Por lo que, según este autor, la tendencia metodológica apunta hacia el aprendizaje de los conocimientos formales considerados como el

resultado de una competencia gramatical adquirida o en vías de adquisición por el estudiante, competencia que se manifiesta como adquirida cuando el estudiante es capaz de producir enunciados gramaticalmente correctos (Beacco, 2010, pp. 41-42).

En el siglo XIX, se publicó una gramática con menos reglas y más ejercicios de aplicación que consistían en traducciones (Meidinger, 1783). Esto marcó un precedente influyendo en las gramáticas que vendrían después haciendo que éstas evolucionasen hacia una especie de manuales de gramática en los que aparecían lecciones seguidas de ejercicios de aplicación (Valdés Melguizo, 2019). En los primeros manuales del EC, la gramática era trabajada de forma muy superficial, por lo que, para suplir esta carencia, en los años 1990 se comienzan a preparar soportes de aprendizaje suplementarios entre los que se encuentran los libros/cuadernos de ejercicios de gramática, que hoy día son indispensables en las aulas (Riquois, 2010, pp. 138-139, 141).

2.4.1.1.2. Los diferentes tipos de actividades gramaticales

Existen diferentes tipologías de ejercicios según el sentido que cada autor/es ha dado a la palabra “ejercicio” (Vigner, 2004, p. 110). En este apartado nos disponemos a describir en forma sucinta algunas de las tipologías de ejercicios y actividades gramaticales recogidas por diferentes autores para tratar de esclarecer cuáles son los tipos de ejercicios y actividades gramaticales que podemos diseñar para nuestra investigación cuasiexperimental.

Tipología de Besse y Porquier (1984)

Besse y Porquier se limitan a dar una tipología pedagógica del ejercicio basada en lo que Bastuji llama el “trabajo pedido”, incluyendo tanto actividades como ejercicios (Besse y Porquier, 1984, p. 124). Esta tipología está centrada en la adquisición de formas (Vigner, 2004, pp. 110-11) y propone cuatro grandes tipos de ejercicios (Besse y Porquier, 1984, pp. 124-125):

- El ejercicio de repetición: tiene como fin la memorización y su dificultad reside en la no repetición del modelo propuesto. Los errores se corrigen mediante una pedagogía de la percepción en la que el estudiante debe comprender la significación del modelo propuesto o de la buena respuesta para modificar su primera percepción (Besse y Porquier, 1984, p. 125). Los ejercicios de conceptualización serían ejercicios de prácticas gramaticales explícitas (Beacco, 2010, p. 50) de percepción metalingüística sobre la organización gramatical de la LE (Besse y Porquier, 1984, p. 125). El enfoque pedagógico consiste en la elaboración colectiva de reglas mediante enseñanza inductiva gracias a la verbalización de las intuiciones metalingüísticas con las que el estudiante crea tanto sus reglas espontáneas como sus producciones. En

estas reglas, los estudiantes muestran la percepción que tienen del funcionamiento de su interlingua, pero no son ejercicios como tal porque no tienen por objetivo adquirir un saber por repetición (Beacco, 2010, p. 51).

- El ejercicio de completar huecos: característico del enfoque globalista (Beacco, 2010, p. 48), es un ejercicio que propone al estudiante una serie de formas que éste debe saber añadir en el hueco correcto, realizando así más un control de los conocimientos metalingüísticos que un trabajo en la organización sintagmática de la lengua. Para evitar que el estudiante este privado del desarrollo de su autonomía enunciativa, se puede proponer un ejercicio creativo sin respuestas que admita todas las repuestas gramaticalmente plausibles según el contexto. En este tipo también se incluyen los ejercicios que consisten en reconstituir una frase o texto a partir de sus unidades separadas y desordenadas (Besse y Porquier, 1984, pp. 125, 130). Beacco indica que la familiarización con la morfología se realiza usualmente con ejercicios de completar huecos. No obstante, este mismo autor aclara que las elecciones reales en ciertos ejercicios de completar huecos pueden tener poco efecto en la apropiación al existir una amplia posibilidad de respuestas correctas, lo que dificulta la sistematización, de modo que recomienda indicar en el enunciado de la actividad de qué contenido gramatical se trata (Beacco, 2010, pp. 49, 53).
- El ejercicio estructural trabaja la repetición guiada de una misma estructura en distintas frases para favorecer su adquisición y reutilización en otros contextos por generalización. Dentro de este tipo también se incluyen ejercicios que siguen estos mismos principios como las micro-conversaciones, algunos ejercicios comunicativos, ejercicios de reflexión gramatical que tratan de hacer inducir la regla explicitada a partir de ejemplos pertinentes y los ejercicios en situación o de reemplazo (Besse y Porquier, 1984, pp. 126, 131). Éstos últimos buscan que una misma construcción pueda ser utilizada en diferentes contextos sin necesidad de explicitar la regla al considerar que el estudiante sabe apropiarse implícitamente de ella tras cada ítem, por lo que el estudiante debe al mismo tiempo automatizar el uso de la forma e inscribirla en una situación comunicativa (Vigner, 2004, pp. 112-113). La dificultad didáctica reside en la búsqueda de contextos en los que la estructura no se vea modificada, pero sin acabar convirtiendo al ejercicio estructural en un ejercicio de repetición por similitud entre los contextos. Besse y Porquier recomiendan tomar algunas precauciones para hacer un buen uso pedagógico del ejercicio estructural: 1) explicitar en LM o LE la estructura sobre la que trata el ejercicio; 2) contextualizar

los ejemplos presentados, teniendo en cuenta las adquisiciones de los estudiantes, para eliminar posibles interpretaciones erróneas y ambigüedades; 3) continuar con una explotación en la que los estudiantes creen nuevos enunciados con la estructura trabajada (Besse y Porquier, 1984, pp. 133-134). Al fin y al cabo, el ejercicio estructural es una técnica de fijación de formas sintácticas gracias a la repetición de la forma y a la sustitución del léxico, implicando a menudo manipulaciones sintácticas (Beacco, 2010, p. 48). Otra dificultad pedagógica del ejercicio estructural viene dada por su propia idiosincrasia pues no deja de ser un procedimiento por descubrimiento y explicación de lo que los estudiantes ya conocen, es decir, una enseñanza inductiva explicitada de una cierta descripción gramatical, que ayuda a controlar un saber metalingüístico. La dificultad pedagógica se encuentra en determinar qué es lo que se considera conocido por los estudiantes de aquello que se quiere enseñar (Besse y Porquier, 1984, p. 136; 138). Vigner agrega que, aunque no suelen encontrarse este tipo de ejercicios hoy día en los manuales, es posible que algunos docentes los sigan empleando para la enseñanza de algunas formas como los pronombres personales o el uso de los pronombres relativos (Vigner, 2004, p. 112), puntos gramaticales que, recordemos, serán los que trabajaremos con nuestros estudiantes en nuestra investigación cuasiexperimental.

- El ejercicio de reformulación: a menudo más implícito que explícito, consiste en la reproducción de un mismo contenido de significación por medio de formulaciones diferentes movilizando tanto nociones lingüísticas como actos de habla, paráfrasis, entre otras. Por ejemplo, la “paráfrasis discursiva” es un tipo de ejercicio de reformulación en el que los estudiantes deben reformular la intención comunicativa que deducen de una imagen gracias a sus conocimientos gramaticales y lexicales. El problema didáctico de estos ejercicios se encuentra en su contextualización pues no se puede reformular una frase si ésta está desligada del contexto en el que debería estar inscrita (Besse y Porquier, 1984, pp. 126, 138-139, 141-142).

Aunque esta tipología no resulta muy convincente al existir la posibilidad de encontrar un ejercicio en varios tipos en esta clasificación, es importante considerarla porque muestra los diferentes ejercicios que se utilizan en didáctica de las lenguas (Besse y Porquier, 1984, p. 126). La actividad pedida en los ejercicios comunicativos puede basarse en todos los ejercicios que acabamos de ver, por ejemplo, el ejercicio de completar huecos que es muy utilizado al igual que los ejercicios de reemplazo que retoman a menudo el procedimiento del ejercicio estructural contextualizándolo (Vigner, 2004, pp. 113-114).

Tipología de Vigner (1984)

Por otro lado, la tipología de Vigner (1984) está más centrada en la adquisición de formas y sigue la evolución metodológica a lo largo del siglo XX. Bajo el texto de “nuevos ejercicios” ubica los ejercicios que asocian la familiarización de una forma a las obligaciones comunicativas (Vigner, 2004, pp. 110-111). Vigner distinguió al principio cuatro tipos de ejercicios: de sistematización, de adquisición, de manipulación y de control o test, pero esta clasificación no resultaba satisfactoria porque se podía encontrar ejercicios de adquisición basados en el principio de sistematización (Cuq, 1996, p. 85). Esta tipología reconoce, junto a los ejercicios de vocabulario, los ejercicios para leer (Vigner añade también a esta lista los ejercicios de análisis (reconocimiento de formas), los ejercicios estructurales y los nuevos ejercicios (Vigner, 2004, pp. 110-11)) y los ejercicios de reemplazo próximos a los ejercicios de repetición, ejercicios de conceptualización con profundas dimensiones reflexivas (Beacco, 2010, p. 52). Aunque Beacco no considera, como hemos visto antes, las actividades de conceptualización como ejercicios, si cree que se pueden identificar algunas formas de ejercicios que pueden ser susceptibles de hacer emerger las intuiciones de los estudiantes. De hecho, en el EC, bajo una concepción restrictiva de la lengua, se utilizaron ejercicios de respuesta cerrada que permitían la automatización o ejercicios de gramática de respuesta abierta pero acompañados de un discurso metalingüístico explícito que restringía la forma a utilizar (Beacco, 2010, p. 52).

Vigner distingue los siguientes tipos de ejercicios basados en la concepción que se tenga de la enseñanza de la lengua y de los aspectos de funcionamiento que se deseen privilegiar (Vigner, 1984, p. 175; 2017, pp. 110-125):

- Los ejercicios de aplicación que consisten en aplicar una regla que acaba de ser presentada a una serie de ítems propuestos con el fin de reforzar el conocimiento de las reglas gracias a su práctica (Vigner, 1984, p. 174).
- Los ejercicios de sistematización o reemplazo que consisten en la reiteración de una práctica para asegurar su dominio (Vigner, 1984, p. 174). Cada ítem debe proponer una situación comunicativa diferente que llame a retomar la construcción integrando así un trabajo de sistematización en un tratamiento comunicativo del contenido lingüístico (Vigner, 2017, pp. 110-125).
- Los ejercicios de adquisición utilizados en la lectura o la expresión escrita donde el aporte previo de conocimiento o de descripción de un comportamiento a imitar no es de gran utilidad (Vigner, 1984, p. 175).

- Los ejercicios de manipulación tienen un objetivo mayor al simple análisis pues buscan (Vigner, 1984, p. 175) por enfoque inductivo, una reflexión de alcance más general (Cuq, 1996, p. 85).
- Los ejercicios de control o test buscan comprobar si realmente se ha adquirido el conocimiento previamente aprendido (Vigner, 1984, p. 175).
- Los ejercicios estructurales criticados por ser para algunos poco motivantes y reales, disociados de toda dimensión comunicativa y enunciativa, lo que dificulta la transferencia de la competencia adquirida a verdaderas situaciones comunicativas (Vigner, 1984, p. 176). Aunque trate de no recurrir a la metalingüística explicitada y de no hacer referencia a la LM, solicita por parte del estudiante de forma implícita el respeto de cierto número de reglas gramaticales lo que resulta difícil para algunos alumnos. Algunas de sus formas son (Vigner, 2017, pp. 110-125):
 - o Ejercicios de repetición en los que se debe repetir un modelo dado para trabajar una estructura que aún resulta poco familiar para el alumno.
 - o Ejercicios de sustitución a partir de un aporte en los que los alumnos deben variar el esquema estructural.
 - o Ejercicios de transformación en los que el estudiante debe transformar una frase según las indicaciones dadas por el enunciado haciendo que aparezca una nueva construcción.
- Los ejercicios de simulación consisten en hacer asimilar mejor la forma lingüística a adquirir, desviando la atención de ésta hacia la naturaleza de la actividad familiar para el estudiante que motiva su uso, permitiéndole así hacer una especie de transferencia (Vigner, 1984, pp. 177-178).
- Los ejercicios de conceptualización que tratan de hacer reflexionar al estudiante sobre el funcionamiento de la lengua desarrollando en él una intuición lingüística de la LE. Es conveniente realizar este tipo de ejercicio solo con estudiantes interesados por el funcionamiento de la lengua en el que un tratamiento contrastivo puede dar cuenta de las interferencias y dar pistas al docente sobre las dificultades y puntos prioritarios a tratar (Vigner, 2017, pp. 110-125). El ejercicio de conceptualización busca que los estudiantes elaboren una regla partiendo de un corpus de ejemplos producidos por ellos mismos y tras reflexionar en común sobre el funcionamiento del sistema de la L2, utilizando para ello su intuición en L2 y su pasado gramatical en L1. Lo interesante de este ejercicio es que fomenta la búsqueda de esa descripción gramatical, que es provisional, por sus propios conocimientos al mismo tiempo que

se produce interacción no forzada entre los compañeros sobre la materia (Besse, 1985, pp. 169-170).

- Los ejercicios de traducción que permiten contrastar las construcciones en francés y en la lengua origen, en nuestro caso el español, para retomar así la estructura bajo otra forma y practicar la lengua al mismo tiempo que se reflexiona sobre la misma (Vigner, 2017, pp. 110-125).
- Los ejercicios del EC que consiste en actividades comunicativas en las que se trabajan los actos de habla que movilizan una serie de recursos lingüísticos en un contexto de intercambios variados. Se pueden encontrar actividades de sistematización revestidas con apariencia comunicativa en las que el estudiante asocia una forma lingüística con su posible situación de uso en conversaciones auténticas (Vigner, 2017, pp. 110-125).
- Los ejercicios de la PA son tareas pedagógicas comunicativas, tareas próximas a la vida real y tareas de pre-comunicación pedagógica constituidas de ejercicios orientados a la manipulación descontextualizada de formas (Rosen, citado en Vigner, 2017, p. 124). Aunque gramática es vista en el aprendizaje como una variable secundaria, los autores del MCERL no quiere hacer un juicio al respecto y por eso es frecuente encontrar ejercicios de francés utilizados en los años 60 en los métodos que siguen la PA (Vigner, 2017, pp. 124-125).

Vigner también establece una tipología de ejercicios según la forma en que revistan (Vigner, 2017, pp. 47-57; 60-64):

- Ejercicios de completar huecos en los que el estudiante debe ser capaz de inferir el elemento que falta gracias al contexto dado.
- Ejercicios de respuesta de elección múltiple en el que se añaden formas posibles que actúan como distractores para el estudiante elija tras una reflexión atenta.
- Ejercicios con predominio morfológico típicos en los niveles A1 y A2.
- Ejercicios de puesta en orden que permiten trabajar la organización de la frase que varía de una lengua a otra y que puede no ser tan evidente para muchos estudiantes.
- Ejercicios de transformación en los que el estudiante debe inducir la respuesta correcta tras comprender el sentido de la frase.
- Ejercicios de reconocimiento gramatical con los que los docentes introducen un mínimo de metalenguaje.
- Ejercicios de preguntas-respuestas.

- Ejercicios sobre corpus en los que se presentan a los alumnos que ya han tenido experiencia con las formas a trabajar, diversas frases para que localicen las reglas o restricciones de uso de estas formas o incluso que precisen sus valores de empleo, practicando de este modo la reflexión gramatical y empleando metalenguaje.
- Ejercicios de vinculación en los que se asocia una forma con el sentido del enunciado, por ejemplo.

Tipología de Bouchard (1985)

Bouchard (1985) propuso una distinción entre ejercicio y actividad al describir una serie de actividades, que realmente eran tareas comunicativamente verosímiles, en las que se trataba de mejorar el dominio de los estudiantes en la elaboración de frases recurriendo al empleo de la lengua y no a su uso con fines comunicativos. Añadió los ejercicios de textualización (reconstitución, sustitución o elipsis de conectores) en los que se trabajaba la cohesión textual a los ya conocidos ejercicios de reconstrucción (textos a completar o con erratas, frases intrusas...), e inspirado de Combettes, los ejercicios de progresión temática. Como ejemplos de tareas propuso actividades contextualizadas, útiles tanto para la vida escolar como profesional, que consistían en reescribir las notas en un texto bien redactado o, por el contrario, informes (Cuq, 1996, pp. 85-86).

Tipología de Lemailloux, Arnaud y Jeannard (1993)

La tipología de ejercicios de Lemailloux y sus colaboradores (1993) se dirige tanto a profesores de FLE como de FLM y concibe el ejercicio no solo como una actividad centrada en el dominio de las formas de la lengua sino también como toda forma de expresión basada en un esquema en el que se varían ciertos elementos, es decir, una tipología general de los ejercicios que engloba la gramática (Vigner, 2004, pp. 110-111). Clasifican los ejercicios en: 1) ejercicios de comprensión (textos incompletos, preguntas de respuesta múltiple, puzzles...) y 2) ejercicios de expresión (matriz de textos, reformulaciones y reescrituras...) (Cuq, 1996, p. 84).

Tipología de Pendants (1995)

En lo que respecta a Pendants, este autor sostiene la creencia de que en la práctica de la simulación existe una doble enunciación que implica que las actividades lingüísticas utilizadas en clase de LE estén dotadas de una dimensión metalingüística que resta autenticidad a los documentos utilizados (Besse, 1981) y entra en juego ahí una dimensión metacomunicativa como estrategia pedagógica del docente. Pendants agrega que para tener en cuenta al mismo tiempo las dimensiones metalingüística y cognitiva de toda enseñanza comunicativa, se debe emplear una

función mediadora que dé lugar a la toma de conciencia lingüística de lo que es una lengua y el lenguaje partiendo de la lengua interiorizada del estudiante y de su práctica lingüística en comprensión y producción (Pendanx, 1995, pp. 121-123). En la opinión de este autor, existen distintos tipos de actividades que permitirían esta adquisición y conciencia lingüística: de descubrimiento por observación guiada y utilizando soportes reales de la vida de cotidiana; de reflexión lingüística a partir de errores cometidos en traducciones, actividades más lúdicas, ejercicios de conceptualización (Besse, 1974) o actividades de conceptualización contrastiva (Porquier, 1991) (citados en Pendax, 1995, p. 123).

Tipología de Cuq (1996)

Cuq elabora una tipología de ejercicios o actividades gramaticales a partir de las de otros autores, destacando tres grandes categorías:

- 1) Los ejercicios estructurales que Cuq asigna a la época de la psicología behaviorista y de la lingüística estructural, destacando como ventaja su poco uso del metalenguaje que evita al docente tener que explicar las reglas. Están diseñados para que solo exista una única respuesta y se clasifican en ejercicios de repetición, de sustitución y de transformación (Cuq, 1996, p. 86).
- 2) Los ejercicios de conceptualización que para Besse (1977) suponen reflexionar sobre el funcionamiento gramatical de la lengua objeto. De inspiración constructivista, Cuq lo considera más bien una actividad gramatical que otorga un gran lugar a la actividad metalingüística y que busca que los estudiantes verbalicen cómo se imaginan el microsistema gramatical de la LE (Cuq, 1996, p. 86).
- 3) Las actividades gramaticales propuestas por Bouix-Leeman (1993) para FLM pero que pueden ser utilizadas igualmente en FLE, en las que los alumnos trabajan individualmente en casa llevando a cabo una reflexión personal gracias a la lectura de textos en los que deben anotar sus observaciones que completarán después con los hallazgos de los demás. Tras este intercambio previo, los estudiantes deben exponer grupalmente su resultado y tras la exposición, redactar una síntesis. Como vemos, esta forma de trabajar exige disponer de mucho tiempo, lo que no siempre es posible (Cuq, 1996, p. 87).

Tipología del MCERL (2001)

A pesar de no considerar la adquisición de la competencia lingüística como un objetivo mayor del aprendizaje pues la subordina a la adquisición de la competencia comunicativa, el

MCERL también propone un listado no exhaustivo de lo que denomina “ejercicios formales”: a) textos incompletos; b) construcción de frases a partir de un modelo dado; c) elección múltiple; d) sustitución en una categoría; e) combinación de frases; f) traducción de frases de la L1 a la L2; g) preguntas/respuestas para utilizar ciertas estructuras; h) ejercicios de desarrollo de la fluidez lingüística centrados en la gramática (Vigner, 2017, pp. 63-64). El MCERL distingue además cuatro tipos de actividades y las estrategias que hay que adoptar para realizarlas con éxito, dichas actividades son: la recepción, la producción, la interacción y la mediación. Además, se indica que se aplican cuatro principios metacognitivos (pre-planificación, ejecución, control y remediación) utilizados para evitar problemas en el uso de la LE (Rosen y Reinhardt, 2010, p. 43). Las actividades que más resalta el MCERL son las de interacción que distingue de las de producción (Rosen y Reinhardt, 2010, p. 44), pues en la producción se habla o escribe sin interrupción mientras que en la interacción los interlocutores se turnan. También se indica que no se puede reducir la actividad de mediación a la mera traducción e interpretación dado que el hablante juega el rol de intermediario entre los interlocutores que no se pueden comprender ya sea traduciendo e interpretando, pero también resumiendo, reformulando, etc. (Rosen y Reinhardt, 2010, p. 45; Vigner, 2017, p. 14).

Tipología de Cuq y Gruca (2003)

La tipología de Cuq y Gruca (2003) es bajo el punto de vista de Vigner muy genérica pues reagrupa actividades cuyo carácter de organización sistematizado no constituye siempre el elemento más característico. Estos ejercicios son: comprensión (cuestionarios, ejercicios de reparación de textos o textos con huecos, ejercicios de reconstitución de textos o puzzles, ejercicios de puesta en relación, actividades de análisis y de síntesis) y expresión (actividades de escritura o de reescritura, actividades lúdicas y simulaciones globales) (Vigner, 2004, pp. 110-111).

Tipología de Porquier (2007)

Porquier considera que las actividades deben concebirse en función de los objetivos lingüísticos del aprendizaje y del uso ordinario que se haga de los medios lingüísticos en las interacciones reales, sin distinguir entre oral/escrito y producción/recepción, pues estos tipos de comunicación están combinados en las interacciones en la vida real. Para este autor, si se tiene en cuenta la finalidad y la naturaleza de las actividades de aprendizaje, se pueden distinguir cuatro tipos de actividades que se complementan entre sí: de exploración-descubrimiento; de estructuración e integración por asimilación y acomodación de nuevas adquisiciones; lúdicas de

entrenamiento de la comunicación mediante simulación, juegos de rol, etc...; y de evaluación (Porquier, 2007, p. 29).

2.4.1.1.3. El aporte de las actividades gramaticales al aprendizaje del francés como lengua extranjera

La gramática, como hemos visto, siempre ha ocupado un lugar importante en la E/A de FLE, sobre todo, como veremos a continuación, en el contexto español con estudiantes hispanohablantes. Tradicionalmente las lecciones gramaticales han sido presentadas como un conjunto teórico que desarrolla las distintas reglas gramaticales a aprender, acompañado de ejemplos y seguido de ejercicios de aplicación para fijar esos contenidos gramaticales y conseguir su automatización. Será pues interesante analizar si esa gramática y sus consiguientes actividades gramaticales se deben abordar desde un enfoque de aprendizaje implícito o explícito (2.4.1.1.3.1., p. 105), qué es lo que uno u otro enfoque puede aportar a nuestros estudiantes en la adquisición de dicha competencia, qué argumentan los distintos especialistas en la materia al respecto, entre otras cuestiones. El enfoque empleado para su enseñanza y las distintas prácticas realizadas, así como la decisión de poner el foco más en la gramática que en otras competencias, viene dado por una cultura educativa por la cual también nos interesaremos aquí (2.4.1.1.3.2., p. 112). Por último, expondremos la relevancia de las actividades gramaticales según las características de nuestros estudiantes y según los argumentos que nos aportan diferentes autores (2.4.1.1.3.3, p. 115).

2.4.1.1.3.1. Aprendizaje implícito y aprendizaje explícito

Cómo hemos visto, es difícil determinar cuál es el lugar y el aporte real de las actividades gramaticales porque depende de muchos factores, pero aún más difícil resulta establecer el lugar y rol de la gramática explícita pues los especialistas en apropiación de una L2 no se ponen de acuerdo entre ellos conduciendo a dos enfoques opuestos: por un lado quienes consideran que la reflexión metalingüística favorece la adquisición de la L2, es decir, que un saber trabajado en la memoria declarativa puede convertirse en habilidad trabajada por la memoria procedimental, y por otro lado, los que, como Paradis (2004), opinan totalmente lo contrario al basarse en estudios de neurolingüística que recogen que al ser fenómenos de naturaleza diferente, saber y habilidad, están ubicados en distintas zonas del cerebro sin conexión entre ellas. Es por eso que Paradis (2004) aclara que no es necesario poseer un saber explícito sobre la lengua para poder utilizarlo espontáneamente en el oral. Al parecer, según este autor, solo la competencia lingüística implícita puede ser procedimentalizada si ésta es adquirida sin prestar atención a lo que está siendo interiorizado y almacenada implícitamente, es decir, no disponible en la conciencia, para ser

utilizada automáticamente sin control consciente. De esto deduce Germain que, si se quiere hacer adquirir una competencia lingüístico-comunicativa real, es necesario que el estudiante utilice y reutilice la L2 en contexto auténtico o semi-auténtico (Germain, 2007, pp. 122-123), algo que podría lograrse gracias a las redes sociales.

Llegados a este punto, nos preguntamos, ¿qué es y que implica realmente un aprendizaje explícito o implícito? Utilizamos el término “gramática explícita” (metalingüística o declarativa) para referirnos al conjunto de reglas formales aprendidas conscientemente en un entorno institucional, en un manual o gramática y/o por medio de explicitaciones teóricas dadas por el docente, ejercicios sistemáticos realizados en el aula o fuera de ésta y esfuerzos realizados de memorización. Recurrimos a este tipo de gramática de forma consciente para establecer una comunicación, pero al mismo tiempo nos limita pues precisa de mucho tiempo y atención (Defays, 2020, p. 71). Según el *Dictionnaire de Didactique des Langues* (Galisson y Coste, 1976, p. 206), la gramática explícita está basada en la exposición y explicación de reglas por el docente seguido de explicaciones conscientes por los alumnos (citado en Besse y Porquier, 1984, p. 80) aunque también podría ocurrir en orden inverso. Dicho de otra forma, se trata de la E/A de la descripción gramatical la LE utilizando para ello el modelo metalingüístico que la construye. El enfoque a seguir para llevar a cabo este aprendizaje de la gramática explícita puede ser deductivo (de la regla a los ejemplos que la ilustran) o inductivo (de los ejemplos a la regla que ha determinado su selección). Ambos enfoques defienden el aprendizaje de la descripción gramatical para garantizar la adquisición de sus regularidades (Besse y Porquier, 1984, p. 80). Por el contrario, llamamos aprendizaje de la gramática implícita (lingüístico, comunicativo o procedimental) al conjunto de reglas interiorizadas que se han adquirido espontáneamente e inconscientemente durante comunicaciones reales en un entorno de estímulos complejos, induciendo intuitivamente usos o modelos recurrentes (Defays, 2020, p. 71; Damar, 2009, p. 29). La gramática implícita según el mismo diccionario de Galisson y Coste, trata de proporcionar a los alumnos el dominio de un funcionamiento gramatical, pero no recomienda la explicitación de ninguna regla, eliminando así el uso de metalenguaje y apoyándose exclusivamente en la manipulación de las frases y formas que éstas contienen. El ejercicio estructural era considerado un buen ejemplo de este tipo de aprendizaje implícito pues ayuda a reforzar, mediante repetición de frases, las estructuras de la lengua para que el estudiante pueda generalizarlas sin tener que recurrir a la regla de manera consciente. Esto no quiere decir que puedan ser aprendidas sin conciencia metalingüística de cómo son construidas, pues la regla que organiza estas regularidades puede ser explicitada en este tipo de ejercicios mediante gramática inductiva explícita o ser implícita, pero, aunque sea implícita, durante la repetición de frases, la regla debe aparecer en la conciencia del estudiante de algún modo

para que pueda comprender el sentido de la estructura, por eso Besse y Porquier consideran que la gramática implícita es una enseñanza inductiva no explicitada de una descripción gramatical particular de la LO y muestra más un aprendizaje que una adquisición (Besse y Porquier, 1984, pp. 80-82, 86). Según estos autores, la descripción gramatical solo puede ser utilizada y comunicada eficazmente si en el entorno guiado existen al menos dos de estos tres pre-requisitos indispensables: a) la lengua y metalengua con la que se formula la descripción debe ser comprendida y a ser posible practicada activamente por los estudiantes; b) el modelo metalingüístico utilizado debe ser conocido, conscientemente o no, por estos; c) la gramática interiorizada sobre la que trata debe ser dominada por estos mismos destinatarios (Besse y Porquier, 1984, pp. 94, 97).

El docente que desea enseñar explícitamente la descripción gramatical de la LO, debe tener en cuenta que los estudiantes debutantes no tienen adquirida la intuición necesaria conocer cuáles son las limitaciones de aplicación de las reglas gramaticales, por lo que tienen a sobregeneralizar la regla que aprenden dando lugar a frases agramaticales cuyos errores ya son difíciles de corregir si el estudiante confía ciegamente en esa regla aprendida. Además, el estudiante de LE tienen un conocimiento limitado de la descripción gramatical interiorizada que se le inculca y solo puede reflexionar sobre la que ya ha interiorizado cuando casi todas las reglas emplean elementos en su descripción que aún no ha aprendido y empleando, para mayor inri, una terminología científica especializada que no tiene ningún poder explicativo para ellos (Besse y Porquier, 1984, p. 99-101).

Tras lo visto podríamos pensar que no tiene ninguna lógica recurrir a un aprendizaje explícito de la gramática, sin embargo, cabe mencionar también que al igual que el respeto demasiado estricto de las reglas, fomentado por una enseñanza explícita, puede dificultar la comunicación, su aprendizaje implícito mediante adquisición espontánea impide el conocimiento de algunas reglas produciendo fosilización. Es decir, optar tanto por un tipo de aprendizaje como por el otro, causa efectos negativos en la comunicación por lo que la problemática se halla en saber cómo combinarlas para un mejor dominio de la lengua. El proceso que va de la reflexión a la práctica espontánea que muestra deducción (a partir de reglas) se llama procedimentalización y el proceso inverso, con explicitación de la inducción (hacia las reglas), explicitación. Ambos procedimientos deben combinarse pues una regla bien diseñada no debe ser vista como una norma estricta sino como una guía a seguir que promueve la práctica adecuada ya que la regla está conectada a su uso real práctico (Defays, 2020, pp. 72-73). Sumado a esto, Porquier señala que no es suficiente con enseñar la gramática implícita para practicar la gramática ordinaria ni reducir la gramática ordinaria a la gramática del oral. Según este autor, parte de esa gramática ordinaria no tiene explicitación en los manuales de gramática ni en los métodos de lengua pues escapa incluso a las descripciones de

los lingüistas. Pero lo cierto es que no podemos hablar la lengua sin utilizar reglas, pero si sin haberlas aprendido explícitamente y habiendo interiorizado otras que aún no han sido descritas (Porquier, 2007, pp. 27-28). Es por eso que los estudiantes de FLE pueden elaborar sus propias reglas, aunque a veces éstas no concuerden con las descripciones gramaticales que aparecen en los métodos de lengua, e incluso tener dudas durante su actividad metalingüística espontánea que deben ser aclaradas por los docentes porque las reglas que las podrían resolver no vienen explicitadas en las gramáticas del FLE. Todo esto da lugar a casos de gramática implícita explicitada en los estudiantes que llevan a los docentes a la creación de actividades de aprendizaje que incluyan la gramática y que estén basadas en la práctica ordinaria del lenguaje (Porquier, 2007, pp. 27-28). Los expertos en didáctica que recomiendan la gramática explícita lo justifican por su supuesta capacidad para acelerar el aprendizaje, porque la reflexión metódica sobre la LE contribuye al desarrollo de la inteligencia y porque los adultos necesitan explicaciones para comprender por lo que no puede haber aprendizaje sin poner en marcha procesos reflexivos y cognitivos. Y quienes se oponen a la gramática explícita se basan en que es a través de simples interacciones comunicativas como se interioriza sin esfuerzo y sin tener consciencia de ello, las regularidades gramaticales de su LM, por lo que hay que hacer lo mismo con la LE (Besse y Porquier, 1984, p. 98; Damar, 2009, p. 29). La realidad es que no existe una respuesta categórica para determinar el lugar de una enseñanza explícita en el aprendizaje de la LE (Galisson y Coste, 1976, citado en Besse y Porquier, 1984, p. 98).

Beacco plantea que existe continuidad entre la gramática implícita y la gramática explícita pues según él existen grados en la explicitación que son, por orden creciente, los siguientes: 1) determinación de objetivos preestablecidos, especificados en categorías lingüísticas que solicitan la elección o creación de soportes de enseñanza; 2) recurso a actividades de comunicación en los que se manipulan algunos paradigmas o estructuras sintácticas para la apropiación de las formas, de sus significados y regularidades de combinatoria; 3) ejercicios de conceptualización a partir de las producciones de los estudiantes para verbalizar sus intuiciones sobre el funcionamiento de la lengua y también en niveles avanzados a partir del B2 para analizar la lengua de manera consciente y explícita; 4) presentación de las regularidades a través de esquemas o dibujos útiles para su memorización pero también para el análisis; 5) presentación de las regularidades a través de ejemplos pero sin comentario explicativo; 6) empleo de un corpus creado con contextos facilitadores para permitir a los estudiantes describir y justificar las regularidades y reconstituir así el discurso gramatical oficial preexistente; 7) ejercicios de respuesta cerrada para la apropiación; 8) descripción verbal explícita, usando terminología metalingüística, de las regularidades a través de una regla (Beacco, 2010, pp. 56-57). Boyer y sus colaboradores expresan que los ejercicios de

conceptualización gramatical, que Beacco sitúa en el tercer grado, fueron creados por reacción a la enseñanza implícita de la gramática y que podrían seguir utilizándose en clase como parte del EC puesto que permiten que los estudiantes interioricen gracias a la práctica lingüística los modelos lingüísticos además de desarrollar una intuición lingüística (Boyer, Butzbach y Pendanx, 1990, p. 211).

Como acabamos de ver, el ejercicio es el procedimiento más habitual y polivalente utilizado hoy día para adquirir las reglas de la lengua pues permite hacerlo de forma implícita pero también puede ayudar a reflexionar de forma explícita sobre el funcionamiento de la lengua. El uso de la repetición en el ejercicio cumple además con un doble objetivo, familiarizarse con la tarea y crear automatismos conforme a las normas de la lengua (Vigner, 2004, p. 109). Siempre hemos asociado descripción explícita a su expresión verbal pero lo cierto es que tanto el ejercicio como una tabla o esquema también llevan oculto, implícitamente, un metadiscurso lingüístico. Hasta el título del ejercicio constituye en sí una indicación metalingüística explícitamente formulada, de modo que, como ningún ejercicio puede ser lingüísticamente neutro, debemos negociar con nuestros estudiantes la elección de un metalenguaje específico, empleado incluso si se requiere un código verbo-gráfico (Vigner, 1984, pp. 186-191), algo que podemos lograr en las redes sociales que nos ofrecen una infinidad de recursos visuales. De todos modos, Vigner postula que hay que tener en cuenta que la explicitación de una regla solo es interesante para estudiantes que ya disponen de una cierta práctica de la lengua pues, sin dominio de una gramática interiorizada, el estudiante solo puede reflexionar sobre la parte de la LE que comienza a dominar. Resulta coherente el recurso a la explicitación gramatical con un público universitario que considera la lengua no solo como una herramienta de intercambio sino principalmente como un objeto de saber, pues esa explicitación proporciona una base sólida para un correcto uso de la lengua (Vigner, 2004, p. 115). Séra De Vriendt apunta en el mismo sentido pues considera que la gramática solo debe ser enseñada de manera explícita con estudiantes de niveles más avanzados de la lengua cuando estas reglas sean útiles en una síntesis de lo que se ha visto previamente o para perfeccionar la lengua explicitando los fenómenos gramaticales que les puedan resultar complejos. Discutir sobre los fenómenos gramaticales de la LE o aportar una explicitación detallada puede ser no solo útil sino necesario como remediación en estudiantes universitarios que ya poseen un nivel de conocimientos en LE para ver las sutilidades y ambigüedades de la LE y corregir una regla que ha sido mal adquirida (Rivenc, 2023, pp. 249-252).

Krashen (1981) distingue, como ya hemos visto a lo largo de este marco teórico, entre aprendizaje y adquisición considerando de este modo que los elementos de la lengua solo intervienen para controlar (monitor) lo que ha sido adquirido por otra parte a través de un proceso

inconsciente (Beacco, 2010, p. 72), es decir, que para este autor la adquisición de la lengua es un proceso inconsciente y se puede conocer una regla de funcionamiento de la lengua sin saber utilizarla en situación al igual que no se puede dar cuenta de un uso de la lengua porque este se realice de forma apropiada. Para Krashen no existiría el paso entre los procesos de aprendizaje explícito e implícito y la gramática le parece pues totalmente inútil, para él para que haya adquisición solo es necesario con que el estudiante reciba input comprensible (Medioni, 2011, p. 26). Pero no solo la adquisición es inconsciente, implícita para Krashen, también lo es para Reber (1967), Swartz (1986, 1993) y Paradis (1994), mientras que otros como Ellis (1994) y De Keyser (1995) piensan que la adquisición es explícita cuando hay una toma de conciencia de lo que es adquirido, por lo que existe una relación entre explícito y conciencia (Damar, 2009, p. 30).

Éveline Charneaux manifiesta que conocer las reglas de funcionamiento de la lengua proporciona autonomía lingüística y que la gramática interiorizada es un proceso en constante evolución que necesita de numerosos ensayos, errores y reajustes para que la IL evolucione (Medioni, 2011, p. 27). La enseñanza formal puede favorecer una toma de conciencia de las informaciones que recibimos, facilitar su integración en la IL, evaluar las producciones y tratar de convertir los conocimientos metalingüísticos en competencias lingüísticas gracias a las repeticiones y a la automatización (Defays, 2020, p. 83).

Bange (2002) señala que los conocimientos explícitos e implícitos se influyen mutuamente pues el estudiante ejerce control cognitivo en sus producciones lingüísticas espontáneas gracias a un trabajo metalingüístico constante contrario a lo que propone Griggs (2003) para quien el monitor de Krashen no influye en el desarrollo del sistema implícito que progresa por input positivo y sigue una secuencia determinada por la gramática interna del estudiante. Bange se opone también al modelo postulado por Faerch (1986) quien aboga la existencia de una permeabilidad entre los conocimientos explícitos e implícitos que estaría graduada en los dos sentidos mediante procesos de automatización (del implícito al explícito) y de concientización (del explícito al implícito). Bange señala que en la oposición implícito/explicito hay continuidad y la conciencia en la que se apoya la oposición entre ambas no debe ser confundida con la atención que hace posible el procesamiento y asimilación del mensaje (intake) y asegura el comienzo del aprendizaje (Beacco, 2010, pp. 72-74). Según Bange, “il n’y a de conscience que dans le cadre de l’attention, mais il est faux qu’il n’y ait d’attention que dans le cadre de la conscience” (Bange, 2002, citado en Damar, 2009, p. 30). Esta posición apela a la noción de Culioli (1968) de epilingüística en la que el hablante reflexiona sobre el lenguaje realizando actividades de control de forma inconsciente. Bange sostiene pues, tras Culioli, esta actividad como consustancial al lenguaje, pudiendo ser manifestada verbalmente en comentarios de locutores a sus propios enunciados. Las

verbalizaciones metalingüísticas no son necesariamente una actividad epilingüística ya que pueden estar plagadas de saberes científicos a través de saberes difundidos/escolarizados, pero manifiestan una dimensión cognitiva/reflexiva del locutor sin que signifique que sea consciente, de ahí la adhesión de Bange a la escala de Faerch (Beacco, 2010, p. 74).

El rechazo en clase a las actividades metalingüísticas no puede fundamentarse en investigaciones psicolingüísticas pues posiciones como la de Narcy-Combes (2006) señalan que la producción lingüística revela a la vez una producción automatizada de modelos predefinidos y adaptados a la situación de comunicación y aplicación de reglas. Además, recuerda que las actividades metalingüísticas de tipo declarativo, explícito, aunque no se transfieren directamente en saber implícito o procedimental, favorecen la reflexividad del estudiante cuando no son únicamente descriptivas, lo que Bange (2002) llama “le traitement élaboratif” (Beacco, 2010, pp. 74-75).

A pesar de las dificultades, se observa una vuelta a prácticas de gramática explícita en las que se enseña un saber metalingüístico basándose en modelos no tradicionales o en los que se tiene en cuenta pedagógicamente la percepción metalingüística real que los estudiantes tienen de la LO (Besse y Porquier, 1984, p. 102) para favorecer su aprendizaje mediante dos procedimientos: presentar explícitamente la descripción de la LO en la metalengua y según el modelo metalingüístico compartido utilizando ejercicios de conceptualización fundamentados en la doble convicción de que la toma de conciencia del estudiante guiada por el docente de sus propias intuiciones sobre el sistema de la LE facilita la adquisición (Bailly, 1980, citado en Besse y Porquier, 1984, p. 114) y en que el saber metalingüístico elaborado por gramáticos y lingüísticas no puede aportar soluciones prefabricadas a los que aprenden una LE (Besse y Porquier, 1984, pp. 110-114). Por eso estos ejercicios solo pueden ser considerados como una ayuda cognitiva y su realización entraña algunas dificultades pues hay docentes que transforman estos en ejercicios en ejercicios de gramática inductiva y otros que pretenden que sus estudiantes sean capaces de elaborar las reglas sin partir de un metalenguaje y reglas ya aprendidas en el pasado, cuando lo correcto sería resolver distintos ejercicios gramaticales con el metalenguaje que ya tienen los estudiantes (Besse y Porquier, 1984, p. 115).

Como conclusión podemos extraer de todo lo anteriormente visto que lo importante no es decidir entre gramática explícita o implícita, sino preguntarnos cuándo resulta más útil una u otra, pues hemos visto que existen gradaciones entre ambas y que se complementan. El saber si la gramática explícita puede favorecer el dominio de la lengua depende de los prerequisites de toda comunicación de un saber gramatical y de sus límites, pero también del docente y estudiantes (Besse y Porquier, 1984, p. 117).

2.4.1.1.3.2. Las culturas educativas y la práctica de la gramática

Aunque las investigaciones sobre el papel de las actividades gramaticales en la adquisición en entorno educativo han legitimado el uso de ejercicios y actividades de conceptualización o reflexivas, existe una gran variedad de actividades gramaticales que da cuenta de la diversidad de contextos de E/A en las que éstas se ofrecen. El uso eficiente de éstas dependerá de las representaciones de la gramática y del saber gramatical de docentes y estudiantes, conocimiento a menudo ignorado en las formas de enseñanza (Beacco, 2010, pp. 76-77).

Gracias a las investigaciones de Dabène (1994) y Lehmann (1993) se desvelaron los elementos que facilitan la determinación de un contexto de enseñanza. Sobre esto se desarrollaron nuevas investigaciones a partir del concepto de “cultura educativa” que considera que el peso de factores nacionales, lingüísticos, étnicos, sociológicos y educativos es un factor clave para el conocimiento de las condiciones de transmisión de los conocimientos (Cicurel, 2011, pp. 187-188). Llamamos “cultura educativa” al “ensemble des comportements, images, valeurs, transmis par inculcation, imitation, formation, qui sont liés aux actes d’enseignement/apprentissage et qui exercent une certaine influence sur l’agir professoral” (Cicurel, 2011, p. 188). La cultura constituye, según J. Suso López, un conjunto que comprende:

- un système de signification ou une idéologie [...] [qui] comprend des accords ou des codes partagé [...] qui impliquent des hiérarchies de valeurs. Ils comprennent par exemple : la façon dont sont envisagés le passé, le présent ou le futur du groupe en question [...] ; les croyances de tous ordres ; les idées sur l’autorité, la démocratie, les droit et les rôles des individus, la gestion des conflits ou des comportements problématiques ; les valeurs elles-mêmes auxquelles ce groupe est attaché ; le style de vie ; la représentation de ce qui est le plus important pour le collectif ou pour chacun des individus...
- une façon d’organiser les individus en catégories [...] répondant à des fonctions bien délimitées ;
- une série de techniques distinctives [...] ;
- un répertoire d’outils de travail à l’aide desquels on obtient des produits ;
- normalement aussi, des signes extérieurs veulent marquer une appartenance [...] (Suso López et al., 2012, p. 22).

Aunque el docente puede compartir la misma cultura educativa que sus estudiantes, con frecuencia se dan situaciones educativas en las que la cultura educativa difiere dando lugar a representaciones diferentes del acto transmisivo que pueden llegar a enfrentarse (Cicurel, 2011, p. 188).

Cicurel nos explica que, si se quiere conocer la cultura educativa en el contexto de la enseñanza de LE, se debe describir las características de ese contexto de enseñanza, conocer cómo han evolucionado las prácticas pedagógicas unidas a una cultura nacional, así como analizar cómo se relacionan con otros usos culturales y pedagógicos. En las clases de lengua se llevan a cabo distintos rituales y prácticas educativas que están ligadas a la cultura en la que existen, cultura cuyos rasgos afloran en las producciones, en los comportamientos durante la interacción en clase, etc. El docente actúa según su propia experiencia como individuo y según su cultura educativa de referencia. Cuando se enseña una LE, los modos utilizados para su transmisión están relacionados con la cultura de aprendizaje que puede seguir el modelo de una metodología tradicional o buscar el descubrimiento de reglas y la conceptualización. Lo que está claro es que las formas de apropiación de la LE, las actividades de aprendizaje que se emplean, así como lo que se pide aprender varía con el tiempo y el contexto educativo (Cicurel, 2011, pp. 192, 194, 201-202, 207, 209). En razón del continuo cambio de los elementos culturales, se debe actualizar sin cesar las representaciones que se tienen de sus componentes (Susó López et al., 2012, p. 22). Como decimos, la elección de una actividad didáctica aporta información acerca de los hábitos de aprendizaje y de las representaciones de los actores educativos fruto de su propia formación y/o escolarización (Cicurel, 2011, p. 210). Tener en cuenta estas representaciones, sobre todo las de los estudiantes, es necesario para, como explica Byram, construir una relación de significación entre estos y la LE de manera que los contenidos sean comprendidos a partir de sus vivencias (Susó López et al., 2012, p. 23).

El concepto de cultura se introduce en el área de didáctica de las lenguas a partir de los años 1986, dando lugar a un área de análisis denominado “cultura educativa” específica a la E/A de FLE (Susó López et al., 2012, p. 31). Según lo indicado por Beacco, las culturas educativas están constituidas por filosofías de la educación, instituciones de enseñanza y prácticas de transmisión de conocimientos y suponen, además, dimensiones institucionales, políticas, antropológicas y pedagógicas. Al igual que la cultura educativa general, también existe la cultura del lenguaje compuesta por conocimientos sobre las lenguas, discursos, textos y literaturas y las culturas didácticas que determinan las actividades de clase privilegiadas, los procesos de apropiación, etc. Los aprendientes tienen creencias profundas sobre lo que es correcto en la enseñanza del francés gracias a estas culturas educativas, por lo que el hecho de emplear o no las actividades gramaticales tienen que ver con el contexto educativo global que las puede mantener según las tradiciones educativas sin tener en cuenta su rendimiento efectivo (Beacco, 2010, pp. 78-80).

Tras el proyecto *CECA-Espagne*, Susó López y sus colaboradores constatan que los contenidos de gramática constituyen una parte importante de los saberes exigidos por los alumnos,

construyendo en función de estos numerosos ejercicios. Incluso en la evaluación se prioriza la corrección del escrito según su gramática y ortografía. Este vínculo a la gramática ha caracterizado la enseñanza del francés en España y se ha basado en la tradición de formación, pero también en las orientaciones aportadas por la administración y los manuales. Y, aunque la gramática no forme parte de los objetivos de aprendizaje de currículo reflejado en las leyes educativas, los docentes de las instituciones formativas entienden que la gramática es un conocimiento necesario para dominar la LE que solo puede ser aprendido a través de reglas explicadas por el docente, ejercicios de aplicación de estas reglas y práctica guiada que contribuyen a esta práctica reglada de la lengua (Susó López et al., 2012, pp. 135-136). Estas representaciones de la gramática compartida por los docentes, pero también por los estudiantes, revelan las culturas educativas, es decir, las prácticas educativas que aun no siguiendo las investigaciones que existen al respecto, continúan las tradiciones que han dado forma a la educación nacional perpetuando prácticas reputadas como eficaces (Beacco, 2010, pp. 77-78). Esta representación de la lengua provoca contradicciones entre las peticiones de las autoridades educativas que abogan por la adquisición de una comunicación auténtica y la voluntad de los docentes y las prácticas finalmente llevada al aula en las que, al dar prioridad a las reglas gramaticales, se trabaja más el escrito en detrimento del oral, que en todo caso sería una oralización del escrito, y se hace preservar así la creencia de que para hablar el francés hay que saber hablarlo bien gracias al dominio de la competencia gramatical en el escrito (Susó López et al., 2012, pp. 136-137).

Auroux fue quien inventó el término de “gramaticalización” que define como “le processus qui conduit à décrire et à outiller une langue sur la base de deux technologies qui sont encore aujourd’hui les piliers de notre savoir métalinguistique: la grammaire et le dictionnaire” (1992, citado en Beacco, 2010, p. 80). La gramática se convierte a la vez en una técnica pedagógica de aprendizaje de lenguas y en un medio para describirlas. Es importante remarcar que el hecho de que una lengua sea gramaticalizada no ha influido en que su enseñanza sea gramatical. De hecho, existen diversas tradiciones educativas, mientras que el inglés apenas recurre a las actividades gramaticales, en la enseñanza del francés se privilegian porque el dominio del sistema gráfico lo impone o porque esta lengua enseñada como asignatura alberga el vestigio de su relación con el aprendizaje de las lenguas clásicas. Por otro lado, La forma de enseñar la LM de forma gramatical también influye en la LE pues ambas están enseñadas por docentes que han sido formados siguiendo los mismos principios didácticos y educativos, aunque también puede darse el caso contrario al divergir las expectativas suscitadas de cómo debe ser enseñada una LE según la propia experiencia de aprendizaje y cómo es realmente enseñada esa LE (Beacco, 2010, pp. 80-83). Un profesor puede cuestionarse sus propias prácticas cuando es consciente del contexto en el que se

encuentra y de la metodología predominante de este contexto (Cicurel, 2011, p. 227). Las representaciones de los docentes también influyen en la forma en la que enseñan la LE, si se sienten identificados con los de su LM es posible que utilice ese mismo enfoque para enseñar la LE y viceversa (Beacco, 2010, p. 83).

A la luz de todo lo que hemos contemplado hasta ahora, elegir actividades gramaticales o excluirlas responde a una decisión doblemente contextual, por un lado, a las convergencias y divergencias entre las representaciones y las expectativas gramaticales y, por otro lado, a las creencias educativas de los docentes que pueden influir la relación que tengan sus estudiantes con las actividades analíticas. De modo que, para que el aprendizaje sea exitoso, se debería negociar con nuestros estudiantes estas creencias a través de las prácticas realizadas en el aula para que ellos también las acaben compartiendo (Beacco, 2010, p. 84). Como asevera Vigner, todo aprendizaje guiado del francés comprende obligatoriamente una dimensión gramatical que, además, se corresponde al parecer con un gran deseo por parte de los estudiantes de seguir un enfoque gramatical del francés (Vigner, 2004, p. 28).

2.4.1.1.3.3. Pertinencia de las actividades gramaticales

Para conocer la pertinencia de las actividades gramaticales según el perfil de nuestros estudiantes, debemos analizar algunos factores como la edad, el nivel de dominio de la LO y la proximidad entre la LM y la LE para ver en qué medida esas actividades gramaticales generan efectos positivos para la apropiación y justificar así su uso en la enseñanza de FLE (Beacco, 2010, p. 88).

Edad

La edad determina la capacidad para apropiarse de una LE, aunque también interviene ahí el desarrollo cognitivo de cada estudiante. Se suele proponer a los niños diversas actividades cortas y lúdicas para tener en cuenta los aspectos emocionales y la cantidad de tiempo durante el cual son capaces de mantener la atención. Además, con los niños se pueden reducir e incluso eliminar las actividades gramaticales para darle más protagonismo al léxico ya que al tener poca experiencia comunicativa en otras lenguas hacen más uso de los procesos intuitivos que de los analíticos. En cambio, los adultos, cuyo objetivo de aprendizaje de la LE puede responder a objetivos personales o profesionales, como ya poseen no solo más experiencia sino también más conocimientos y recursos personales de su repertorio de lenguas, estrategias cognitivas que compensan las limitaciones que puedan tener debido a su edad y representaciones que se hacen de las lenguas y de su E/A, pueden aprender una nueva lengua con más facilidad al contar con más ayudas. Los

adultos también pueden recurrir a las representaciones que se hacen de las lenguas y de su E/A, así como a los recursos que pueden extraer de su repertorio de lenguas, relacionando esta información que ya tienen con la nueva gracias a estrategias cognitivas que compensan las limitaciones atribuidas a la edad. Ahora bien, a diferencia de los niños que son más intuitivos, los adultos recurren a procesos más reflexivos y analíticos durante sus experiencias comunicativas porque recordemos, estos estudiantes adultos están más acostumbrados a la enseñanza de lenguas mediante ejercicios repetitivos y de memorización (Beacco, 2010, pp. 88-90).

Estos ejercicios tienen por objetivo reforzar y automatizar los elementos de la LE para que puedan ser utilizados durante una conversación a tiempo real sin esfuerzo, resultado de su asimilación gracias a los procesos cognitivos, al trabajo de la memoria (procedimental) y a una exposición suficiente a la lengua (Rivenc, 2003, pp. 213-214). En el caso de los ejercicios de gramática, pueden ser eficaces y por ende pertinentes para el escrito pues favorecen la retención y la reflexión sin ejercer ninguna actividad procedimental rápida (Rivenc, 2003, pp. 214-215), lo que puede ayudar a los estudiantes de mayor edad.

Nivel de dominio de la lengua objeto

El nivel de dominio de la LE que posea el estudiante también influye en la pertinencia o no de los ejercicios y actividades gramaticales pues, se estima que un estudiante que ha alcanzado un nivel B2 según el MCERL es capaz de autocorregirse a nivel morfosintáctico, ya sea esta autocorrección verbalizada o no. Además, se confía en que los estudiantes preguntarán sus dudas al docente para poder darle forma a las regularidades que han detectado en las reglas que conocen o para conocer las excepciones a estas reglas (Beacco, 2010, p. 92). Son estas expectativas metalingüísticas de los estudiantes, según su dominio de la lengua, las que podrían dar a pie a la justificación de las actividades y ejercicios gramaticales en la enseñanza de la LE (Beacco, 2010, p. 92; Cortés Moreno, 2005, p. 95).

La proximidad entre lenguas

Beacco supone que la petición por parte de los estudiantes de más teoría gramatical o de actividades gramaticales experimenta un aumento por la proximidad que pueda existir entre la LO y la LM de los estudiantes. Esta petición gramatical puede deber o bien a que las estructuras de ambas lenguas están tan aparentadas que las diferencias entre ambas son poco perceptibles y se necesita una precisión gramatical mayor o bien a una tendencia histórica hacia la gramaticalización de sus lenguas (Beacco, 2010, pp. 92-93).

Independientemente de estos factores identificados por Beacco, para Pendanx, no hay nada más natural que hablar del objeto de aprendizaje en clase gracias a las actividades de toma de conciencia lingüística (Pendanx, 1995, p. 125). Las actividades gramaticales, como objeto didáctico, tienen por objetivo, según Beacco, acompañar la estructuración de los conocimientos morfosintácticos de los estudiantes por medio de actividades o ejercicios sistemáticos con dimensión a la vez reflexiva y descriptiva. Estas actividades dan cuenta de las regularidades morfosintácticas, crean automatismos en fenómenos de bajo nivel cognitivo y muestran como la lengua se regula y los hablantes le dan forma para ajustar su discurso al contexto y a sus necesidades comunicativas (Beacco, 2010, p. 40).

Beacco también habla de la existencia de una problemática entorno a los efectos en el aprendizaje de una L2 de una enseñanza explícita de su gramática. La sociedad se encuentra dividida entre, por un lado, los que creen por tradición que la adquisición del conocimiento del funcionamiento de la lengua se logra a través de actividades sobre la morfosintaxis pues produce mayores ocasiones de aprendizaje que la mera exposición a la lengua y, por otro lado, los que creen que estas actividades al ser mecánicas, de memorización y desligadas de todo contexto, no profundizan en el sentido de los elementos morfosintácticos (Beacco, 2010, p. 68). De modo que, para estas últimas personas, las actividades gramaticales aportarían poco al aprendizaje de FLE. Pero Beacco insiste en que la eficacia de un aprendizaje no se debe medir únicamente a través de las actividades que se realicen en clase sino también mediante otros factores como los objetivos personales y el estilo cognitivo del estudiante, entre otros, teniendo en cuenta igualmente la gran variabilidad de actividades gramaticales que existen (Beacco, 2010, p. 69).

En un estudio de 2002 (Hendrix, Housen y Pierrard) se dieron cuenta de que el input deductivo, es decir, el procesamiento de las estructuras gramaticales mediante reglas explícitas para pasar después a su práctica, es más eficaz que el inductivo. Además, los partidarios de los enfoques gramaticales explícitos apoyan la eficacia de las actividades de clase consistentes en la realización de tareas o actividades centradas en los contenidos formales cuando su uso cubre las necesidades lingüísticas de los estudiantes. Aun así, Beacco se mantiene cauto al hacernos ver que determinar la eficacia de las actividades gramaticales, lo que pueden aportar al aprendizaje, no es una tarea sencilla pues la noción de eficacia puede diferir de un investigador a otro y, añadido a esto, no todas las formas gramaticales se adquieren con la misma facilidad (Beacco, 2010, pp. 70-71).

Por su parte, Germain y Séguin expresan que, si de verdad se quiere conocer el aporte de las actividades gramaticales, primero hay que identificar qué concepción tiene el docente de la regla gramatical y de la finalidad de su enseñanza, pues esas concepciones son, como supuso Besse (1989, 1991) las que determinan las técnicas de enseñanza de la gramática empleadas (Germain y

Séguin, 1998, p. 182). Germain y Séguin (1998) se preguntan si los docentes de lengua ven la regla gramatical bajo alguna de las tres concepciones de Besse (1991): jurídica que ve la regla gramatical como un precepto impuesto a toda la comunidad que solo puede ser seguido o violado; descriptivista que ve la regla gramatical científicamente como la expresión de una regularidad observable y seguida por quienes recurren a un procedimiento inductivo del aprendizaje; o la concepción constructivista a la que se adhiere Besse, preconizando el recurso a ejercicios de conceptualización y viendo la regla gramatical como una invención o construcción hipotética del investigador que puede ser deducida por un procedimiento hipotético-deductivo (Germain y Séguin, 1998, pp. 182-184). En 1988, Besse elaboró un cuestionario para determinar las representaciones gramaticales de los docentes de FLE y la definición de regla más elegida fue la descripción de una regularidad interna de la lengua, pero como se podían escoger varias opciones, hubo respuestas de concepción mixta siendo la descriptivo-constructivista la más elegida. Germain y Séguin también realizaron la misma encuesta modificada mínimamente en Canadá. Se observa que los docentes, como cualquier individuo escolarizado, se preocupan por la calidad de la lengua a la hora de escribir y hablar y responden a esta presión social mediante la gramática. Pero esa actitud normativa, en el caso de los docentes, no significa que le den más prioridad a la enseñanza de las reglas. Por eso, para salir de esta “obligación”, los docentes se unen a la concepción constructivista preconizada por Besse (Germain y Séguin, 1998, pp. 184-192).

A través de un estudio de caso, Germain y Séguin determinan que la formación en el pasado influencia más las creencias gramaticales del docente que las teorías actuales, debatiéndose éstos entre responder a las necesidades normativas de la sociedad y a las recomendaciones de los investigadores. Lo cierto es que, aunque cada docente posee su propia concepción de la gramática, le dan importancia al dominio de la gramática, parece ser que privilegiando la inducción, para asegurar una comunicación de calidad (Germain y Séguin, 1998, pp. 198-199).

Vista la concepción de los docentes sobre la regla gramatical y su enseñanza de la mano de Germain y Séguin, pasamos a describir ahora la teoría de Beacco quien cree que para saber si las actividades gramaticales son pertinentes en la enseñanza de una LE, hay que tener en cuenta la naturaleza de la apropiación pues las formas de empleo de los elementos gramaticales corresponden con la evolución de distintas formas de competencia morfosintáctica: capacidad de reproducción o repetición: los estudiantes utilizan correctamente las secuencias morfosintácticas fijas o casi fijas, pero no son capaces de identificar los elementos que las constituyen ni de crear frases empleándolas; capacidad precombinatoria: los estudiantes no siempre utilizan correctamente las secuencias morfosintácticas de las cuales pueden identificar algunas variaciones flexionales con las que pueden realizar generalizaciones por analogía; capacidad combinatoria: los estudiantes

utilizan las secuencias morfosintácticas de forma correcta y apropiada a la situación y género discursivo, combinándolos de forma autónoma para generar nuevos enunciados; capacidad combinatoria automatizada: los estudiantes pueden crear frases correctas y adecuadas a las intenciones del locutor y coherentes con el significado que se desea comunicar, de forma autónoma por combinatoria automatizada de los elementos morfosintácticos (Beacco, 2010, p. 76).

Evidentemente, un método válido y eficaz siempre va a depender de la pertinencia de las actividades de aprendizaje para el público al que van dirigidas, y la evolución de los medios digitales (de los que hablaremos en nuestro segundo marco teórico) permiten una nueva y gran variedad de presentaciones de estas actividades y de su elemento desencadenante, tal y como recomienda el MCERL. Este Marco también respalda el aprendizaje de la gramática como capacidad fundamental que forma parte de la competencia comunicativa, mediante la realización de actividades y ejercicios gramaticales apropiados que permita, bajo un enfoque constructivista, desvelar cómo funciona el sistema de la lengua y poder, por tanto, conceptualizar aquellos puntos gramaticales que ya conocen (Tost Planet, 2005, pp. 118-125).

2.4.1.1.4. La gramática contrastiva y las actividades reflexivas

Venimos de comprender en el apartado anterior que la proximidad entre lenguas puede generar la necesidad de trabajar las diferencias entre la LE y la LM aportando más precisión gramatical a los estudiantes. La semejanza entre las estructuras de la lengua francesa y la española es tal que nuestros estudiantes hispanohablantes corren el riesgo de calcar las estructuras de su LM ante la duda o ausencia de conocimiento de las que forman parte del funcionamiento de la LE. La toma de conciencia metacognitiva de su propio aprendizaje de las estructuras de la LE puede ser beneficiosa para tratar las dificultades que la similitud entre ambas lenguas pueda generar en nuestros estudiantes, sobre todo si esta se realiza a través del estudio de la gramática contrastiva. Para asegurar esto nos basamos en las palabras de Bertocchini y Costanzo quienes expresan que el uso de la LM puede ayudarnos, a través de la traducción, a trabajar la reflexión sobre la lengua y superar así las dificultades al mismo tiempo que se aumenta la motivación por el aprendizaje de la LE. De hecho, hasta el EC permite el uso de la LM en la traducción interlingual para interpretar los signos lingüísticos por medio de otra lengua (Bertocchini y Costanzo, 2008, p. 203).

Dabène (1996) sostiene por su parte que el uso mental de las reglas gramaticales para procesar el lenguaje escrito u oral supone recurrir a todos los potenciales cognitivos del estudiante, es decir, tanto a los conocimientos generales que el estudiante adquiere a lo largo de su vida como los estrictamente lingüísticos, apoyados ambos en la LM y/o en las representaciones que se hacen los estudiantes:

“[...] il importe dès lors de développer les réflexions contrastives [...] et de les articuler sur le savoir métalinguistique déjà intériorisé par les apprenants. La vision contrastive n’a de sens que si elle débouche sur un travail de conscientisation dont il semble admis par la plupart des chercheurs qu’il favorise l’apprentissage et notamment celui de la compréhension [...]. Il s’agit [...] de passer d’une approche purement linguistique à une approche psycholinguistique de la contrastivité, en plaçant au centre des réflexions non seulement les règles de fonctionnement des systèmes, mais aussi et surtout les stratégies d’exploration interlinguistiques.” (citado en Beacco, 2010, p. 104).

Besse (1970) advierte que los ejercicios de conceptualización tienen la capacidad de provocar la reflexión gramatical del estudiante de una L2. Con los estudiantes debutantes, esta reflexión gramatical solo puede realizarse en su LM pues toda reflexión gramatical es una explicitación de lo implícito que hasta ese momento solo puede darse en la LM. Esta reflexión proporciona al estudiante un saber intuitivo de lo que es correcto o no gramaticalmente (Germain y Séguin, 1998, pp. 177-178). Con los estudiantes de nivel intermedio o avanzado, los ejercicios de conceptualización pueden desarrollarse en la L2 a partir de un error que ha sido cometido varias veces por algunos estudiantes. Éstos deberán incluir esa dificultad en frases dando lugar a un corpus sobre el que puede formular hipótesis en su propio metalenguaje hasta llegar a encontrar las reglas provisionales (Besse y Porquier, 1991, citado en Germain y Séguin, 1998, p. 178). Se debe favorecer mediante estos ejercicios la conceptualización de sus propias reglas trabajando así una gramática inductiva, pero no debe confundirse con las actividades de concientización lingüística (Hawkins, 1985; Rutherford, 1987) que tratan de facilitar la adquisición de una L2 al tomar conciencia de las estructuras gramaticales que difieren en la LM (Germain y Séguin, 1998, pp. 178-179).

El hecho de querer centrar toda la E/A en la comunicación produce que en los últimos estudios sobre aprendizaje de LE en entorno escolar se reflexione sobre la obligatoriedad de un aprendizaje reflexivo de la LE ya que, en un entorno educativo exolingüe, no existen reales necesidades de comunicación instrumental en LE (Bertocchini y Costanzo, 2017, p. 198). Este tipo de aprendizaje basado en la toma de conciencia del funcionamiento de la lengua, casa con la pedagogía integrada LM/LE, tal y como la preconiza Roulet diciendo que:

un élève apprendra d’autant mieux un type de structure ou d’emploi en langue seconde qu’il en aura compris les principes en langue maternelle et que les instruments heuristiques mis en œuvre pour découvrir ces principes dans la langue maternelle sont utilisables avec profit dans l’apprentissage des langues secondes (Roulet, 1980, citado en Bertocchini y Costanzo, 2017, p. 199).

Como podemos apreciar, trabajar la gramática en clase de FLE desde un enfoque contrastivo a través de actividades reflexivas, puede ser beneficioso para nuestros estudiantes hispanohablantes, es por eso que analizaremos enseguida más en profundidad esta cuestión (2.4.1.1.4.1., p. 121) así como la posibilidad y los beneficios de llevar a cabo un enfoque inductivo reflexivo (2.4.1.1.4.2., p. 123).

2.4.1.1.4.1. La gramática contrastiva para hispanohablantes

La gramática contrastiva gira en torno a una concepción de la progresión por superación de dificultades que impiden la apropiación de la LE basada en la idea que tiene el estudiante de zonas de mayor o menor vulnerabilidad entre los sistemas lingüísticos de la LM y la LE. Esas zonas de mayor o menor vulnerabilidad pueden dar lugar a fosilizaciones a las que se pueden dar solución mediante una especie de gramática interactiva en la que se trata de interiorizar por condicionamiento (repetición e impregnación) las estructuras gramaticales y/o la explicación del docente que sigue una gramática de referencia o pedagógica, pero adaptada a un metalenguaje “paragramatical”, utilizando la expresión de Germain y Séguin (1998), que contiene simplificaciones y adaptaciones para los estudiantes a los que van dirigidos (Chiss y David, 2011, p. 135).

La importancia de la LM en el aprendizaje de la LE ya fue subrayada por el EC que volvió a traer la traducción al aula, pero con una función ahora interpretativa abierta a la reflexión sobre la lengua en discurso que ayuda a superar las dificultades y motivar el aprendizaje (Bertocchini y Costanzo, 2017, p. 206). El recurso al análisis contrastivo entre las dos lenguas recurriendo a descripciones lingüísticas y al análisis de los errores desde el punto de vista de las dificultades de aprendizaje, ya fue justificado por el behaviorismo, enfoque psicológico interesado en la relación entre un conocimiento ya adquirido y el que está por adquirir. Ya desde 1945, Fries afirmaba que los materiales pedagógicos más eficaces son aquellos que están basados en descripciones científicas de la lengua a aprender comparadas con una descripción paralela de la LM del estudiante. Años más tarde, esta idea fue desarrollada por Lado (1957) para quien la obtención de similitudes y diferencias por comparaciones de lenguas pueden ayudar a localizar los posibles problemas de aprendizaje y graduarlos en consecuencia, pues según su hipótesis, los estudiantes tienden a transferir en la LE las características similares de su LM dando lugar a errores. Di Pietro (1968) por su parte trató de proponer un modelo generativo-transformacional en el que el análisis contrastivo era definido como un proceso que, al comparar estructuras comunes para llegar a las reglas particulares fruto de las diferencias y/o similitudes entre ambas lenguas, se muestra cómo cada lengua interpreta los rasgos universales comunes bajo formas aparentemente específicas (Besse y

Porquier, 1984, pp. 200-202). Roulet (1983) a su vez afirmó con rotundidad la necesidad de una pedagogía integrada o global entre la LM y la LE basada en una supuesta adquisición más sencilla y duradera del empleo de una estructura tras la comprensión de los principios de la LM (Boyer, Butzbach y Pendanx, 1990, pp. 216-217).

No solo hubo partidarios del análisis contrastivo, también hubo lingüistas como Carroll (1971) que lo criticaron. En este caso, este autor argumentó que el proceso de transferencia puede ser positivo o dar lugar a error dependiendo de los criterios externos que hayan sido adoptados y que, además, pueden combinarse varios procesos sin que sea posible saber qué parte y efecto se debe a una transferencia positiva y negativa. Otro argumento dado por sus detractores es que, además, la LM no constituye el único origen de una transferencia en un entorno institucional, también pueden serlo otras LE ya aprendidas pues lo que está en contacto para el estudiante, y produce por tanto transferencias positivas y negativas, es su gramática interiorizada (lo que ya ha adquirido en su LM y otras LE) y lo que sabe/ha adquirido de la LE en un estadio dado de su aprendizaje. Todos estos límites teóricos del análisis contrastivo han sido corroborados por estudios empíricos en morfosintaxis en los que se demuestra que muchos de los errores asociados a interferencias son comunes a niños nativos y a estudiantes de LM diversas. Pero todo esto no quiere decir que el análisis contrastivo no sea útil, sino que, aunque puede ayudar a explicar los errores, no es suficiente para prevenirlos y, además, en la creación de material pedagógico se debe evitar insistir en las similitudes para no propiciar sobregeneralizaciones (Besse y Porquier, 1984, pp. 202-205).

A pesar de los límites del enfoque contrastivo, recalamos su utilidad para las explicaciones de los docentes pues ayudan a esclarecer el aprendizaje gracias a informaciones contrastivas adaptadas y a sintetizar y detallar de forma contrastiva las diferencias de funcionamiento de la lengua para estudiantes avanzados (Besse y Porquier, 1984, pp. 205-206). En el caso del aprendizaje de FLE por estudiantes hispanohablantes más aún por la gran similitud entre la lengua española y la francesa. Como demuestra Weber (2022) en su artículo, el enfoque contrastivo en las gramáticas de FLE para hispanohablantes no constituye una novedad pues se ha venido practicando desde el siglo XVI (Valdés-Melguizo, 2017) hasta la actualidad, evolucionando en cada manual de gramática y siendo revisitado por los miembros del grupo de investigación GRAC y GRAC-Espagne de los que ya hemos hablado anteriormente. Marina Aragón Cobo (2004), profesora en la Universidad de la Laguna (España) preconiza como remediación efectiva a las dificultades gramaticales detectadas en las producciones de los estudiantes, el uso de una “grammaire contrastive rénovée” gracias a actividades de conceptualización contrastiva que, al emplear la LM, produzca efectos beneficios que permitan reflexionar, inferir intuitivamente y hacer una descripción gramatical que

no está incluida normalmente en las gramáticas. Otros autores hispanohablantes como Carrillo y Velázquez Herrera (2016, p. 105) también recomiendan el análisis contrastivo para facilitar la adquisición de los pronombres relativos “qui” et “que”. Beatriz Coca Méndez profesora en la Universidad de Valladolid, también insiste en que la traducción en hispanohablantes, como actividad contrastiva empleando documentos auténticos, puede ser un medio para reforzar no solo la memorización y la autonomía sino lo que es más importante aún, las adquisiciones lingüístico/comunicativas por inferencia al dar cuenta de las diferencias existentes entre la LM y la LO, siendo ésta más satisfactoria si se realiza del español hacia el francés al ser el español una lengua más polisémica que el francés, da cuenta de las dificultades de la LF y evita los calcos, falsos amigos...(Coca Méndez, 2011, pp. 119, 127).

2.4.1.1.4.2. La conceptualización del funcionamiento de la lengua: enfoques inductivo y reflexivo

A lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas se ha suscitado una discusión entre quienes están a favor de la práctica y quienes están a favor de la reflexión. Besse (1998, 2001) afirma que para que los estudiantes puedan razonar gramaticalmente, antes deben interiorizar algunos micro-sistemas de la LE gracias a la gramaticalización en su LM u otras lenguas, de la que dependerá la conceptualización, es decir, la constatación de las regularidades de una regla (Chiss y David, 2011, p. 134). Tanto las estructuras gramaticales como las comunicativas pasan por un esfuerzo de reflexividad, más basado en un razonamiento gramatical que en enunciar reglas, necesario para superar las dificultades y permitir su interiorización (Chiss y David, 2011, p. 136). Este enfoque reflexivo podría ser llevado a cabo mediante ejercicios sin explicación previa en los que se supone que se accede de forma directa a las reglas de la lengua al representar en sí mismo una teoría gramatical en acción (Vigner, 1984, p. 184, citado en Damar, 2006, p. 41; Vigner, 2004, p. 109). Según Besse, se trata de gramática inductiva pues se trata de pasar de los ejercicios a la regla sin explicitación metalingüística del docente (Damar, 2006, p. 41). En este procedimiento inductivo (de la práctica regular a la regla explicitada), el docente trata de suscitar el análisis del tratamiento implícito o explícito de una regla a partir de una situación de comunicación dada en la que los estudiantes deben encontrar la regla que se induce en los enunciados presentados (Vigner, 2004, pp. 124-125).

Las verbalizaciones metalingüísticas que pueden tener lugar en una actividad de reflexión acceden a conocimientos disponibles en tiempo real pero que no se manifiestan siempre y a otros conocimientos a los cuales el estudiante no tiene acceso aún en el momento del habla. El paso entre los conocimientos explícitos e implícitos en LO puede ocurrir dos mecanismos, uno de procedimentalización (Anderson, 1983) en el que los conocimientos declarativos se transforman

en conocimientos procedimentales en contexto específicos, por ejemplo, en el contexto institucional cuando el docente presenta las reglas gramaticales seguidas de ejercicios y dos, un mecanismo inverso al anterior de explicitación con el que se toma conciencia y se adquiere la estructura de un comportamiento lingüístico ya dominado y automatizado (Véronique, 2009, pp. 24-25). Vigner manifiesta que, para la adquisición de esta gramática, es deseable que el estudiante de una LE se haga al principio con una intuición lingüística, al gramaticalizar todas las informaciones lingüístico-comunicativas que reciba, que le permita emitir juicios de aceptabilidad sin que esos juicios se basen en un saber explicitado y esto se logra según este autor proporcionando un número suficiente de diferentes situaciones de intercambio para gramaticalizar los enunciados recibidos (Vigner, 2004, pp. 102-104). Besse (2000) considera que se debe aprender la gramática interiorizada de una L2 modificando progresivamente sus conocimientos previos (acomodación) gracias a la práctica y la reflexión (Vigner, 2004, pp. 102-103). Esta gramaticalización, tan necesaria para la comunicación y comprensión mutua gracias al dominio del código común, se perfecciona, según Vigner, tras numerosos contactos con formas similares a las ya aproximadas, que el estudiante analizará, explícitamente o no, relacionándolas con lo que ya sabe de su propia lengua (Vigner, 2004, pp. 106-108).

Para Besse (1974) se puede trabajar la reflexión gramatical mediante ejercicios de conceptualización que difieren del procedimiento inductivo tradicional ya que para él ya no se trata de partir de ejemplos cuidadosamente seleccionados por el docente con los que la regla es fácilmente constatable, sino reforzar los conocimientos de los estudiantes sobre el funcionamiento de la lengua, recurriendo a la intuición sobre la LO en aspectos ya dominados. Laurens (2013) distingue dos fases en la etapa de reflexión sobre la lengua, la de localización y la de conceptualización (Bruley, 2014, pp. 356-358). La fase de conceptualización se apoya en un procedimiento inductivo y explícito y se inscribe en un enfoque semántico de la gramática (Charaudeau, 1992, citado en Bruley, 2014, p. 358). Laurens precisa que las reglas no son explicadas y transmitidas por el docente sino descubiertas y formuladas por los estudiantes fruto de una reflexión gramatical explicitada, con la guía del docente cuando es necesario, a partir de la observación de la lengua en situación comunicativa. La autora cree que, con estas actividades que recurren a la intuición y al conocimiento adquirido implícito de la L2 o en vías de apropiación de los estudiantes, éstos se impregnarán más de las regularidades de la lengua si las han localizado y reflexionado ellos mismos (Laurens, 2013, citado en Bruley, 2014, pp. 358-359). Bruley cree que es importante guiar de manera explícita esta etapa de conceptualización y que, en el momento de formular la regla, esta puede realizarse de preferencia explícitamente y/o con las palabras de los estudiantes para reajustarla después al confrontarla con la formulación convencional de las

gramáticas pedagógicas, introduciendo metalenguaje si resulta útil para el público con el que se está trabajando (Bruley, 2014, p. 360).

A tenor de las consideraciones anteriores, pensamos que los estudiantes pueden identificar las reglas gramaticales mediante esta práctica reflexiva al observar la similitud o diferencia que existe entre su LM y la LE en un análisis contrastivo. Es decir, podemos aunar como estrategias pedagógicas la gramática contrastiva y el enfoque inductivo reflexivo para ayudar a nuestros estudiantes hispanohablantes, mediante esta combinación, a comprender mejor el funcionamiento de la LE, superando así las distintas dificultades que se les presentan por la proximidad que guarda la LF con su LM.

2.4.1.1.5. Las actividades gramaticales y la competencia comunicativa

Bérard explica que, con el EC, el rol y el lugar de la gramática debieron ser redefinidos, pasando la gramática conocida hasta entonces a un segundo plano y convirtiéndose en una gramática del sentido, privilegiando aspectos semánticos y organizando el material didáctico en actos de habla. Sin embargo, eso no es siempre lo que se observa en algunas prácticas y herramientas didácticas, quizás porque, como sabemos, existe un componente gramatical que forma parte de la competencia comunicativa (Bérard, 1995, pp. 9-11). Beacco afirma que la distinción establecida entre las competencias lingüísticas y otras de naturaleza comunicativa/discursiva no es suficiente para centrar la enseñanza en la adquisición de estas últimas. En su obra, este autor propone dos formas de enseñanza en las que las actividades gramaticales y las actividades comunicativas no solo coexisten con diferentes roles, sino que además se pone en marcha una competencia comunicativa apropiada gramaticalmente (Beacco, 2010, pp. 42-43).

El ejercicio, aunque sea de tipo comunicativo o interaccional, da lugar a una pseudo-comunicación pues contiene una finalidad evaluadora, todas las actividades están orientadas hacia el aprendizaje de la lengua, que hace que el estudiante no pueda evitar el punto gramatical sobre el que trata el ejercicio pues los intercambios, en su mayoría, son de naturaleza metalingüística, impidiéndole hacer uso de su autonomía enunciativa y de sus estrategias individuales de negociación del sentido con sus interlocutores. De modo que el ejercicio termina siendo solo un entrenamiento destinado a favorecer la adquisición de un saber que muestra una descripción gramatical de la LO (corregir a los alumnos es de hecho una forma de hacer gramática) que, además, no coincide perfectamente con la competencia interiorizada utilizada en los usos auténticos (Besse y Porquier, 1984, pp. 146-147; Vigner, 2004, p. 10). Vigner plantea que para

dominar la competencia comunicativa es necesario poseer las reglas pragmáticas, morfosintácticas y semánticas, y que el ejercicio es una técnica más aplicable al dominio de la morfosintaxis, para el tratamiento del componente formal de la competencia comunicativa, que al dominio de la pragmática que requiere un enfoque más empírico e informal (Vigner, 1984, pp. 173-174; Vigner, 2017, p. 14). Así, Vigner ratifica que el ejercicio es:

une activité légitime, qu'il prend place dans un projet plus large de formation, qu'il ne saurait non plus s'y substituer et qu'en son absence, la maîtrise de la langue dans son détail, pourrait souffrir de quelques imperfections [...]. Dans son projet, il lui revient de faire accéder l'apprenant au système de la langue (Vigner, 2017, p. 15).

Vigner destaca que no se puede negar el papel que juega la motivación en el aprendizaje pero que es necesario preguntarse si realmente una situación de comunicación “auténtica” da lugar a una motivación real y si es necesario pasar siempre por un protocolo de simulación para suscitar en el alumno esa motivación y, por tanto, una actitud favorable para el aprendizaje. Según este autor no se puede asegurar que un estudiante solo se esfuerza cuando las actividades están ancladas en una realidad auténtica no escolar pues puede esforzarse con ahínco en actividades formales cuando existe una dificultad o problema a resolver. Esto demuestra de acuerdo con la perspectiva de este autor que el ejercicio de conceptualización puede ser tan motivante como un juego de rol al existir un obstáculo a superar. Postula finalmente que la lengua existe con una estructuración propia que no puede ser enseñada mediante la simulación que solo da cuenta de algunos aspectos formales de la misma lo que conlleva a recurrir a prácticas sistemáticas con ejercicios específicos, estructurales por ejemplo (Vigner, 1984, p. 178). Vigner añade, asimismo:

On pourra certes objecter à cela qu'il ne s'agit pas d'apprendre la langue française mais à communiquer en français. Au-delà des protocoles sociaux qui régissent la communication en français (protocoles d'ailleurs fort mal connus encore à ce jour), il n'en reste pas moins que cet échange s'effectue verbalement et que la logique du système formel de la langue ne saurait être déduite des seules composantes socio-pragmatiques de la situation de communication. (Vigner, 1984, p. 179).

Además, los ejercicios de reemplazo y sus derivados, que aparecieron por oposición a los ejercicios formales, consisten en la producción de enunciados en situación natural de expresión, pero la realidad es que esa autenticidad característica de la interacción verbal no es real en clase (Vigner, 1984, p. 179). Noyau expresa que:

Dans l'acquisition guidée, l'apprenant produit essentiellement des phrases, c'est-à-dire des objets grammaticaux. Même dans des activités de classe mises en situation, où l'apprenant simule tel personnage ou tel événement, la fonction première de ce qu'il produit est d'attester

qu'il emploie certains moyens linguistiques [...] une visée métalinguistique est toujours plus ou moins présente – dominante dans les activités de production contraignantes [...], mais également manifeste dans les activités dites d'expression (citado en Vigner, 1984, p. 180).

Moirand respalda la misma idea al explicar que la comunicación en clase no reproduce una comunicación auténtica, de modo que lo que se debe procurar no es la creación de UD auténticamente comunicativas o la simulación en clase de actividades auténticas, sino desarrollar en los estudiantes potencialidades comunicativas que pueden alcanzarse incluso con las formas más tradicionales del ejercicio (Vigner, 1984, p. 181). Además, las interacciones en el aula no son tan variadas y repetidas como en un entorno natural y el estudiante adulto de L2, a diferencia del niño que adquiere su LM, ya posee una L1 que interfiere en su aprendizaje de la L2. Es por esto que no es suficiente con comunicar en L2 en clase de lengua para su adquisición, sobre todo en lo que a apropiación de gramática se refiere porque el estudiante podría desarrollar una interlengua útil para comunicar con sus compañeros, pero diferente a la L2 auténtica (Besse, 1985, pp. 164-165). Por lo cual, no es de extrañar que en clase de LE, un ejercicio comunicativo acabe convirtiéndose en uno de gramática o viceversa porque, entre otras cosas, las tareas comunicativas suscitan en clase intercambios metalingüísticos (Besse y Porquier, 1984, p. 260).

Además, en la vida real, el estudiante se enfrentará a situaciones que le obligarán a movilizar numerosos recursos entre los que se encuentra la gramática, por lo que parece pertinente trabajar este componente de la competencia comunicativa para permitirle al estudiante localizar de forma rápida y sencilla las construcciones de la lengua y crear, sino automatismos, al menos nuevos hábitos. En el aprendizaje guiado, el ejercicio ayuda a la automatización de los procesos de tratamiento de enunciados en producción o en recepción disminuyendo los recursos atencionales que requieren, lo que justifica su uso para un correcto acto comunicativo (Vigner, 2017, pp. 18, 20, 22-23). Thévenin (1999) y sus colaboradores muestran que el ejercicio asociado a evaluaciones y correcciones produce una mejora y estabilización de los desempeños, uniendo conocimientos declarativos y procedimentales (Vigner, 2017, p. 20). Los ejercicios permiten automatizar una regla en una actividad comunicativa que puede ser auténtica o no, y verificar la capacidad del estudiante para generalizar su uso (Vigner, 2017, p. 21). Griggs y sus colaboradores (2002) añadían lo siguiente:

Les exercices grammaticaux peuvent au mieux servir à développer des règles procédurales de reconnaissance permettant de constituer des savoirs déclaratifs en compréhension. En revanche, la construction et la consolidation par la pratique d'un savoir procédural en production ne peut s'effectuer qu'au cours de la troisième phase de l'approche traditionnelle,

c'est-à-dire dans les conditions opératoires d'une communication authentique (citado en Vigner, 2017, p. 21).

Además, según Hébrard (1982) el ejercicio parece ser indispensable para los adultos pues logra que obtengan resultados rápidos en competencias comunicativas específicas (Vigner, 2017, p. 22). Vigner insiste en que:

Si pertinentes que soient les approches interactives en classe de langue, elles doivent pour autant s'articuler à un traitement des régularités de la langue dans la réalisation des conduites. C'est en ce sens que l'exercice trouve sa raison d'être (Vigner, 2017, p. 24).

Otro aspecto importante a destacar es que, si se decide trabajar bajo un EC, la organización del curso se ve afectada pues se puede según los principios de selección de los aspectos que se tomen, se puede seguir un enfoque nocional, funcional, situacional o centrado en la tarea, dejando así a la gramática en un segundo plano al focalizar la atención en el mensaje a comunicar. Brumfit (1980) no está de acuerdo con esta visión del EC y opina que los programas de L2 deben continuar siendo organizados entorno a elementos gramaticales pues todos esos contenidos de tipo funcional, nocional, situacional o centrado en la tarea pueden ser organizados en puntos de gramática de forma articulada, mientras que las funciones lingüísticas, por ejemplo, solo pueden ser enumeradas (Demarty-Warzee et al., 2001, pp. 114-115). Según Richterich, en las últimas décadas, la prioridad se le ha otorgado a los roles y funciones lingüístico-comunicativas y no a la gramática, considerando como objetivos de aprendizaje funcional aquellos, como destaca Coste, se asocian a alguno de los cinco componentes de la competencia comunicativa: lingüístico, textual, referencial, relacional y situacional (Richterich, 1985, pp. 47-48). Sin embargo, la realidad muestra que hoy día los manuales que dicen trabajar bajo un EC, siguen incluyendo objetivos gramaticales en lugar de tener como objetivo la adquisición de la competencia gramatical que forma parte de la competencia comunicativa, es decir, la capacidad de organizar frases para transmitir sentido (Courtillon, 2001, p. 153). Esto ocurre quizás porque, aunque el EC no es compatible con ninguna descripción de la lengua, si admitimos que “comunicar es intercambiar sentido”, la gramática debe ser considerada como vehículo de sentido como lo es el léxico, primero desgajada de metalenguaje gracias a su puesta en marcha semántica, para que más tarde el estudiante pueda emplear palabras del lenguaje corriente que pueda comprender (Courtillon, 1989, pp. 113-114). El término de “gramática del sentido” aparece de la mano de Charaudeau (1992) quien indica que la gramática debe interesarse en describir los hechos de la lengua en función de las intenciones comunicativas y de los efectos del discurso puesto que el lenguaje es a la vez sentido, expresión y comunicación. En la obra de G.D. de Salins (1996), Charaudeau define *gramática del sentido* con tres características: 1) descripción de los usos observables de una lengua como resultados de intenciones

comunicativas partiendo de nociones de sentido que las originan y comparando las formas que permiten expresarlas; 2) categorización de estas nociones como gramática semántica diferente a la de los gramáticos morfológicos; 3) explicación que se adecua a este nuevo tipo de descripción (Courtyllon, 2001, p. 154).

Todo esto que acabamos de ver se origina a partir de la crítica realizada a la noción de competencia comunicativa de la teoría generativa transformacional, noción demasiado centrada en la explicitación de las reglas lingüísticas que no adecuaba los enunciados creados a partir de estas reglas a los contextos situacionales y socioculturales cuando, según Hymes, parecen existir reglas de empleo sin las cuales las reglas gramaticales son inútiles. De este modo se propuso una ampliación de la noción de competencia en la que, además de incluir un componente lingüístico, también incorporaba uno psico-socio-cultural con el objetivo de no solo conocer las reglas de empleo sino también ser capaz de utilizarlas (Moirand, 1982, p. 15). Como se aprecia, en aquel momento la lengua era vista como una herramienta que determina el comportamiento social y viceversa, haciendo imposible disociar cultura y lengua. En cambio, la lengua es vista hoy día como una interacción comunicativa (Vygotsky (1997) con los demás y con uno mismo mediante verbalizaciones internas de las que también habla Baker (1993) y Cummins creando la noción de competencia cognitiva. Otros autores como Habermas, aunaban la concepción de la lengua Chomsky como una facultad humana con la teoría de los actos de habla de Austin según la cual éstos estarían formados de reglas gramaticales y sintácticas, intenciones y asunciones de roles e identidad. Fruto de las concepciones de todos estos autores, se entiende que comunicar exigiría contar con una competencia comunicativa global (Susó López y Fernández Fraile, 2001, pp. 114-117). No obstante, hay quien piensa que se puede tratar de forma separada la competencia lingüística y la comunicativa, lo que lleva a algunos autores a privilegiar una sobre la otra y a negar su complementariedad (Moirand, 1982, p. 16). Widdowson, por su parte, critica que los métodos siempre muestran empleos (capacidad para reutilizar correctamente una estructura gramatical) y enseñan la lengua mediante ejercicios, pero no el uso (capacidad para utilizar la lengua correctamente de forma personal) real de la lengua en contexto comunicativo (Susó López y Fernández Fraile, 2001, pp. 116-117). La realidad es que difícilmente se puede imaginar una competencia comunicativa sin un mínimo de competencia lingüística y a la inversa pues reglas de empleo y del sistema están estrechamente conectadas y apoyadas en obligaciones psico-socio-culturales de la comunicación (Moirand, 1982, p. 17). Para algunos, la competencia comunicativa mostraría una teoría del desempeño. Para otros, como Hymes, habría que incluir, en la competencia comunicativa, la competencia gramatical (reglas del sistema) y la competencia sociológica (reglas de empleo) para un desempeño comunicativo que aúne estos dos tipos de reglas

durante la producción en situación (Moirand, 1982, p. 18; Suso López y Fernández Fraile, 2001, pp. 116-117). A partir del momento en el que se estudia la lengua como práctica social y que se tiene por objetivo el estudio de la comunicación, el doble concepto de Chomsky competencia/desempeño no es adecuado. Parece además que los teóricos de la E/A de lenguas, cuando hablan de competencia comunicativa prefieren definir los diferentes componentes de una competencia comunicativa que engloba las otras competencias, entre ellas la lingüística (Moirand, 1982, p. 19; Bertocchini y Costanzo, 2008, p. 71). Así, Canale distingue dentro de la competencia comunicativa los componentes gramatical, sociolingüístico, discursivo y estratégico, justificando de este modo el abandono del término “desempeño” (Moirand, 1982, p. 19). Moirand por su parte distingue dentro de la competencia comunicativa componentes lingüístico, discursivo, referencial y sociocultural que, tanto en LM como en LE suponen la existencia de fenómenos de compensación que revelan estrategias individuales de comunicación. Enseñar a comunicar llevaría pues según esta autora a preguntarnos sobre estas estrategias, así como el papel de los distintos componentes de la competencia comunicativa en la producción e interpretación de enunciados (Moirand, 1982, p. 20). Suso López y Fernández Fraile precisan los componentes de la competencia comunicativa señalados por Canale: lingüístico o gramatical, sociolingüístico y sociocultural, pragmático-discursivo, referencial y estratégico, e insisten en que adquirir la competencia comunicativa no consiste en adquirir un saber de cada uno de estos componentes sino un saber-hacer en situación según las destrezas lingüísticas de comunicación oral y escrita (Suso López y Fernández Fraile, 2001, p. 118).

El problema en LE, es que se sobrevalora los ejercicios de aprendizaje de las formas en detrimento de los de las representaciones, es decir, un trasfondo nocional no verbalizado que permite vehicular el pensamiento sin tener que recurrir a una regla aprendida. Mientras que, recordemos, el EC del Consejo de Europa es calificado como funcional-nocional, ofreciendo la posibilidad a los alumnos de aprender los elementos gramaticales en la situación en la que tienen cierta oportunidad de aparecer mediante tareas comunicativas que reemplazan los tradicionales ejercicios gramaticales. Es decir, se trabaja la gramática, pero al servicio de la comunicación, pues las reglas se adquieren por descubrimiento y reajuste en interacciones de los propios estudiantes, motivando su aprendizaje que desencadena una adquisición más rápida. Pero este procedimiento suscita resistencias por parte de algunos docentes que estiman que los alumnos no son capaces por sí solos de estructurar eficazmente sus conocimientos y necesitan ayuda en forma de reglas pre-analizadas que, además, ahorran pérdida de tiempo (Courtillon, 1989, pp. 114, 117-118).

Después de todo lo expuesto, sabemos que la gramática no es excluida desde un enfoque de enseñanza comunicativo sino que debe ser trabajada siguiendo unas etapas que Courtillon describe

como: a. fase de descubrimiento de las reglas de un punto gramatical a través de textos; b. fase de inter-corrección en la que se reflexiona sobre las formas durante las producciones espontáneas verificando hipótesis y reajustándolas; c. fase de síntesis de las reflexiones previas tras una actividad de conceptualización (Courtilon, 1989, pp. 120-121). En todas estas fases, la comunicación descansa en un conjunto de reglas que el estudiante debe considerar como hipótesis sujetas a revisión y modificación durante la ejecución simultánea de la tarea comunicativa y la tarea de adquisición (Klein, 1989, p. 190). Tagliante afirma que la gramática se aprende de manera explícita mediante ejercicios más tradicionales con explicación de la regla, memorización, comprensión y posterior aplicación o de manera implícita sin que el docente proporcione la regla gramatical para que los estudiantes la descubran mediante ejercicios estructurales, o también de forma inductiva mediante actividades que fomenten la reflexión sobre la lengua y la conceptualización de las reglas. Así, entre los ejercicios gramaticales que pueden realizarse para la adquisición de la competencia comunicativa, Tagliante destaca los ejercicios estructurales de sustitución y de transformación para crear automatismos mediante la repetición (aunque se descubrió que con estos ejercicios el estudiante no conseguía utilizar las estructuras en situaciones comunicativas), ejercicios de completar huecos que no son incluidos normalmente en situaciones comunicativas, ejercicios de completar huecos en situación comunicativa, ejercicios de transformación y ejercicios de reconocimiento (Tagliante, 2006, pp. 159-160). En cambio, Suso López indica que las actividades del EC no siguen un *modus operandi* ni un orden rígido, sino que éstas se adaptan a las características, creatividad y necesidades de los estudiantes a las que van dirigidas. Este autor muestra el tipo de actividades gramaticales que podemos encontrar en los manuales de EC son: ejercicios de completar huecos, de sustitución y transformación, de vocabulario, transcripción oral-escrito, de conjugación, dictados, clasificación y asociación de palabras, formación de palabras, sobre sinonimia, los contrarios, la polisemia, texto con errores a corregir, sobre la estructura de la frase, convertir al estilo indirecto... (Suso López, 2006, pp. 320, 329). Otro ejercicio gramatical del EC podría ser observar frases y encontrar la regla, reflexionar sobre las diferencias entre la LM y el francés mediante la función metalingüística, descubrimiento guiado de la gramática mediante preguntas... Estas actividades presentan menor dificultad que las auténticas que tratan de recrear una situación de comunicación real pues requieren que el estudiante mantenga corrección lingüística, que adapte la enunciación al rol que juega y que adapte los enunciados a las obligaciones sociolingüísticas y socioculturales (Suso López y Fernández Fraile, 2001, pp. 122-124). Según Suso López los principios de los EC interactivos-cognitivos son la interacción a través de actividades interactivas significativas, la cooperación, la consideración de la afectividad y diversidad entre los estudiantes, la toma de conciencia por parte del estudiante de su propio

proceso de aprendizaje para implicarse y responsabilizarse de él y la reflexión sobre el funcionamiento de la lengua a través del aprendizaje por descubrimiento (Susó López, 2006, pp. 318-320).

A raíz de lo expuesto previamente podemos considerar que las actividades gramaticales son realmente necesarias no solo para una adecuada corrección de la lengua sino también para fomentar la adquisición de la competencia comunicativa para lograr comunicar eficazmente comprendiendo y produciendo discursos mediante un uso adecuado a los diferentes contextos reales a los que se pueden enfrentar nuestros estudiantes.

2.4.1.1.6. La enseñanza / aprendizaje gramatical según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*: perspectiva accional y tarea

El MCERL, un referencial colectivo para elaborar los planes de estudios de enseñanzas de lenguas, proporciona los descriptores de competencias pertinentes y la definición de competencia comunicativa de una LE como una capacidad constituida de tres componentes que llama “compétences communicatives langagières”: lingüístico, sociolingüístico y pragmático (Beacco, 2004, pp. 25-26). Esas competencias generales son desarrolladas por el individuo en el uso y aprendizaje de la lengua y cada uno de sus tres componentes está declinado en otros como, por ejemplo, la competencia lingüística que se divide en léxica, gramatical, semántico, fonológico y ortográfico (Rosen y Reinhardt, 2010, p. 38) que permite, como describe Beacco (2007), “à l’enseignement de la compétence de communication dans une langue non connue de se présenter concrètement sous la forme de celui de ses composantes, considérées comme autant de compétences spécifiques diverses mais interdépendantes” (citado en Bertocchini y Costanzo, 2017, p. 90). La realidad social muestra que los hablantes no poseen todas las competencias y que las que poseen no están todas al mismo nivel de dominio (Beacco, 2004, p. 27). Como vemos, hablar hoy día de cuatro competencias refiriéndose a comprensión y expresión oral y escrita, no es suficiente, y esta visión simplista viene de un problema de traducción de la palabra *skill*. Galisson y Coste (1976) dicen que hay que distinguir la clase de operaciones mentales (comprensión-recepción y expresión-producción, mediación e interacción) que insisten en el cifrado y descifrado de mensajes de usos y empleos (leer, escuchar, escribir, hablar, reformular, interpretar y traducir) que son prácticas voluntarias (Rosen y Reinhardt, 2010, pp. 41-42).

Aunque no puede considerarse el MCERL como una metodología de enseñanza (Beacco, 2004, p. 28; Puren, 2006, p. 37), tiene efectos metodológicos (Beacco, 2004, p. 28) y muestra una clara orientación hacia la PA (Puren, 2006, p. 37; Rosen y Reinhardt, 2010, p. 17). De hecho, describe el conocimiento de la lengua según categorías que son esencialmente competencias, es

decir, un conjunto de conocimientos de las habilidades y disposiciones que permite actuar, para las cuales debería ponerse en marcha una metodología específica en términos de materiales de enseñanza, tipología de ejercicios... pero esto es difícil pues existen tantos procedimientos metodológicos como competencias (Beacco, 2004, p. 28).

El MCERL ha promocionado la PA por lo que, según Beacco, sería interesante preguntarnos si esta metodología de enseñanza reconfigura la problemática sobre la forma y finalidad de la enseñanza gramatical y de qué manera (Beacco, 2010, p. 60). El MCERL considera a todo estudiante mediante esta PA como actor social (la clase como una sociedad) que tiene que realizar tareas (no solo lingüísticas) en circunstancias y entorno dados, en el interior de dominio de una acción particular (Puren, 2006, p. 37; Puren, 2009, citado en Rosen y Reinhardt, 2010, p. 23). Si los actos de habla se realizan en actividades lingüístico-comunicativas, estas se inscriben en el interior de acciones en contexto social que solas le dan su plena significación (Puren, 2006, p. 37; MCERL, citado en Rosen y Reinhardt, 2010, p. 18). Así pues, Puren constata tres grandes diferencias en relación al EC: 1) El ejercicio de referencia para el EC era la simulación en el que el estudiante finge ser un usuario en sociedad en el aula; 2) El EC privilegia tareas lingüísticas y dentro de estas las comunicativas mientras que el MCERL afirma que las tareas no son solo lingüísticas; 3) En el EC se debía actuar sobre el otro mediante la lengua gracias a los actos de habla mientras que en el MCERL se busca la acción social, es decir, actuar con el otro mediante la lengua o como sea, en la cual los actos de habla son solo un medio (Puren, 2006, p. 37). Para superar la necesidad de una proyección en la vida social dada por la actividad de simulación del EC, la PA contempla la realización de un proyecto a poner en práctica en la propia institución educativa (Rosen y Reinhardt, 2010, pp. 27-28). Integrar la PA implica según Puren, poner los documentos y competencias de aprendizaje y la comunicación al servicio de la acción en la realización de tareas y no a la inversa (Puren, 2006, p. 80).

En este documento, el MCERL, el término *tarea*, al cual le dedican un capítulo entero (7), está asociado a actividades de comunicación verbal como la interacción, recepción, producción y mediación que ponen en juego aspectos lingüísticos (Beacco, 2010, p. 61) y que están estrechamente articuladas en actividades diferentes de las lingüísticas pues, como recuerda Coste (2009), las actividades lingüísticas, mientras que dependan de otras actividades en las que intervenga la acción, se encuentran realmente estructuradas por estas más que por una forma de coherencia “interna” (progresión temática, organización discursiva o conversacional) (citado en Rosen y Reinhardt, 2010, p. 18). En el MCERL y en la PA se fomenta el desarrollo de tareas sociales particularmente lingüísticas pero este marco solo considera que hay tarea si una acción es el hecho de uno (o varios) temas que movilizan estratégicamente ahí las competencias de las que

disponen en vista de llegar a un resultado determinado (Denyer, en Lions-Olivieiri y Liria, 2009, pp. 142-143). Ciertamente, el MCERL insiste en el valor formativo de enfoques activos de enseñanza y en la importancia de utilizar actividades comunicativas que involucren a los estudiantes, dándole prioridad en muchos casos a este tipo de actividades antes que a actividades más reflexivas o gramaticales (Beacco, 2010, pp. 61-62). Puren analiza que los autores del MCERL fijan la idea de actuar y la distinción entre uso y aprendizaje, pero no proponen sin embargo un concepto que marque la distinción de actuar en el aprendizaje y en el uso, para ello usan indistintamente “tarea” y “acción” (Puren, 2006, p. 38). Puren (2006) entiende que “acción” designa en el MCERL lo que se quiere que los alumnos sean capaces de hacer en la sociedad en lengua-cultura extranjera al final de su plan de estudios (Rosen y Reinhardt, 2010, p. 116). Por eso este autor propone reservar la palabra *acción* para el actuar de uso (o social) y *tarea* para el actuar de aprendizaje (o escolar) relacionados entre sí por la PA (Puren, 2006, p. 39).

El MCERL distingue entre tareas que realiza el estudiante como usuario de la lengua y tareas en la que está implicado como parte del proceso de aprendizaje y sigue la tradición del enfoque por tareas basado en el análisis de las necesidades lingüísticas. Van der Branden (2006, citado en Beacco, 2010, pp. 62-63) explica que existen tres niveles en la enseñanza por tareas en los que el término *tarea* es utilizado como unidad mínima de análisis: en los objetivos fijados (temario) que vienen determinados por las razones que conducen a los estudiantes a estudiar una lengua y por las funciones que esta lengua juega en lo que quieren hacer (tarea específica), en las actividades de enseñanza (metodología) y en la evaluación (Beacco, 2010, pp. 62-63). Como se precisa en el *Dictionnaire pratique du CECR* (Robert y Rosen, 2010), el MCERL distingue 5 tipos de tareas: tareas auténticas de la vida real; tareas objetivo, de repetición o próximas a la vida real elegidas en función de las necesidades del estudiante; tareas pedagógicas comunicativas interactivas como los juegos de rol o la simulación, entre otras; tareas de pre-comunicación pedagógica consistentes en ejercicios formales de vocabulario y gramática fuera de contexto; y tareas meta-cognitivas en las que se trabaja la reflexión sobre la realización de la tarea (Rosen y Reinhardt, 2010, pp. 123-124). Con la PA emerge un nuevo objetivo social, que enriquece el objetivo del EC de comunicar puntualmente con extranjeros para informarse e informar y que consiste en preparar a los estudiantes para trabajar en continuo en LE con nativos de diferentes lenguas y culturas. Retomamos aquí la tabla elaborada por Rosen y Reinhardt (2010, p. 22) para comparar las tareas del EC y PA:

	Approche communicative	Perspective actionnelle
Positionnement de l'apprenant	Récepteur du matériel nécessaire à l'activité	Producteur du matériel nécessaire à l'activité
Positionnement de l'enseignant	Animateur de l'activité	Producteur d'un "fichier-terrain" recensant notamment les locuteurs natifs prêts à coopérer (Rosen et Schaller, 2009: 175)
Type d'action	Simple (centrée sur la production langagière)	Complexe (articulant actions langagières et non langagières)
Réalisation de l'activité	En classe	En dehors de la classe
Prise de risque/investissement personnel	Minime	Important

Puren narra que en la historia de la didáctica siempre se ha privilegiado en clase el tipo de tarea que correspondía mejor al tipo de acción para la cual se preparaba a los alumnos, por lo que la PA debería prepararlos para la acción social privilegiando en clase acciones sociales simuladas dando lugar a una comunicación simulada gracias a la pedagogía del proyecto (Puren, 2006, pp. 39, 81). Según Bordallo y Ginestet (1993), "l'élève apprend, grâce à la pédagogie du projet, à traduire ses besoins en termes d'actions, il s'engage à travers une réalisation concrète dans un processus de personnalisation" (Rosen y Reinhardt, 2010, p. 30). Adoptar un enfoque por proyectos conduce a renunciar un temario predeterminado que predefina los objetivos comunicacionales y de formas ya que los estudiantes realizan un aprendizaje semi-autogestionado, con el docente como recurso, definiendo en la realidad sus necesidades y objetivos para la realización de un producto final. El enfoque por tareas entendido como enfoque por proyectos conduce a desestructurar las progresiones gramaticales pues lo importante es la obtención del producto final y no tanto las adquisiciones lingüísticas en sí (Beacco, 2010, p. 64). Un punto clave de la PA en el trabajo por proyectos es el "agir ensemble" o "co-agir" que Puren (2004) destaca cuando propone sustituir el término "action" por "co-action", es decir, la acción común colectiva no limitada al lenguaje en la que los estudiantes deben coordinarse para actuar socialmente de forma colaborativa, tanto lingüística como culturalmente (Rosen y Reinhardt, 2010, p. 31).

En los manuales de lengua, sujetos a un dispositivo de formación determinado por un currículo, suelen aparecer micro-tareas o pseudo-tareas, que se parecen a los ejercicios pues constituyen la mayoría de las veces ejercicios formales de respuestas cerrada con apariencia de actividades reflexivas (pero sin tratar las diferencias entre LM y L2), un entrenamiento al fin y al cabo de contenidos morfosintácticos a adquirir con objetivos cerrados, lo que le hace parecerse a los ejercicios en eso y perder su fin accional (Beacco, 2010, p. 65). Estas actividades basadas en la forma y concebidas para practicar elementos lingüísticos presentados anteriormente pueden ser

útiles tras la realización de las tareas para volver sobre la forma. Para este tipo de actividades se debe seguir según Pluskwa y sus colaboradores el siguiente proceso: identificar los elementos lingüísticos utilizados en el texto o en la transcripción y que ya han sido utilizados también en sesiones anteriores; analizar y clasificar esos elementos para facilitar su memorización y practicarlos, generalizar y extender con ayuda de diccionario o gramática. Como vemos, es importante partir del sentido para llegar más tarde a la gramática (Pluskwa, Willis y Willis, en Lions-Olivieiri y Liria, 2009, pp. 214, 229, 231) y que la UD incluya los recursos necesarios para la realización de la tarea contextualizada e integrada en una secuencia didáctica previa a su realización. Es en esta secuencia donde aparecen los ejercicios de conceptualización gramatical útiles para la adquisición y automatización de un recurso que será necesario usar más tarde. Así, en los manuales que siguen la PA, debe existir una programación de los recursos dividida en progresión de situaciones de interacción o tarea y progresión de recursos entre los que están la gramática (Denyer, en Lions-Olivieiri y Liria, 2009, pp. 151, 153). Dominique Pluskwa explica que para poner en marcha la PA en clase de francés se deben seguir las siguientes etapas: introducir el tema y el léxico necesario en una tarea preliminar, mandar un pequeño deber de preparación para casa para que organicen sus ideas e investiguen, realizar la tarea específica comunicativa comenzando por la planificación de posibles problemas lingüísticos como la gramática y el léxico intentando fomentar la fluidez y exactitud y presentar después el producto obtenido en la tarea para tomar notas, debatir y preguntar (sin corregir errores en esta fase, lo importante es el sentido), se continúa realizando tareas de consolidación del vocabulario útil para la escucha posterior y puntos de gramática útiles que se practican con textos creados y finalmente se realiza la evaluación (Pluskwa, Willis y Willis, en Lions-Olivieiri y Liria, 2009, pp. 208-210; 215-217).

Considerando lo anteriormente mencionado, las actividades gramaticales incluso si son consideradas como pseudo-tareas o micro-tareas para la perspectiva recomendada por el MCERL, la PA, son necesarias para evitar problemas lingüísticos que imposibiliten la comunicación o interacción social y, por tanto, la creación del producto final.

2.4.1.2. El discurso gramatical

El discurso gramatical es el objeto didáctico que difunde el contenido y la forma de las descripciones gramaticales (Beacco, 2010, p. 37) Es decir, es un discurso metalingüístico que tiene por función describir la lengua (Cicurel, 1985, p. 59). Se considera oficial el que aparece en el manual o en las gramáticas de referencia, pero no el de los estudiantes ni incluso el de los docentes (Beacco, 2010, p. 37) ya que este último es muy distinto de los oficiales al referirse a una descripción

gramatical cuyo modelo gramatical está transformado en función de la situación de la clase y al tener por objetivo no la descripción de la lengua sino su enseñanza (Cicurel, 1985, p. 59).

Es discurso gramatical es fruto de transformaciones que realiza el docente del contenido de gramáticas y manuales (Germain y Séguin, 1998, p. 160-165). Posee ciertas características que le son propias: 1) ayuda al estudiante a comprender y utilizar la estructura estudiada gracias a que se tiene en cuenta los conocimientos metalingüísticos que posee sobre su LM u otras LE; 2) reemplaza la regla por frases tipo o por un lenguaje paragramatical específico (diferente del empleado por el gramático o lingüista) que ha sido simplificado y acompañado de gestos, palabras clave, imágenes, etc., para poder ser comprendido por sus estudiantes y ganar tiempo gracias a estas convenciones al referirse a la regla sin enunciarla; 3) recurre a explicaciones de diferentes modelos gramaticales que le son familiares y que dependen de su formación (Cicurel, 1985, pp. 60-63; Germain y Séguin, 1998, pp. 160-165); 4) propone oralmente situaciones de ejemplo sobre temáticas cercanas a los estudiantes implicándolos; 5) comenta su empleo si su uso diario es frecuente, si prevé una evaluación o simplemente para llevar a cabo mejor una explicación gramatical (Germain y Séguin, 1998, pp. 160-165). Como vemos, aunque el discurso docente no contenga términos metalingüísticos sigue existiendo actividad metalingüística pues en clase de lengua hay “autonomización” (*autonymisation*) cuando los términos empleados durante los intercambios son explicados haciendo que adquieran un estatus metalingüístico para mejorar el código o, como explica Besse, cuando el lenguaje está centrado en sí mismo y la producción es para practicar (Dabène, Cicurel, Lauga-Hamid y Foerster, 1990, pp. 32-33; Cuq, 1996, pp. 71-72). Esta actividad metalingüística puede tener lugar de distintas formas mediante estrategias comunicativas variadas en los intercambios entre estudiantes y docente. Por ejemplo, cuando se busca reformular un enunciado producido en clase para mejorarlo o decirlo de otra manera (Dabène, Cicurel, Lauga-Hamid y Foerster, 1990, pp. 35-37). En cambio, cuando los docentes y los estudiantes hablan del aprendizaje de la lengua, esos discursos que representan momentos de reflexión motivadores para los estudiantes, si contienen metalenguaje y posee la particularidad de ser un discurso al mismo tiempo sobre las formas, es decir, metalingüístico, y sobre las vivencias reflejando el aprendizaje en directo (Dabène, Cicurel, Lauga-Hamid y Foerster, 1990, pp. 41-43).

El ejemplo es un fragmento de discurso que se utiliza para mostrar una regla de funcionamiento de la lengua (Marchello-Nizia y Petiot, 1977, citado en Cicurel, 1985, p. 71) y que suele utilizarse en clase de lengua para reemplazar a la propia regla. Posee un valor metalingüístico pues indica el funcionamiento del código de forma menos abstracta y más pedagógica para el estudiante que enunciando la propia regla, ya que gira el tema del ejemplo en torno a situaciones de comunicación próximas su la vida (Cicurel, 1985, p. 73).

Los términos empleados en la comunicación en el aula pueden pertenecer al lenguaje corriente o ser especializados, pero independientemente de que sea un tipo u otro, ese discurso gramatical ayuda al estudiante a comprender y utilizar la estructura estudiada. Por eso es importante utilizar un lenguaje comprensible para el estudiante que no le requiera mucho esfuerzo para ser utilizado de forma práctica y funcional. Cicurel propone, como hemos visto antes, tener en cuenta el patrimonio metalingüístico del estudiante, también llamado “repertorio gramatical”, que no es más ni menos que el conjunto de reglas de funcionamiento que posee y puede expresar con ayuda de reglas metalingüísticas. La dificultad como docente de FLE reside en la diversidad de terminologías utilizadas por los estudiantes. Creissels (1993) estima que es primordial que exista una coherencia entre la terminología empleada y el sistema teórico que subyace. Además, la terminología gramatical debe ser el resultado de elecciones realistas formada por términos específicos nuevos cuando los antiguos no pueden ser recuperados o readaptados, términos tradicionales que reenvían a nociones estables y sean utilizables como simples signos convencionales y términos usuales de la lengua corriente (Cuq, 1996, pp. 72-74).

2.4.1.3. El currículo y la progresión gramatical

El aprendizaje guiado organiza un programa de estudios partiendo de un nivel de adquisiciones contemplado para llegar a otro, suponiendo que las formas o contenidos de enseñanza a adquirir son seleccionadas y distribuidas en el tiempo según una serie de criterios o principios de estructuración recogidos por las ciencias del lenguaje, por las investigaciones sobre la adquisición y por los saberes experienciales de los docentes y basándose en la noción de progresión como una etapa necesaria en la preparación del plan de formación (Vigner, 2004, p. 92 ; Beacco, 2010, p. 38). Damar expone que siempre existe una selección de los elementos a enseñar y una progresión gramatical que se efectúa de lo simple hacia lo complejo (Damar, 2006, p. 41). Vigner añade que otro criterio retenido para la selección de contenidos, además de la simplicidad, es la frecuencia (Vigner, 2004, p. 92) y Courtillon añade, como criterio para la selección de los contenidos en general, la temática que dice que se debe negociar con los estudiantes para asegurar sus gustos e intereses en función de la edad y de sus preocupaciones culturales. Hay quienes creen que los temas que tratamos en clase de LE deben contener aspectos culturales diferentes porque se descubre y comprende mejor los propios de la propia sociedad al confrontarlos con los de otra (Courtillon, 2003, pp. 35-36). Según la investigación en didáctica se puede confiar en seleccionar y realizar la progresión gramatical en base a: 1) los objetivos e intereses de los estudiantes; 2) cuando la gramática es un objetivo a alcanzar, el recurso al concepto de reagrupamiento o al de prerrequisitos gramaticales; 3) en el EC, basado en funciones lingüísticas o tareas comunicativas,

se puede asociar ciertas estructuras gramaticales a esas funciones o a esas tareas y la progresión puede ser cíclica (Germain y Séguin, 1998, p. 123).

La progresión establece una relación entre el estudiante y su objeto de aprendizaje. Para Porquier (1974) distribuye las etapas y los contenidos para poner en marcha y gestionar la progresión del alumno (Cuq y Gruca, 2017, p. 185). Existen dos preocupaciones en la noción de progresión gramatical: 1) recurrir a los prerrequisitos gramaticales cuando al tener en cuenta objetivos y necesidades de los estudiantes el currículo reposa en elementos gramaticales; 2) recurrir a la progresión cíclica cuando por el contrario se da prioridad a las funciones lingüísticas o a las tareas comunicativas. Este concepto de progresión gramatical apareció en 1920 cuando se unieron los conceptos frecuencia y gramática, pero estas listas de frecuencia de la gramática no tuvieron mucho impacto porque no fue aceptado otro criterio diferente al de simplicidad o facilidad considerados incuestionables (Germain y Séguin, 1998, pp. 119-120). Pero tras el fin de la Segunda Guerra Mundial, se comenzó a tomar conciencia de la importancia de una progresión gramatical. Fries y Lado creyeron encontrar la solución para crear un programa eficaz recurriendo al análisis contrastivo de la LM y la L2 (Mackey, 1972; Stern, 1983, 1992, citado en Germain y Séguin, 1998, p. 120). A pesar de ello, años más tarde, algunos investigadores descubrieron que no siempre pueden coincidir la progresión gramatical que es lineal y progresión psicológica del estudiante que no siempre es lineal y se preguntan si una progresión lingüística lineal no dificultaría por tanto el aprendizaje. A partir de los años 1980, con los currículos cada vez más comunicativos, se abandonó la progresión únicamente gramatical (Germain y Séguin, 1998, pp. 120-121) a pesar de que sabemos que los elementos gramaticales no pueden enseñarse en un solo bloque, que deben ser secuenciados y recurrir a los prerrequisitos gramaticales para ello (Allen y Valette, 1977; Stern, 1992, citado en Germain y Séguin, 1998, p. 121). Es decir, algunas formas gramaticales complejas necesitan un dominio de las más simples. Sin embargo, este tipo de progresión gramatical no tiene en cuenta las estrategias y estilos de aprendizaje y desarrollo de la L2 de los estudiantes por lo que a partir de 1970 aparece la noción de progresión cíclica o en espiral con el favor de los partidarios del EC y seleccionando, al inicio, solo los elementos más pertinentes (Germain y Séguin, 1998, pp. 121-122). Las progresiones espirales no consisten en volver a ver de forma idéntica y en intervalos regulares las formas a adquirir, sino en retomar un conjunto de elementos que se van completando con nuevos elementos cada vez más complejos (Vigner, 2004, p. 100), pero, aun así, esta progresión cíclica sigue sin tener en cuenta las estrategias y estilo de aprendizaje del estudiante (Germain y Séguin, 1998, p. 123). Cuq y Gruca indican que se ha pasado de una concepción lineal, centrada en el objeto de aprendizaje y determinada por la gramática o el vocabulario que trataba de organizar los ítems en niveles yendo de lo fácil a lo difícil, de lo simple a lo complejo, de lo

parecido a lo diferente, de lo regular a lo irregular y de lo útil a lo accesorio, a una concepción en espiral y, con la corriente comunicativa, a una concepción policéntrica más compleja que Bailly (2000) denomina multidimensional, pero que, según Circurel, continua sin resolver el problema de articulación entre los paradigmas comunicativos y las unidades morfosintácticas. Las propuestas de “Un niveau-seuil” y el EC, que preconizaban la construcción del saber y saber-hacer por el propio estudiante, cambiaron por completo la concepción de progresión ahora centrada en el estudiante (Cuq y Gruca, 2017, pp. 185-187). Con un EC sobre la base de valores funcionales del lenguaje, el “Un niveau-seuil” contenía contenidos de aprendizaje elaborados teniendo en cuenta las funciones que la adquisición de estructuras de la lengua permite llevar a cabo, es decir, nociones gramaticales vehiculadas a las estructuras de la lengua junto a los actos de habla que se llevan a cabo, pero ya sin tener en cuenta el nivel de complejidad (Courtilon, 2003, pp. 36-37). Aunque para las tareas comunicativas, Brown y Yule (1992) sugieren que la selección gramatical se debe realizar yendo de lo simple a lo complejo, pues cuanto más abstracta sea la tarea comunicativa, más compleja será su realización en el plano gramatical (Germain y Séguin, 1998, p. 122). Courtilon (1980) trató de establecer unas tablas de rentabilidad funcional de las formas para un aprendizaje funcional teniendo que reducir la morfología y las estructuras a los elementos más rentables para llevar a cabo los actos de habla más usuales pero el tipo de programa de lengua al que da lugar, con un repertorio de formas discontinuo, causa problema en la interiorización de reglas (Vigner, 2004, pp. 94, 96).

Otra forma distribución de formas podría basarse en una progresión que iría de lo más fácil a lo más difícil de adquirir (criterio de simplicidad), pero este tipo de progresión no casa demasiado bien con el EC pues no es evidente que las formas de la lengua que intervienen en los primeros intercambios quieran inscribirse en tal progresión y, además, los estudiantes consideran fáciles las estructuras cercanas a su LM y difíciles las más alejadas, lo que causa problemas para un docente en una clase multilingüe (Vigner, 2004, pp. 96-97). De hecho, según Courtilon, el criterio principal en la elaboración de una progresión debería ser el interés de los contenidos y su adecuación a los objetivos perseguidos pues la noción de dificultad lingüística es relativa (Courtilon, 2003, p. 40).

En la progresión también puede intervenir la experiencia lingüística que han tenido los estudiante con su LM y el grado de escolarización o basarse en un principio de progresión razonada que permita el dominio progresivo de las regularidades morfosintácticas teniendo en cuenta que: 1) si no es realista basar una progresión gramatical en un criterio de frecuencia ni de simplicidad, parece pertinente cuestionarse la utilidad funcional de una forma; 2) por muy variados e intensos que sean los intercambios en clase, nunca alcanzan el grado de variedad e intensidad de los intercambios reales y algunas formas podrían fosilizarse, por lo que, además de buscar la eficacia

funcional en el intercambio se debe buscar la calidad en la expresión para una buena recepción por el interlocutor (Vigner, 2004, p. 98).

Con la PA, según Borg (2004), el procedimiento del docente se invierte, en la creación de un temario centrado en el procedimiento que se debe utilizar para llevar a cabo la tarea, primero se debe elegir la tarea a realizar y luego la competencia a trabajar con ella para, finalmente, escoger el documento que será necesario para la realización de su objetivo (Cuq y Gruca, 2017, p. 187). En los manuales de FLE, existe un tipo de progresión gramatical “minimalista” que consiste en aportar información clara y estructurada de un elemento gramatical preciso con el objetivo de adquirir saber-hacer definidos e identificables para cada unidad en términos verificables. Sin embargo, este tipo de progresión exige un número elevado de ejercicios para que el estudiante adquiriera la competencia sin pérdida de tiempo, pero no permite que el estudiante comunique comprendiendo las frases, por lo que en esta progresión minimalista se debería realizar progresos no solo en conocimientos gramaticales sino también en comprensión (Courtilon, 2003, pp. 40-41).

2.4.2. Actitudes ante el error gramatical

Los tipos de errores que comenten nuestros estudiantes muestran el tipo de estudiante que es (perfeccionista o globalista) pero también el tipo de estrategia de aprendizaje que debe llevar a cabo para que no vuelvan a repetirse. Así, las faltas morfológicas muestran atención y memorización individual mientras que las reglas sintácticas necesitan la adquisición de automatismos gracias a la repetición más que a la reflexión. Hay otros errores que evidencian que el estudiante no conoce el empleo de la forma gramatical o que conoce la regla semántica pero no la forma (Courtilon, 2003, p. 122). Para que la adquisición de la regla por parte del estudiante sea más eficaz y sencilla, se debe aprender de forma repetida y organizada semánticamente porque asociar un sentido a una forma es más accesible a la mente humana y ayuda a su memorización (Courtilon, 2003, p. 122; Germain y Séguin, 1998, p. 111). Puede ocurrir que nuestros estudiantes no comprendan nuestras explicaciones al proporcionarles el nombre gramatical de la forma, por eso es necesario presentar la gramática a través del sentido en un lenguaje accesible para ellos para que la comprendan y facilitar así la interiorización de la regla (Courtilon, 2003, pp. 123-124).

Independientemente de la causa del error, equivocarse es rara vez visto como algo positivo pues se percibe como una infracción a la norma de la que se desprende un juicio de valor (Sander, Gros, Gvozdic y Scheibling-Sève, 2018, p. 96). Ante los errores producidos por la intercomprensión de las lenguas romances, en nuestro caso español y francés, se pueden adoptar diferentes actitudes según Vigner: estigmatizarlos, ocultarlos y recuperar la forma correcta por una corrección inmediata sin preguntarse por el motivo de este error o percibir el error como una

competencia transitoria, resultado del esfuerzo del estudiante por gramaticalizar un enunciado a partir de sus propios recursos, que puede evolucionar al dar al estudiante la posibilidad de corregirse por confrontación entre su competencia espontánea y las formas esperadas (Vigner, 2004, pp. 25-26). Las actitudes hacia el error, normalmente negativas, están ligadas a representaciones socioculturales e ideológicas que dan lugar a prácticas docentes directivas e incluso coercitivas y a sanciones negativas en la evaluación y, por parte de los alumnos, a inhibiciones eludiendo producciones que pueden contener el elemento gramatical que causa el error (Besse y Porquier, 1984, p. 211).

Piaget otorga un lugar destacado al error en su teoría sobre el desarrollo del niño a través del mecanismo de “asimilación-acomodación” en el que las tentativas de acomodación constatan que el error es una posibilidad de desarrollarse. Las investigaciones en psicología de la educación posteriores han continuado la línea de Piaget considerando el error como decisivo en el aprendizaje al descansar en la noción de conflicto cognitivo que se produce durante las interacciones sociales. Thorndike consideraba el error como esencial para la adquisición de conocimientos a través del “aprendizaje por ensayo-error” durante el cual la repetición de comportamientos adaptados refuerza los éxitos y elimina los errores. Skinner, sin embargo, aboga por reforzar en el alumno únicamente la conducta deseada pues el error solo le distraería y ralentizaría sus aprendizajes (Sander, Gros, Gvozdic y Scheibling-Sève, 2018, pp. 98-99). Ciertos modelos de aprendizaje sugieren que el cerebro aprende gracias al error, que adapta sus estrategias teniéndolo en cuenta y produciendo nuevas predicciones para proseguir el aprendizaje, detecta las desviaciones con las expectativas cuando el feedback indica que se ha equivocado y pensaba tener razón o a la inversa. También distancia con las expectativas en los momentos de sorpresa vistos como ocasiones propicias para el aprendizaje. En un análisis de 40 estudios realizado en 2015 por Van der Kleij, Feskens y Eggen sobre entornos digitales para el aprendizaje con retroalimentación se evidenció que cuando se da una explicación de la buena respuesta se produce un mejor aprendizaje (Sander, Gros, Gvozdic y Scheibling-Sève, 2018, pp. 99-106).

En las áreas de pedagogía y metodología, en un modelo de aprendizaje transmisivo, aparece fácilmente la noción de “falta” como separación de la norma establecida por un alumno distraído, teniendo un valor negativo y que debe sancionarse. Con los métodos MAO y SGAV, la didáctica de las lenguas reemplaza la penalización por la prevención pues creen que el error/la falta se debe a un defecto de programación en la progresión, de ahí la mala transferencia del alumno (Bertocchini y Costanzo, 2017, pp. 56-57).

El error es visto como interferencias de la LM y un análisis contrastivo puede ayudar a encontrar esas dificultades que pueden ser remediadas a su vez a través de ejercicios estructurales

apropiados para evitar las interferencias (Bertocchini y Costanzo, 2008, p. 46). Este análisis contrastivo se ve complementado por el análisis de los errores, desarrollado a partir de 1960. Además, compensa la dificultad del análisis contrastivo en el caso de LM desconocidas por docentes e investigadores y en el caso de públicos plurilingües (Besse y Porquier, 1984, p. 206). En los años 70 se diferencia claramente “error” y “falta”, a partir de la distinción chomskiana entre competencia y desempeño según la cual los errores, siendo de tipo sistemático, mostrarían la competencia, la falta de desempeño, dependerían de la competencia transitoria del estudiante y permitirían analizar pero no que un estudiante pueda corregir los errores representativos de su gramática interiorizada, mientras que puede corregir en principio las faltas, que no son sistemáticas, son debidas más bien a la distracción, al cansancio, diversas causas psicológicas... y mostrarían lapsus que dejan rastro en las autocorrecciones espontáneas (Bertocchini y Costanzo, 2017, p. 57; Bertocchini y Costanzo, 2008, p. 46; Besse y Porquier, 1984, p. 209). En esta época, inicio del análisis de los errores, el error adquiere un valor positivo en relación al aprendizaje (Bertocchini y Costanzo, 2017, p. 57). La distinción establecida por Corder (1967) entre errores sistemáticos y no sistemáticos reenvía al procedimiento inductivo consistente en localizar las características regulares en los intercambios lingüístico-comunicativos. Para Voronin, los errores sistemáticos o típicos son característicos de un grupo e inherentes a un contexto de aprendizaje dado, pero para Corder, son manifestaciones de la competencia transitoria de un estudiante, representativos de un sistema interiorizado. Los errores de desempeño serán no sistemáticos y los errores de competencia sistemáticos (Corder 1967-1980, citado en Besse y Porquier, 1984, p. 209). En efecto, la recurrencia a ciertas formas erróneas no implica que sean representativas de la gramática interiorizada (ejemplo, fosilizaciones). De hecho, la duda o alternancia entre una forma correcta y una errónea puede señalar una competencia que está siendo modificada o ser indicio también de reglas o subreglas en la gramática interiorizada (Besse y Porquier, 1984, pp. 209-210).

Dommergues (1973) sugiere que todo error posee un componente de interferencia y otro de analogía en proporciones variables. Los estudiantes, una vez que perciben y asimilan el elemento que no se encuentra en su LM, tienden a sobregeneralizar su empleo en francés. Las faltas interferenciales son, según Calvet (1971), fruto de la inadecuación del sistema de correspondencias que construye el alumno frente a las diferencias entre la LM y la L2 (Besse y Porquier, 1984, pp. 210-211). El marco didáctico más general en el que se sitúa el análisis interferencial es el de la “pedagogía de la falta”. Frei (1929) habla de una forma de asimilación memorística a la que llama “el instinto analógico” y que consiste en modificar o crear un elemento por imitación de un modelo guardado en la conciencia lingüística. Aunque Frei trabajaba en la gramática de las faltas en LM, podemos considerar la falta interferencial como una manifestación de este instinto analógico de la

L1 a la L2. Para Corder (1980) los errores manifiestan estrategias de aprendizaje del estudiante, quien comprueba hipótesis sobre la nueva lengua comparándola con su LM dando lugar a errores considerados como sistemas transitorios que funcionan desde el punto de vista comunicacional. Gaonach (1984) añade que esta transferencia de la L1 a la L2 no es una actitud pasiva sino activa (Cuq, 1996, pp. 47-49).

Besse y Porquier recomiendan desdramatizar los errores desde el acceso inicial a la LE sin excluir por ello las prácticas correctivas. Lamy (1976) preconiza una “pedagogía de la falta” con un valor positivo del error, movilizándolo la intuición y el procedimiento reflexivo de los estudiantes sin excluir las confrontaciones con la LM, ya sea formalmente o analíticamente (Besse y Porquier, 1984, pp. 212, 214). Consiste en considerar como objetos de reflexión a comparar con la norma las distintas producciones de los estudiantes, incorrectas o no (Lamy, 1984, citado en Boyer, Butzbach y Pendax, 1990, p. 215). La conceptualización, según Besse (1974, 1980) va en el mismo sentido que la pedagogía de la falta, pero de forma menos guiada (Besse y Porquier, 1984, p. 214).

La noción de interlengua apoya el valor positivo del error reafirmado más tarde por el MCERL en el que podemos leer “les erreurs sont inévitables; elles sont le produit transitoire du développement d’une interlangue par l’apprenant. Les fautes sont inévitables dans tout usage d’une langue, y compris par les locuteurs natifs” (p. 118, citado en Bertocchini y Costanzo, 2017, p. 57). En la misma obra, la noción de competencia comunicativa plurilingüe y pluricultural añade un último componente al análisis de errores, la reconsideración de la LM a la que se le reconoce el rol de facilitadora del aprendizaje de una LE (Bertocchini y Costanzo, 2017, p. 57). Corder (1967-1980) mostró cómo la aparición de errores constituye un fenómeno natural, inevitable y necesario que refleja el ensamblaje progresivo de las gramáticas de aprendizaje a partir de hipótesis sucesivas (Besse y Porquier, 1984, p. 207).

El análisis de los errores tiene pues un triple objetivo: comprender mejor los procesos de aprendizaje de una LE, mejorar la enseñanza y someter a prueba las categorías descriptivas de la LO para revelar ciertos aspectos de su funcionamiento (Besse y Porquier, 1984, pp. 207-208). Este tipo de análisis ha aportado una contribución importante a la enseñanza de lenguas: 1) en la mejora de las descripciones pedagógicas; 2) en la modificación de las actitudes y de las prácticas de E/A; 3) en la concepción y contenido de programas de formación (Besse y Porquier, 1984, p. 211).

En el EC el error es tomado como un elemento más del aprendizaje y positivo pues da cuenta del funcionamiento de la interlengua del estudiante. Además, es gracias a los errores que se aprende y se fija el conocimiento. Tagliante recoge que el error puede producirse por dos motivos, que el estudiante conozca y haya conceptualizado la estructura utilizada sin que eso implique su dominio y por tanto se debe volver a trabajar en ella o que el estudiante desconoce la estructura

que ha necesitado utilizar para poder comunicar y el docente debe por tanto proporcionársela. Bajo este enfoque, si debemos corregir al estudiante ante un error, debemos siempre darle la oportunidad de que él mismo practique la autocorrección y, si no es capaz de hacerlo, practicar la corrección colectiva con sus compañeros o dándole la respuesta como docentes si no consigue verlo haciéndole ver cuál ha sido el motivo de su error (Tagliante, 2006, pp. 156-157).

Una red social puede influenciar el compromiso con las correcciones pues ofrece a los estudiantes más tiempo para reflexionar sobre sus errores que el tiempo del dispondrían en el aula frente al profesor y/o compañeros. Mills sostenía la idea de que lo esencial es la participación de los estudiantes y su capacidad para comunicar de una manera comprensible, y no la exactitud de las formas gramaticales. De hecho, se debe evitar corregir de forma directa en abierto pues esto puede frenar la creación de un sentimiento de comunidad necesario para que la red social funcione y los usuarios participen en ella y, además, hacer dudar a los estudiantes en si participar o no, por miedo a ser señalados públicamente al cometer errores (Knisely, 2018, pp. 105-106). Instagram, red social que más tarde describiremos como la elegida para nuestro experimento, y el uso de su herramienta “stories” nos permite corregir de forma privada para evitar este “señalamiento”.

Como hemos visto, los estudiantes no saben sistematizar los elementos de la lengua sin detenerse a reflexionar, pero esa sistematización es necesaria para el control de las reglas gramaticales, es decir, crear automatismos lingüísticos que les permitan comunicar sin detenerse a pensar en las estructuras de la lengua. Crearemos esos automatismos mediante ejercicios repetitivos que propicien la reflexión del estudiante. El ejercicio, como hemos visto, tiene una doble función de entrenamiento por repetición y toma de conciencia y de control por testar si se ha producido la apropiación de la estructura, el aprendizaje. Para elegir los ejercicios de nuestro experimento debemos tener en cuenta la cultura educativa de nuestro sistema educativo y el tipo de ejercicios gramaticales que podemos realizar (ejercicios estructurales, de completar huecos, de reformulación, de sistematización o reemplazo, de control, de conceptualización...), combinando los procesos de procedimentalización y de explicitación de las reglas, conectando la regla a su uso real práctico y provocando la reflexión gramatical en nuestros estudiantes. También emplearemos en nuestro experimento la gramática comparada entre la LM de los estudiantes, en nuestro caso son hispanohablantes, y la LE, en nuestro caso, la lengua francesa, para las correcciones/retroalimentaciones explicativas en nuestros ejercicios de Instagram, pues, como hemos visto, trabajar la gramática desde un enfoque contrastivo en actividades reflexivas puede ser beneficioso para nuestros estudiantes hispanohablantes. Recordemos, además, que los estudiantes pueden identificar las reglas gramaticales mediante esta práctica reflexiva al observar la

similitud o diferencia que existe entre su LM y la LE en un análisis contrastivo. Es decir, podemos aunar como estrategias pedagógicas la gramática contrastiva y el enfoque inductivo reflexivo para ayudar a nuestros estudiantes hispanohablantes a comprender mejor el funcionamiento de la LF superando así las distintas dificultades que se les presentan por la proximidad que ésta guarda con su LM. Utilizaremos también la descripción gramatical tanto en el título de los ejercicios, que es una descripción metalingüística explícita, como en las correcciones/retroalimentaciones de nuestros ejercicios pues nuestros estudiantes no solo comprenden el metalenguaje empleado que forma parte de su repertorio gramatical y conocen el modelo metalingüístico seguido, sino que además ya poseen un cierto dominio de la gramática interiorizada y son estudiantes universitarios para quienes la lengua no es solo una herramienta de comunicación sino también un objeto de saber que deben dominar y perfeccionar para un uso correcto de la lengua. Por último, recordemos que nuestros estudiantes son adultos y que los adultos necesitan ejercicios repetitivos para automatizar los elementos de la LE y explicaciones que pongan en marcha procesos reflexivos y cognitivos para comprender aquello que están estudiando y que, como hemos visto que explicaba Nancy-Combes (2006), las actividades metalingüísticas de tipo declarativo, explícito, favorecen la reflexividad cuando no solo se centran en ser descriptivas. Además, los errores que cometan en los ejercicios propuestos en Instagram les permitirán reflexionar y ser corregidos evitando el señalamiento que puede ocurrir en el aula, y fomentando que la participación sea más activa, interactiva y motivadora.

MARCO 2. Las redes sociales y la enseñanza / aprendizaje del francés como lengua extranjera

Hoy día todos los jóvenes disponen de un dispositivo tecnológico con el que acceder a Internet, lo que favorece, sobre todo tras la pandemia de COVID-19, la implantación del método de enseñanza E-learning como tendencia generalizada en prácticamente todas las etapas educativas. De hecho, en nuestras aulas estamos exhaustos de presenciar a nuestros estudiantes distraídos con sus smartphones o tabletas, una realidad que nos hace acogernos a nuestro refranero español, si no puedes con el enemigo, únete a él. Y es que, aunque Internet y, más concretamente, las redes sociales (RRSS) están repletas de peligros para nuestros estudiantes, también es cierto que pueden llegar a convertirse en una herramienta mediadora que suponga un gran apoyo en su aprendizaje. Prueba de ello son los innumerables perfiles de docentes de FLE que tienen cabida en las distintas RRSS y que no paran de multiplicarse cada día. Por ejemplo, “Français avec Pierre”¹⁷ con 2,54 millones de suscriptores de todo el mundo en YouTube y 899 mil en Instagram, “Parlez-vous FRENCH : Cours de français”¹⁸ con 1,04 millones de suscriptores en YouTube y 26 mil en Instagram, “innerFrench”¹⁹ con 805 mil suscriptores en YouTube o “frenchschooltv”²⁰ con 268 mil suscriptores en Instagram. Estos son solo una pequeña pincelada de todas las cuentas que existen en las RRSS dedicadas a fomentar el aprendizaje del francés y ayudar a los estudiantes con los errores de su aprendizaje. De hecho, si en el buscador de Instagram escribimos #profdefle obtendremos el resultado de 19,6 mil publicaciones y escribiendo simplemente #fle, 347 mil publicaciones. Estos números evidencian que nos encontramos ante una generación que prefiere ser actor de su propio aprendizaje, es decir, que prefiere generar y colaborar en su aprendizaje y que, como generación marcada por la imagen que es, deciden hacerlo a través de RRSS al mismo tiempo que desarrollan su competencia digital.

Sabemos que Instagram no es una herramienta de aprendizaje formal, pero puede permitirnos poner en marcha una enseñanza más personalizada, adaptada a las necesidades de nuestros estudiantes. Y, lo que es aún más importante en el aprendizaje de LE, interactiva pues fomenta la interacción entre usuarios en tiempo real favoreciendo la práctica comunicativa, lo que le permite reforzar habilidades y conocimientos.

¹⁷ <https://www.youtube.com/@FrancaisavecPierre> ; <https://www.instagram.com/francaisavecpierre/>

¹⁸ <https://www.youtube.com/@ParlezvousFRENCH> ; <https://www.instagram.com/parlez.vous.french/>

¹⁹ <https://www.youtube.com/@innerFrench>

²⁰ <https://www.instagram.com/frenchschooltv/>

2.5. Las nuevas tecnologías y la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera

Hay una frase muy interesante de Manuel Tost que recoge la situación actual del público escolar que él considera que está “mutando”: “Los alumnos de hogaño no son lo que fueron los de antaño” y esta frase la utiliza para hacer ver que las nuevas generaciones viven en la cultura de la imagen y a los docentes les cuesta suscitar su curiosidad porque siguen realizando las mismas prácticas educativas que hace décadas (Tost Planet, 2005, p. 113). Ya sabemos que, sin curiosidad, no hay atención y, por tanto, no hay aprendizaje, como bien explica Francisco de Mora (2017). Este cambio en la forma de aprender por el avance de las tecnologías se ha visto reforzado por el contexto pandémico que hemos sufrido en los últimos tiempos. La pandemia ha forzado a los docentes a enfrentarse a una situación educativa totalmente nueva, adaptándose a ella y creando todo tipo de escenarios didácticos mediante actividades de E/A en línea. La coyuntura actual constata algo que ya sabíamos, pero a lo que no queríamos hacerle frente y es que, las tecnologías digitales forman parte de nuestra vida diaria pero también están integradas en la enseñanza actual (Malutan y Forna, 2020, p. 101; Serrano-Puche, 2015, p. 101).

En este subcapítulo veremos cuáles son esos cambios que han introducido las TIC en la enseñanza actual, adentrándonos en la definición y evolución del concepto de web (2.5.1., p. 148), en las aportaciones de esas TIC al proceso de E/A de una LE (2.5.2., p. 150) y, por último, en el concepto de RRSS al que diferenciaremos de las TIC (2.5.3., p. 154). Además, también nos interesaremos por conocer las distintas corrientes psicopedagógicas (2.5.4., p. 159) que integran de algún modo diferentes prácticas digitales para ver de qué manera pueden resultarnos útiles en el diseño de nuestro experimento. A este subapartado le seguirá otro sobre neuroeducación (2.5.5. p. 166) en el que trataremos de encontrar argumentos que justifiquen que el uso de las RRSS puede ayudar no solo en la implicación emocional del estudiante en su aprendizaje sino también en su motivación y memorización de aquello que aprende. Y finalmente terminaremos este gran capítulo adentrándonos en las grandes tendencias de aprendizaje, esas pedagogías emergentes de las que hablábamos, que integran las TICE en el aula (2.5.6., p. 179) resaltando de cada una aquello que puede interesarnos para nuestra experimentación.

2.5.1. Evolución de la web

¿Qué son esas “nuevas tecnologías”? Hoy día nadie se refiere a ellas con ese término sino más bien “tecnologías de la información y de la comunicación” (TIC) (Giessen y Viallon, 2014, p. 9) que, aunque ya está bastante consolidado, no deja de ser algo simplista, por lo que otros autores

como Gabelas y sus colaboradores (2012) las califican como TRIC (tecnologías de la relación, información y comunicación). También Reig (2012) señala que la apropiación que las personas hacen de ellas las convierte a su vez en tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) y en tecnologías para el empoderamiento y la participación (TEP), terminaciones que dan cuenta de una interacción social en la actualidad que ocurre tanto en contexto presencial como en línea (Serrano-Puche, 2015, p. 102).

Estas herramientas digitales han evolucionado a lo largo de las últimas décadas. Primero apareció en los años 90 la primera versión de web, la web 1.0 o web estática, que utilizaba las tecnologías HTML e hizo posible una web que podríamos llamar de lectura en la que el público accedía a los contenidos a modo informativo gracias a documentos y enlaces de hipertexto (Segura García y Martínez Rodrigo, 2011, pp. 6-7; Bertocchini y Costanzo, 2017, p. 28). Más tarde, en 2004, llegó la web 2.0 o web social que permitía al usuario generar sus propios contenidos y compartirlos (Macías, 2016, p. 226). Se suponía que generaría un gran avance, pero no fue así porque la idea de la unión entre la participación y las RRSS ya ocurrió en los años 90 antes de que existiese el término “web 2.0” con los blogs, por ejemplo (Segura García y Martínez Rodrigo, 2011, pp. 6-7). Esta web 2.0 fue considerada por algunos como un lugar inmersivo para practicar las lenguas con la comodidad de permanecer en nuestro hogar, pero exige una figura imprescindible, el docente, que conciba el escenario pedagógico que lo integre (Mangenot, 2017, p. 21). En consecuencia, surgen herramientas de comunicación basados en la colaboración en línea y se forman comunidades para compartir información como los blogs, los podcasts, las RRSS, etc. (Segura García y Martínez Rodrigo, 2011, pp. 6-7), en las que el usuario no solo es consumidor sino también un actor que participa, en este caso, en la construcción de su propio aprendizaje gracias a la posibilidad de comentar y reaccionar que ofrecen (Ollivier y Puren, 2011, pp. 11-12). En este momento, los dispositivos móviles se expanden, democratizando el uso de Internet que hasta entonces está reservado solo para unos pocos afortunados (Macías, 2016, p. 226). Juan José de Haro (citado en Martínez Gutiérrez y Acosta 2011, p. 47) destaca las diferencias entre la Web 1.0 y la Web 2.0 elaborando una tabla en la que llama la atención una de las comparaciones sobre la identificación de los usuarios pues en la Web 1.0 se ocultan tras los apodos (nicks) y en la Web 2.0 se identifican con su nombre real y su foto. Al final las RRSS pasan a ser nuestra identidad digital, un DNI en el ciberespacio mucho más potente que el físico pues, como una copia virtual de quienes somos, a veces engañosa, no solo muestra datos de nuestra privacidad sino también de nuestras vivencias y de nuestro propio modo de ver la vida que no siempre corresponde con nuestra realidad. La web 3.0 parece ser que no necesitará intervención directa del ser humano y que tratará de recrear el mundo, aunque también hay quienes ven a esta web como una web

omnipresente en todos nuestros dispositivos inalámbricos o como una web semántica capaz de comprender todo el contenido que se almacena y distribuye por la red, aprendiendo tal y como lo haría nuestro cerebro (Segura García y Martínez Rodrigo, 2011, pp. 6-7). Esta web nos hace pensar en la Inteligencia Artificial que cada vez más tiene más peso en las RRSS para el estudio de los algoritmos. Hay también una última web 4.0 que avanza y que ha declarado, entre otras, la desaparición de la pantalla del ordenador como escritorio virtual, reemplazado por una nube informática que permitirá a todo usuario el acceso a sus datos desde no importa qué lugar del mundo con un simple portátil (Bertocchini y Costanzo, 2017, p. 29).

2.5.2. Aportaciones de las TIC a la enseñanza / aprendizaje de lenguas

Está claro es que las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, en adelante TIC, constituyen un medio de acceso instantáneo a la información que jamás había existido, por eso la educación universitaria actual se encuentra en proceso de cambio pues la aceleración de las TIC está provocando cambios en la forma de aprender nuestros estudiantes, influyendo incluso en nuevos métodos de E/A virtual. Esto demuestra la necesidad de una rápida alfabetización digital de todos los actores educativos para estar preparados ante una inminente necesidad de combinar clases presenciales y virtuales. Esta combinación ya se puso en marcha con la idea anglosajona conocida como *blended-learning*, que promueve el aprendizaje a distancia con las clases en el aula (Martínez Gutiérrez y Acosta, 2011, p. 44).

Además de todo lo anteriormente expuesto, la evolución acelerada del conocimiento es hoy día una realidad, siendo éste de fácil e instantáneo acceso, gracias a las TIC (Gómez-López y Cano Escoriaza, 2011, p. 68) que privilegian lo inmediato y efímero dando lugar a un nuevo ritmo de vida en el que los usuarios desarrollan una capacidad de síntesis en detrimento de modos analíticos de reflexión. Como explicaba Porcher, el hombre de los medios de comunicación tiene prisa y obra en periodos breves (Porcher, 1995, p. 75). Esa velocidad hace que nuestros estudiantes también se cansen cada vez más rápido (Barthélémy, 2007, p. 144). En nuestra sociedad, cuanto más edad tienen los individuos, la gestión de su tiempo es más lineal. Los jóvenes han incorporado la policronía que les permite hacer varias cosas a la vez, de forma multisensorial, tolerando la irrupción y la superposición de eventos. Los padres y docentes no comprenden las actitudes de los niños porque conciben un tiempo para la actividad de aprendizaje en el que prestar atención absoluta. Pero los docentes deben tomar conciencia de esto e incluir esta policronía en estos tiempos de aprendizaje, cambiando regularmente de actividades pues, además de esta simultaneidad, se añade la instantaneidad y rapidez que deben ser tomados en cuenta en la elaboración de las secuencias pedagógicas ya que el tiempo de concentración de nuestros

estudiantes también es breve (Barthélémy, 2007, pp. 147-148). Estos tiempos de concentración más cortos (que no menos eficaces) han sido propiciados por los medios que han acostumbrado a los jóvenes a un tiempo fraccionado, necesitando cambiar de tema constantemente con un proceso de adquisición de la información por yuxtaposición. Este nuevo habitus mediático debe ser tenido en cuenta pues evidencia una nueva forma de pensar que influencia en los modos de E/A (Barthélémy, 2007, p. 151). En una noticia de prensa del periódico digital *El Periódico de España*²¹ se relata cómo los jóvenes de la generación Z, los estudiantes que tenemos principalmente en nuestras aulas universitarias hoy día, no solo reproducen a doble velocidad los audios de WhatsApp sino también los vídeos de redes sociales como YouTube o de plataformas digitales como Netflix, según expertos en la materia, por falta de tiempo o por miedo a perderse algo que ocurra en Internet. Acostumbrados a esta sobreestimulación en redes y plataformas, todo lo que se aleje de ese ritmo, aunque transcurra a velocidad normal, les parece lento, llevando a desmotivarles y abandonar. Si esto es así en la vida cotidiana, con elementos que el propio usuario busca por motivación propia, ¿cómo podemos pretender que, en clase, realizando las mismas prácticas que antaño, nuestros estudiantes permanezcan atentos de manera prolongada y motivados? Nos guste o no, esta es una nueva realidad a la que debemos hacer frente y que, lo único que se diferencia con prácticas realizadas anteriormente, es en el uso de las tecnologías, de modo que nos queda adaptarnos a esta nueva circunstancia:

Nuestros abuelos ya leían el periódico quedándose solo en los titulares, sin meterse dentro de la noticia, y nuestros padres leían en diagonal los libros para ir más rápido por las partes descriptivas... Hemos hecho exactamente lo mismo, solo hemos cambiado la plataforma (Silvia Cano, 26 de mayo de 2023, *El Periódico de España*)

Cebrián (1998), Trejo (2001) y Coll y Monero (2008) delimitan una serie de rasgos que ha sufrido nuestra sociedad en las últimas décadas debido al aporte de las tecnologías digitales y que afectan a los procesos de E/A: riesgo de infoxicación por abundancia de información y facilidad cada vez mayor de acceso a ella, preeminencia de la cultura de la imagen y del “espectáculo” que prima lo sensorial y lo concreto, lo narrativo, lo dinámico, lo emocional y lo espectacular, globalización cultural, desigualdad en acceso y en uso y prácticas sociales en las tecnologías (Onrubia, 2016, pp. 16-17). Las RRSS son promotoras de un tipo de cultura de lo fácil, lo divertido y lo accesible. Galindo (2013) también habla de estas estructuras sociales y digitales como el origen ideal de la nueva cultura de lo efímero. Parece que el teléfono móvil, y más concretamente el smartphone ha triunfado en toda la sociedad al completo por su instantaneidad, portabilidad,

²¹ <https://www.epe.es/es/la-vida-contigo/20230526/generacion-faster-jovenes-ponen-series-podcast-musica-x15-disfrutar-mejor-81447083>

manejabilidad, sus posibilidades multifunción y multiformato, su carácter intuitivo, el coste del aparato y de la conectividad y por su asunción de varios roles como la comunicación, expresión, ocio e información (Calvo González y San Fabián Maroto, 2018, pp. 11-12). Así, la sociedad de la información está dando lugar a un nuevo escenario para el aprendizaje, una nueva “ecología del aprendizaje” (Barron, 2006, citado en Onrubia, 2016, pp. 17-18), que modifica los procesos de aprendizaje y genera una gran multitud de diferentes escenarios de aprendizaje (por ejemplo, las RRSS) y de agentes educativos (todas las personas con acceso a internet pueden ser aprendices y enseñantes), favoreciendo el “aprendizaje a lo largo y ancho de la vida” (Onrubia, 2016, pp. 18-19). La formación e-learning, con estudiantes frente a una pantalla, no es algo nuevo. Pero las metodologías que lo incluyen están evolucionando para adaptarse a los nuevos entornos e implicar a todos los actores del aprendizaje. La universidad debería adaptarse también a esta nueva realidad y confiar en estas nuevas metodologías que apuestan por la innovación digital (Martínez Gutiérrez y Acosta, 2011, p. 46).

Los nuevos medios de comunicación, lejos de ser aburridos, pueden integrarse en las nuevas pedagogías de la educación superior. El reto de la educación no se encuentra según el profesor Tejedor en la innovación tecnológica sino en la innovación pedagógica que debe incluir el uso de las TIC más apropiadas para diseñar actividades de aprendizaje de calidad para los estudiantes, bajo los parámetros de modelos educativos constructivistas y colaborativos (Sierra y Sotelo, 2010, citado en Martínez Gutiérrez y Acosta, 2011, pp. 45-46). Los investigadores concuerdan en que innovar no es hacer lo que no existía antes sino ante todo buscar mejorar substancialmente los aprendizajes de los estudiantes (Bédard y Béchar, 2009, citado en Roussel y Gaonac’h, 2017, p. 53). En otras palabras, la innovación puramente técnica incluyendo las tecnologías digitales como contenido o como soporte didáctico cuenta poco, lo que cuenta realmente es el enfoque didáctico llevado a cabo, es decir, utilizar esas tecnologías como instrumentos transformadores de nuestras prácticas educativas (Nissen, 2011, citado en Roussel y Gaonac’h, 2017, p. 54; Ruiz, 2007, citado en Onrubia, 2016, p. 20). Para ello debemos preguntarnos primero lo que la herramienta o dispositivo permite hacer que una situación sin esa herramienta no permite y en qué casos y con qué alumnos esta herramienta aporta algo, si el estudiante es capaz de tratar solo ese soporte sin tutor presencial y qué competencias, teniendo en cuenta que el estudiante no es autónomo por defecto (Roussel y Gaonac’h, 2017, pp. 59-60). Es más, las tecnologías han sido consideradas durante décadas por su contenido de enseñanza, pero poseen realmente un doble estatus en el dispositivo de formación, son también entornos de aprendizaje en los cuales los estudiantes colaboran, interaccionan, construyen y producen conocimientos sobre estas mismas tecnologías (Giessen y Viallon, 2014, p. 11). Además, los avances tecnológicos han permitido que el

aprendizaje de LE sea más interactivo y dinámico en un ambiente de aprendizaje combinado (*blended learning*) que requiere que el estudiante desarrolle la capacidad de obtener beneficio en su favor. Con este fin, la literatura especializada (Oxford y Crookall, 1989; Cohen, 1990) ha sugerido la necesidad de enseñar a los estudiantes el uso de estrategias de aprendizaje de idiomas en contextos mediatizados por la tecnología (García Salinas, Ferreira Cabrera y Morales Ríos, 2012, p. 17). De hecho, el desarrollo de la competencia tecnológica es una de las habilidades que permite al estudiante su emancipación (Gómez-López y Cano Escoriaza, 2011, p. 68), pero también, en el aprendizaje de una L2, el uso de las TIC favorece su exposición a la LO mediante numerosas actividades de comprensión y producción (Izquierdo, 2014; Plass y Jones, 2005), crea condiciones de aprendizaje más allá de lo convencional (Chapelle, 2002; Hulstijn, 2000) y favorecer el interés de los estudiantes en su aprendizaje (Izquierdo, Simard y Garza, 2015; Lan, Sung, Cheng y Chang, 2015) (citados en Izquierdo, De-la-cruz Villegas, Aquino-Zúñiga, Sandoval-Caraveo y García-Martínez, 2017, p. 34).

Las TIC representan además una herramienta fundamental para la formación integral permanente a lo largo de la vida pues no solo ofrece diversas opciones metodológicas, también permite eliminar las barreras espacio-temporales y de nivel que puedan existir en el seno de una clase (Gómez-López y Cano Escoriaza, 2011, p. 69). Además, como se recoge en los planteamientos del Espacio Europeo de Educación Superior:

Existe una necesidad de innovación y reforma que va mucho más allá de instalar meros programas de mejora o aprendizaje a través de la red, ya que requiere cambios estructurales en la concepción de la educación y en la adaptación a esta nueva situación social provocada del desarrollo tecnológico e informático (Gómez, Mur y Sanz, 2010, citado en Gómez-López y Cano Escoriaza, 2011, p. 69).

Es decir, se persigue el objetivo de seguir aprendiendo permanentemente, pero para ello es necesario desarrollar una buena competencia de “aprender a aprender” que permita adaptarse a las situaciones de aprendizaje y modos de aprender cada vez más cambiantes y diversos (Onrubia, 2016, p. 19). En este sentido, la OCDE planteó en 2005 su propuesta DeSeCo con tres categorías de competencias clave que nos permiten adaptarnos al contexto en el que vivimos hoy día (Onrubia, 2016, pp. 23-24). De esas grandes categorías nos interesa la competencia para utilizar las herramientas para interactuar de forma efectiva utilizando lenguaje y tecnologías y la competencia para actuar de forma autónoma, pues ambas competencias pueden desarrollarse gracias al uso de las RRSS. Por otra parte, el Parlamento y Consejo de la Unión Europea, en 2006, recomendaron ocho competencias clave y entre ellas se encuentran la comunicación en LE, la competencia digital y la competencia de aprender a aprender (Onrubia, 2016, pp. 24-25), competencias todas ellas que

podemos trabajar gracias al uso de las RRSS. Por su parte, el “Marco para las competencias del siglo XXI”, propuesto por Singapur (Singapore Ministry of Education, 2010) identifica “tres competencias emergentes para el siglo XXI”, entre las que se encuentra la capacidad para comunicar eficazmente en Internet y de filtrado de la información (Onrubia, 2016, pp. 26-27) habilidades que, debido a la multiplicación de fuentes de información, deben adquirir los actuales alumnos para evitar la infoxicación (Macías, 2016, pp. 226-227). Como vemos, no solo desde Europa, sino también desde Asia, se coincide en la importancia de las TIC para la comunicación en nuestra sociedad, algo que debemos tener en cuenta y extrapolar a nuestro universo educativo, sobre todo para los docentes de lenguas pues, ya lo decía Porcher, la circulación de lenguas se ve transformada por el desarrollo de los medios de comunicación que aumenta la internacionalización (Porcher, 1995, p. 71). Y a esto hay que sumarle algo de lo que ya hemos hablado antes y que afecta la E/A de LE, y es que está claro es que el pensamiento hoy día de los jóvenes es menos lineal y más multitarea, por lo que Bertocchini y Contanzo, también creen que, para evitar el “zapping cognitivo”, es necesario trabajar un aprendizaje reflexivo con trabajos colaborativos que ayuden a desarrollar la autonomía, la capacidad de aprender, innovar y crear (Bertocchini y Costanzo, 2017, p. 30), algo que ya veremos más adelante, es posible con las RRSS.

2.5.3. Las redes sociales

Pero, ¿qué es realmente una red social? ¿cómo funciona? Según la crítica especializada, las auténticas RRSS permiten la creación de una cuenta con un perfil público o semipúblico dentro de un sistema cerrado. En ese mismo perfil se aporta información de carácter privado y una imagen de perfil que nos identifique para ser más rápidamente localizados por el resto de usuarios. Una vez el perfil creado, se procede solicitar a los usuarios que acepten formar parte de nuestra red de contactos (Macías, 2016, pp. 230-231) o “seguidos”, siendo muchas veces seguido de vuelta obteniendo así “seguidores”. Podemos configurar nuestra cuenta para decir quien tiene acceso o no a ciertas informaciones gracias a las distintas opciones de confidencialidad que ofrecen hoy día las RRSS. Una vez configurada la cuenta y completada nuestra lista de seguidores y seguidos, podemos ver la actividad de las personas a las que seguimos (fotos, comentarios...) y reaccionar a ellas “dando me gusta” o dejando un comentario o mensaje privado como ocurre con el correo electrónico o mantener una conversación en vivo gracias a la mensajería instantánea (Ollivier y Puren, 2011, pp. 19-20). Según ciertos estudios, los usuarios prefieren ante todo enviar mensajes, luego ver vídeos y escuchar audios y, en cuarto lugar, curiosear la actividad de otros (Macías, 2016,

p. 232), aunque esto podría estar cambiando con las nuevas RRSS y las tendencias que generan como, por ejemplo, TikTok²².

En 1995, ya adelantaba Pécheur que “il y a bien longtemps qu’en langue, la classe, si elle l’a jamais été, n’est plus le lieu unique d’une pratique d’apprentissage” y además añadía que la revolución de los medios de comunicación había acompañado la mutación de las perspectivas de E/A de las lenguas, ya que habían creado instrumentos específicos adaptados a la condición del viajero y participado en su autonomía, como es el caso del teléfono móvil (Pécheur, 1995, p. 8). Bax habla de una normalización del uso de la tecnología en los cursos de lengua sosteniendo que su uso, de manera prudente, es necesario para aprender a comunicar eficazmente en una L2 pues la vida transcurre tanto en los contextos cara a cara como en los virtuales. Pero la investigación sobre las implicaciones pedagógicas de incorporar las RRSS en los cursos de lengua sigue siendo aún algo limitada. Rennie y Morrison sugieren varias ventajas teóricas al contenido creado por los usuarios, ventajas que pueden fomentar las RRSS: 1) compromiso activo en la construcción de experiencias educativas en los estudiantes; 2) la exposición a más información de la lengua estudiada; 3) la colaboración; 4) el desarrollo de una comunidad y la comunicación entre sus miembros como fuente de motivación (Knisely, 2018, p. 96).

Porcher habla de un caso interesante que puede compararse hoy día a lo que ocurre con el teléfono móvil, lo que dice es que la televisión invade todos los espacios de nuestra vida, nadie está obligado a verla y sin embargo todo el mundo la utiliza por lo que no tener en cuenta esa situación pedagógicamente sería cegarse (Porcher, 1995, p. 72). En nuestro caso ocurre lo mismo con el teléfono móvil que fomenta además el uso de RRSS, por lo que no tenerlas a éstas últimas en cuenta sería aplicar la técnica del avestruz. Además, las RRSS incluyen imágenes auténticas, tan importantes para esta nueva generación que ha hecho su aparición en un universo tomado por las imágenes. En los manuales de lengua en cambio hubo que esperar hasta el EC para que apareciesen ese tipo de imágenes, que sirven para mostrar realidades, pero también para visualizar situaciones de comunicación y proporcionar un contexto sociocultural (Tagliante, 2006, pp.183-185). Tagliante habla del uso de la imagen en el aula como elemento que genera la necesidad de comunicación (2006, p. 187) y también como elemento motivante y cercano a la vida real según metodólogos, por lo que se incluye hoy día en los manuales como soporte de descubrimiento de la lengua y de sus aspectos socioculturales (Tagliante, 2006, p. 189). Esto mismo genera la imagen en RRSS. En Instagram, una red social basada en la imagen y vídeo, sus usuarios buscan

²² En los siguientes enlaces se pueden consultar distintos artículos de prensa digital que muestran estas nuevas tendencias en RRSS: <https://www.lavanguardia.com/tecnologia/20230906/9205909/amenaza-suponen-videos-cortos-youtube-pmv.html> ; <https://www.marketingdirecto.com/digital-general/digital/impacto-videos-cortos-era-consumo-rapido>

constantemente la interacción con su público, que bien puede darse a través de simples reacciones, por comentarios (producción escrita) o por mensajes privados de audio (producción oral).

Macaro y sus colaboradores (2011) realizan una revisión de 117 estudios publicados entre 1991 y 2010 en el que se señalan tres recursos tecnológicos (multimedia, la comunicación móvil e internet) que favorecen los procesos cognitivos, psicológicos y socio-afectivos inherentes al aprendizaje de una L2. Por su parte, Felix (2004) identificó estudios sobre las actitudes de los estudiantes ante el uso de las tecnologías en el aprendizaje de lenguas, revelando que éstos las perciben como un recurso muy positivo para aumentar los conocimientos adquiridos en clase (citados en Izquierdo, De-la-cruz Villegas, Aquino-Zúñiga, Sandoval-Caraveo y García-Martínez, 2017, pp. 34-35). Y todo esto no es de extrañar pues el smartphone se ha convertido en una herramienta digital que fascina a los nativos digitales por todo el tipo de contenido que pueden albergar en él (juegos, vídeos, fotos, música, documentos...) y por la ubicuidad en las conversaciones (Prensky, 2010, citado en Martínez Gutiérrez y Acosta, 2011, p. 46). Además, hoy día los smartphones al disponer de Wi-Fi y aumentar su capacidad de procesamiento de datos, memoria, tamaño de pantalla, etc., ofrecen incluso mayores ventajas que los ordenadores pues permite a los docentes ampliar su docencia más allá del marco educativo tradicional (Wang y Smith, 2016, p. 154), y nos hace entender también por qué en nuestras clases, muchos de nuestros estudiantes prefieren traer su temario en el teléfono inteligente en lugar de impreso o incluso en el ordenador. Esta expansión del uso de pantallas y RRSS cambia, como bien explica Levis, la estructura organizativa bien delimitada en espacio-tiempo de la escuela moderna, cuestionando su modelo pedagógico y evidenciando que la sociedad de hoy día necesita otra educación (Levis, 2016, p. 172) ante los niños tecnófilos que han integrado de forma natural estas tecnologías en sus representaciones mentales de espacio-tiempo (Barthélémy, 2007, p. 144)

Las RRSS tienen por objetivos explícitos el mantenimiento y la creación de relaciones sociales (Ollivier y Puren, 2011, p. 15). Se basan en la publicación de contenido libre de derechos de autor y promueven la interactividad tejiendo nuevas formas de relación social entre nosotros, de buscar información, una nueva identidad llamada “digital” e incluso modificando nuestra forma de aprender y dando lugar a conceptos como *Eduredes* o *Educación 2.0*, que exploran el uso de las RRSS y otras herramientas digitales en contextos de enseñanza formal y presencial (Macías, 2016, p. 228; Concheiro Coello, 2015, p. 21). De todo esto ya daba cuenta, en 2014, el *NMC Horizon Report: Edición Educativa Superior 2014*, un informe que especificaba que las RRSS como tendencia educativa habían cambiado nuestra forma de interactuar, nuestra relación con la información y la calidad de los contenidos (Flores Molina, 2020, pp. 1-2). Las RRSS son importantes para nuestros estudiantes pues en ellas confían la mayoría de las veces la búsqueda de información y su

comunicación interpersonal, logrando así saciar las necesidades propias de esta generación: conectividad e interacción. Y esto está estrechamente relacionado con la E/A de un idioma que requiere interacción para lograr la comunicación lo que hace pensar que la inclusión de las RRSS en el aula puede resultar positivo. Citando a Herrera (2012): “las redes nos permiten romper las barreras entre contextos de aprendizaje y espacios de práctica real de la lengua” (Concheiro Coello, 2015, p. 21). Los estudiantes pueden estar permanentemente en contacto, no solo entre ellos, sino también con contenidos auténticos utilizados o generados por francófonos que muestran la lengua de cada día en su uso real gracias al uso de los smartphones y de Internet (Cordina, Rambert y Oddou, 2017, p. 10; Porcher, 1995, p. 76), y si se nos permite apurar, gracias al uso de las RRSS que son una ventana abierta a diferentes lenguas y culturas y que forman parte de la vida cotidiana de los jóvenes gracias precisamente a estos smartphones (Flores Molina, 2020, pp. 19-20). Esa realidad de la lengua disponible en Internet puede ser muy útil para practicar la comprensión oral o escrita, pero hay que tener en cuenta que no es suficiente con el uso de un documento auténtico para que el aprendizaje sea eficaz, se necesita también una buena organización del docente para su aprovechamiento y eliminación de posibles barreras que dificulten su comprensión (Roussel y Gaonac’h, 2017, p. 51). Otros beneficios del uso de RRSS son la posibilidad de extender la conversación digital más allá del grupo de clase accediendo a input auténtico en LO e incluso teniendo una conversación significativa con hablantes nativos y generar un espacio de aprendizaje que conecte con sus conocimientos previos al poder personalizarse el aprendizaje según las necesidades de nuestros estudiantes, siendo éste aprendizaje más significativo, conectado con la realidad del alumno, a sus intereses, y por tanto más motivador, pues el aprendizaje, mediante interacción con sus iguales, surge por propio interés del estudiante y no por obligación (Concheiro Coello, 2015, pp. 24-25; Flores Molina, 2020, p. 31). Las personas utilizan cada vez más las RRSS para consultar información como si de una fuente de noticias se tratara y, aunque no ha sido creada con un fin educativo, se espera que comiencen a formar parte de los programas de estudios pues en la revisión de la literatura se evidencia un creciente interés por su incorporación en la educación formal, sobre todo en el nivel superior (Flores Molina, 2020, pp. 1-2).

Hoy día, ver a los estudiantes el primer día de clase creando un grupo de WhatsApp para la clase o en otras RRSS es algo habitual que debe hacer reflexionar a los docentes sobre el potencial que tienen para la enseñanza de la LF (Cordina, Rambert y Oddou, 2017, p. 13). En la actualidad no se adquieren los aprendizajes únicamente en los entornos formales, sino que cada vez se desarrolla en contextos más ubicuos y deslocalizados de lo formal, de ahí la necesidad de que la escuela integre los diferentes aprendizajes que se producen en contextos diferenciados (Cabero Almenara y Llorente Cejudo, 2016, p. 38; Porcher, 1995, p. 78). El conocimiento evoluciona

vertiginosamente y la forma de acceder a él también, lo que debe hacernos reflexionar como docentes, miembros de un centro educativo, sobre la mejor forma de adquisición no centrada únicamente en conocimientos formales y academicistas (Cabero Almenara y Llorente Cejudo, 2016, p. 38). La enseñanza de lenguas se puede ver cada vez más en peligro si no cambia su forma de enseñanza ante el aumento de los autoaprendizajes (Porcher, 1995, p. 78). Los centros educativos pueden incluir la enseñanza informal para la adquisición lingüística gracias al uso de las TIC. Es interesante constatar así cómo adquiere una nueva actualidad la idea psicopedagógica de trasladar algunas de las características del contexto de E/A informal al contexto formal de la institución escolar (ya presente en Krashen, y reformulado por los enfoques comunicativo-interactivos) como una palanca de mejora de la adquisición de lenguas modernas.... Debemos tener claro que la formación virtual es una herramienta que nos permite comunicar de forma síncrona y asíncrona con nuestros estudiantes logrando un entorno de aprendizaje flexible y significativo (Cabero Almenara y Llorente Cejudo, 2016, p. 42). Significativo porque, entre otras cosas, en la investigación de Fernández y Gutiérrez (2017) se vio cómo los estudiantes atribuyen valores cognitivos y estéticos a las RRSS, que hace que éstas adquieran significado en sus vidas y se conviertan en una extensión de sí mismos. Las RRSS aúnan los mundos virtual y presencial complementándose (Flores Molina, 2020, p. 20). Juan José de Haro (2009) concluye que las RRSS en educación poseen un efecto de atracción social sobre los alumnos, acercando su vida privada a su vida académica, favorece además la comunicación entre estudiantes y permite actuar como centro único para las actividades de la clase con un uso masivo sin generar desorganización. Además, según un estudio sobre el uso académico que hacen los universitarios de las RRSS (Gómez, Roses y Farias, 2012), casi un 40% de los estudiantes estaría dispuesto a sustituir la plataforma Moodle utilizada por la universidad por las RRSS como plataforma educativa (Macías, 2016, p. 235). Como vemos, el concepto de presencialidad tan importante en la E/A de una lengua, necesita ser reconsiderado pues la presencialidad es solo una dimensión de la comunicación auténtica (Barthélémy, 2007, p. 148).

Barthélémy nos muestra las razones por las que el FLE como materia de estudio ha sido pionera en introducir los medios de comunicación. Una de las razones es la necesidad de responder a las leyes de la oferta y la demanda. Otra razón puede ser su introducción, durante la Segunda Guerra Mundial, para permitir alcanzar la competencia comunicativa de forma fiable sin generar grandes costes. Además, con el método SGAV, se crearon los laboratorios de lenguas para permitir que los estudiantes puedan escuchar, grabarse y luego escucharse a sí mismo para verificar su correcta pronunciación. Barthélémy asegura que muchas ideas pedagógicas empleadas entonces se mantienen actualmente para la E/A de FLE: herramientas audio-visuales, uso de documentos

auténticos, ejercicios behavioristas... pues los cursos audiovisuales dominaron las prácticas de E/A de lenguas hasta los años 80 y estuvieron en auge hasta la aparición del EC (Barthélémy, 2007, p. 151-157).

Como venimos viendo a lo largo de todo este punto, las TIC, y en concreto las RRSS, nos ofrecen innumerables posibilidades que mejoran el proceso de E/A de una lengua y que tienen su fundamento en las teorías del aprendizaje anteriores a internet, lo que da lugar al nacimiento de nuevos enfoques de enseñanza que las integran (Anderson, 2010, citado en Gros Salvat y Mas, 2016, p. 57). El entorno sociotecnológico constituye un contexto propio para el desarrollo de diferentes “pedagogías emergentes” (Adell y Castañeda, 2012), es decir, enfoques pedagógicos surgidos por el empleo de las TIC en el aula con el fin de beneficiarse de su carácter colaborativo, comunicativo, informacional, interactivo, etc. (Gros Salvat y Mas, 2016, p. 59). Gros señala una serie de rasgos comunes en las pedagogías emergentes: apoyan el aprendizaje permanente; el aprendizaje se extiende más allá del aula en múltiples contextos de la vida cotidiana; utilizan y generan diferentes formas de conocimiento gracias a los que comunican; combinan el uso de la tecnología como herramientas cognitivas; incluyen la autorregulación; promueven actividades de aprendizaje que les pongan a prueba; son transparentes y su diseño debe ser compartido (Trujillo Sáez, 2020, p. 54).

2.5.4. Teorías psicopedagógicas y prácticas digitales

Los investigadores conductistas llegaron a la conclusión, tras sus experiencias en el laboratorio, que el aprendizaje se produce por la experiencia, por la asociación mediante ensayo-error (Susó López y Fernández Fraile, 2001, pp. 128; Bertocchini y Costanzo, 2017, p. 39). A partir de las investigaciones de Thorndike (1906; 1931), Pavlov (1927), Watson (1925), Hull (1943; 1952) y Skinner (1938; 1957), Susó López y Fernández Fraile (2001, p. 132) recogen una serie de principios del behaviorismo:

- Interiorizamos algo gracias a intentarlo y equivocarnos (ley del ensayo y del error);
- Aprendemos gracias a la práctica y el ejercicio continuo para la creación de automatismos (ley del hábito);
- La conexión se asegura gracias a la obtención de una recompensa o la evitación de un castigo (ley del efecto).;
- Aprendemos asociando con mayor facilidad cuando los elementos están cercanos en el espacio o en el tiempo (ley de la contigüidad).;

- Aprendemos más fácilmente si posee una similitud con lo que ya sabemos (ley de la analogía).

Salvando las distancias, fundamentales - puesto que los principios filosóficos y psicológicos en los que se basaba el conductismo y las aplicaciones docentes subsiguientes, tales como las que efectúa Skinner o bien las que se realizan en la enseñanza programada de los años 1960 – existen una serie de procedimientos que pueden ser puestos en marcha en un RRSS y que nos permite trabajar diariamente, si así lo determinamos, aquellas competencias que el estudiante necesita mejorar mediante práctica repetida y continuada con el incentivo de obtener una buena respuesta y partiendo de conocimientos que ya conocemos. Así, para Skinner, mayor representante de esta teoría, el aprendizaje de una LE se produce por condicionamiento operante empleando ejercicios estructurales repetidos sin explicaciones gramaticales para lograr una respuesta mecanizada espontánea no reflexiva (Susó López y Fernández Fraile, 2001, pp. 134-135; Benito, 2009, p. 66). Y, aunque ya hemos explicado que esto se puede llevar a cabo en una red social, sería necesario combinarlo con otro tipo de ejercicios/actividades pues se sabe que trabajar únicamente de esta manera dificulta a los estudiantes ser capaces de reutilizar las estructuras gramaticales automatizadas en sus propias frases, es decir, la comunicación real (Susó López y Fernández Fraile, 2001, p. 136).

En las antípodas del conductismo en la concepción psicológica del funcionamiento del cerebro humano se encuentra la teoría de la Gestalt o gestaltismo que cree que el aprendizaje se produce por ensayo y error y, cuando la respuesta encontrada no conviene, se cambian las condiciones del entorno hasta encontrar la solución adecuada pues, para los investigadores de esta teoría, el problema del aprendizaje reside en la forma de organizar y percibir el saber que dificultan su comprensión y memorización (Susó López y Fernández Fraile, 2001, pp. 138, 141; Bertocchini y Costanzo, 2017, p. 39). Las RRSS nos permiten ayudar a nuestros estudiantes a organizar mejor todo el conocimiento, proporcionando diferentes ocasiones de ensayo y error hasta adquirir el conocimiento en diferentes contextos sin errores.

La mayoría de enfoques que aplican las TIC se basan en el constructivismo. Muchas de sus ideas principales forman parte también de las ideas de enfoques pedagógicos que emplean las RRSS, por ejemplo, el papel activo del alumno y de guía del docente, la importancia de lo social... (Gros Salvat y Mas, 2016, p. 59; Herrera y Conejo, 2009, p. 12). Esta teoría psicopedagógica no debe ser confundida con las metodologías de enseñanza constructivistas que rechazan la enseñanza explícita, pues lo que busca esta teoría realmente es promover un aprendizaje en el que se relacionen los conocimientos ya adquiridos con los que están por aprender (Ruiz Martín, 2020, p. 56; González Boluda, 2012, p. 46).

Para autores como Piaget, la adquisición es una construcción fruto de la interacción con el mundo que rodea al estudiante en el que se pasa de un estadio de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento mediante procesos de asimilación y acomodación (Cordina, Rambert y Oddou, 2017, p. 16; Suso López y Fernández Fraile, 2001, pp. 152, 154; Suso López, 2006, pp. 167; 170-171). Para los constructivistas, el estudiante asimila nuevas formas a partir de las estructuras ya construidas y, cuando éstas no coinciden, acomoda sus representaciones para lograr un estado de equilibrio provisional pasando por varios estados de competencia transitoria (Bertocchini y Costanzo, 2017, p. 40).

Illich también plantea ideas constructivistas que justifican el uso de las RRSS en el aprendizaje pues, desde su visión radicalmente abierta de la educación, plantea un aprendizaje informal no sometido a ninguna duración u objetivos y con recursos educativos en abierto y accesibles en cualquier momento (Gros Salvat y Mas, 2016, pp. 61-63).

En el aprendizaje de FLE en RRSS, podemos aplicar la teoría constructivista ofreciendo a nuestros estudiantes actividades de exploración y descubrimiento (Cordina, Rambert y Oddou, 2017, p. 17) y/o dejando que los estudiantes crearan ellos mismos los materiales con ayuda si es necesario del docente en tareas como crear una cuenta en una red social para el aprendizaje de LE (Herrera y Conejo, 2009, p. 12) y utilizar esa misma cuenta para crear contenido y comentar en LE el contenido de otros usuarios. Janitza (1990) remarca la importancia del código gramatical para el uso del resto de competencias lingüístico-comunicativas y aboga por tanto por una concepción constructivista del aprendizaje institucionalizado (Suso López y Fernández Fraile, 2001, pp. 190-191) que puede lograrse gracias a las RRSS pues, en un entorno natural de uso de la LE, empleado en una clase formal, se puede trabajar la gramática para lograr su dominio casi automatizado

El modelo escolar de Freinet se asimila aún más si cabe al uso educativo que se le puede dar a una red social, pues este modelo se estructura alrededor de la gestión de la comunidad, dando protagonismo a los estudiantes tanto en la creación de contenidos como en la dirección de su propio aprendizaje (autonomía) trabajando tanto individual como colaborativamente (Gros Salvat y Mas, 2016, p. 60). Así, entre las actividades educativas que propone este autor, las RRSS podrían utilizarse hoy día para la imprenta escolar y el periódico mural publicando posts de forma colaborativa, pero también como archivo escolar mediante los hashtags, para la correspondencia interescolar gracias a los comentarios y mensajería instantánea.

El socio-constructivismo añade el concepto de interacción social, tan necesario en la apropiación de una LE y tan fácil de poner en marcha en una RRSS. Investigadores como Ángel Riviere ya veían las posibilidades de aunar esta teoría psicopedagógica con las prácticas digitales viendo que las TIC influirían la comunicación al proporcionar experiencias sociales de aprendizaje

que van más allá de las aportadas por los contextos cercanos al estudiante: familia y escuela (Herrera y Conejo, 2009, pp. 8-9). De hecho, esta teoría psicopedagógica surge a finales 80 marcada por la aparición de Internet y la evolución de los ordenadores multimedia, haciendo que el aprendizaje de LE se centre en la comunicación, interacción y construcción del conocimiento compartido en la Web 2.0 y en los innumerables recursos aportados por Internet (González Boluda, 2012, p. 44). Las RRSS nos sirven para crear esos entornos de construcción del conocimiento colaborativo en comunidades de intercambio social (Sotomayor García, 2010, p. 10).

Vygotski cree que el aprendizaje se produce en inmersión social a través de las relaciones e interacciones sociales que permiten que incorporemos nuevos saberes y habilidades presentes en nuestra vida diaria (Vila, 2007, citado en Gros Salvat y Mas, 2016, p. 62; Herrera y Conejo, 2009, p. 8) bajo la negociación entre individuos pues la construcción del saber siempre ocurre con los demás (Cordina, Rambert y Oddou, 2017, p. 17). El aprendizaje sería más efectivo cuando esas personas que interactúan difieren en su nivel de competencia inicial, pero gracias a su trabajo colaborativo alcanzan una comprensión compartida, es decir, que es un proceso de co-construcción en el que se comparte conocimiento para lograr un objetivo común. En la teoría de este autor (1978) existe una zona de desarrollo próximo (ZDP) que representa la distancia entre lo que el alumno es capaz de hacer por sí mismo y lo que aún no es capaz de hacer salvo con ayuda de alguien que si lo es, produciéndose aprendizaje como resultado de esa colaboración. La persona que ayuda, aporta un andamiaje cognitivo que solo será útil si el de menor capacidad participa activamente en su aprendizaje (Ruiz Martín, 2020, pp. 203-204). Según la teoría de este autor, las RRSS podrían por sí mismas desarrollar el proceso de construcción del aprendizaje. Luckin (2008) cree necesario añadir dos nuevas zonas dentro de la ZDP de Vygotski para sacar provecho de los recursos que hay Internet: una que contenga recursos humanos y materiales de apoyo al aprendizaje y otra con recursos específicos para un aprendizaje determinado (Gros Salvat y Mas, 2016, p. 64).

En clase de FLE, el docente puede aplicar esta teoría empleando herramientas como los comentarios en RRSS para los intercambios asíncronos entre estudiantes o entre el propio docente y los estudiantes y también para intercambios síncronos gracias a la mensajería instantánea que poseen las RRSS con el objetivo de favorecer la interacción comunicativa en su aprendizaje y, si es posible, co-construir el conocimiento mediante trabajos grupales en RRSS (Cordina, Rambert y Oddou, 2017, p. 17).

El andamiaje antes mencionado nos hace pensar en la teoría de interacciones de tutela de Bruner, inspirada de Piaget para la construcción del conocimiento y de Vygotski para la ZDP.

Este pedagogo y psicólogo piensa que la mediación de un tutor supone un proceso de andamiaje para un estudiante que no es capaz aún de alcanzar un objetivo determinado (Bruner, 1998, citado en Bertocchini y Costanzo, 2017, p. 41). Esta ayuda del docente debe ser adaptada (Bruner la llama “formato”) para estar situada entre un nivel superior y un nivel superior de aprendizaje y que así tenga éxito la tutela (Muller, 2012, p. 326). Bruner (1983) precisa que toda actividad en tutela en una situación de aprendizaje escolar/universitaria, debería pasar por fases de andamiaje seguida de su retirada gradual para ganar autonomía (Gut, 2014, p. 135; Muller, 2012, p. 326). En el contexto de didáctica de las lenguas y más concretamente en el aprendizaje de una LE en RRSS, apoyar significaría pues ayudar y orientar el aprendizaje de nuestros estudiantes facilitando la comprensión de los contenidos a través de diferentes posts, pequeños video-cápsulas explicativos, *stories* con cajitas de preguntas para resolver dudas, etc.

Para la teoría del socio-cognitvismo el aprendizaje se produce por interacción social cooperativa, es decir, una LE no la aprendemos solos al relacionar información entre sí sino al confrontar esta información que hemos encontrado con los demás, docentes o compañeros, produciéndose una interiorización progresiva (Susó López, 2006, pp. 198, 202, 205-206; Bertocchini y Costanzo, 2017, pp. 40-41). Esta última teoría nos trae al recuerdo otra con la que comparte características similares, el componente sociocultural de Vygotski de finales de los años veinte para quien las funciones superiores de pensamiento son el resultado de una interacción cultural (Chaves Salas, 2001, p. 60). En esta teoría, el conocimiento es un fenómeno social pues se produce en construye gracias a la cultura que se produce a su vez en la sociedad. Mota de Cabrera (2007) añade que el aprendizaje de una LE se produce gracias a la actividad e interacción social en contexto (Sánchez Téllez, Sandoval Gómez y Trespalacios Olivero, 2018, p. 10). Vygotski añade que, para entender los procesos sociales, nos apropiamos durante el contacto con la cultura de unos instrumentos mediadores como son las herramientas y los signos (instrumentos psicológicos de origen social como el lenguaje, por ejemplo) que nos permiten adaptarnos a ella (Carrera y Mazzarella, 2001, p. 42; Chaves Salas, 2001, p. 60). Para este autor, el aprendizaje en las instituciones educativas son instrumentos de enculturación que activa los procesos mentales que empleamos en las interacciones con los demás mediadas por el lenguaje (Chaves Salas, 2001, p. 61; Carrera y Mazzarella, 2001, p. 43). Así, según esta teoría, la tecnología audiovisual puede ser una mediadora al igual que lo es el docente en el aula, dando lugar al proceso de socialización, además, de cumplir la función de orientador hacia la ZDP. Es decir, esta teoría sociocultural del aprendizaje no solo nos permite entender el papel mediador de Internet en la cultura, sino entender cómo la interacción social natural que puede tener lugar en marcos sociales como pueden ser las RRSS

sumado a la instrumentalización de la cultura, como es el lenguaje, también complementa la E/A del aula (Suárez-Guerrero y Ricaurte Quijano, 2016, pp. 106-107).

El conectivismo fue creado más recientemente por Siemens y Downes como una teoría psicopedagógica adaptada a las TIC tratando de superar las limitaciones del constructivismo (Macías, 2016, p. 237). En su desarrollo teórico se basa en la idea de construir conocimientos mediante la interacción con el contexto de la teoría del socio-constructivismo (Qotb, 2019, p. 57). Esta teoría tiene en cuenta no solo los últimos avances en tecnologías digitales sino también cómo éstas han remodelado nuestra forma de aprender, informarnos y comunicar (Cordina, Rambert y Oddou, 2017, p. 18). A diferencia del socio-constructivismo que cree que el aprendizaje es individual, aunque se requiera a otros para ello, y a través de tareas significativas, el conectivismo cree necesario tener en cuenta el aprendizaje que se produce fuera del individuo, es decir, por las tecnologías en organizaciones, cuyo significado ya existe y debe ser descubierto o decidido por el estudiante (Sobrino Morrás, 2011, pp. 123-124). Esta teoría también se interesa por los intercambios producidos en RRSS mediante un enfoque socio-interaccional en el que el estudiante produce o co-produce conocimiento en LE al relacionar las distintas informaciones que va encontrando en RRSS tras su modificarlas y completarlas (Qotb, 2019, p. 58). Siemens (2005) elabora su teoría del aprendizaje en la actual era digital teniendo en cuenta las siguientes consideraciones:

- a) Puede que no todas las cosas que aprendamos a lo largo de la vida tengan conexión entre sí.;
- b) El aprendizaje formal está perdiendo cada vez más relevancia al desempeñar un papel más importante el aprendizaje informal adquirido por múltiples vías.;
- c) El aprendizaje y el trabajo están unidos llegando incluso a ser lo mismo en algunas situaciones.;
- d) La tecnología está modificando nuestra forma de tratar la información.;
- e) Lo colectivo y lo individual son estructuras de aprendizaje, de forma que es precisa una teoría que explique la relación entre ambas estructuras.;
- f) Gran parte de los procesos cognitivos son tareas que se pueden delegar o apoyar en la tecnología.;
- g) En los procesos cognitivos, está tomando importancia saber dónde encontrar el conocimiento que necesitamos (citado en Macías, 2016, pp. 237-238).

Siemens sostiene que el aprendizaje es un proceso que se produce en un ambiente poco definido y cuyos elementos principales son cambiantes, es decir, el aprendizaje puede ocurrir en contextos muy diversos en el que influyan factores diferentes que pueden evolucionar con el

tiempo, no siempre bajo el control del individuo; además el conocimiento puede residir fuera de nosotros mismos en dispositivos digitales. Cuando aprendemos lo que hacemos es conectar distintas fuentes de información especializada gracias a una habilidad clave que da lugar a conexiones más importantes que nuestro conocimiento actual y necesarias para facilitar el aprendizaje continuo. El conectivismo busca la actualización del conocimiento, pero el hecho de tomar decisiones sobre qué aprender ya es un proceso de aprendizaje en sí (Macías, 2016, p. 238; Sobrino Morrás, 2011, p. 125; Gros Salvat y Mas, 2016, pp. 55-56; Qotb, 2019, p. 56). Así, nuestras posibilidades de obtener resultados de aprendizaje dependen de la calidad y diversidad de la red que formamos pues el conocimiento es furto de diferentes puntos de vista (Siemens, 2007, citado en Suárez-Guerrero y Ricaurte Quijano, 2016, p. 111; Macías, 2016, pp. 238-239).

Esta teoría psicopedagógica ha terminado influyendo métodos didácticos innovadores que emplean las RRSS como herramienta en su educación formal (Macías, 2016, p. 239), pues para el conectivismo, las RRSS tienen un gran valor en la co-construcción de conocimientos entre iguales que interactúan sobre distintos aspectos de la LE (González Boluda, 2012, p. 45; Qotb, 2019, pp. 56-57) pues estas redes proporcionan las distintas conexiones necesarias para la construcción del conocimiento (González Boluda, 2012, p. 45). Como docentes debemos gestionar y facilitar las herramientas necesarias para crear esas conexiones en entornos de aprendizaje abiertos que permitan la interacción con otros miembros de la red (ya sean compañeros o personas nativas), creando una comunidad de aprendizaje activa pues, como señalan Laviña y Mengual (2008) en el *Libro Blanco de la Universidad Digital 2010*, con estas comunidades de aprendizaje en entorno informal “se estimula la creatividad del estudiante incrementando la dimensión espontánea y lúdica del aprendizaje, se enriquece el papel de los profesores y se llega y motiva a aquellos que no están aprendiendo” (citado en González Boluda, 2012, p. 46).

Pero esta teoría tiene ciertos límites pues no se aprende únicamente por descubrimiento de conexiones, se necesita además un esfuerzo por parte del estudiante para procesar y reconstruir ese conocimiento (Sobrino Morrás, 2011, p. 127). Además, la alfabetización tecnológica que poseen nuestros estudiantes no garantiza que vayan a sacar beneficio de las RRSS por sí mismos, necesitan la mediación del docente, una interacción con él para llegar a comprender de forma profunda los (Sobrino Morrás, 2011, p. 134).

Existe otra teoría que, si bien no considera que todos los seres humanos poseemos por igual una predisposición innata para adquirir el lenguaje, si piensa que algunos de nosotros podemos poseer ese tipo de inteligencia. Estamos hablando de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983), a la que su autor añadió doce años más tarde la inteligencia emocional (Sander, Gros, Gvozdic y Scheibling-Sève, 2018, p. 63). Para Gardner, la inteligencia son diferentes

capacidades que nos permiten elaborar informaciones para resolver problemas y se puede hablar de inteligencias si estas capacidades están al menos valoradas en una cultura o comunidad (Bartolomei Torres y Aguaded Ramírez, 2018, p. 96; Bertocchini y Costanzo, 2017, pp. 41-42). Se puede resumir la tesis de Gardner diciendo que encuentra la escuela demasiado escolar y poco gratificante para los estudiantes que no se inscriben en su molde (algo que también critican los partidarios del uso de RRSS o TIC en general en el sistema educativo actual) y que, por efecto espejo, las medidas de inteligencia tal y como son propuestas por los test de Q1 son ellas también excesivamente restrictivas (Sander, Gros, Gvozdic y Scheibling-Sève, 2018, p. 65). Gardner (1999) identifica nueve formas de inteligencia: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, kinestésica, intrapersonal, interpersonal, naturalista y existencial (Bertocchini y Costanzo, 2017, pp. 41-42; Sander, Gros, Gvozdic y Scheibling-Sève, 2018, p. 65). Para Gardner, estas inteligencias son relativamente independientes las unas de las otras. Sería particularmente posible que, en un individuo dado, una de las inteligencias estuviese extremadamente desarrollada y el resto fuesen ordinarias. Sin embargo, Gardner se ha opuesto siempre a una aplicación desviada de su teoría en la teoría de los estilos de aprendizaje, y pues a enseñar diferentemente a los estudiantes según sus inteligencias supuestamente más desarrolladas (Sander, Gros, Gvozdic y Scheibling-Sève, 2018, p. 66). Un gran número de investigaciones ha demostrado que esta teoría es beneficiosa para la enseñanza de una LE pues permite al docente planificar su enseñanza en base a las necesidades de su alumnado, ver qué ideas le han funcionado y desarrollarlas interactivamente para contribuir al desarrollo de la motivación, además de trabajar las inteligencias intrapersonal e interpersonal del alumnado para ayudarle a comprender sus propias habilidades, limitaciones para planificar su mejora (Bartolomei Torres y Aguaded Ramírez, 2018, p. 97). Las RRSS nos permiten precisamente esta personalización, adaptándonos las distintas inteligencias de nuestros estudiantes, es decir, presentando el contenido de distintas formas y no limitándolo a una sola, para que todos puedan desarrollarse plenamente y suscitar en ellos la emoción en su aprendizaje de la LE (conducta de la que hablaremos más adelante en el subcapítulo 2.5.5.1 (p. 169) por su especial importancia en la E/A de LE).

2.5.5. La neuroeducación y los perfiles cognitivos de los estudiantes

Las TIC, y en nuestro caso, más concretamente, las RRSS, nos permiten adaptar la didáctica de la gramática francesa a las necesidades de nuestros estudiantes para facilitarles un aprendizaje más personalizado y efectivo. Para saber cómo adaptar ese aprendizaje podemos servirnos de la neuroeducación, una disciplina que estudia cómo funciona nuestro cerebro durante el proceso de enseñanza / aprendizaje. Esta rama de la enseñanza nos puede proporcionar las claves tener en

cuenta la implicación emocional en el aprendizaje, fomentar la motivación y ayudar con los ejercicios y recursos que proponamos a adquirir de forma efectiva los conocimientos.

Nos detenemos aquí a hablar de algunos aspectos que tienen que ver con la cognición porque ésta es una facultad importante a tener en cuenta en el proceso de E/A de una LE. Tanto es así que, en los años 1990, Gaonac'h (1990) propuso articular comunicación y cognición. Continuando con su propuesta, Portine añade la noción de *didáctica cognitiva* para tomar en cuenta la dimensión cognitiva del estudiante en su aprendizaje comunicativo. Esto implica trabajar también sobre los componentes atencionales, perceptivos y memoriales de los aprendizajes para saber cómo es más adecuado presentar las actividades lingüístico/comunicativas combinadas con micro-operaciones y macro-operaciones en una red social en la que la mayoría de sus prácticas serán interaccionales (Portine, 2013, pp. 162-165).

Es por todo esto que analizaremos desde el punto de vista de la neuroeducación, es decir, la rama de la didáctica que analiza cómo se comporta nuestro cerebro en el proceso de E/A, si la implicación emocional de nuestros estudiantes en su aprendizaje es importante para obtener buenos resultados y como llevarlo a cabo en una RRSS (2.5.5.1., p. 169). Le seguirá un subcapítulo dedicado por completo a la emoción anclada en el aprendizaje (2.5.5.2., p. 170) para finalizar con un subcapítulo sobre otra actividad cognitiva importante en el aprendizaje, la memorización (2.5.5.3., p. 176).

En el aprendizaje de una LE, cada uno de nosotros adoptamos técnicas y estrategias diferentes que constituyen nuestro estilo de aprendizaje (Cuq, 2003). Astolfi (1987) elabora la siguiente síntesis de las dicotomías más conocidas:

- 1) Visuales vs Auditivos (de la Garanderie);
- 2) dependientes del campo vs independientes del campo (Witkin);
- 3) Reflexividad vs Impulsividad (Huteau y Kagan);
- 4) Enfoque vs Barrido o Serialismo vs Globalismo/holismo (los serialistas necesitan reglas y ejercicios de tipo analítico, por ejemplo);
- 5) Igualación vs Acentuación (Ausubel);
- 6) Consumo vs Producción (Gouzien);
- 7) Realización vs Formalización (Reuchlin) (Bertocchini y Costanzo, 2017, p. 51; 54).

Kolb (1984) establece un modelo con cuatro estilos de aprendizaje que son: el estilo divergente en el que el estudiante es observador, puede analizar un problema según varios puntos de vista y da mucha importancia a las emociones por lo que prefiere aprender por las experiencias; el estilo convergente en el que el estudiante resuelve fácilmente problemas de una única solución, le gusta tomar sus propias decisiones y autogestionarse ; el estilo asimilador que privilegia el

razonamiento inductivo y la creación de modelos teóricos y siente poco interés por las aplicaciones prácticas; y el estilo complaciente que prefiere aprender por ensayo y error (Bertocchini y Costanzo, 2017, p. 52). Todos estos estilos de aprendizaje descritos por estos autores solo se centran en las preferencias de los alumnos y no en sus desempeños y las pocas investigaciones que existen al respecto muestran escasos lazos entre las preferencias de nuestros estudiantes y las estrategias que realmente llevan a cabo (Sander, Gros, Gvozdic y Scheibling-Sève, 2018, p. 52). Pero, aunque es difícil demostrar la superioridad de un estilo de aprendizaje sobre otros, tampoco se debe focalizar el aprendizaje en una única modalidad sensorial porque iría en contra de numerosos trabajos sobre anatomía del cerebro y sobre el funcionamiento de la memoria en particular. La información se retiene mejor cuando es presentada en diferentes soportes visuales, auditivos o táctiles independientemente del estilo de aprendizaje que se posea (Sander, Gros, Gvozdic y Scheibling-Sève, 2018, pp. 53, 55-56).

Además de los estilos de aprendizaje, también existe otro mito sobre el consumo excesivo de las pantallas de la generación Y (denominación dada a la primera generación de “nativos digitales”) y la generación Z (quienes les suceden ahora). Este abuso de consumo generaría una modificación cerebral haciéndolo distinto al de generaciones precedentes, lo que implicaría adaptar la forma de aprender (Sander, Gros, Gvozdic y Scheibling-Sève, 2018, p. 126). Otro mito es que las pantallas pueden modificar el rendimiento educacional del cerebro de los estudiantes, lo que también implicaría adaptar la enseñanza y revisar si los contenidos disponibles a golpe de clic deben ser enseñados (Sander, Gros, Gvozdic y Scheibling-Sève, 2018, p. 127). Lo cierto de todo esto es que ninguna investigación ha podido encontrar nada concluyente sobre la influencia de las tecnologías en nuestras estructuras cerebrales. Únicamente se puede asegurar que nuestra lectura en pantalla cambia pues es menos lineal y más selectiva, pero no más genera fatiga visual que papel ni tampoco deteriora la comprensión o capacidad de memorización como muchos se empeñan en argumentar (Sander, Gros, Gvozdic y Scheibling-Sève, 2018, pp. 129-132). Lo que si se ven modificados son nuestros comportamientos de lectura (por tanto, la asimilación de contenidos, la comprensión y el aprendizaje) pues la pantalla está hoy día omnipresente en nuestra sociedad y nos permite acceder fácilmente a una infinidad de documentos gracias a Internet y los smartphones, fomentando que hoy día leamos más, pero de manera diferente, con hábitos de interacción rápidos y sin prestar atención continuada. Pero, para nuestra tranquilidad como docentes, parece ser que cuando las actividades que proponemos a nuestros estudiantes implican tratamientos profundos, los efectos negativos ligados a la lectura en pantalla desaparecen (Amadiou et Tricot, 2020, pp. 21, 24).

2.5.5.1. Sólo se aprende aquello que se ama. Implicación emocional en el aprendizaje

Sólo se aprende aquello que se ama forma parte del título de la obra de Francisco de Mora (2017) de la que hablaremos más en detalle a posteriori y transmite la idea de que la emoción es una reacción conductual que tiene implicación en el aprendizaje. Así mismo, según Schiffler olvidamos los conocimientos en LE adquiridos durante nuestra escolaridad porque hemos experimentado emociones negativas durante la LE o simplemente por una falta de deseo de aprender esa lengua, que puede venir dada, según Fittkau (1972) por una miedo o recelo experimentado ante docentes que crean distancias (Schiffler, 1984, pp. 14-16). El uso de una red social podría solucionar este olvido pues, bien utilizadas, pueden generar emociones positivas en los estudiantes.

Pero, ¿qué son las emociones? Son respuestas conductuales y fisiológicas que nuestro organismo activa rápidamente de manera automática e involuntaria, tras tomar el control de nuestra conciencia, ante determinados estímulos (Ruiz Martín, 2020, p. 143). Las experiencias que conllevan una gran carga emotiva, tienen mayor probabilidad de recordarse pues fundamentan los procesos de aprendizaje y memoria (Ruiz Martín, 2020, p. 145; Mora, 2017, p. 70). Esto podría ocurrir, según diversos investigadores, porque la emoción suscitada por el estímulo provoca que le prestemos mucha atención, por lo que, en consecuencia, lo recordamos mejor. Otro motivo podría ser que esa emoción nos incitara a pensar constantemente en ello por lo que terminaríamos recordándolo mejor. Sea cual sea su causa, lo que si sabemos con seguridad es que, tanto con emoción como sin ella, la evocación y el pensamiento en el recuerdo son dos de los procesos cognitivos que más potencian la memoria. Eso no quiere decir que la emoción no influya pues diversos experimentos han evidenciado que las emociones tienen un efecto potenciador sobre la memoria, en la adquisición de conocimiento, independiente de focalizar la atención en el estímulo o pensar continuamente en él y a su vez, tanto la emoción como la curiosidad la memoria requieren emoción (Ruiz Martín, 2020, pp. 148-149; Mora, 2017, p. 76).

Gracias a la neurobiología, hoy sabemos que, los estímulos emocionales pueden activar nuestra amígdala, la región del cerebro encargada de la formación de nuestra memoria explícita, potenciando su capacidad de codificación y consolidación, es decir, que las emociones nos permiten almacenar y evocar memorias de manera más efectiva (Ruiz Martín, 2020, p. 150; Mora, 2017, p. 70). Aunque estas emociones no son indispensables para memorizar, en los últimos años se ha demostrado el efecto positivo de los estados emocionales de sorpresa y curiosidad con intensidad moderada en el aprendizaje, haciendo que se recuerde con mayor claridad todo lo que sucede en un tiempo largo de una hora entorno al hecho novedoso o incrementando la capacidad para recordar la información recibida en ese momento gracias a la curiosidad, pues la curiosidad abre el foco de la atención. Curiosidad que incrementa cuando se relaciona el estímulo con los

conocimientos previos pues nos generan mayor interés y menor dificultad su aprendizaje (Ruiz Martín, 2020, pp. 151-152; Mora, 2017, p. 78). Precisamente eso de lo que habla Mora, nada se puede llegar a conocer más que aquello que nos dice algo (Mora, 2017, p. 71). Por lo que parece, los estudios muestran que la curiosidad despertada durante el aprendizaje experimenta en el cerebro place que, a consecuencia de ello, refuerza la idea de que ampliar nuestro conocimiento es biológicamente placentero (Mora, 2017, p. 79). Es importante tener en cuenta que las emociones intensas influyen en nuestros recuerdos episódicos, pero no en nuestra memoria semántica (encargada de evocar los conceptos). Esto no quiere decir que las emociones no sean importantes en el aprendizaje, sino que debemos prestar más atención a las emociones provocadas por las interacciones sociales y los retos planteados por las actividades pues éstas si alteran los desempeños y su motivación por aprender, incluso si estas emociones son negativas siempre y cuando sean de intensidad moderada y corta duración (Ruiz Martín, 2020, pp. 153-155). Mora nos dice: “Haz curioso e interesante lo que enseñas y verás que hasta el más lento de los alumnos, y en cualquier materia, aprende y memoriza bien” (Mora, 2017, p. 77).

Con las RRSS podemos tratar de hacer nuestra clase más atractiva como sugieren estos autores expertos en neuroeducación, introduciendo no solo novedad al presentar los contenidos de forma diferente, sino también sorpresas que eviten el carácter tedioso que pueden poseer los libros de texto y pequeños retos mediante preguntas y actividades desafiantes que despierten tanto su curiosidad como su interés.

2.5.5.2. La motivación

Según Ruiz Martín, a finales del siglo XX, comienzan a tomar fuerza las teorías cognitivas de la motivación que consideran que la motivación es una respuesta emocional mediada por factores cognitivos que nos impulsa a aprender algo o esforzarnos más por conseguirlo. No debe ser vista como un fin a lograr sino como un medio que nos permite que los estudiantes estén implicados cognitivamente en las actividades para alcanzar los objetivos de aprendizaje. Existen además estudios que demuestran que los tipos de metas que persiguen los estudiantes influyen en su conducta y por ende en sus resultados y motivación. En el aprendizaje existen metas por competencia (el estudiante está interesado por aprender y busca más oportunidades de aprendizaje y nuevos retos tanto dentro como fuera del aula) y metas de rendimiento con un componente de aproximación (el estudiante desea obtener la mejor calificación) o de evitación (el estudiante hace lo justo y desea no quedar entre los últimos de la clase, esta meta no conduce a ningún resultado positivo) (Ruiz Martín, 2020, pp. 161-163).

Además, los alumnos se sienten motivados cuando valoran lo que aprenden y cuando creen que son capaces de aprenderlo según el tipo de valor que otorgan al aprendizaje: un valor intrínseco al aprendizaje relacionado con las metas de competencia y sienten interés por lo que van a aprender gracias a la motivación intrínseca (este interés se divide en individual y en situacional pudiendo modificar este último según las actividades que propongamos); un valor extrínseco relacionado las metas de rendimiento buscando recompensas o evitación de castigos o relacionado con metas vinculadas a su utilidad en la sociedad; un valor de consecución según la dificultad que percibimos que conlleva la realización de una actividad; un valor subjetivo que influye en la persistencia y depende de nuestras elecciones y expectativas sobre nuestro autoconcepto que pueden ser a su vez de eficacia, es decir, juicios de valor sobre su capacidad, o de consecución que dependen de la confianza dada a las acciones que permiten alcanzar los objetivos. Debemos trabajar unas expectativas de eficacia bajas que están relacionadas con la autoeficacia, es decir, cómo el alumno se ve capaz de lograr las metas que tiene consecuencias en su aprendizaje pues puede autolimitarse y no esforzarse (profecía autocumplida) (Ruiz Martín, 2020, pp. 163-168; López Ocampo, Álzate López, Echeverri Llano y Domínguez Rojas, 2021, p. 182). El uso de RRSS conlleva al mismo tiempo una motivación intrínseca por el mero hecho de fomentar la comunicación y la interacción entre compañeros disfrutando en la realización de la tarea y motivación extrínseca porque no deje de ser una herramienta de apoyo a la formación formal, ligada a una evaluación y un sistema de notas (Concheiro Coello, 2015, p. 6).

La teoría de la autodeterminación (TAD), además la distinción entre motivación intrínseca y extrínseca, también habla de una tercera a la que se refiere como “falta de motivación” cuando el estudiante no tiene ni intereses ni intenciones propias. Los trabajos en neurociencia han demostrado que los desempeños mejoran cuando se eleva la recompensa, por lo que cuanto más motivada esté una persona para recibir esa recompensa, más se esforzará por realizar la actividad o tarea de forma adecuada (Sander, Gros, Gvozdic y Scheibling-Sève, 2018, pp. 115-117). Parece que la falta de motivación elevada creciente durante el curso académico puede dar lugar a una disminución de la calidad de los desempeños al final del curso, es decir, que no es tanto la motivación intrínseca o extrínseca lo que influye negativamente los desempeños como la falta de motivación pues los estudiantes se ven menos capaces de hacer frente a las dificultades al pensar que no poseen las capacidades necesarias. Para combatir esta falta de motivación se necesita fomentar la participación activa del alumnado (Sander, Gros, Gvozdic y Scheibling-Sève, 2018, pp. 121-123). También parece importante actuar en el valor subjetivo desde el interés situacional en el diseño y propuesta de actividades para que éstas sean interesantes para ellos contextualmente, facilitando la comprensión de lo que aprenden, empleando ejemplos y contextos que parten de sus

intereses y haciendo ver que se siente pasión por lo que se enseña, o desde el aporte de valor extrínseco dando valor a lo que se está aprendiendo y realizando actividades que tienen importancia fuera del aula. Esta motivación también puede incrementarse haciendo ver a los estudiantes que pueden superar las tareas de aprendizaje, es decir, mejorando sus expectativas ajustando el nivel de dificultad de la actividad o aportando elementos necesarios para ser capaz de hacerle frente, entre otros (Ruiz Martín, 2020, pp. 169-172). La motivación nos ayuda a regular las tareas que proponemos a nuestros estudiantes para tratar de eliminar la dificultad que pueda desesperarles y su carácter tedioso, pero motivación no siempre es sinónimo de éxito. Es preferible una motivación no muy elevada acompañada del trabajo del estudiante, entre otras cosas, que un estudiante que solo posee una fuerte (Daniel Calin, 2006, citado en Bertocchini y Costanzo, 2017, p. 38).

Según Defays, se pueden clasificar estas motivaciones en categorías según el rol que pueden jugar y de los fallos a los que pueden dar lugar:

- a) Las motivaciones por la LE en sí al comienzo del aprendizaje, manifestadas por un interés específico por la propia lengua o por las LE en general para poder viajar y comunicar con los demás, etc. Dependen de los estereotipos y de las representaciones personales o colectivas sobre la LE.;
- b) Las motivaciones por el propio proceso de aprendizaje buscando las satisfacciones personales y adoptando para ello un estado de ánimo y un comportamiento adecuados. Estas motivaciones requieren la guía y recompensa del docente por sus esfuerzos para no perder la perseverancia pues dependen de representaciones sobre sus capacidades de aprender a aprender una LE.;
- c) las motivaciones relativas a las circunstancias del aprendizaje para las que es necesario un docente benévolo, relaciones cordiales y ambiente relajado para que osen participar en clase y más tarde en contexto natural. La forma en la que el docente imparta su enseñanza y el uso variado de equipamiento moderno que haga contribuirá a motivar los esfuerzos y suscitar el interés de sus estudiantes.;
- d) Las motivaciones relativas a las finalidades de aprendizaje que corren el riesgo de restar interés al proceso de E/A al instrumentalizar el aprendizaje en términos de rentabilidad. Estas motivaciones pueden ser razones escolares y profesionales, por razones sociales para ser integrado, culturales por el prestigio de la lengua o administrativas para obtener por ejemplo un permiso de estancia. Los objetivos generales y finales del curso también pueden aportar motivación siempre que formen parte del “contrato pedagógico” y vayan de la mano con la responsabilidad de los

estudiantes. El autoaprendizaje, que puede tener lugar en RRSS, permite generar un equilibrio entre las motivaciones individuales y colectivas (Defays, 2020, pp. 92-96).

No debemos confundir esos objetivos con las necesidades, pues la necesidad es un medio para alcanzar un objetivo concreto. Para que haya motivación se necesita que exista necesidad y, a su vez, para tener necesidades, se deben tener primero objetivos. Por eso debemos comprender primero su motivación si es que existe y si no existe, crearla para despertar su curiosidad por la LE y hacerle tomar conciencia de la importancia de aprender otra lengua con el uso de documentos auténticos que puedan comprender fácilmente para que adopten nuevos comportamientos y se puedan beneficiar el baño lingüístico que aportan y que es fácilmente proporcionable en RRSS. Así, se aborda como objetivo de aprendizaje el saber-hacer dando objetivos concretos a nuestros estudiantes accesibles a corto plazo y motivándoles (Courtyllon, 2003, pp. 19-22; Nissen, 2019, p. 163).

Coste (2009) distingue dos condiciones para la motivación del estudiante: por un lado, que el estudiante encuentra significación para él en la tarea que se le propone realizar, por ejemplo, en cuanto a la adquisición de la competencia gramatical y, por otro lado, la adhesión motivada, es decir, que el estudiante se ve capaz de llevar a cabo la tarea, lo que le permite evolucionar en su aprendizaje. Esto quiere decir que, por muy auténtica que sea la tarea, si no están motivados, ésta no se realizará con éxito (Nissen, 2019, p. 165).

Schiffler (1984, p. 13) argumenta que, en la que la identificación parcial con el docente también juega un papel crucial de motivación y, por tanto, en el éxito del aprendizaje de una LE. Las RRSS pueden facilitar esa identificación parcial con el docente o con otros usuarios que utilicen la LE que se desea aprender, pues en ellas los estudiantes pueden encontrar perfiles con intereses comunes y experimentar una conexión gracias a las diferentes publicaciones que llevan al estudiante a identificarse con esa persona con la que interactúa. En esta misma línea, Gardner (1966) y sus colaboradores (1959, 1972) constataron que el éxito en la enseñanza para una comunidad inmigrante era mayor cuando esta comunidad sentía una gran necesidad de integrarse lingüísticamente o cuando esta enseñanza era apreciada o bien considerada socialmente en el entorno familiar. Es decir, que una motivación intrínseca cobra presencia frente a una motivación extrínseca cuando el estudiante desea beneficiarse gracias al aprendizaje de una LE. Además, estos autores determinaron que junto a la dimensión “inteligencia-aptitud” también existe una dimensión “motivación-aptitud” que determinan el éxito en el aprendizaje de una LE (Schiffler, 1984, p. 12). Critica Schiffler que este deseo de identificarse es difícil de recrear en el aprendizaje de una LE por las limitaciones que existen en el momento de conocer una comunidad lingüística extranjera en clase que solo cuentan con los métodos audio-visuales (Schiffler, 1984, p. 13).

Nosotros pensamos que estas dificultades podrían ser fácilmente superadas al utilizar una red social como apoyo para el aprendizaje que ya se realiza en el aula. A través de esta red social se puede facilitar no solo el acceso a un intercambio cultural sino también la interacción entre personas para mejorar sus destrezas en el idioma. Porcher argumenta en efecto que los medios de comunicación favorecen el deseo de conocer la LE para poder comunicar con el extranjero, permitiendo además acostumbrarse a otros modos de expresión y comportamiento (Porcher, 1995, p. 77).

Los medios visuales y auditivos, pueden según Schiffler, ayudar a motivar al alumno además de ser una gran ayuda pedagógica. Y esta motivación puede a su vez aumentar la participación de los alumnos (Schiffler, 1984, p. 60). La presentación del material con ayuda de medios técnicos hace el curso más dinámico y exitoso (Khamzina, 2017, p. 112). Lo positivo de las RRSS es que, según este principio, resultarían motivantes al permitirnos utilizar formatos visuales y auditivos para presentar la información. Además, podemos añadir objetivos con propósito interactivo a las actividades que planteamos a nuestros estudiantes para hacerlas aún más motivantes y fomentar la comunicación tal y como sugieren Pluskwa y sus colaboradores (Pluskwa, Willis y Willis, en Lions-Oliveiri y Liria, 2009, p. 213). Las RRSS son un elemento motivador del aprendizaje, según Dans y César Muñoz (2016), porque se comunica con un fin, las fuentes de información seleccionadas satisfacen las necesidades de nuestros estudiantes, por la intermediación de otros usuarios que influye más que los medios y mensajes y por la interactividad que promueven las RRSS y a la que están acostumbrados los estudiantes que pertenecen a la generación en red o *Millennials*, entre otras cosas (Macías, 2016, pp. 236-237).

La idea de que la motivación es una variable importante para el aprendizaje de una lengua ya fue desarrollada por los estudios sobre el filtro afectivo de Krashen en 1982, según el cual este filtro puede bloquear la adquisición de los códigos lingüísticos por lo que mantener una actitud positiva permite una mayor permeabilidad o input. Por es necesario emplear actividades que permitan fomentar esta actitud positiva posibilitando la adquisición, retroalimentación y refuerzo de los conocimientos. Gardner también hablaba en su Teoría de las Inteligencias Múltiples, como hemos visto antes, de inteligencia emocional como un elemento que nos permite no solo ser consciente de nuestras emociones y de comprender las de los demás, sino también trabajar en equipo. Esta inteligencia emocional debe trabajarse y tenerse en cuenta como elemento del desarrollo cognitivo para que no influya negativamente en la adquisición de la LE (González y Villarubia, 2011, pp. 37-39) pues la motivación es un elemento esencial del aprendizaje de una LE en el que la implicación personal es totalmente necesario (Defays, 2020, p. 91). González y Villarubia reconocen el papel fundamental que pueden jugar las tecnologías emergentes como recurso para la educación emocional y favorecer la adquisición de LE, pues la inteligencia

intrapersonal e interpersonal pueden ser modificadas por las RRSS que nos permiten acercarnos entre nosotros de alguna manera, comprendernos mejor a nosotros mismos y al mundo que nos rodea. Según un experto en RRSS de la Universidad de California, J. Fowler, nos emocionamos más con las personas que estamos conectadas socialmente y esta idea es algo que muchas instituciones educativas ya han tenido en cuenta utilizando RRSS para la comunicación entre sus miembros (González y Villarubia, 2011, p. 41). Numerosas investigaciones recientes coinciden en la importancia de incorporar la emoción en diseño y desarrollo de entornos de aprendizaje online pues su introducción produce cambios en la organización y cultura escolar dando lugar a un aprendizaje autónomo y autorregulado (Rebollo Catalán, García Pérez, Barragán Sánchez, Buzón García y Vega Caro, 2008, pp. 3-7) (de esto último hablaremos con más detalle en el subapartado 2.6.6, p. 211). Además, vivimos inmersos en una fuerte cultura emocional proporcionada en gran medida por la tecnología que, en dispositivos móviles como el smartphone opera tanto como objeto que sirve como medio de comunicación para permitirnos establecer relaciones con los demás como objeto cultural sinónimo de independencia o control, trabajo... Además, las tecnologías digitales permiten expresar las emociones y constituir su propia identidad a partir de las interacciones con los demás, pero también despertarlas, como en el caso del móvil el apego pues se ha convertido en una extensión de la persona (Serrano-Puche, 2015, pp. 102-106). Internet es una herramienta útil para las relaciones humanas pues permite relacionarnos con los demás y con la realidad expresando nuestras emociones (Segura García y Martínez Rodrigo, 2011, pp. 2-5). Neurologos como A. Damasio (2009) estudian cómo se desenvuelven las emociones en RRSS pues nuestra relación con este instrumento de comunicación es diferente dada la rapidez de comunicación que no permite la reflexión. Las emociones no funcionan por tanto de la misma manera que en una relación “real” o presencial, por lo que se puede intercambiar información sin que realmente aparezca la emoción, por lo que, en la enseñanza, no solo se debe enseñar el aspecto técnico de las RRSS sino también emocional, el cómo gestionar la velocidad con la que se recibe la información, emociones que muchas veces son suplidas por los emoticonos para colmar ese vacío (Segura García y Martínez Rodrigo, 2011, pp. 7-9).

Otra forma de aumentar la motivación tiene lugar gracias al aprendizaje contextualizado, es decir, un enfoque pedagógico que busca proporcionar a los estudiantes oportunidades de aprendizaje con prácticas que sean un reflejo del mundo real, fomentando su participación, la resolución de problemas y la reflexión (López Ocampo, Álzate López, Echeverrri Llano y Domínguez Rojas, 2021, p. 181). Las interacciones con retroalimentación vistas como “dispensación de premios” también son una técnica para promover la motivación. Es decir, Proporcionar retroalimentación informativa e incitar a su reflexión son dos elementos que mejoran

los aprendizajes en relación a la misma serie de ejercicios presentados de forma lúdica, pero sin estos elementos (López Ocampo, Álzate López, Echeverrri Llano y Domínguez Rojas, 2021, p. 182; Amadiou et Tricot, 2020, p. 82).

Gilson (2013) elabora un repertorio con estrategias para crear un clima de clase motivador de los cuales Robert y colaboradores recogen 20 fundamentos: el buen ánimo y la sonrisa; el sentido del humor; el dinamismo en la forma de enseñar; la acogida de calidad por la mañana; la escucha y la sensibilidad hacia lo que viven los estudiantes; la paciencia; el respeto, la comprensión y la aceptación de errores de los estudiantes; dedicar tiempo para guiarles hacia las soluciones a las dificultades encontradas; la autenticidad; una imagen positiva del docente; la flexibilidad unida al rigor; la elaboración de un referencial disciplinario con los estudiantes; la presencia de actividades de acogida en clase al principio del año; la experimentación de la solidaridad y la cooperación por el uso de formas de agrupamiento variadas; la elaboración con los alumnos de un banco de estrategias para resolver conflictos; el compromiso de los estudiantes en la vida de clase; el uso y animación de un debate ordenado; la autoevaluación puntual de las actitudes y comportamientos; los gestos delicados que puede realizar el docente para remarcar una fecha importante para los estudiantes (ejemplo, cumpleaños); las posibilidades que da el docente para hablar de la verdadera vida con sus alumnos (filosofar) (Robert, Rosen y Reinhardt, 2011, pp. 111-113).

2.5.5.3. Memorizar aquello que se aprende

Courtillon aconseja evaluar los dos tipos de adquisición de una regla gramatical durante una producción espontánea, es decir, aquella que viene determinada por la memoria procedimental y que supone una interiorización real de la gramática y aquella que viene determinada por la memoria declarativa necesaria para enunciar la regla (Courtillon, 2003, p. 120). Estos tipos de memoria son muy diferentes entre sí. La memoria procedimental o implícita es inconsciente. Squiere y Kandel (2001) la definen como “les habilités apprises sont insérées dans des procédures qui peuvent être exprimées par l’action. Elles ne sont pas déclaratives”. En cambio, la memoria declarativa o explícita es consciente. El tipo de memoria que nos permite elaborar frases en situación y comprender textos es la memoria procedimental, pero eso no quiere decir que la memoria declarativa no sea útil para la adquisición de una LE pues esta memoria nos permite enunciar las reglas gramaticales, autocorregirnos o colmar lagunas, solo que necesita demasiados recursos, como por ejemplo atención y la conciencia sobre todo al principio del aprendizaje. La memoria procedimental nos permite por su parte elaborar producciones personales, por eso se recomienda trabajar previamente la memoria procedimental para pasar después a la declarativa (Courtillon, 2003, pp. 60-61).

Otra estrategia importante de memorización consiste en la repetición para anclar algunas frases en la memoria y adquirir de este modo fluidez en el habla y poder pasar a la producción personalizada (Courtilon, 2003, pp. 61-62). Es importante tener en cuenta que aprender implica tres procesos: codificación de la información, consolidación y almacenamiento y evocación para recuperarla. Debemos acostumbrar a nuestros estudiantes a practicar la evocación, de forma repetida, pero espaciada en el tiempo para que tenga beneficios en el aprendizaje a largo plazo y no perjudique la motivación, tanto de los conocimientos procedimentales como de los declarativos pues la evocación, aunque es más costosa mentalmente, es mucho más útil para la memoria que repetir la asimilación, es decir, volver a estudiar de nuevo solo prestando atención. Lo cierto es que según Björk (1994), cuanto más esfuerzo nos requiere la memorización de lo aprendido, más tiempo perdura en la memoria a largo plazo (Ruiz Martín, 2020, pp. 62-65, 70, 76). Para Ruiz Martín, la forma más eficaz de aprender un idioma no es leyendo o escuchando, aunque haya que empezar por eso, sino escribiéndolo y hablándolo pues ahí practicamos la evocación. Esta práctica de la evocación debe ser siempre contrastada con el docente para que la consolidación del aprendizaje sea correcta. Para ello se puede dar retroalimentación que incrementa el impacto beneficioso de la evocación. Evocar obliga a conectar el problema a resolver mediante el uso de una estructura a otros conocimientos, por lo que una práctica de evocación puede consistir en aplicar una regla gramatical para resolver un problema en un nuevo contexto y de esta manera realizar un aprendizaje comprensivo que puede ser transferido en nuevos contextos comunicativos. Aun así, los ejercicios de respuesta múltiple también son beneficiosos cuando se aplica lo aprendido a múltiples contextos (Ruiz Martín, 2020, pp. 66-68). Para los conocimientos conceptuales, la mejor acción a repetir para fijarlos en la memoria, es su evocación y utilizarlos más que la exposición o su reestudio, es decir, conectar la información nueva con la que ya poseemos otorgándole significado que permita descodificar la nueva realidad (Ruiz Martín, 2020, p. 75; Dubé y Tardif, 2010, pp. 43-44). Ejemplos de ello podría ser reflexionar acerca de las diferencias entre la LE y la LM, tratar de resolver un problema empleando esos conocimientos o intentar encontrar la regla que subyace a un mismo patrón observado en las estructuras de varios enunciados.

La evocación de los conocimientos conceptuales también puede trabajarse mediante la autoexplicación o explicando a otro compañero o al docente lo que ha entendido del concepto estudiado, conectando de manera explícita lo que ya sabe con el conocimiento que está adquiriendo. Estos conocimientos pueden ser transferibles si usamos ejemplos en diferentes contextos y, tanto si son conocimientos procedimentales como conceptuales, la fluidez con la que los utilizamos mejora al alcanzar la automaticidad, es decir, su uso sin esfuerzo consciente,

mediante su práctica continuada (Ruiz Martín, 2020, pp. 91-92, 98-99, 135, 137). Las actividades complejas como la producción escrita, exigen mayor esfuerzo mental para tratar, por ejemplo, de no cometer errores gramaticales u ortográficos, y por tanto también exigen más recursos cognitivos. Pero si logramos, mediante la práctica, la automatización, el esfuerzo se reduce y también los recursos mentales que son necesarios para llevar la tarea a cabo, mejorando así la fluidez y desempeño (Rivas Navarro, 2008, p. 125)

Otra práctica útil para retener los conocimientos en la memoria son las pruebas de evaluación pues tienen la función sumativa de juzgar el grado de consecución de los objetivos, pero también la función formativa, relacionada con la retroalimentación, de comprobar cuál es la situación con respecto a los objetivos y tomar decisiones para mejorarla, y una función formadora en la que el alumno se hace cargo de su propia evaluación. Pero además de estas funciones, hay otra más directa que no consideramos y es que las pruebas de evaluación ayudan a aprender porque se apoyan en la evocación por lo que es útil y recomendable aumentar la cantidad de pruebas evaluativas como prácticas regulares que sean diversas para practicar lo trabajado en clase y haciendo hincapié en aquello que genera dificultades tras cada prueba (Ruiz Martín, 2020, p. 68-69). Además, las preguntas de esos test de evaluación pueden desarrollar los procesos metacognitivos de nuestros estudiantes si suscitan su reflexión y confrontan sus hipótesis iniciales (Dubé y Tardif, 2010, p. 79)

La memorización también se puede reforzar gracias a la presentación del material mediante input multicanales gracias al multimedia, mejorando el tratamiento de la información, la conceptualización y por tanto la memorización. Esto es así porque el funcionamiento del multimedia es más próximo a la realidad que cualquier otra herramienta y genera interés al no privilegiar un único canal, así, sea cual sea el perfil de aprendizaje del estudiante, éste se ve beneficiado (Hérino y Petitgirard, 2002, pp. 61, 63).

Las RRSS, gracias a las distintas herramientas visuales y auditivas que nos permiten utilizar, pueden captar la atención de nuestros estudiantes, suscitando emoción tanto por su propio uso como por esto último, es decir, por despertar su curiosidad. De este modo logran, en consecuencia, que el aprendizaje lo recuerden mejor y durante más tiempo. Estos elementos multimedia de Instagram también nos permitirán una mejor conceptualización de la gramática y, por tanto, una mejor apropiación de la misma. Además, los ejercicios que propondremos en nuestros *stories*, que pretenden hacerles reflexionar sobre la lengua, movilizarán la evocación y el pensamiento, que como hemos visto son procesos cognitivos que potencian la memoria. Para alterar su motivación por aprender y su desempeño, les propondremos pequeños retos diarios en las actividades de esta red social que despierten su curiosidad, haciendo la clase más atractiva para ellos. Intentaremos

que los estudiantes valoren lo que aprenden, que encuentren significativa la actividad que están realizando para su aprendizaje para que puedan sentirse motivados y también no proponer ejercicios demasiado complicados para no perjudicar su motivación intrínseca.

2.5.6. Tendencias de aprendizaje que desarrollan las TICE

Una de las primeras tendencias educativas que empleó las TICE fue el *e-Learning*. El *e-Learning* (también llamado aprendizaje electrónico, digital, en línea o virtual) es la enseñanza a distancia virtualizada en la que convergen la tecnología y la comunicación (Internet) utilizando para ello herramientas o aplicaciones multimedia como soportes del proceso de E/A siguiendo unos criterios que determinan no solo la selección de estas herramientas tecnológicas sino también el formato del material empleado (Hernández Chérrez, 2014, p. 122; Santiago, Trinaldo, Kamijo y Fernández, 2015, p. 5). Este modelo de organización del aprendizaje comenzó a utilizarse en 1982 como una solución ante la necesidad del aprendizaje permanente asumiendo que se puede aprender tanto en entornos formales como informales. Unos años más tarde, en el año 2000, la Comisión Europea adoptó la iniciativa “e-learning-Concebir la educación del futuro” con el fin de utilizar las TIC para mejorar la calidad del aprendizaje y favorecer la colaboración a distancia (Hernández Chérrez, 2014, p. 122). Por lo que se intuye, la formación online podría haberse multiplicado nueve veces a nivel mundial desde comienzos del siglo XXI dando lugar al uso de la misma en las universidades que cuentan con una plataforma *e-Learning* institucional para completar sus clases presenciales y/o para ofrecer docencia no presencial con MOOC o incluso con grados y másteres a distancia, pero también con portales multimedia para compartir contenidos digitales para su docencia como YouTube (García-Peñalvo y Rodríguez-Conde, 2020, pp. 1-8), es decir, RRSS. Estos ambientes de aprendizaje web se utilizan cada vez más en las distintas etapas educativas como apoyo al proceso de E/A para lograr que los aprendientes participen activamente en su propio aprendizaje haciéndolo significativo (Solórzano-Restrepo y López-Vargas, 2019, p. 38).

Como beneficios tenemos que, el *e-Learning*, permite la interacción (con el material o entre ellos mismos) y la comunicación asíncrona para las discusiones y debates entre el docente y sus estudiantes que enriquecen el proceso de E/A o síncrona para una interacción más inmediata gracias a la videoconferencia o el chat. Además de todo lo dicho, proporciona, según Cabero (2006), un gran volumen de información, facilita su actualización, la flexibiliza sin considerar el lugar y el momento en el que se encuentre docente y alumno, permite la deslocalización del conocimiento, facilita la autonomía del alumno y el uso de materiales en diferentes cursos, permite que la actividad realizada por los estudiantes quede registrada y ahorra gastos prescindibles y

cambios de ubicación (citado en Hernández Chérrez, 2014, p. 124). Pero, al igual que posee las ventajas que acabamos de ver, Cabero (2006) también destaca algunos inconvenientes que irán desapareciendo a medida que tengamos más experiencia con uso. Algunos de estos inconvenientes son la inversión de tiempo y de formación que se requiere por parte del docente y la necesidad de poseer destrezas digitales o habilidades para el aprendizaje autónomo, la posible disminución de la calidad de la formación si no se aporta una retroalimentación adecuada, la oposición del sistema tradicional al cambio, la soledad, la dependencia a una conexión a Internet rápida, la existencia de brecha digital y de problemas de seguridad y autenticación... (citado en Hernández Chérrez, 2014, p. 125). Marsh y Ot (2003) señalan otros elementos que pueden explicar el malogro de este tipo de aprendizaje digital: tutores de bajo costo, sobrecarga de trabajo (por el elevado número de alumnos), recurso a docentes de alto prestigio para elaborar material digital pero que no poseen habilidades para ello por lo que dan lugar a malos recursos, excesiva preocupación por el marketing (solo centran su atención en el diseño gráfico y de navegación olvidando el diseño pedagógico) (citado en Bartolomé Pina, 2004, pp. 9-11). Todo esto aunado a una intención por parte de las universidades tradicionales de transformar sus programas en cursos basados en aprendizaje en línea, dio a la aparición del *b-Learning* como respuesta para superar las deficiencias del *e-Learning* llevado a cabo por las instituciones presenciales recogiendo también sus elementos positivos (Bartolomé Pina, 2004, pp. 9-11; Hernández Chérrez, 2014, pp. 126-128) y también como una forma suave, según Pincas (2003) y Young (2002) de introducir las TIC ante docentes que son reacios a ellas (citados en Bartolomé Pina, 2004, p. 14).

El *b-Learning* (también conocido como *Blended Learning*, educación flexible (Salinas, 1999), modelo híbrido (Marsh, MacFadden y Price, 2003), enseñanza semipresencial (Bartolomé, 2001), formación mixta (Pascual, 2003), aprendizaje mixto o aprendizaje mezclado (Bartolomé, 2004)) está relacionado con una actividad semipresencial (Hernández Chérrez, 2014, p. 127; Santiago, Trinaldo, Kamijo y Fernández, 2015, p. 5), es decir, que combina el trabajo presencial mediante recursos virtuales que lo enriquecen en un modelo flexible que se adapta a las necesidades de los estudiantes integrando la innovación educativa y las TIC (Juca et al., 2020, citado en Gaona Portal, Luna Acuña, Peralta Roncal y Dávila Rojas, 2022, pp. 2858; Coaten, 1003; Marsh, 2003, citado en Bartolomé Pina, 2004, p. 11; Peña-López, 2016, p. 81). Esta modalidad permite guardar contacto directo con el docente y con el grupo de clase en la enseñanza presencial, fomentando el desarrollo de su aprendizaje autónomo y las habilidades de búsqueda de la información en Internet en su enseñanza virtual, algo para lo que deberían preparar las universidades (Bartolomé, 2001, citado en Hernández Chérrez, 2014, p. 128; Bartolomé Pina, 2004, p. 17).

Los cursos que siguen el enfoque educativo *b-Learning* deben diseñar Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), es decir, espacios donde se crean las condiciones necesarias para que el estudiante puede apropiarse de los nuevos contenidos tras el análisis, reflexión y apropiación a través de un dispositivo electrónico que simula la clase real. El docente se convierte en un facilitador de este proceso con las TIC como apoyo a su labor. Esas condiciones son: poseer una organización de la disposición de los materiales didácticos según los intereses y necesidades de los estudiantes que permita la conceptualización y acceso a la información y contenidos de aprendizaje, proporcionar actividades auténticas y significativas para la práctica del contenido que le permitan desenvolverse en situaciones comunicativas reales y ejercicios de evaluación y autoevaluación además de ejemplos de situaciones modelo pertenecientes a la vida real y diaria, propiciar el trabajo colaborativo, el desarrollo de la autonomía y la adquisición de responsabilidades, permitir la comunicación entre todos los miembros del grupo así como la gestión de cada uno de los alumnos y disponer de todos los elementos del plan de estudios como los objetivos, metodología, evaluación, webgrafía... (Hernández Chérrez, 2014, pp. 77, 79-80).

Entre los beneficios del uso del *b-Learning* que despiertan interés en las universidades destacan: el profuso material accesible en abierto en Internet (Bartolomé, 2004), su capacidad de servir a una gran cantidad de estudiantes sin necesidad de realizar cambios (Marsh et al., 2003) (citados en Hernández Chérrez, 2014, p. 129), de flexibilizar los escenarios formativos adaptándolos a las necesidades del alumnado y de renovar los contenidos y materiales de enseñanza, su interactividad y registro de la actividad del estudiante (Aguaded y Cabero, 2013, citado en Hernández Chérrez, 2014, pp. 128-129), el creación (a diferencia del *e-learning* puro) de vínculos entre los participantes, el desarrollo de habilidades y actitudes que no puede ser o son poco trabajadas en experiencias *e-learning*, el desarrollo de una mayor capacidad de resolver problemas de forma eficiente que bajo *e-learning* puro (Hinojo, Aznar y Cáceres, 2009, citado en Hernández Chérrez, 2014, p. 129), la ubicuidad y la relación asíncrona y horizontal entre los actores del sistema educativo y la autogestión (Peña-López, 2016, pp. 81-82).

El *b-Learning* ha sido estudiado por investigadores y empleado por docentes de LE durante los últimos diez años entre otras cosas por el fácil acceso hoy a las tecnologías y la continua evolución de su potencial pedagógico para la E/A de una LE. Al parecer hay estudios que aseguran que contribuye al logro lingüístico (gracias al sentido de comunidad que se crea, los estudiantes deciden persistir en sus estudios) al mismo tiempo que aumenta la motivación (la interacción aumenta la participación y permite la comprensión del contenido y la construcción del conocimiento, facilitando la adquisición de la competencia gramatical) y los conocimientos sobre la cultura de la lengua y fomenta el desarrollo de la autonomía. También permite que los estudiantes

adquieran la LE a través de una comunicación significativa al emplearla en situación (Williams y Burden, 1990) (Hernández Chérrez, 2014, pp. 138-140).

El auge y desarrollo de los dispositivos móviles contribuyó a la instauración del *m-Learning* en nuestras aulas. Una tendencia que fascina por las grandes posibilidades de acceso al conocimiento que ofrece que eran impensables hasta el momento, pero que al mismo tiempo genera preocupación en la sociedad educativa por la baja calidad de los recursos que pueden ser compartidos gracias a ella (Aguilar Romero, Marvin Josuem, Torres Ramírez y Belinda Fabila, 2014, citado en Santiago, Trinaldo, Kamijo y Fernández, 2015, p. 6). En 2005, Thornton y Houser mostraban gracias a una encuesta que los estudiantes de Japón preferían consultar los recursos en su teléfono móvil en lugar de en su ordenador. Años más tarde, en 2012, Cheon y sus colaboradores daban cuenta de cómo los estudiantes universitarios de Estados Unidos comenzaban a seguir el *m-Learning* (Wang y Smith, 2016, p. 154). Pero, ¿en qué consiste realmente esta tendencia? El *m-Learning* o “aprendizaje electrónico móvil” es un nuevo enfoque o estrategia formativa que aprovecha el uso de dispositivos móviles de pequeño tamaño como los smartphones, tabletas o cualquier otro dispositivo de mano que cuente con conectividad inalámbrica para adquirir los conocimientos de forma virtual (Santiago, Trinaldo, Kamijo y Fernández, 2015, p. 5; Martín Monje, 2012, p. 208). También está estrechamente relacionado con el u-learning (ubiquitous learning o aprendizaje ubicuo), es decir, el aprendizaje apoyado en la tecnología que puede tener lugar en cualquier momento y lugar (Santiago, Trinaldo, Kamijo y Fernández, 2015, p. 5) hasta el punto que hay autores que piensan que, como u-Learning incluye *e-Learning* y *m-Learning*, éste último es realmente lo mismo que el aprendizaje ubicuo (Mora-Vicarioli, 2013, p. 55), pues autores como Rodríguez (2015) considera el *m-Learning* como “una forma de aprendizaje multimedia que permite aprender en cualquier lugar y en cualquier momento, sin necesidad de coincidir en un espacio y tiempo determinado, a través de dispositivos móviles”, precisando además que, gracias a la flexibilidad que aportan estos dispositivos móviles, se puede flexibilizar el aprendizaje en cuanto al ritmo e intereses de los estudiantes, aumentando su motivación (Zamora Delgado, 2019, p. 34). Hay que tener en cuenta que, para implantar los teléfonos móviles en el aula, es necesario un diseño del escenario pedagógico previo para precisar para qué, cómo y por qué se utilizaran. Además, también se necesita que el docente cuente con una buena formación tanto tecnológica como pedagógica para que éste sea capaz de crear y emplear recursos digitales según las necesidades de sus estudiantes. Como dijimos al comienzo de este marco teórico, la innovación no viene dada por el uso de los teléfonos móviles en sí sino por el diseño coherente del proyecto educativo realizado por el docente que los incorpora (Vera, 1997; Vera y Moreno, 2013; Vera, 2013, citado en Moreno Martínez, Leiva Olivencia y Matas Terrón,

2016, p. 19; Cordina, Rambert y Oddou, 2017, p. 16). Para que tenga lugar esta innovación, el profesor perder el miedo que a introducir los dispositivos móviles en clase sabiendo que éstos no solo sirven para el entretenimiento, sino que ofrecen una gran cantidad de beneficios para sus clases a implementar tanto dentro como fuera de la institución educativa (Zamora Delgado, 2019, p. 30). Sabemos que la falta de flexibilidad de los programas de aprendizaje de los sistemas educativos imposibilita muchas veces la incorporación de los dispositivos móviles, pero Conde (2007) cree que se deben adaptar los materiales empleados en clase al enfoque *m-Learning* para mejorar las posibilidades de acceso de los estudiantes pues las TIC son una realidad que forma parte hoy día de la vida de todos nosotros (citado en Mora-Vicarioli, 2013, p. 50). Numerosos estudios, entre ellos el informe Horizon Report liderado por el New Media Consortium y Educause que cuenta con la colaboración de especialistas a nivel mundial, presagian un uso cada vez más frecuente de los dispositivos digitales y de las aplicaciones que éstos incorporan en los estudios formales. De hecho, en la novena edición de este informe en su versión internacional (2011) se presta especial interés en el *m-Learning* (Moreno Martínez, Leiva Olivencia y Matas Terrón, 2016, p. 17). En el informe de 2012 se remarca incluso el uso de las RRSS como herramientas adecuadas para un uso educativo (New Media Consortium, 2012, citado en Mora-Vicarioli, 2013, p. 54).

Los smartphones o las tabletas digitales son consideradas por los estudiantes como herramientas mucho más cómodas que les evitan la pérdida de tiempo al realizar sus tareas y buscar información. Además, Burgos Aguilar y Lozano Rodríguez (2015) evidencian que, como son los estudiantes quienes deciden activamente emplear la tecnología móvil, ésta puede ser un buen medio propedéutico siempre y cuando el docente considere las actividades y las estrategias metodológicas que desea llevar a cabo con el *m-Learning* (citado en Zamora Delgado, 2019, pp. 31-34). Así, entre las características o ventajas sobre el aprendizaje tradicional del *m-Learning* encontramos: acceso a la información en cualquier momento y lugar siempre que se cuente con conexión a Internet (Mora-Vicarioli, 2013, p. 51), su mediatez, flexibilidad y ubicuidad, el uso de la pantalla táctil y sensores multifunción, su gran portabilidad y accesibilidad, la facilidad de empleo para el trabajo colaborativo y cooperativo, su enorme poder motivador (Santiago, Trinaldo, Kamijo y Fernández, 2015, p. 6), la creación de escenario perfecto para la comunicación interactiva entre docente y estudiante (Ponluisa, 2014 citado Zamora Delgado, 2019, p. 34) o de contacto con la propia institución, contenidos y cursos (Mora-Vicarioli, 2013, p. 49), su ayuda a mejorar las capacidades de lectura y escritura, permite recordar plazos de entrega de trabajos e incluso mandar mensajes de ánimo y aliento, impulsa el uso de las herramientas digitales y sensibiliza sobre su uso responsable, mejora la atención en sesiones de gran duración, facilita el acceso a un gran abanico

de recursos, su costo es menor que el del ordenador (Freire, 2017 citado Zamora Delgado, 2019, p. 35), hace más sencillas las evaluaciones al brindar indicadores de progreso sin demora, en forma de respuestas instantánea, tanto a docentes como a estudiantes (Rodríguez, 2015, citado en Zamora Delgado, 2019, p. 35), contribuye a la adquisición de la autonomía en el aprendizaje (Yáñez, 2015 citado en Zamora Delgado, 2019, pp. 35-36), posibilita el acceso al aprendizaje en zonas rurales y en personas que trabajan y no pueden asistir a clase y ayudan en el aprendizaje de idiomas (Camacho y Lara, 2011 y Hernández, 2009 citados en Mora-Vicarioli, 2013, p. 57). Entre las pocas desventajas encontradas por Mora-Vicarioli recogemos aquí posible incompatibilidad de los formatos de los materiales y de las plataformas virtuales de aprendizaje empleadas y el pequeño tamaño de la pantalla que solucionarse, en el caso de los vídeos, fragmentando el contenido en módulos de máximo 5 minutos en los que se resalte lo más importante (Mora-Vicarioli, 2013, pp. 58-60).

Existe una forma específica de *m-Learning* aplicada a la enseñanza de lenguas que se llama *Mobile Assisted Language Learning (MALL)* o su equivalente en español “Enseñanza de Lenguas Asistida por Móvil” (ELAM) (Martín Monje, 2012, p. 208). Desde la primera publicación en 2008 sobre MALL por Shield y Kukulsha-Hulme, el aprendizaje de LE a través de smartphones y tabletas ha evolucionado mucho utilizándose cada vez más como un elemento más de la enseñanza formal que complementan los contenidos y en las actividades de aprendizaje por varios motivos, entre los que cabe destacar, la posesión por parte de la mayoría de la población de alguno de estos dispositivos y la presencia de conexión wifi gratuita en la mayoría de lugares además del abaratamiento de las tarifas de datos. Esto ha producido a su vez que los materiales educativos hayan sido adaptados a los nuevos medios para su difusión en un entorno social como son las RRSS, mucho más interactivo, colaborativo y consultable en cualquier momento, lugar y lengua (Jordano de la Torre y Pareja-Lora, 2016, pp. 25-26, 30). El éxito de MALL ha vuelto a traer a nuestras aulas el *b-Learning* pues resulta ser una técnica de E/A conveniente para las LE al permitir trabajar individualmente fuera del aula competencias como la gramática, vocabulario y producción escrita y dentro de ella presencialmente las competencias orales (Martín Monje, 2012, p. 208).

El móvil ofrece numerosas ventajas para el aprendizaje de una LE según el uso que el docente haga de él y la metodología que siga, entre las que merece mención especial su portabilidad, su facilidad de acceso desde cualquier lugar y momento, su capacidad para generar interacción social de manera espontánea, las opciones de personalización que ofrece y su capacidad para captar la atención en periodos de entre 15 y 20 minutos (Kloper et al., 2022 y Kukulska-Hulme, 2012, citados en Jordano de la Torre y Pareja-Lora, 2016, pp. 27, 31).

Pero antes de MALL, hubo otra tendencia de aprendizaje en los años 60 en Estados Unidos cuyo objetivo consistía en la integración del ordenador en la E/A de LE y cerca de los 80 el microordenador que presentaba la ventaja de una mayor portabilidad para el trabajo autónomo. Estamos hablando de la ELAO (Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador) o en su término inglés CALL (*Computer Assisted Language Learning*) (Ruipérez, 1997, p. 5). Este tipo de aprendizaje permitía a los estudiantes mejorar las dificultades experimentadas en su aprendizaje fuera del aula de clase gracias a un aprendizaje que se adaptaba a su ritmo y que proporcionaba corrección instantánea sin necesidad de la presencia del docente (Dejean-Thicuir y Nissen, 2013, pp. 29-30). Años más tarde se introdujo la inteligencia artificial en los softwares de aprendizaje dando lugar a los “entornos interactivos de aprendizaje con ordenador” (Bruillard, 1997) o EIAH, “entornos informáticos para el aprendizaje humano” (Mangenot, 2017, p. 17). Como MALL, la ELAO también ofrece numerosas ventajas que pueden ser igualmente ofrecidas por el smartphone actual. Éstas son: el aumento de la motivación incluso en ejercicios monótonos al resultar atractiva la herramienta de trabajo utilizada, el fomento del autoaprendizaje, la retroalimentación automática, la descarga de trabajo para el profesor, el acceso a la información instantáneo y la posibilidad de creación de una infinidad de ejercicios distintos (Ruipérez, 1997, pp. 22-23).

La utilización de las RRSS, y globalmente, de las TICE, en la enseñanza de idiomas extranjeros, está proporcionando un impulso importante a una serie de “enfoques metodológicos” que han ido surgiendo en los últimos treinta años, como el enfoque por tareas y/o proyectos, así como procedimientos o prácticas de clase innovadores. Vamos a efectuar en las páginas siguientes un breve repaso al respecto, ampliando y concretando lo que hemos ya expuesto anteriormente en el capítulo 2.1.3.1. (p. 30).

Estas tecnologías digitales, ordenador portátil hoy día y smartphone, pueden ser aplicadas por la perspectiva accional (PA) y el enfoque por tareas. El enfoque por tareas alcanza su máximo apogeo en los años 80 en la didáctica de las lenguas anglosajonas y basa sus fundamentos en las teorías cognitivista e interaccionista (Guichon, 2012, p. 113; Mangenot, 2017, p. 48). Existe tarea de aprendizaje en línea siempre y cuando haya producción pues sin producción no hay intercambios en línea y por tanto no hay dimensión social (Mangenot, 2017, pp. 49-50). El MCERL propone en 2001 la PA que consiste en dar sentido a la actividad de aprendizaje inscribiéndola en acciones sociales que conllevan actos comunicativos y que le da su plena significación, de modo que las UD ya no está construidas en base a situaciones comunicativas sino a acciones colectivas auténticas que impliquen a los estudiantes a través de tareas o micro-tareas (Mangenot, 2017, p. 50; Soubrié, 2008, p. 3). Además, los autores del MCERL distinguen entre acto lingüístico (los “actos de habla” o “funciones lingüísticas” tales como saludar, preguntar, etc.) y la acción social,

pues no todas las tareas son lingüísticas (Puren, 2012, p. 156). Uno de los autores de referencia del “enfoque por tareas” es David Nunan (1989) quien define la tarea como una tarea comunicativa según el sentido del EC, necesaria para que los estudiantes puedan comprender, producir e interactuar en la LE (Puren, 2012, p. 156; Bertocchini y Costanzo, 2017, p. 18). La PA más reciente del MECRL es una perspectiva que Puren propone llamar “co-accional” porque pone énfasis en la dimensión colectiva y finalidad social de las acciones, alejándonos así del enfoque por tareas de del EC pues ya no se pretende hablar con el otro actuando sobre él, sino que se busca la co-acción, es decir, actuar con los demás (Puren, 2012, pp. 159-160).

Para Nunan (1993), la tarea es un acto comunicativo que no tiene como objetivo la práctica de una estructura gramatical concreta, lo que la diferencia del ejercicio centrado en la gramática y de la actividad centrada en actos lingüístico-comunicativos (citado en Bertocchini y Costanzo, 2017, p. 18). Bouchard (1985) también propone una interesante distinción entre ejercicio, actividad y tareas pues él considera que la diferencia entre ejercicio y actividad es la que existe entre uso y empleo, es decir entre el trabajo sobre la lengua y el trabajo sobre actividades más reales con fines comunicativos, siendo entonces la tarea una actividad que no es solo comunicacionalmente verosímil, también interaccionalmente justificada en la comunidad en la que se desarrolla (citado en Tomé, 2006, p. 118). La tarea en la PA es una actividad de aprendizaje significativa pues toda su planificación da lugar a un producto final que, para llegar hasta él, obliga a los estudiantes a resolver distintos desafíos auténticos por medio de micro-tareas coordinadas entre sí para la adquisición de distintas competencias necesarias para su realización, haciendo uso de los recursos lingüístico-comunicativos de los que disponen, implicándoles cognitivamente y personalmente y resultando por tanto motivante para ellos (Rosen, 2009 citado en Guichon, 2012, p. 115). La micro-tarea es una actividad cognitiva centrada en un aspecto lingüístico, pragmático o sociocultural específico que hace que el aprendizaje sea significativo. Estas micro-tareas pueden ser mediatizadas para hacer que los estudiantes practiquen a su ritmo para la adquisición de capacidades operatorias mediante la automatización, también para mejorar la velocidad en el desempeño del estudiante gracias a la presión temporal que puede crear esa mediatización, para llamar la atención sobre aspectos formales de la LE en las soluciones aportadas y/o para lograr hacer el desempeño de los estudiantes más fluido (Guichon, 2006, pp. 79; 87).

Las tareas desarrolladas gracias a Internet o “ciber-tareas” comparten elementos comunes como son los documentos-soporte de partida, los medios de comunicación empleados entre los estudiantes y la producción a la que dé lugar la tarea que puede ser multimedia o objeto de una publicación en una red social (Mangenot, 2017, p. 52). Estos documentos-soporte suelen ser documentos auténticos empleados como recurso que vehicula la información necesaria para la

realización de la tarea (Soubrié, 2008, p. 6), es decir, su comprensión no es el objetivo en sí pues como asegura Puren (2009), los documentos son instrumentos al servicio de la tarea y no al contrario (citado en Mangenot, 2017, p. 52). Es importante elegir la tarea según los objetivos que queramos alcanzar, el tipo de alumnos que tengamos en clase, el dispositivo y soporte con el que contemos, etc. (Puren, 2012, p. 158). Mangenot y Soubrié (2010) distinguen estas ciber-tareas (“cybertâches”) de aquellas que solo recurren a las TIC pues en el caso de las ciber-tareas, parte del aprendizaje tiene lugar de forma online gracias a los recursos y medios de comunicación que nos brinda Internet. La tarea final presentará mayor desafío cuanto más cercana a la realidad sea la interacción de los estudiantes con interlocutores reales, algo que puede lograrse mediante el uso de las TIC que permiten crear situaciones comunicativas cercanas a las que tienen lugar en la vida real (Guichon, 2012, pp. 118, 125, 132).

Las tareas, tal y como las plantea el MCERL, no están ancladas en la vida real, sino que son “próximas a la vida real” quedando por tanto en la mera simulación que les resta, en palabras de Ellis (2003), autenticidad interaccional y situacional. Sin embargo, la web 2.0, y las RRSS más concretamente, ofrecen la posibilidad de generar interacciones sociales reales durante la realización de la tarea no solo entre los propios estudiantes y el docente sino también con interlocutores reales de la LO que también estén interesados por el producto final al que dará lugar esa tarea, además de movilizar competencias no solo lingüístico-comunicativas como indica el MECRL (Schmoll, Ollivier y Koecher, 2010, pp. 2-3). Existen otro tipo de micro-tareas informatizadas que desde hace algunos años se van imponiendo en Internet como ejercicios de completar huecos, de elección múltiple, de verdadero o falso, etc., que si bien son fabulosos para trabajar los aspectos específicos de la lengua gracias a los formatos que les son familiares, inhiben su creatividad y emoción por lo que se deben de alternar con actividades mediatizadas que fomenten la creatividad y desarrollen en los estudiantes sus capacidades operativas (Guichon, 2006, pp. 92-93).

Para la PA, todas estas micro-tareas mediatizadas o ciber-micro-tareas deben estar coordinadas en un escenario pedagógico que proporcione recursos auténticos organizados de manera que den lugar a la adquisición coherente de competencias necesarias para la realización del producto final (Guichon, 2006, p. 53). Bibeau (2004) define el escenario como “un instrument d’explicitation et de communication d’un projet de formation ou de déploiement d’activités d’intégration des TIC.”, es decir, el escenario organiza las actividades de modo que se favorezca el aprendizaje con las tecnologías digitales, recurriendo a Internet y a documentos impresos o multimedia (citado en Hocine, 2011, p. 222). Para la confección de este escenario pedagógico mediatizado se deben reunir ciertas condiciones: 1) proponer una tarea realista de tratamiento de la información anclada en un contexto apropiado (Chapelle, 2003), 2) permitir al usuario ver el

error como constitutivo del proceso (Barbier, 2000), 3) el escenario modera varios tipos de tareas: la macro-tarea y las micro-tareas, según las necesidades de los estudiantes, para la construcción de competencias necesarias para poder llevar a cabo la macro-tarea, es decir, vistas como un medio y no como un fin en sí, 4) incluir un obstáculo que genere un reto intelectual real. Todo ello sin abandonar la misión normativa que poseen las instituciones educativas que deben en sus tareas tratar la lengua como código, pero también hacer reflexionar a sus estudiantes sobre los retos sociales que conlleva (Guichon, 2006, pp. 76-77).

Las RRSS aportan interactividad que no necesariamente provocan la actividad cognitiva del estudiante, pero permiten el acceso a una infinidad de información, la presentación de las actividades en diferentes formatos que suscitan la sorpresa y refuerzan el aprendizaje al no ser vistos como algo tedioso la repetición y la validación. Además, cada pantalla no debe contener más de un objetivo y demasiada información sino presentar los diferentes elementos textuales, gráficos y/o audiovisuales de forma clara para el estudiante para no sobrecargarle cognitivamente. Se puede repetir el tipo de tarea en varias pantallas de manera sucesiva si pretende lograr la adquisición de un automatismo o la elaboración de una regla gramatical gracias a ese ensayo y error a través de los diferentes ítems. Además, las tecnologías digitales, o en nuestro caso, las RRSS, ofrecen una ventaja sobre el papel como es la función de retroalimentación que aparece en la pantalla en forma de comentarios o apreciaciones tras responder a la tarea haciendo que ésta sea más significativa para el estudiante y que su error sea visto como algo útil que le permite a él comprobar su hipótesis y a nosotros proporcionarle remediación inmediata y trabajar de forma reflexiva sobre su interlengua para que no siga cometiendo el mismo error sistemáticamente en todos los ejercicios del mismo tipo. Es decir, que los ejercicios de QCM o completar huecos que tan valorados como clásicos o aburridos han sido antaño, recuperan de nuevo, en las RRSS, una función reflexiva y de remediación gracias a esa retroalimentación instantánea que favorece la adquisición (Hérino y Petitgirard, 2002, pp. 63-68).

Piensen Ollivier y Puren (2011) que, a pesar de la aparición de la web 2.0, la clase continúa siendo un lugar de repetición de las mismas tareas que pretende emular o reflejar la vida real presentando una autenticidad situacional e interaccional relativa. Para estos autores, se debería recurrir junto a la PA al enfoque interaccional que permite un uso auténtico del lenguaje por los estudiantes. Esto es posible gracias a las RRSS que permite co-acciones e interacciones con internautas nativos al mismo tiempo que aumenta la motivación de los estudiantes por el aprendizaje de la LE, pues ven que aquello que publican en RRSS es real, auténtico y va dirigido no solo a sus compañeros de clase sino a destinatarios que salen de ese círculo tan pequeño y cerrado (Ollivier y Puren, 2011, pp. 56, 67, 68-71).

En la perspectiva accional (PA), las tecnologías digitales permiten a los docentes desarrollar proyectos basados en una pedagogía activa, reducir al máximo la simulación para que los estudiantes realicen tareas sociales en un Internet francófono pues el aprendizaje de la lengua es visto como algo social. Un ejemplo podría tener lugar en RRSS pues ahí tienen la posibilidad de interactuar con locutores francófonos dejándoles un comentario en una publicación (Cordina, Rambert y Oddou, 2017, p. 31-32). Además, en esta perspectiva, el estudiante es considerado un actor que realizar tareas para un aprendizaje no sólo lingüístico-comunicativo en el que debe resolver problemas o realizar producciones. Así, el estudiante que participan en las RRSS lo haría como cualquier miembro de la red social en cuestión, con un contacto con la LE facilitado a través de las comunidades que se crean ahí con las que pueda interactuar. Además, como la tarea es (co)accional, la web 2.0 (o más precisamente en nuestro caso, las RRSS) pueden ser un medio ideal en el que llevarlas a cabo pues ambas se insertan en el mundo real (las conversaciones virtuales no dejan de ser reales) que les rodea y tienen objetivos sociales. Añadido a esto, como lo constató Freinet, la tarea tiene más sentido para el estudiante si el producto final al que da lugar está a disposición de un público más amplio que el docente y sus compañeros de clase, y las RRSS nos lo permiten publicar (Dejean-Thicuir y Nissen, 2013, p. 35). Si se pretende hacer un uso pedagógico de las RRSS bajo una PA, se debe aportar una dimensión estructurada a través de tareas o prácticas para procurar que el estudiante se encuentre en inmersión guiada, a no ser que éste sea capaz por sí mismo de relacionarse con locutores francoparlantes. Estas prácticas lingüístico/comunicativas informales en RRSS pueden consistir en la participación libre o en prácticas sugeridas por el docente sin calificación para la evaluación de la asignatura (Mangenot, 2013, pp. 43-44). Olliver (2007) observa que sus estudiantes se sienten muy motivados cuando se les pide crear una publicación para una red social pues es un sitio conocido para ellos, pero al mismo tiempo se sienten muy preocupados al pensar que van a ser evaluados, corregidos, socialmente (Mangenot, 2013, p. 48).

Esta visión de los estudiantes como actores sociales de la PA no es algo nuevo pues ya se encontraba en la base del enfoque por proyectos en la pedagogía del proyecto de Freinet, cuyas actividades está organizadas en función de un proyecto real guiado por el docente (Puren, en Lions-Olivieiri y Liria, 2009, p. 126). Sin embargo, el MCERL solo menciona de pasada al proyecto cuando se sabe que un excelente medio para preparar a los estudiantes a la acción social. De hecho, Nunan (2004) define proyecto como la integración e interrelación de maxi-tareas que pueden ser llevadas a cabo durante un curso, un semestre o incluso un año (Robert, Rosen y Reinhardt, 2011, p. 61). Estos proyectos educativos implican el uso de TIC según dispongan estudiantes y centro educativo (Robert, Rosen y Reinhardt, 2011, p. 53). Las TIC permiten que los estudiantes elaboren

contenidos digitales como producto final de sus proyectos, sirviendo al mismo tiempo de guía para la actuación educativa, de factor motivador y de elemento que evaluar al final del proyecto (Trujillo Sáez, 2020, pp. 57-58; Robert, Rosen y Reinhardt, 2011, p. 55). Un de los ejemplos de uso fácil y sin muchos costes de las TIC implica pedir a los estudiantes que, tras el estudio en clase de un elemento gramatical, profundicen navegando en páginas webs de FLE que dispongan de ejercicios autocorrectivos gratuitos (Robert, Rosen y Reinhardt, 2011, p. 54). Las cinco funciones principales de la pedagogía del proyecto distinguidas por Bru y Not (1987) (citado en Bordalo y Ginestet, 1993, p. 15) pueden ser llevadas desempeñadas por las RRSS como marco o contexto del acto pedagógico en el que tiene lugar la E/A: función económica y de producción pues las RRSS permiten tener en cuenta las obligaciones económicas, temporales, materiales y humanas del proyecto; función terapéutica pues las actividades realizadas en RRSS pueden ser interesantes y significativas para nuestros estudiantes al reunir en sí mismas aprendizaje y compromiso social (por ejemplo, publicar un post dando cuenta de una noticia); función didáctica pues en la creación de una publicación para una red social se pueden utilizar tanto saberes como saber-hacer ya adquiridos además de desarrollar nuevas competencias y conocimientos; función social y mediacional pues el proyecto realizado en RRSS puede recurrir a otras entidades para que los estudiantes se abran a la alteridad y confronten sus opiniones, y finalmente la función política pues el uso de las RRSS para la realización de un proyecto implica participar de forma activa en una vida colectiva. Además, los aspectos de los que depende el proyecto: afectivo, social y racional (Bordalo y Ginestet, 1993, p. 12) están en consonancia con las RRSS ya que éstas no solo ponen en juego la motivación y el placer, también tienen una utilidad social y permite adquirir saberes, saber-hacer y competencias. El desafío consiste en no privilegiar un aspecto en detrimento de otros (Bordalo y Ginestet, 1993, p. 12). Además, el proyecto también tiene otros beneficios como son la implicación del estudiantado, la creación de una experiencia auténtica y de una relación más cómplice entre docentes y estudiantes (Robert, Rosen y Reinhardt, 2011, p. 58), algo que también podría ayudar a reforzar las RRSS.

La PA también implica el principio de *Learning by doing* o “aprender haciendo” en español, según el cual nos apropiamos de los conocimientos al realizar las acciones a las que están asociados (Griggs, en Lions-Olivieri y Liria, 2009, p. 85) pues el hacer, la práctica, permite un aprendizaje significativo y por tanto una mayor retención de esos conocimientos (Jordán Jordán, 2017, p. 16). De raíz constructivista, la metodología *Learning by doing* se basa en los estudios de Schank (1991) quien asegura que no se aprende de forma pasiva leyendo o escuchado sino haciendo en la resolución de problemas que integran los conocimientos en situaciones reales motivadoras para los estudiantes. Este mismo autor, Schank sostiene años más tarde, en 2011, que el impacto de los

ordenadores en la educación será real cuando éstos se utilicen no para hacer las mismas cosas más rápido sino para hacerlas de forma diferente de manera que nos permitan realizar cosas que no serían posibles en la vida real (Olmedo Torre y Farrerons Vidal, 2017, pp. 25-26). Otra referencia fundamental para el *Learning by doing* es la teoría de Dewey (2003) según el cual la vida está asociada con la actividad, por lo tanto, las personas estamos involucrados en actividades adaptadas a nuestro entorno. La experiencia sería fruto de esa actuación sobre el entorno que a su vez actúa sobre nosotros y nuestras actividades. Por eso las actividades son tan importantes en la teoría de este autor pues si estas parten de los intereses del estudiante y se anclan en su entorno, permiten un aprendizaje significativo (Espejo Leupín, 2016, p. 19). Así, el *Learning by doing* debe tratar de enfrentar a los estudiantes a situaciones reales para que pongan en práctica sus conocimientos, teniendo en cuenta los previos, en tareas que despierten su interés (Strem, 2003 citado en Jordán Jordán, 2017, pp. 16-17). Esto no debe hacer que lo confundamos con el aprendizaje activo pues para este último el estudiante debe pensar activamente en el objeto de aprendizaje al tiempo que lo contrasta con sus conocimientos previos (Ruiz Martín, 2020, p. 55).

El modelo *Learning by doing* ofrecen varias ventajas según Strem (2003): aumenta la autoestima de los estudiantes al ser conscientes de que pueden resolver problemas en situaciones reales y su responsabilidad al ver lo que esto implica y permite por la práctica ser un refuerzo para la teoría trabajada en clase y un incremento del rendimiento a la par que mejora la memorización (citado en Jordán Jordán, 2017, p. 19). Con el aprendizaje de LE resulta muy interesante pues el uso de la LE en situación real recuerda a la inmersión. Lo cierto es que aprender haciendo prepara a los estudiantes para futuras situaciones similares bajo una perspectiva constructivista (Giessen y Viallon, 2014, p. 25).

Todas estas ventajas que vemos que nos ofrecen las tecnologías y más concretamente las RRSS con sus comunidades virtuales, también pueden potenciar las ventajas del aprendizaje cooperativo y colaborativo. El profesor Trujillo Sáez nos revela que en el aprendizaje que tiene lugar en nuestros días, en pleno siglo XXI, va a desempeñar un papel fundamental y de manera inevitable la competencia digital tanto en estudiantes como docentes “para la búsqueda de información, para la creación de artefactos digitales y para la participación en una comunidad virtual de aprendizaje” (Trujillo Sáez, 2020, p. 59). Es importante no confundir los términos cooperativo o colaborativo que son utilizados en numerosas ocasiones indistintamente y cuyas diferencias y similitudes, aún hoy día, siguen siendo causa de debate entre los especialistas (Guitert Catasús y Pérez-Mateo Subirà, 2013, p. 18).

El precursor de la cooperación fue J. Piaget (1923, 1932, 1947) para quien el aprendizaje entre iguales posee grandes ventajas pues la interacción entre compañeros favorece el desarrollo

cognitivo por los conflictos sociocognitivos surgidos durante esta interacción. Por lo tanto, según Guitert y Giménez (2000), existe aprendizaje cooperativo (AC) cuando los estudiantes saben contrastar sus puntos de vista para llegar a un consenso que dé lugar a la construcción en común del conocimiento. Para Suárez (2004), el AC permite que los estudiantes compartan de manera recíproca en equipos sus conocimientos de manera que cada miembro logra superar el nivel de desarrollo en el que se encuentra (Guitert Catasús y Pérez-Mateo Subirà, 2013, pp. 19-20). Los grupos siempre suelen ser reducidos para que los estudiantes busquen metas de aprendizaje comunes que les lleven no solo a progresar en su aprendizaje por sí mismos sino a ayudar a progresar también a los demás miembros de su equipo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Pujolàs, 2008) (Herrada Valverde y Baños Navarro, 2018, p. 17). Además, en estos grupos debe existir heterogeneidad para que las competencias y conocimientos de cada miembro complementen los de los demás, responsabilidad individual mediante la atribución de roles para cada miembro y habilidades cooperativas como la escucha, la ayuda, la comunicación... entre otras cosas (Bertocchini y Costanzo, 2017, p. 21).

Por el contrario, el modelo colaborativo encuentra sus raíces en el enfoque psicológico de Vygotski quien propuso una teoría similar a la de Piaget, pero adoptando el término “colaboración” con un enfoque socio-cultural del conocimiento. Para Gros y Adrián (2004), el aprendizaje colaborativo tiene lugar en la interacción durante la resolución de problemas, teniendo cada estudiante su propio rol para conseguir un aprendizaje compartido en el que la docente media y orienta para asegurar el logro de la actividad colaborativa. Salinas (2000) añade que esta interacción grupal origina la apropiación de habilidades y comportamientos implica la adquisición de destrezas y actitudes que ocurren como resultado de la interacción en grupo (Guitert Catasús y Pérez-Mateo Subirà, 2013, pp. 20-22).

Las TIC han hecho que se olvide poco a poco el término cooperativo para acabar siendo reemplazado por la colaboración destacada por los fieles seguidores de los entornos virtuales de aprendizaje (Guitert Catasús y Pérez-Mateo Subirà, 2013, pp. 22-23). Ya sea refiriéndonos a cooperación o colaboración, el entorno virtual permite al estudiante, a diferencia de la organización de la formación de corte más tradicional, disponer de un conjunto de herramientas tecnológicas que dan lugar a oportunidades innovadoras para la colaboración, comunicación y construcción de conocimientos compartidos al interactuar con otros estudiantes, potenciando así las perspectivas de aprendizaje al trabajar en equipo (Guitert Catasús y Pérez-Mateo Subirà, 2013, p. 25; Herrada Valverde y Baños Navarro, 2018, p. 17). Las RRSS pueden ser una buena herramienta para la comunicación en el aprendizaje cooperativo pues permite aportar retroalimentación en tiempo real y servir como una especie de tutoría entre iguales. De hecho, esto fue lo que comprobaron

González, García y Ramírez (2015) al analizar las opiniones de los alumnos sobre los recursos que brindan Google Docs, Google Drive, y las RRSS Google+ y Twitter, para implementar el aprendizaje cooperativo y la tutoría entre iguales, percatándose de que estas herramientas digitales ayudan no solo al desarrollo de competencias, también a vencer las limitaciones físico-temporales (Herrada Valverde y Baños Navarro, 2018, p. 20).

El aprendizaje basado en problemas (ABP) (o PBL, *Problem-based learning*, en sus siglas en inglés), es una de las tendencias de aprendizaje más adecuada para implementar con RRSS o entornos de trabajo colaborativo, según Macías, pues el alumno haciendo uso de sus propias habilidades y conocimientos, trabaja de forma autónoma. Este aprendizaje consiste en proponer un problema motivador e interesante para los alumnos extraído de la vida real para que sea trabajado de forma colaborativa e interdisciplinar bajo la guía del docente, dando lugar a un producto final, que ha sido trabajado, debatido y revisado en pequeños grupos, y con el que se adquieren y en el que se integran los nuevos conocimientos incluyendo elementos digitales. A diferencia del “aprendizaje por proyectos” con el que se suele confundir que es multidisciplinar, más complejo de llevar a cabo y con un desarrollo más a largo plazo (Macías, 2016, pp. 239-240; Barrows, 1986, 1996, citado en Morales Bueno y Landa Fitzgerald, 2004, pp. 147-149).

En el ABP, el problema planteado debe generar un conflicto cognitivo en el estudiante lo suficientemente complejo para que los estudiantes requieran la necesidad de la cooperación con sus compañeros de grupo para abordarlo de manera más eficiente estableciendo diferentes roles para cada miembro. Además, como elemento positivo tenemos que incita a la valoración grupal dando lugar a la creación de un sentimiento de pertenencia al grupo (Morales Bueno y Landa Fitzgerald, 2004, p. 152). En el aprendizaje de una LE, el ABP se utiliza para la sistematización de reglas gramaticales y para el desarrollo de las competencias de producción escrita y oral (Vargas Berra, 2021, pp. 26-27). Las RRSS podrían proporcionar ese marco a través del cual proponer un problema extraído de la vida real que les plantee un desafío con el que trabajar la gramática o la producción escrita u oral, pudiendo ser resuelto colaborativamente con el resto de la comunidad de aprendizaje que se ha creado.

La clase invertida

Otra tendencia pedagógica clave hoy día que bebe del uso de las TIC para su puesta en marcha es la clase invertida. El concepto de clase invertida (*Flipped Classrooms* en inglés o *La classe inversée* en francés), aparece hacia 2007 cuando dos docentes de química, Bergmann y Sams, descubren el potencial de los vídeos para sus clases logrando motivar a sus estudiantes para preparar en sus casas las lecciones teóricas con el objetivo de hacer las sesiones de clase más

interactivas para centrarse en el estudiante y sus necesidades (Lebrun, en Dumont y Berthiaume, 2016, p. 15). Los docentes se dieron cuenta de que los vídeos no solo eran útiles para los estudiantes que no asistían a clase sino también para los que sí asistían pues les permitan poder revisar lo dado, profundizar en ello y despejar sus dudas (Aguayo Vergara, Bravo Molina, Nocetti de la Barra, Concha Sarabia y Aburto Godoy, 2019). Además, la clase invertida favorece las interacciones entre docente y estudiantes y la toma de responsabilidad y compromiso en su aprendizaje además de un acompañamiento personalizado bajo un enfoque socio-constructivista o constructivista (Lebrun, Gilson y Goffinet, 2016, p. 127) pues al incrementar el tiempo de aprendizaje individual fuera de la clase, el aula invertida establece “un marco que [garantiza] que los estudiantes reciban una educación personalizada adaptada a sus necesidades individuales” (Bergmann y Sams, 2012, p. 6). La función del docente en el aula se ve modificada pues el tiempo en clase es dedicado a atender las necesidades específicas de cada estudiante y a la práctica de las competencias y contenidos mediante las actividades diseñadas con tal fin (Tourón y Santiago, 2015, citado en Aguayo Vergara, Bravo Molina, Nocetti de la Barra, Concha Sarabia y Aburto Godoy, 2019). Como vemos, la clase invertida consiste en darle la vuelta a la clase expositiva tradicional ya que los contenidos son difundidos fuera del aula gracias a las TICE (en vídeo, podcast o uso guiado de una página web o blog) mientras que la práctica, es decir, la aplicación de la teoría y la verdadera construcción de conocimiento tienen lugar dentro de ella para que el profesor pueda resolver todas las dudas que surgen normalmente durante la aplicación teórica (Peña-López, 2016, p. 90) y también para que puedan trabajarse por medio de métodos interactivos de trabajo colaborativo, aprendizaje basado en problemas y/o realización de proyectos (Coufal, 2014; Martínez, Esquivé y Castillo, 2014 citado en Aguayo Vergara, Bravo Molina, Nocetti de la Barra, Concha Sarabia y Aburto Godoy, 2019).

Nos guste o no, lo cierto es que las tecnologías digitales no solo han cambiado nuestra forma de informarnos, comunicar... sino también la forma de enseñar a nuestros estudiantes pues, ante una sociedad en constante cambio, la formación debe realizarse a lo largo de toda la vida (Lebrun, en Dumont y Berthiaume, 2016, pp. 16-17). La clase invertida se nutre de la web en la que se alojan, realizan o visionan cápsulas. Una cápsula es un pequeño video pedagógico que pretende vehicular una noción en algunos minutos. Pero no podemos limitar la clase invertida a la simple inversión de las clases tradicionales, es decir, debemos poner en marcha una pedagogía activa gracias a las TICE que no consista solo en visionar cápsulas en casa sino también buscar información en la web para poder emplearla después en actividades de conceptualización en clase, proceder a su sistematización o reutilización de forma colaborativa entre los miembros de cada grupo de trabajo (Bertocchini y Costanzo, 2017, pp. 66-67). El conocimiento ya no solo se

construye pues en las universidades, sino que surge también en las RRSS por lo que la universidad debería considerar esta realidad y extraer de ello beneficios para el aula como la ubicuidad y la rapidez que tanto favorecen los dispositivos móviles para un sistema más horizontal y centrado en los estudiantes. La clase invertida nos guía y articula las distintas combinaciones que se pueden realizar entre los lugares de formación, presencial o virtual, gracias a las tecnologías digitales. Los docentes debemos validar todo eso y fomentar la autonomía, el análisis crítico, la creatividad... (Lebrun, en Dumont y Berthiaume, 2016, pp. 19-21, 25).

Independientemente del tipo de soporte empleado, Heutte (2014) demuestra que los alumnos que utilizan habitualmente las tecnologías digitales en el aula logran alcanzar un mejor aprendizaje a largo plazo (citado en Lebrun, en Dumont y Berthiaume, 2016, p. 29). Además, trabajar bajo la modalidad de la clase invertida aumenta la motivación y la autonomía, favorece la búsqueda y consolidación del conocimiento por la selección y confección de recursos audiovisuales (Sidhu, et al., 2014), brindan la opción de entablar una conversación real en la LE y proporcionan numeroso material auténtico que hace progresar la competencia (Cziko, 2009; Warschauer y Whittaker, 2002), permite que la gramática y el vocabulario en casa para ponerlo en práctica después en clase junto a sus compañeros y profesor permitiendo la mejora la producción en LE, también facilita una mejor gestión del tiempo de clase para que los estudiantes puedan no solo realizar ejercicios grupales sino también resolver dudas (Rodríguez et al., 2016) (citados en Aguayo Vergara, Bravo Molina, Nocetti de la Barra, Concha Sarabia y Aburto Godoy, 2019).

2.6. Hacia una formación híbrida (multimodal) en lenguas extranjeras

En la enseñanza en general y más concretamente en la de FLE, se ha comenzado a aceptar que las herramientas digitales son indisolubles de la vida social y profesional y que, por tanto, también debían serlo de la educativa, dando lugar a una formación híbrida en lenguas (FHL) compuesta por un curso en presencial y otro a distancia, articulados de forma coherente y complementarios entre sí, sin llegar a ser el curso a distancia un volcado del presencial a las herramientas utilizadas en línea (Maury, 2009, p. 62, 65-66).

La FHL (que algunos también llaman “blended learning”, “formación mixta” o “formación bimodal”) es definida por Nissen como una formación que articula en el seno de su o sus escenarios pedagógicos dos modos, a distancia y presencial. Corresponde a una forma de formación específica, en la que cada uno de sus modos es igualmente específico en relación a una formación que se desarrollaría enteramente a distancia o en presencial. La FHL apela a un acompañamiento e integra la interacción en ambos modos por medio de la presencia de un o varios escenarios de comunicación. Se basa, al menos parcialmente, en una pedagogía activa requerida

tanto por la PA como por las necesidades internacionales. Esta pedagogía activa puede ponerse en marcha a través de interacciones orales o escritas o intercambios en línea en LE para la práctica lingüístico-comunicativa tanto con el docente como con los compañeras o personas externas a la formación (Nissen, 2019, pp. 35-36)²³.

El aprendizaje semipresencial por su parte combina elementos de la formación presencial y no presencial o virtual como los recursos informáticos e internet para facilitar el aprendizaje (Valiathan, 2002; Coaten, 2003; Marsh, 2003) (García Salinas, Ferreira Cabrera y Morales Ríos, 2012, pp. 21-22). La gestión de una FHL depende del grado de dominio que posea el docente del dispositivo de formación y la articulación de ambos modos de la competencia o aspecto lingüístico-comunicativo que se desee trabajar o del escenario comunicativo que se haya planteado (Nissen, 2019, pp. 16, 29). Además, según Healey (2002), la enseñanza semipresencial constituye un contexto apropiado para el desarrollo de la autonomía. En los momentos de no presencialidad, los estudiantes se ven obligados a reflexionar por sí mismos y tomar una serie de decisiones según las distintas estrategias de aprendizaje de las que disponen. Por eso es necesario hacer tomar conciencia a los estudiantes del gran beneficio que pueden obtener si emplean recursos digitales (García Salinas, Ferreira Cabrera y Morales Ríos, 2012, pp. 23-25). Delbes considera que estos dispositivos híbridos pueden ser realmente eficaces si se conciben para consolidar los conocimientos ya aprendidos (Delbes, 2019, p. 16).

Como vemos, las FHL pueden aplicarse a una amplia gama de contextos siempre que exista formación presencial y a distancia empleando las tecnologías educativas además de una comunicación mediatizada. Existen diversas razones a nivel pedagógico para decidir poner en marcha una FHL: la calidad del acompañamiento por el docente, empleo de una pedagogía más activa, aumento de la interacción y de la telecolaboración, posibilidad de contacto real y reiterado con la LE, mayor capacidad de acceso a la información y flexibilidad para adaptarse al ritmo de aprendizaje de cada estudiante y bajo coste al existir la posibilidad de reutilizar los recursos digitales (Nissen, 2019, pp. 13-14). Además de todo esto, según el MECRL, el estudiante es un actor social que debe aprender o saber actuar en pequeño grupo, así como en un colectivo más abierto como las RRSS (Nissen, 2019, p. 17), por eso parece interesante poner en marcha este tipo de FHL gracias a una red social.

En este subcapítulo trataremos de analizar, por tanto, las características de la formación presencial y a distancia (2.6.1., p. 197), qué beneficios y de qué manera puede llevarse a cabo las interacciones y el acompañamiento en este tipo de formación (2.6.2., p. 198), cómo debemos coordinar la formación a distancia y presencial según si el objetivo es la consecución de la

²³ Traducción propia del original

competencia gramatical o si se trabaja bajo un EC o la PA (2.6.3., p. 201), de qué modo complementan los recursos digitales nuestras clases presenciales (2.6.4., p. 204), cómo aporta flexibilidad en el aprendizaje de LE este tipo de formación (2.6.5., p. 206) y, finalmente, cómo se puede o debe desarrollar y por qué la autonomía del estudiante gracias al uso de este tipo de formación (2.6.6., p. 211).

2.6.1. Formación a distancia y formación presencial²⁴

En la formación totalmente presencial, terminada por la copresencia física de los estudiantes y el docente, también pueden emplearse recursos digitales seleccionados y didactizados por el docente mediante un ordenador conectado a Internet que los proyecta a una pantalla en el aula dando lugar a un presencial enriquecido. En este tipo de formación presencial el estudiante no produce por él mismo contenidos digitales, a diferencia de la formación presencial aumentada o mejorada en la que los estudiantes deben intercambiar recursos antes y después de la sesión de clase para optimizar el tiempo en presencial o también se les puede aportar tabletas en clase para que puedan producir contenido digital e interactuar entre ellos y/o con el docente o con personas que no pertenezcan al seno de la clase (Cordina, Rambert y Oddou, 2017, p. 14; Nissen, 2019, p. 42).

En la formación totalmente a distancia, la conexión de los estudiantes a un entorno de aprendizaje virtual es obligatorio. El docente debe realizar solo o en grupo las tareas que el docente evaluará en modalidad síncrona o asíncrona (Cordina, Rambert y Oddou, 2017, p. 15)

En el aprendizaje híbrido, el docente propone a los estudiantes un entorno digital, como puede ser una red social, con el que enriquecer y prolongar el aprendizaje de FLE realizado en clase. Esta enseñanza híbrida en síncrono, es decir, en directo por medio de un chat o una videollamada o en asíncrono, o lo que es lo mismo, tareas en diferido según la disponibilidad de cada estudiante (Cordina, Rambert y Oddou, 2017, p. 15). Como vemos, de este factor temporal que determina la distancia síncrona y asíncrona, se destaca un primer elemento definitorio de la FHL es pues la copresencia de los modos a distancia y presencial, en otras palabras, “copresencia física” en presencial frente a la no copresencia del docente y eventualmente otros estudiantes, en a distancia, pues desde la introducción del ordenador en la E/A de lenguas, mitad de los años 80, los estudiantes no necesitan estar en el mismo aula que el docente para poder aprender al existir la posibilidad de utilizar softwares que aporten retroalimentación automática e instantánea (Nissen,

²⁴ Para la elaboración de este apartado nos hemos basado fundamentalmente en los estudios de Nissen (2019) además de los citados a lo largo de todo el texto.

2019, pp. 36-37). Las FH pueden así recurrir a una plataforma de aprendizaje en línea, a herramientas de comunicación o de colaboración o a páginas web que no han sido diseñadas para un uso educativo como es el caso de las RRSS. El único límite pedagógico para ello es que la FHL sea (Nissen, 2019, pp. 38-39).

El presencial en FH difiere del de un curso completamente presencial pues en la híbrida se aprovecha para crear lazos afectivos entre los actores de aprendizaje, fomentar su presencia social, evidenciar la secuencia didáctica a ojos de los estudiantes, transmitirles unos objetivos hacia los que colmar sus esfuerzos y aprovechar para practicar la interacción oral (Nissen, 2019, pp. 45-46).

Lo que distingue el modo a distancia en una FHL de una formación completamente a distancia es su articulación con el presencial que lo complementa. Así, en la formación a distancia de una FHL se puede trabajar la teoría para pasar a la práctica en presencial, prolongar las actividades del presencial en a distancia o aprovechar el modo a distancia para realizar actividades de lo que ha sido trabajado presencialmente, pero ya con el tiempo suficiente para reflexionar si estamos bajo una temporalidad asíncrona que introduce flexibilidad en la formación. Esta flexibilidad exige de vuelta, en la mayoría de los casos, una gran autonomía por parte del estudiante y acompañamiento por parte del docente (Nissen, 2019, pp. 47-48).

En el modo a distancia síncrono de la FHL, se puede trabajar la interacción escrita con personas alejadas geográficamente gracias a la inmediatez que aporta. También permite grabar con el ordenador o smartphone que mediatiza los intercambios y acompañar y trabajar en pequeños grupos para la toma de decisiones (Nissen, 2019, pp. 48-49). En RRSS los estudiantes pueden practicar la LE en cualquier momento y lugar estableciendo una comunicación real con nativos gracias a su smartphone. De este modo, los estudiantes practican un escrito espontáneo e informal con el que familiarizarse a las convenciones del uso cotidiano de la lengua por usuarios nativos (Araujo Portugal, 2014, p. 19). Esta comunicación escrita también puede tener lugar en diferido, en modo asíncrono, mediante comentarios en las publicaciones.

2.6.2. Interacciones y acompañamiento en la formación híbrida en lenguas

Los dos tipos de formación que acabamos de ver, a distancia y personal, dan lugar a modos de interacción diferentes. La interacción surge cuando dos personas comunican recíprocamente por medio de smartphones, por ejemplo. Esto es algo característico de la web 2.0 pues al ser social permite que los internautas comuniquen entre ellos. En cambio, la interactividad designa la relación hombre-dispositivo tecnológico (Ollivier y Puren, 2011, p. 28). Hay interactividad, por ejemplo, cuando en una historia en la red social Instagram, se deja una pregunta con opciones a elegir y ésta

red le muestra al estudiante al responder a la pregunta si la respuesta que ha elegido es correcta o no.

En una FHL, la interacción en línea puede tener lugar con el docente, con los compañeros o con otras personas que se encuentra alejadas geográficamente por telecolaboración (Nissen, 2019, pp. 56-57). Para algunos autores, esta interacción social puede llegar a ser uno de los grandes motivos por los que se recurre a la FH y para otros una de las condiciones necesarias para llevar a cabo la metodología de enseñanza escogida (Nissen, 2019, pp. 57-58). Aprender a interactuar en LE es importante y solo puede hacerse interaccionando en LE. Tanto el socioconstructivismo que ve la interacción social como ayuda fuente de aprendizaje como el EC o la PA que ambas ven la necesidad de interactuar con los demás en LE, la primera para comunicar y la segunda para realizar tareas, hacen necesaria la explicitación de cómo debe y entre quiénes esta interacción en el escenario comunicativo²⁵ (Nissen, 2019, pp. 58-59). En una misma formación pueden existir distintos escenarios comunicativos siempre y cuando estén coordinados de forma coherente. Estos escenarios de comunicación forman parte a su vez del escenario pedagógico pues pueden modificarlo. En todos ellos, el papel del docente será dar apoyo para el desarrollo lingüístico-comunicativo de los estudiantes y proporcionar ayuda, motivación, búsqueda de la información, etc., por eso tienen a generalizarse en formaciones mediatizadas de la enseñanza superior (Nissen, 2019, pp. 63-64, 74). Este acompañamiento o presencial social creado por el docente es importante para que la hibridación sea exitosa y tenga sentido para los estudiantes, creando un sentimiento de proximidad entre docente-estudiantes y estudiantes-iguales que da lugar a las interacciones en línea y a la adquisición de un compromiso por su formación (Nissen, 2019, pp. 216-217).

Hemos expuesto anteriormente que tanto los EC como la PA, constituyen el telón de fondo del MCERL, persiguen la interacción conversacional como estrategia didáctica, superando el estricto marco del aula con el planteamiento del estudiante como actor social, y persiguiendo actos conversacionales que desemboquen no solo productos lingüísticos, sino en “acciones” o tareas implicadas en el contexto social de los aprendientes. Las RRSS se revelan así como un instrumento extraordinario para que estos creen e interactúen en la red, convirtiéndose plenamente en colaboradores activos para realizar tareas como actores sociales. Lo cierto es que, aunque el MCERL excluye las tareas ancladas en la vida real, la PA emplea tareas que son el reflejo de esa vida real, pero no tiene en cuenta la obligación relacional ligada a las acciones. Por eso Puren (2009) habla de co-acción pues toda co-acción implica una doble obligación relacional (Ollivier, en Lions-Olivieri y Liria, 2009, pp. 262-265). Es problema está en que muchas tareas de manuales que siguen

²⁵ Para más información sobre el escenario de comunicación y sus características, consultar (Tricot y Plégat-Soutjis, 2003) y (Mangenot, 2008, 2011).

la PA, se centran en la co-acción, pero se quedan en la simulación, es decir, dejan de lado las interacciones sociales en las que se inscribe la tarea pues el acto comunicativo del producto al que ha dado lugar esa tarea no está destinado a un destinatario real y elimina del estudiante su papel de actor social. Esta co-acción ligada a una comunicación puede tener lugar en un contexto social real en RRSS al ser Internet un centro de recursos auténticos de acceso inmediato (Ollivier, en Lions-Olivieri y Liria, 2009, pp. 266-267, 269-270, 272). Incluso el volumen complementario del MCERL es conocedor de la importancia de la interacción en línea en nuestros días y le dedica un subcapítulo entero en el capítulo 3 sobre actividades comunicativas de la lengua y estrategias para exponer descriptores para las conversaciones y discusiones en línea y para colaborar y realizar transacciones en línea para alcanzar un objetivo (MCERL, 2020, pp. 97-101). Esta interacción en entornos virtuales puede reforzar la autoconfianza del estudiante para expresarse en LE al permitir que realice producciones a su propio ritmo sin la presión a la que suelen estar sometidos en la clase presencial (Beauvois, 1997, citado en Jordano de la Torre, 2011, p. 29).

En la educación superior a distancia hace ya algo más de una década que se utilizan los teléfonos móviles para visualizar los materiales de clase haciendo que los estudiantes ganen en autonomía al aportar una solución para aquellos que no disponen de tiempo, pero también apoyar a aquellas personas con algún tipo de discapacidad y para convertirse en un medio de comunicación entre estudiantes. Es un hecho que el periodismo en línea gana terreno en una sociedad que necesita comunicar y permanecer constantemente informada en RRSS. Esto hace que el estudiante quiera aprender la LE produciendo (Jordano de la Torre, 2011, pp. 30, 32, 34-35). Internet introduce la interacción, una acción con fin comunicativo y la interactividad que simula digitalmente esa interacción. Estos avances son útiles en el aprendizaje de una LE pues permite la posibilidad, por ejemplo, de participar en debates asíncronos. Estas interacciones pueden ser instantáneas entre docentes y estudiantes gracias al trabajo síncrono o diferidas en el tiempo gracias al trabajo asíncrono. El uso de correo electrónico, chats, foros, comentarios en publicaciones o mensajería instantánea en RRSS permite comunicar de forma natural (Contreras Izquierdo, 2008, pp. 2-3).

Las herramientas digitales propician un contexto “natural” para la interacción tan importante en los EC, retomando las ideas de Vygotski según el cual el entorno social actúa como una zona de desarrollo próximo que hace factible la interacción entre los estudiantes estimulando su aprendizaje. Esa zona puede verse fortalecida por las RRSS pues éstas fomentan las interacciones acompañadas de elementos multimedia que disminuyen la tensión ante la posibilidad de cometer errores durante la comunicación en un contexto natural, sobre todo si va acompañado de retroalimentación (Yagüe, 2004). El docente orienta todo este proceso estableciendo una

comunicación constante con sus estudiantes síncrona y asíncrona, ofreciendo diferentes opciones de interactividad, motivándoles y haciéndoles saber sus progresos con retroalimentación continua (Contreras Izquierdo, 2008, pp. 4-5). Las RRSS son idóneas para el aprendizaje de una LE en formación híbrida ya que facilitan esta comunicación en tiempo real entre estudiantes, acorde a su forma de interacción cotidiana, y consolidan su sentimiento de comunidad para promover su participación activa y la colaboración e interacción ellos (Ramos, 2018, p. 165).

2.6.3. Coordinación de la formación a distancia y presencial

Como acabamos de conocer, la formación a distancia resulta positiva para la formación presencial pues fomenta la interacción, pero ¿cómo podemos llevar a cabo una formación híbrida de forma coherente y coordinada? Lo principal consiste en proceder a la integración de ambos modos pues la formación híbrida “est une intégration d’expériences en présentiel et en ligne – non une superposition de l’une par rapport à l’autre” (Garrison y Kanuka, 2004). Igualmente, para Charlier et al. (2006), “les caractéristiques majeures [de la formation hybride] sont l’articulation présence-distance et l’intégration des technologies pour soutenir le processus d’enseignement-apprentissage” (citados en Nissen, 2019, p. 49).

Esta integración de ambos tipos de formación debe realizarse según los tres niveles de articulación de la formación híbrida descritos por Nissen: en el primer nivel se debe definir un hilo conductor en base a la metodología escogida (determinada por los objetivos de la formación), que suele ser en FHL la PA, pero también puede ser el EC o la focalización en una competencia lingüística específica, y en base al tipo de interacciones previstas en la planificación del escenario comunicativo; en el segundo nivel se debe determinar la competencia o aspectos lingüísticos que van a ser trabajados en cada modo, la evaluación que se seguirá que determinará el tipo de actividades creadas, la determinación temporal en la coordinación de modos (síncrono y asíncrono) y la determinación de uno de los modos como pilar que estructura la formación ante los estudiantes; y el tercer nivel en el que se determina la elección de las herramientas (Nissen, 2019, pp. 70-71).

Esta coordinación de ambos modos también tiene en cuenta las necesidades de los estudiantes y sus características personales, determinando las competencias o aspectos que se deben trabajar en cada modo. Por ejemplo, se puede decir trabajar la gramática en el modo virtual asíncrono porque da tiempo para reflexionar y volver sobre lo que se ha hecho, facilitando que cada estudiante trabaje a su propio ritmo. Pero esta competencia puede ser trabajada en ambos modos, al principio en el modo presencial de forma dinámica con discusión entre iguales, por ejemplo, para complementarlo luego en el virtual con un enfoque diferente quizás más reflexivo

(Nissen, 2019, p. 72, 90-91, 96). Los profesores de la Universidad de Salamanca aseguran que la combinación de ambos modos permite a los estudiantes no solo afianzar sus conocimientos en el modo virtual sino también mejorar su autonomía y motivación al hacerlos partícipes en su propio aprendizaje, además de otras ventajas como la inmersión en web 2.0 y las prácticas de simulación virtual, supresión de límites espacio-temporales que enriquece el aprendizaje, gestión del conocimiento al intercambiar ideas, actualización continua de los conocimientos, bajo coste y mayor posibilidad de comunicación y retroalimentación entre aprendientes y docentes (Sierra y Sotelo, 2010 citado en Martínez Gutiérrez y Acosta, 2011, pp. 46-47).

2.6.3.1. Coordinación basada en la competencia gramatical

Aunque para Germain no es la forma más eficaz de aprender una L2, la realidad ante la que se encuentra al consultar la mayoría de las investigaciones sobre las TIC en el aprendizaje de una L2, es que para adquirir la habilidad para comunicar es necesario adquirir primero un saber explícito sobre la lengua, que puede ser trabajado en el modo presencial y pasar después a ejercicios de aplicación, que podrían ser trabajados tanto en un modo como en otro, presencial o a distancia, y adquirir así la competencia implícita (Germain, 2007, p. 124). Los conocimientos lingüísticos siempre son un componente del aprendizaje de lenguas recurrente en el multimedia, tratando mediante las actividades que el estudiante logre la exactitud. De modo que se presenta o hace descubrir el funcionamiento de la lengua y, mediante ejercicios de aplicación, se procede a la adquisición de automatismos y a la reflexión sobre la LE pues el alumno corrige los errores que comete en función de las ayudas y correcciones específicas que recibe en las aplicaciones informatizadas, incluso puede proponer análisis de respuestas. Hoy día existe una gran variedad de actividades que pueden ser propuestas a los estudiantes en modalidad virtual que les permiten recurrir a distintas estrategias de aprendizaje y procesos cognitivos diferentes (Hérino y Petitgirard, 2002, pp. 92-94).

Un ejemplo de coordinación de ambas modalidades basadas en la competencia gramatical lo tenemos en Brudermann quien en 2010 centró su formación en la progresión gramatical de sus estudiantes. En el modo a distancia, los estudiantes ponían a prueba sus hipótesis focalizándose en la forma como una forma de remediación virtual que se desarrolló en varias fases: el estudiante realiza la tarea o ejercicio propuesto por el docente quien señala posteriormente los errores recurrentes (retroalimentación); el estudiante revisa su propia producción con ayuda de una ficha de “auto-revisión” en la cual debe tratar de detallar la causa de ese error proponiendo otra forma correcta (autocorrección explicativa); esta ficha es corregida de nuevo por el docente y devuelta al

estudiante (nueva retroalimentación) (Brudermann, 2010, 2013, citado en Nissen, 2019, pp. 83-84).

2.6.3.2. Coordinación basada en el enfoque comunicativo

Las TIC y el uso de los dispositivos móviles han permitido no solo la comunicación con nativos sino también el desarrollo de las competencias lingüístico-comunicativas gracias a esa comunicación mediatizada y el encuentro intercultural, es decir, elementos plausibles para el EC (Dejean-Thicuir y Nissen, 2013, p. 32). Aunque los recursos multimedia permiten generar ejercicios interactivos y hacerlos más atractivos para la práctica autónoma de los contenidos, una de las aportaciones clave de Internet para el EC es la capacidad para generar encuentros comunicativos reales en actividades comunicativas, permitiendo practicar de forma libre los contenidos aprendidos en las unidades mediante la interacción oral u escrita con compañeros, docente o nativos (Luzón Encabo y Soria Pastor, 1999, pp. 49-51). Estas interacciones son más profundas en el modo a distancia que en el presencial porque gracias a Internet, los estudiantes más tímidos tienen la oportunidad de expresarse y ganar seguridad en ausencia de presión. Además, este tipo de alumnos, gracias a los dispositivos híbridos, consiguen participar más frecuentemente en clase gracias a la confianza que han ido ganando en el modo a distancia (Lecerf-Lhomme, 2021, pp. 77-78).

Recibimos y memorizamos mejor la información cuando la recibimos al menos por dos de nuestros sentidos, por eso el multimedia nos permite una mejor integración del oral y el escrito al aportar unas mejores respuestas a los estudiantes que las aportadas en clase. De ahí que se recurra tanto al vídeo como ayuda al aprendizaje. Además, los soportes multimedia ofrecen la posibilidad de acercarnos a una comunicación en LE con intercambios reales de la vida cotidiana. Un ejemplo de ello son los proyectos colaborativos que utilizan la comunicación por Internet con resultados exitosos (Hirschsprung, 2005, pp. 38-40).

2.6.3.3. Coordinación basada en la perspectiva accional

Pasar de la simple comunicación a la co-acción es posible, según Puren (2009), haciendo uso de las TIC, y más concretamente de las de la web 2.0 como pueden ser las RRSS. En ellas, los estudiantes no solo interactúan entre ellos y con los contenidos sino también co-actúan construyendo su conocimiento en un entorno colaborativo de larga duración diseñado por el docente (Baquero, 2015, pp. 194-195).

Siguiendo las recomendaciones del MECRL, los docentes pueden concebir tareas accionales cercanas a la vida real, partiendo de las necesidades de sus estudiantes, y favoreciendo, gracias a la web 2.0, la co-construcción del conocimiento y las competencias implicando a los estudiantes en una comunicación real en LE. Esta comunicación puede estar guiada por documentos auténticos encontrados en Internet para responder a uno de los objetivos de la Unión Europea, “promouvoir des méthodes d’enseignement des langues vivantes qui renforcent l’indépendance de la pensée, du jugement et de l’action combinée à la responsabilité et aux savoirs-faire sociaux” (Baquero, 2015, p. 208). Esos documentos auténticos son puestos al servicio de la tarea accional de la PA para su realización (Nissen, 2019, p. 88). Es importante matizar que la autenticidad de la tarea no viene dada por la interacción (Lamy y Goodfellow, 2010) o por la propia tarea en sí (Coste, 2009), sino que una tarea es auténtica cuando su realización corresponden a acciones sociales habituales a las del contexto escogido (Puren, 2004) anclado en el momento y lugar en el que se realiza, dando lugar a un producto final que está dirigido no solo al docente o compañeros sino a una comunidad más amplia como puede ser la de una RRSS fuera del aula de clase (Nissen, 2019, pp. 157, 162).

Estas tareas accionales pueden estar combinadas con otras y relacionadas entre sí dentro de un mismo escenario pedagógico en una FHL o pertenecer cada a un escenario pedagógico distinto o incluso contener el escenario pedagógico elementos que nada tienen que ver con la tarea propuesta en el modo a distancia como ayudas técnicas para el uso correcto de la plataforma (Nissen, 2019, pp. 54-56). En la FHL suele existir una sola tarea compleja cuya duración coincide con la duración de la formación y a la que están ligadas el resto de tareas o subtareas entre ellas para la consecución de la tarea compleja. Además, el escenario pedagógico también debe prever ejercicios de entramiento no orientados a la consecución de esa tarea final, compleja, sino para tratar competencias sobre la lengua necesarias para la realización de la tarea final. Estas actividades también pueden ser de remediación para trabajar aquellas dificultades sobre algún punto lingüístico que hayan encontrado los estudiantes o incluso añadir enlaces hacia una gramática o tutorial como una ayuda extra que permita facilitar la consecución de la tarea (Nissen, 2019, pp. 88, 140-141).

2.6.4. La complementariedad de los recursos tecnológicos al curso presencial

Existen RRSS específicas para el aprendizaje de lenguas no formal como Babbel y RRSS informales que pueden emplearse con fines pedagógicos y que, según Lloyd (2012) pueden tender un puente entre el aprendizaje formal (institucional) y el aprendizaje informal que favorece que el estudiante se interese por su aprendizaje de manera inconsciente y, según Degache y Mangenot (2007) la interacción entre los propios estudiantes o con locutores (Dejean-Thicuir y Nissen, 2013, pp. 36-37). Porcher llamó, además, a los medios “escuela paralela” pues según él existen

características comunes entre éstos y la escuela siendo ambos mundos complementarios al compartir un mismo público cada vez más heterogéneo (Barthélémy, 2007, pp. 163-165).

Además de llevar el aprendizaje informal a la instituciones, Lecerf-Lhomme explica que la clase virtual también permite ser una continuación de preguntas frecuentes y ejercicios a realizar tras una lección impartida presencialmente; un espacio para alojar los documentos trabajos en el curso magistral en presencial; un espacio donde trabajar individualmente o en grupo según las actividades elaboradas por el docente que reagrupan todos los conocimientos abordados en clase; o como un lugar de reunión (Lecerf-Lhomme, 2021, pp. 10-11).

Otras ventajas y virtudes de las RRSS son:

- Las herramientas digitales también nos permiten complementar la formación presencial gracias a los variados tipos de soportes que existen hoy día como smartphone, tabletas, teléfono inteligente, etc., que posibilitan que el estudiante pueda acceder a las actividades o recursos educativos que propone el docente sin importar la hora o el lugar, logrando un proceso relacional sin interrupciones que puede resultar motivante y placentero si se intercambia en francés en las RRSS. El uso pedagógico de las RRSS permite abrir la clase al exterior posibilitando el intercambio con nativos en proyectos de telecolaboración (Cordina, Rambert y Oddou, 2017, pp. 30-32). No se puede rechazar hoy día esta gran diversidad y combinación de soportes mediáticos pues son ya una realidad que no solo responde a las necesidades de los estudiantes que aprenden una LE por razones de movilidad, globalización e intercambio, sino también por ser unos medios lúdicos que forman parte de nuestra vida diaria y que ofrecen ventajas innegables como la gran interactividad entre los usuarios que difunden así la cultura y la lengua, en nuestro caso, francesa (Barthélémy, 2007, pp. 168-170).
- El uso de RRSS descansa en la posibilidad de corrección y mediación en línea de las publicaciones de los estudiantes. Se conoce que a los estudiantes le motiva la idea de practicar su escritura en línea y leer las correcciones aportadas a otros textos, pudiendo así facilitar el trabajo colaborativo y el aprendizaje por observación de Bandura mediante un aprendizaje social en el que observan las prácticas y correcciones de escritura de sus iguales (Cordina, Rambert y Oddou, 2017, pp. 32-33).
- Los recursos tecnológicos generan atraktividad para los estudiantes por motivos de accesibilidad y flexibilidad (no necesitan descansos como un docente) y por la variedad en su oferta que se adapta rápidamente en función de los centros de interés

de los estudiantes generando motivación por su uso (Barthélémy, 2007, pp. 171-172).

- Permiten proponer ejercicios educativos lúdicos e interactivos gracias a las herramientas digitales. Estos ejercicios pueden ir además acompañados de documentos auténticos que además de permitir una sensibilización hacia la otra cultura al mezclar lengua y cultura, muestran la realidad de la lengua hablada por nativos que, aunque no es muy normativa, es lo que interesa a los estudiantes cada vez más (Barthélémy, 2007, pp. 172-173). En RRSS se pueden proponer actividades activas y motivantes que demanden el uso de estrategias metacognitivas como las autoexplicaciones que hacen que el estudiante responda a las preguntas cuestionándose lo que responde (Larsen, Butler y Roediger, 2013, citado en Amadiou et Tricot, 2020, p. 71). Además, Amadiou, Lemarié y Tricot (2017) confirman que los recursos digitales como los documentos multimedia, los documentos hipertextos y las animaciones contribuyen a un aprendizaje profundo siempre y cuando los estudiantes posean los recursos cognitivos necesarios y el docente esté presente de alguna manera como guía (Amadiou et Tricot, 2020, p. 72).

2.6.5. Flexibilidad en la formación híbrida en lenguas

Hoy día, la formación a distancia nos permite la adquisición de conocimientos sin ataduras espacio-temporales (Khamzina, 2017, p. 111). Esto es algo que justamente buscaba la UNESCO cuando, en 2015, reconoció el papel de la educación como elemento fundamental para el desarrollo sostenible, comprometiendo así a la comunidad educativa con la Agenda 2030 de cuyas actuaciones recogemos una, la necesidad de ofrecer modalidades alternativas de E/A para asegurar un aprendizaje flexible en entornos formales e informales tanto para ciudadanos no escolarizados como para ciudadanos escolarizados que puedan necesitarlo incluso en situaciones de emergencia. Por tanto, a partir de ahí, Huang et al. (2020) redefinen el concepto de “pedagogía flexible” como una estrategia educativa que trata de atender a la diversidad de manera personalizada por medio de las tecnologías que nos ofrecen múltiples opciones en cuanto al tiempo y el lugar en el que se desarrolla el aprendizaje, además de una gran variedad de actividades, recursos y enfoques de enseñanza entre los que poder elegir que sirven de apoyo tanto para alumnos como para docentes (citado en Álvarez Jiménez, 2020, pp. 42-44, 49; Nissen, 2019, p. 96). Los recursos multimedia permiten la creación de trayectorias individualizadas y el desarrollo de actividades de remediación a realizar autónomamente fuera del aula (Hirschsprung, 2005, p. 41). Además, también ofrecen la

posibilidad de manejar grandes ejemplares de forma cómoda como pueden ser una gramática o un diccionario (Hérino y Petitgirard, 2002, p. 39).

Esta flexibilidad en cuanto a la elección de recursos tiene que ver con la teoría de la flexibilidad cognitiva (Jacobson y Spiro, 1995; Nó y Ortega, 1999) según la cual, el estudiante necesita diferentes representaciones para lograr un aprendizaje complejo. Según Wolf (2010), los estudiantes que adquieren conocimientos desde la flexibilidad cognitiva son capaces de aportar soluciones a un problema dado en una situación concreta como respuesta adaptativa al cambio producido pues son capaces de considerar varias opciones. Y, además, según Shechtman y colaboradores (2013), se produce una mejor transferencia de los conocimientos cuando estos son presentados repetidamente en distintos contextos (Bautista Vallejo, Espigares Pinazo, Duarte de Krummel, 2016, p. 73; de Arriba de la Fuente y Nó Sánchez, 2007, pp. 69-70). Las TIC, al ofrecer una gran variedad de casos reales, permiten abordar los problemas del mundo real a través de un pensamiento flexible al proporcionar al alumno la capacidad para obtener diferentes enfoques desde los que resolver los problemas de manera similar a como lo harían en la vida real (de Arriba de la Fuente y Nó Sánchez, 2007, pp. 70-71).

La FHL también ofrece flexibilidad en cuanto a la toma de decisiones pues los estudiantes pueden decidir si una actividad o recurso que se les propone es útil y/o necesario para ellos o no (Neumeier, 2005, citado en Nissen, 2019, p. 96).

Otro elemento para el que la formación a distancia aporta flexibilidad es la gestión del tiempo, pues en presencial la clase está sujeta a límites temporales y fuera de ella, el estudiante adulto, puede tener obligaciones personales y/o profesionales que le impidan asistir a clase. Los recursos digitales permiten resolver esta problemática para que los estudiantes puedan seguir sus estudios sin estar físicamente presentes en la institución educativa (Hirschsprung, 2005, p. 42).

Ahora bien, que exista toda esta flexibilidad no excluye que un docente pueda seleccionar una tanda de ejercicios en función de las necesidades específicas de un estudiante, por ejemplo, para trabajar los puntos gramaticales en los que suele tener problemas (Nissen, 2019, p. 97).

2.6.5.1. El aprendizaje síncrono y asíncrono

El concepto de “aprendizaje ubicuo” tiene que ver con la posibilidad que ofrecen las tecnologías digitales y las RRSS para acceder a la información en cualquier momento y lugar, participando en modos de enseñanza formales e informales que ofrecen, sin límites espacio-temporales, diversos entornos de aprendizaje virtual capaces de adaptarse a las situaciones educativas cambiantes y de hacer que el estudiante aprenda sin ser consciente de ello (Levis, 2016, pp. 176-177).

El desplazamiento para asistir a clase es un tema que afecta a la enseñanza haciéndola menos atractiva sobre todo en estudiantes universitarios. La formación a distancia tanto síncrona como asíncrona facilitan asistir a las sesiones de clase pues éstas entran dentro del hogar de cada estudiante gracias a los dispositivos digitales (Barthélémy, 2007, p. 149).

El tiempo también es un elemento importante a tener en cuenta para la creación de las actividades pues estas pueden ser síncronas o asíncronas. La modalidad virtual puede ser asíncrona permitiendo que cada estudiante progrese según su propio ritmo gracias a la posibilidad de repetir una parte siempre que lo necesiten o realizar unas actividades antes que otras trazando su propio recorrido de aprendizaje posibilitando la flexibilidad temporal para aquellos estudiantes que tienen otros compromisos durante sus estudios como el trabajo. Se pueden realizar en este modo tanto actividades individuales autocorrectivas como actividades colaborativas (Nissen, 2019, pp. 100-101, 119). La plataforma de almacenamiento Google Drive permite por ejemplo la realización de un trabajo colaborativo en el que todos los estudiantes pueden trabajar sobre el mismo documento modificándolo sin la necesidad de encontrarse en el mismo espacio físico ni al mismo tiempo.

En la modalidad síncrona se puede trabajar mejor la participación a través del escrito pues la práctica oral en clase paraliza a los estudiantes más tímidos y, aunque los intercambios por escrito en RRSS se realizan públicamente y podría por tanto reprimir la voluntad de participar, Mangenot (2002) estima que los estudiantes cohibidos que no participan pueden beneficiarse de igual modo de las participaciones de otros usuarios justamente por ser públicos y permanecer inmutables en dicha red (citado en Delbes, 2019, p. 13).

Nissen (2019) elabora una tabla resumen de las principales características de cada modalidad de aprendizaje a distancia y en presencial en síncrono o asíncrono para cada uno. Basándonos en esta tabla describimos a continuación las diferentes características que pueden llevarse a cabo en una red social como Instagram en la formación a distancia para cada modalidad síncrona y asíncrona. La formación a distancia llevada a cabo en Instagram en modalidad asíncrona nos permite comprobar el ritmo y el momento en el que se ha realizado una actividad propuesta en las historias; aportar retroalimentación contestando por mensaje privado o publicando una nueva historia; dejar guardada información que puede servir de ayuda para los estudiantes en el caso de que la necesiten tanto en publicaciones como en las historias guardadas en destacados; utilizar las publicaciones o las historias para mostrar contenido o actividades necesarios para lo que se realizará posteriormente en clase de manera presencial; incluir actividades en historias que inciten a la reflexión; practicar la interacción escrita tanto de forma guiada por historias contestando a la propia historia o dejando una frase en la cajita de preguntas aportada como de forma espontánea dejando un comentario en una publicación; trabajar en pequeños grupos compartiendo una misma

cuenta en la red o cada estudiante con su propia cuenta pero utilizando un hashtag en común para crear una carpeta de contenidos sobre un tema específico o elaborando fuera de la red social una publicación que más tarde será publicada en ella; interacciones con locutores nativos francófonos tanto respondiendo o reaccionando a sus publicaciones como a sus historias o incluso enviando un mensaje privado; facilidad de acceso a la información para estudiantes que por razones profesionales u otras no puede asistir presencialmente a clase, la clase o parte de la clase que se considere importante puede ser retransmitida en directo y guardada posteriormente como vídeo en las publicaciones. Además, la información empleada en clase también puede ser adaptada al formato publicación e historia de forma sintetizada para que el estudiante la consulte en la red; y diversificación tanto en el tipo de actividades propuestas como en las herramientas utilizadas ya que se puede redirigir al estudiante a otras páginas o aplicaciones compartiendo con él un enlace de acceso en las historias. Por otro lado, la formación a distancia llevada a cabo en Instagram en modalidad síncrona nos permite las interacciones inmediatas tanto con el docente, como entre los estudiantes o con personas ajenas a la clase que puede ser interlocutores nativos que viven evidentemente alejados geográficamente, gracias al uso de la mensajería instantánea a modo de chat o respondiéndose mutuamente en los comentarios a alguna publicación; acompañamiento del docente al otro lado de la pantalla; multimodalidad realizando una retransmisión en directo en la que los estudiantes puedes escribir mediante chat.

2.6.5.2. La autoevaluación y cómo asegurar la participación del alumnado

La autoevaluación es el juicio que el estudiante emite ante su propia competencia (Bertocchini y Costanzo, 2008, p. 212). Según J-CL. Mothe, un test es una prueba que trata acercarse lo máximo posible a la objetividad utilizando criterios como la validez, la fiabilidad y la objetividad (citado en Bertocchini y Costanzo, 2008, p. 217), por eso hoy día, en la evaluación de la comunicación, el test sigue siendo importante, no solo por la fiabilidad de los resultados para la competencia lingüística que obtenemos sino también por su forma clara y precisa de presentar la información. Existen varios tipos de test: de emparejamiento o correspondencia; el cuestionario verdadero / falso; el texto con huecos; el puzle en el que se debe reconstituir una frase; el cuestionario de preguntas con respuesta múltiple; el test de espacios en blanco en el que se fijan los huecos cada X palabras y el test de cierre (*closure*) en el que los huecos en blanco son fijados de forma automática (Bertocchini y Costanzo, 2008, p. 218; 2017, pp. 219-220).

El cuestionario de preguntas con respuesta múltiple es muy útil para evaluar la gramática siempre y cuando tengamos cuidado en la elaboración de sus respuestas para incluir algunas que distraigan la atención del estudiante según las posibles interferencias con la LM, retomando

algunos términos del texto y proponiéndolos en un contexto diferente donde no es posible hacerlo, eligiendo palabras que en la forma se parezcan a las del texto, intentando evitar respuestas que difieran en longitud o en relación con otros elementos formales, que el lugar que ocupa la respuesta correcta sea siempre aleatorio y que los distractores no sean demasiado difíciles o fáciles (Bertocchini y Costanzo, 2008, p. 219; 2017, p. 220).

En la FHL, la evaluación que trata a la vez sobre aspectos trabajados a distancia y en presencial aporta coherencia a esta formación para los estudiantes además de, tanto si es sumativa como formativa, ayudarles a conocer sus puntos fuertes y débiles por medio de la retroalimentación explicativa o por medio de actividades reflexivas que les permitan ver sus progresiones y valorar las estrategias de aprendizaje que ponen en marcha (Nissen, 2019, p. 110). Los estudios demuestran que la retroalimentación inmediata en los dispositivos móviles es eficaz sobre todo en evaluaciones “elaboradas” que aportan explicación para conocimientos de alto nivel, pues prolongan ese proceso de E/A cuando van acompañados del recordatorio de una regla por ejemplo o de la indicación de la consulta de una página de una gramática. Si la retroalimentación está diferida en el tiempo, los efectos positivos disminuyen (Amadiou et Tricot, 2020, pp. 108-109; Tagliante, 2005, p. 14).

Además, los estudiantes tienen tendencia a no realizar las actividades que perciben como opcionales en la FH. En cambio, si mostramos estas actividades como obligatorias al tratarse de una forma de autoevaluación que les permita conocer su evolución lingüístico-comunicativa, la actitud de ellos cambia y las realizan. Y este cambio es aún más notorio cuando se propone una lista de actividades a seleccionar. Otra manera de estimular que realicen las actividades es haciéndoles comprender los objetivos de la formación a distancia y la importancia de su implicación para que le otorguen un sentido para su aprendizaje. Otra opción suplementaria es evidenciar explícitamente los resultados de una actividad para sean conocedores de la importancia de su realización. Y otra tarea extra que podemos realizar con nuestros estudiantes para motivarles a realizar estas actividades es incitarles a dar cuenta de este aprendizaje en línea en un cuaderno de abordado mostrando los avances, aquello que ya dominan o que necesitan seguir mejorando y las técnicas de aprendizaje que les han resultado útiles (Nissen, 2019, pp. 113-114).

La evaluación también es útil en las FH para aportar remediación para los puntos débiles de nuestros estudiantes que son más difíciles de detectar y de responder en presencial. La formación a distancia puede emplear softwares de ejercicios para elaborar una evaluación diagnóstica y una evaluación auto-correctiva que puede ir acompañada de ayudas visuales como imágenes que contengan tablas resumen y/o esquemas o vídeos explicativos que permiten al estudiante reformular su conocimiento. Además, el hecho de responder de forma oculta, es decir, que el resto

de sus compañeros no va a saber si has respondido certeramente o no, anima al estudiante a tomar riesgos que pueden dar lugar a evoluciones importantes en sus estrategias de aprendizaje. Proponer consejos, la respuesta correcta y retroalimentación explicativa tras la respuesta dada permite que el estudiante tome medidas antes de contestar a la siguiente pregunta, haciendo que sea un verdadero dispositivo de evaluación formadora y que esas formulaciones correctas puedan ser transferidas en otros contextos (Hirschsprung, 2005, pp. 41, 50-51). Esta evaluación diagnóstica puede realizarse en RRSS para una toma de información continua que sirve para regular la enseñanza pues como indica Tagliante, esta evaluación también formativa permite tanto aportar remediación al darse cuenta el docente de los fallos de sus estudiantes y modificar sus prácticas pedagógicas como permitir que el estudiante reflexione sobre su propio proceso de aprendizaje y tome conciencia de que aquello que debe mejorar (Tagliante, 2005, pp. 17-18).

2.6.6. Desarrollar la autonomía del aprendiente

El autoaprendizaje es el proceso por el cual un estudiante asume la responsabilidad y la gestión de su propio aprendizaje y puede ir desde la autoeducación, es decir, un aprendizaje totalmente en solitario hasta la autonomía del aprendizaje en clase, pasando por modalidades intermedias como: el aprendizaje a domicilio cuando no se puede asistir a una institución formal o no se desea por miedo a equivocarse ante los demás o por preferir aprender en soledad; el autoaprendizaje institucional que consiste en alojar materiales y ayudas personalizados en línea si el estudiante lo necesita para que trabaje y gestione su aprendizaje de forma autónoma sin obedecer a ningún programa de estudios preestablecido; y el autoaprendizaje asistido en el que se dispone de una gran cantidad de recursos que son seleccionados y renovados regularmente por el docente para mejorar el progreso del alumno. Además, en esta modalidad, el docente también aprovecha para animarle y aportarle tranquilidad (Porcher, 1995, pp. 78-80). Sin embargo, no debemos confundir los términos autonomía y autoaprendizaje pues en este último no intervienen ni el docente ni los compañeros de clase. Tampoco debemos pensar que autonomía es lo mismo que enseñanza a distancia sin autonomía o que una enseñanza individualizada pero totalmente guiada (Peris, en Lions-Olivieri y Liria, 2009, p. 106).

M. J. Barbot habla de dos tipos de categorías de alumnos autónomos cuya mezcla son los casos más frecuentes. Tenemos, por un lado, los que aprenden haciendo, aunque eso les lleve a tomar riesgos, pero no temen equivocarse y eso les lleva a sacar provecho de sus errores y los que son perfeccionistas y por prudencia prefieren pulir sus conocimientos antes de lanzarse a comunicar (citado en Porcher, 1995, p. 80; Porcher, 2004, pp. 62-63). Además, está misma autora explica que el tipo de soporte elegido para mostrar el material en línea determina el acceso a esos

contenidos y el tipo de seguimiento que se realice (Barbot, 2000, p. 15), en nuestro caso las RRSS a través de un teléfono móvil. Parece que los autoaprendientes que obtienen buenos resultados en su aprendizaje son los que utilizan todas las potencialidades de las que disponen sin limitarse a un único tipo de recurso (Barbot, 2000, p. 16).

En lo que concierne el aprendizaje de lenguas, Holec, padre del concepto de autonomía en el aprendizaje de lenguas, define el concepto de autonomía, en una publicación del Consejo de Europa, como la capacidad de generar por sí mismo el aprendizaje, capacidad cuyo alcance recae en el alumno, pero debe ser promovida en el aula. Para el libro blanco del Consejo de Europa, el aprendizaje debe ser visto como una tarea que se emprende a lo largo de toda nuestra vida, por eso se concibe la autonomía como un elemento que forma parte de la formación integral de la persona y que debe ser puesto en marcha por las instituciones educativas (Peris, en Lions-Olivieri y Liria, 2009, pp. 105-107). Lo que Peña-López describe como Heutagogía o aprendizaje autodeterminado (Hase y Kenyon, 2000; Baschke, 2012) basado en aprender a aprender para alcanzar la capacidad de continuar su aprendizaje cuando las entidades educativas escapan a su disponibilidad (Peña-López, 2016, p. 80). La aparición de las TIC con la llegada del EC en los años 80 dio paso a una pedagogía interaccionista centrada en el estudiante frente a su ordenador en entorno guiado, dando lugar al concepto de autonomía como un elemento central de la didáctica de las lenguas del que se estudia su impacto positivo en el aprendizaje de una L2 (Germain, 2007, p. 112). En el MCERL también se afirma que la competencia lingüístico-comunicativa puede verse favorecida por la toma de control del aprendizaje de la lengua, es decir, la autonomía (Peris, en Lions-Olivieri y Liria, 2009, p. 113). Se debe tratar de poner en marcha actividades que respondan al objetivo de desarrollar empoderamiento del estudiante, es decir, actividades que les permitan aprender a aprender. Barbot se preguntaba en el 2000, si el desarrollo de las TIC contribuiría a eliminar los prejuicios institucionales que no permiten su total implantación para el desarrollo de este empoderamiento pues el docente hace tiempo que dejó de ser un transmisor de conocimientos; ahora su rol, como mediador, debe estar centrado en la preparación de esos conocimientos para que el estudiante aprenda directamente a partir de ellos tomando progresivamente el control para tomar decisiones que conciernen su aprendizaje a la vez que va desapareciendo la guía, desarrollando estrategias de comunicación en el uso de la LE y estrategias metacognitivas (Barbot, 2000, pp. 21-22, 70; Peris, en Lions-Olivieri y Liria, 2009, p. 106, 111, 113; Cuq y Gruca, 2017, p. 111). Así, a ojos de Barbot, la formación a distancia reestructura el triángulo pedagógico estudiante/docente/conocimientos dando lugar al eje aprender, enseñar y formar (Barbot, 2000, pp. 21-22, 70).

Además, Porcher argumenta que, como los estudiantes son cada vez más autónomos por cuestiones prácticas, y nosotros añadiríamos también gracias al desarrollo sin precedentes de la tecnología digital actual, la formación tiende a incluir un aprendizaje mixto que alterna fases de autoaprendizaje a distancia y fases de aprendizaje presencial en clase. La visión de los estudiantes ante el aprendizaje de una lengua ha dejado atrás la actitud pasiva, pues en un mundo cada vez más dependiente del tiempo y la inmediatez, los aprendizajes buscan el aprovechamiento del tiempo del que disponen, es decir, aprender lo máximo posible en el menor tiempo posible pudiendo emplear después esta LE socialmente. Por eso, Porcher ya vaticinaba hace casi 30 años que la informática favorecería la autonomía de los estudiantes, por su economía del tiempo, porque permiten la práctica diaria de la LE y porque contienen una fuente ilimitada de contenidos lingüísticos y culturales (Porcher, 1995, pp. 81-82). Es normal que, ante las demandas de nuestra actual sociedad tecnológica, se necesite desarrollar competencias que permitan aprender continuamente por uno mismo, pues los conocimientos pueden volverse obsoletos rápidamente. Es en este papel activo del estudiante donde surge el concepto clave de autonomía que puede ser desarrollado gracias a las TICE, marco idóneo para la autorregulación del aprendizaje (Peris, en Lions-Olivieri y Liria, 2009, pp. 102, 104, 115; Hirschsprung, 2005, p. 40).

2.6.6.1. La autonomía

Tras la experiencia vivida durante el confinamiento del curso 2019-2020, los docentes manifiestan una cierta inquietud por el desarrollo de una competencia en los estudiantes que les permita adquirir los contenidos y las habilidades de forma más o menos autónoma y, en la medida de lo posible, mediante recursos digitales para tener acceso a formas de aprendizaje más versátiles sin que ello implique distracciones e información de escasa (Postigo Fuentes, 2020, p. 64).

El MCERL incita al proceso de aprendizaje autónomo en el marco de una institución educativa, proceso al que se refiere como “aprender a aprender”, es decir, una toma de conciencia de cómo funciona la lengua y la comunicación que, junto a los saberes, saber-hacer y saber-ser contribuyen a la adquisición de la competencia comunicativa. Se puede ayudar a los estudiantes para que progresivamente realicen sus propias elecciones en cuanto a los objetivos, el material y los métodos de trabajo según sus propias necesidades, motivaciones, características y recursos (Rosen y Reinhardt, 2010, p. 37; Bertocchini y Costanzo, 2017, pp. 59-60). Rogers (1973) indica que, si el docente orienta su enfoque pedagógico hacia el estudiante, le estará permitiendo que adquiera autonomía y aprenda a aprender en LE (Schiffler, 1984, p. 17). Los dos máximos exponentes de la autonomía en el aprendizaje de lenguas, Holec (1981) y Little (1991, 2007) coinciden en que no solo se pretende que el estudiante adquiera la autonomía

lingüística/comunicativa, también la metacognitiva para permitirle aprender a lo largo de la vida gracias a las estrategias y metodologías de aprendizaje que se haya adoptado (Nissen, 2019, p. 203). Esa autonomía está estrechamente relacionada a su vez con la motivación intrínseca ya que el interés del alumno lo impulsa hacia la búsqueda de más material adicional, y es ahí donde el docente juega un rol fundamental ofreciéndole los recursos que necesite (Silvén, 2010, citado en Postigo Fuentes, 2020, pp. 65-66).

Alberto (2003) propone una categorización de los dominios de aplicación de la autonomía y Nissen (2007, 2012) añade el área lingüístico-comunicativa. La tabla recoge las siguientes competencias que participan en la autonomía en un marco formativo (que curiosamente coinciden con las funciones de la tutoría): organizativa (saber gestionar y planificar el trabajo y el aprendizaje); metodológica (saber realizar la tarea de manera adecuada); social (saber interactuar); psicoafectiva/motivacional (saber valerse por sí mismo); cognitiva (saber transferir y desarrollar sus conocimientos y competencias); lingüístico-comunicativa (saber actuar en LO); metacognitiva (saber ser/volverse consciente de, y saber mejorar su manera de aprender); informacional (saber buscar y tratar informaciones); técnica (saber utilizar y dominar las herramientas técnicas) (Nissen, 2019, pp. 206-208).

Las universidades en las que se imparten lenguas han comenzado a emplear recursos tecnológicos que fomentan la individualización de las formaciones, es decir, tener en cuenta las necesidades específicas de cada estudiante en la formación, siendo necesario para ello otorgarle un gran lugar a la autonomía. Al parecer, según las investigaciones que han tenido lugar en los últimos años, esta autonomía para el aprendizaje de lenguas podría ser adquirida en un contexto institucional. Sin embargo, existen proyectos innovadores en la Universidad para fomentar la autonomía que dan problemas por el funcionamiento administrativo de la institución que no permite un control del conocimiento que fomenten la autonomía, por factores humanos pues hay estudiantes que no están preparados para responsabilizarse de su propio aprendizaje, por el miedo de los docentes y la tradición académica. No se trata de realizar una formación individualista sino de tender a la individualización, es decir, a la adaptación individual del aprendizaje gracias al uso de las TICE y los recursos digitales que nos brindan como complementarios a esa formación, logrando así la adquisición de la autonomía sin desligar al estudiante de la institución educativa (Bazin, 2009, pp. 82-84). Es importante que no entendamos el uso de las TICE como una digitalización de los contenidos sino como una forma de alterar la realidad que ellos mismos viven en su día a día, aprendizaje en el mundo digital pero también en el aula de forma presencial. Si alternamos estos dos mundos, podemos promover, según Postigo fuentes, la autonomía, la motivación, la voluntad, la autogestión y la competencia digital (Postigo Fuentes, 2020, p. 67).

Las estrategias de autorregulación son importantes, en el contexto del aprendizaje en línea, si se desea alcanzar buenos resultados pues la tecnología por sí sola no lleva a la autonomía, sino que son más bien los contextos de aprendizaje en línea que emplean la tecnología quienes necesitan de esta competencia. Por eso, si los estudiantes no disponen de la autonomía suficiente requerida para una formación, se hace imprescindible la presencia del docente (Amadiou et Tricot, 2020, pp. 63, 68). El docente ayuda en el aprendizaje del alumno desarrollando material y poniendo a su disposición los mejores contextos (situaciones reales de comunicación) para aprender, tratando de hacerle adquirir la competencia de “saber-aprender” porque cada estudiante es diferente, tiene sus propias formas de aprender, y es necesario que la enseñanza sea un proceso de individualización del aprendizaje (Porcher, 1995, pp. 26-28). La formación híbrida se suele privilegiar para ello ya que el estudiante no lleva incorporada esta competencia de aprender a aprender, esa autonomía, sino que necesita aprenderla y desarrollar estrategias cognitivas y autorregulación de su proceso de aprendizaje. Pero no puede hacerlo solo, necesita de alguien que le acompañe durante su formación para que no desista y su motivación caiga, y este apoyo puede ser dado en presencial (Roussel y Gaonac’h, 2017, pp. 54-55). Zimmerman (1990) habla, además de las estrategias cognitivas, de estrategias motivacionales y metacognitivas (Amadiou et Tricot, 2020, p. 62). Además, Postigo Fuentes recalca que es importante trabajar con los estudiantes la autogestión enseñándoles a gestionar el tiempo para no divagar en internet, llegando a acuerdos con los estudiantes sobre las actividades que realizarán en clase y fuera de ella en un calendario de actividades. También proponiendo diferentes recursos que atiendan al Diseño Universal del Aprendizaje para ocuparse de toda la diversidad, sobre todo en estudiantes que necesitan ayuda porque se encuentran perdidos en el modo virtual (Alba et al., 2014), y trabajando colaborativamente en la medida de lo posible para posibilitar que los estudiantes se ayuden entre sí y establezcan contacto social tanto fuera como dentro del aula y también que con el docente para crear una relación de confianza que le permita detectar las necesidades de sus estudiantes (Sierra Nieto, 2019). Otras claves aportadas por este autor son la planificación junto al alumnado de su aprendizaje para hacerle partícipe (Gros, 2015) y demostrándole que lo que aprende le es útil para la vida real y utilizar las dudas y los errores de los estudiantes en el modo virtual como una información valiosa que nos permite conocer aquello que necesitamos mejorar (Postigo Fuentes, 2020, pp. 68-72).

Como vemos, esta autonomía es algo que se puede entrenar y enseñar. De hecho, entre los años 80 y 90, los investigadores dedujeron de sus estudios que el autoaprendizaje de una LE podía conseguirse con éxito si se aprendía a aprender, es decir, si se alcanzaba la autonomía. Y esta autonomía no se alcanza, según Holec, a través de ejercicios sino implicando activamente al estudiante en la organización de su aprendizaje y haciéndole ver qué es lo que estudia. Es decir,

que el docente sigue teniendo su papel como guía de este autoaprendizaje pues la autonomía total es una idea un tanto utópica (Khamzina, 2017, p. 113). Los modelos de FH, que se han encargado de cuestionar esa autonomía completa del estudiante, permiten esa individualización de la formación en una plataforma digital que permita al estudiante formarse por sí mismo, pero de forma guiada. Según Cordina y sus colaboradores, es muy probable que las universidades comiencen a invertir en más dispositivos híbridos o de enriquecimiento presencial como las RRSS, entre otros, para mostrar toda su oferta pedagógica (Cordina, Rambert y Oddou, 2017, pp. 33-34). Esta idea ya fue concisamente abordada por Murphy y Hurd para quienes una FH “fournit davantage/différents choix et prises de décision aux apprenants, et par conséquent augmente la possibilité pour eux de travailler leur capacité à être autonomes” (2011, citado en Nissen, 2019, p. 201). Además, Neumier destaca la importancia de la toma de responsabilidades en general por parte del alumno en una FH:

Surtout dans une formation hybride, les étudiants doivent savoir quand ils doivent agir et quand ils peuvent déléguer leur responsabilité. Pour ce faire, ils ne doivent pas seulement savoir agir comme apprenants autonomes d’une langue, ils doivent aussi savoir gérer différents degrés de responsabilité dans le processus et le contenu de l’apprentissage (Neumeier, 2005, citado en Nissen, 2019, p. 205).

Esta toma de responsabilidades por parte del alumno, es decir, la autogestión del estudiante mediante control psicológico se ve completada según Jézégou (2008) por el control pedagógico, o lo que es lo mismo, lo que está permitido o no en el dispositivo contemplado en el escenario pedagógico de la formación (citado en Nissen, 2019, p. 209).

Durante el aprendizaje de una L2, se debe buscar el desarrollo de la autonomía lingüístico-comunicativa, es decir, la capacidad del estudiante para tomar iniciativas lingüístico/comunicativas y utilizar con espontaneidad enunciados nuevos durante una situación auténtica de comunicación en la L2²⁶ (Germain y Netten, 2004, p. 57). En el aprendizaje de una L2 en el que se utilizan las TIC, existen tres tipos de concepciones de autonomía: estrecha, es decir, un estudiante que aprende solo utilizando las TIC y debe decidir su ritmo, lugar y momento de aprendizaje (Lefever, 2004; Sans Gil, 2004); individualista pues se necesita que el estudiante sea capaz de valorar juiciosamente su forma de aprender y saber cómo mejorarla, es decir, saber aprender (Soubrié, 2004); social pues el estudiante no solo es responsable de su aprendizaje sino que, como ser social, debe existir un equilibrio entre la independencia y la interdependencia (Little, 1991, 2002; Dam, 1995). Esta última concepción de la autonomía está más acorde con el modelo socio-constructivista (Doise y Mugny, 1997; Vygotsky, 1997) pues es gracias al conflicto socio-cognitivo que surge durante la interacción

²⁶ Traducción propia

social que se produce el desarrollo cognitivo del estudiante y una evolución en él hacia el empoderamiento de este desarrollo. Las TIC influyen en la mejora de la autonomía del aprendizaje, sobre todo en los estudiantes a distancia, pero el uso de las TIC requiere al mismo tiempo cierta autonomía previa (tanto de aprendizaje como lingüístico-comunicativa) para poder beneficiarse de esos recursos digitales que le permiten usar la LE en situaciones auténticas de comunicación, por eso se debe lograr en estos tipos de formación que los estudiantes aprendan a aprender si no poseen esa autonomía inicial, con acompañamiento del docente (Rivens Mompean, 2004) que responda a sus necesidades lingüísticas, psicológicas y sociales (Kjistik, 2004) (Germain, 2012, pp. 113-117, 124-125). La autonomía es pues un objetivo, pero al mismo tiempo, un instrumento de aprendizaje (Porcher, 2004, p. 57).

2.6.6.2. El empoderamiento

La cuestión del empoderamiento ha estado ligada al uso de las TICE para el aprendizaje de las lenguas desde su aparición con el EC hasta nuestros días con la PA (Dejean-Thicuir y Nissen, 2013, p. 37). El empoderamiento es el proceso negociado entre docente y estudiante que lleva a este último hasta la autonomía y que implica un comportamiento activo por parte del estudiante realizando esfuerzos y responsabilizándose y la creación de una simulación en clase de una comunicación auténtica por parte del docente que le permita al estudiante tomar riesgos, aprender a aprender y participar activamente en su aprendizaje. Esta negociación puede realizarse a través de los recursos propuestos al estudiante quien decide cuáles le conviene mejor según su estilo y objetivos de aprendizaje (Porcher, 1995, pp. 28-29; Hirschsprung, 2005, p. 55). La orientación hacia una auto-evaluación que le permita al estudiante conocer sus dificultades y saber qué herramientas utilizar para remediarlas, también le lleva hacia su empoderamiento (Hirschsprung, 2005, p. 56). Durante las interacciones con el docente en la realización de las tareas sociales de aprendizaje de la LE, el estudiante pasa gradualmente, adoptando la teoría de Vygotski (1997), de apoyar su metacognición en el docente a regular poco a poco su propio comportamiento. El empoderamiento aparece al realizar las actividades lingüísticas a través de la interlingua reduciendo el control atencional sobre las formas lingüísticas. Este control atención aparece en actividades de concientización que exigen procesos reflexivos y trabajo metalingüísticos por análisis contrastivo con la LM y en tareas intermedias metacomunicativas descritas en el MCERL (Griggs, en Lions-Olivieri y Liria, 2009, pp. 97-98). Este tipo de aprendizaje reflexivo constituye el mejor camino hacia el empoderamiento del estudiante en un aprendizaje guiado en el que el docente debe hacerle ver al estudiante su forma de aprender (Bertocchini y Costanzo, 2017, pp. 62-63).

En una FHL, existen numerosas ayudas que se prestan a la adquisición del empoderamiento como la estructuración y la claridad de la formación, las instrucciones, el planning, etc. Pero, bajo un enfoque social de construcción del conocimiento, los iguales y el docente también tienen un papel fundamental en el empoderamiento y aprendizaje del estudiante (Nissen, 2019, p. 202). Además, compartimos la convicción de Monique Linard (2000) en cuanto al aporte del multimedia al empoderamiento del estudiante:

Les technologies de l'information et de la communication sont par excellence des outils interactifs pour voir, faire, représenter et échanger. Elles sont donc particulièrement appropriées à l'accompagnement de l'action empirique et aux méthodes dites "actives", au sens de Célestin Freinet ou "interactives" au sens socio-cognitif actuel. Bien utilisées dans tous leurs potentiels cognitifs de manipulation, transformation, circulation et stockage des connaissances, elles peuvent rendre de grands services aux apprenants confirmés lors du passage à la conceptualisation (citado en Hirschsprung, 2005, p. 56).

2.6.6.3. La alfabetización digital

Hemos visto lo importante que llega a ser la adquisición de la autonomía en el aprendizaje de una LE mediante un proceso de empoderamiento en el que se emplean las TICE como herramienta que facilita este proceso. Pero para poder emplear las TICE es necesario poder una alfabetización digital. Este tipo de alfabetización nos permite poseer una correcta cultura digital para la práctica segura y crítica de las TIC, tan necesaria hoy día tanto para los docentes de FLE como para sus estudiantes que deben no solo consumir contenidos digitales sino convertirse en creadores de los mismos. Los autores canadienses Hoechsmann y DeWaard indican que este aprendizaje de la alfabetización digital se pone en marcha tanto en modelos de aprendizaje únicamente presenciales como híbrido, mixto, invertido, en línea y a distancia, siempre que incluyan las tecnologías digitales como medio y objetivo en la tarea compleja de E/A (Cordina, Rambert y Oddou, 2017, pp. 12-13). Además, esta alfabetización nos permite realizar una cierta inmersión en la LE gracias a las TICE (Mangenot, 2013, p. 49).

La alfabetización es una cuestión que no solo concierne a las instituciones educativas, sino que afecta a todos los sectores de la vida social. Tanto es así que diversos estudios han analizado las prácticas actuales de nuestros jóvenes en RRSS evidenciando que durante las interacciones construyen parte de su identidad y que, además, esos intercambios auténticos en línea en contexto informal son potencialmente beneficiosos para el aprendizaje de lenguas (Soubrié, 2021, p. 2). Ollivier (2018) describe las dimensiones más importantes que dan lugar a esa alfabetización digital: conocimiento actualizado de los saberes y saber-hacer técnicos necesarios para un uso adecuado

de las tecnologías digitales, sus softwares y aplicaciones; tratamiento y producción de contenidos ante la abundancia de *fake news* así como producción de contenidos que respeten las reglas y géneros de la comunicación escrita y multimodal (Lacelle, 2017); actividades de intercambio como la discusión, la colaboración o la elaboración de comentarios, entre otras, para poder participar en RRSS (Mangenot y Dejean, 2006); y por último, aspectos éticos y críticos para un uso adecuado a cada situación y entorno digital dado, a los que Soubrié añade conciencia de confidencialidad y seguridad, gestión de la identidad digital, búsqueda de las prácticas digitales inclusivas y justas para la favorecer la participación democrática y cuidado de la salud humana y medioambiental (citado en Soubrié, 2021, pp. 3-4).

Como vemos, esta alfabetización digital permitirá a nuestros estudiantes, en principio, no solo acceder a elementos clave de las herramientas digitales que les permitan conseguir alcanzar su autonomía (una mayor cantidad de información y recursos para su aprendizaje, así como comunicación en línea con nativos de la LE en RRSS), sino también capacitarles en prácticas digitales necesarias más tarde para su vida laboral y social como ciudadano de esta era digital.

2.7. Determinación del alcance del uso de las redes sociales en el apoyo a la enseñanza de la gramática francesa

Un estudio realizado en enero de 2023 en España para el *Global Digital Reports* por We Are Social y Meltwater (una agencia creativa de marketing y comunicación online y una aplicación de marketing digital, respectivamente), arroja datos interesantes para nuestro estudio. Entre ellos, observamos que el 97,4% de la población española de entre 16 y 64 años posee un smartphone, pasan 5h45m diarias de media utilizando internet y 1h55m diarios en el uso de RRSS. El porcentaje de usuarios que acceden a internet desde sus teléfonos móviles es de 92,7% (el 90,7% desde un smartphone) durante 2h53m diarios, es decir, la mitad del tiempo diario que utilizan internet lo hacen desde su teléfono móvil. El 71,2% utiliza internet para buscar información frente a un 36,5% que lo utiliza con fines educativos. Instagram ocupa el puesto número 13 como la página web más visitada entre el 1 de septiembre y el 30 de noviembre de 2022 con un tiempo medio de visita de 16 minutos y el puesto 7 entre diciembre 2021 y noviembre 2022. El 90,1% de los usuarios mayores de 18 años utilizan las RRSS, entre las principales razones se encuentran por orden de preferencia: mantener el contacto con amigos y familiares, llenar el tiempo libre, leer noticias y encontrar contenido como vídeo, por ejemplo, entre otras razones. Instagram es la segunda red social más utilizada por los usuarios entre 16 y 64 años en un 74,9% (la primera es WhatsApp con un 89,7%), es la segunda red social más favorita para un 23% (la primera es WhatsApp para un 38,5%). Estos

datos superan aún el aportado por una nota de prensa del INE (Instituto nacional de Estadística) de 2022, en la que se indica que el 63,2% de la población de 16 a 74 años participó durante los tres últimos meses en RRSS de carácter general como Instagram.

Por su parte Statista (una plataforma de estadísticas en línea) elabora gráficas para el estudio de las RRSS y contenidos creados por el usuario en Internet. En su gráfica sobre “redes sociales con mayor número de usuarios activos a nivel mundial en enero de 2023”, Instagram destaca en cuarta posición con 2000 millones precediendo a Facebook con 2958, YouTube con 2514 y WhatsApp con 2000 millones.

Por otro lado, la Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación, AIMC, ha presentado los resultados obtenidos en la 25ª edición de su encuesta sobre los usuarios de internet en marzo 2023, siendo patrocinada por ODEC²⁷. En ella se puede leer que el 90,5% de usuarios de 14 años o más tuvo en 2022 conexión a internet en el hogar. El 92,2% dijo acceder a internet con su teléfono móvil frente a un 69,9% que accedió con su ordenador portátil. El 96,4% dijo tener contratado internet en su casa y disponer de un teléfono móvil. El 52,5 % dijo disponer de una tarifa con datos ilimitados en el teléfono móvil. El 85,2% dijo haber utilizado las RRSS en el día anterior a la realización de la encuesta. También es bastante interesante como remarca que un 20,5% dijo utilizar Instagram Direct como servicio de mensajería instantánea siendo el cuarto más utilizado solo por debajo de Whatsapp, Telegram y Facebook Messenger. La red social más utilizada fue Instagram por un 67%. También fue la segunda más elegida como preferida con un 31,6% precedida de Facebook con un 31,7%. A la pregunta sobre las últimas 5 webs visitadas, Instagram aparece en la posición 13 en un listado de 100. Durante los últimos 30 días anteriores a la encuesta, el 25,7% dice haber buscado cursos, masters y/o formación por internet.

Ante todos estos datos parece pertinente que nos planteemos en nuestro estudio el uso de las RRSS, y más concretamente, de Instagram, como herramienta de apoyo a la enseñanza de la gramática francesa. Además, los dispositivos mediáticos de formación y de comunicación permiten, como llevamos observando a lo largo de este marco teórico, informar y proporcionar recursos, generar interacciones sociales, realizar tareas, dirigir a los estudiantes, realizar auto y heteroevaluaciones, ayudar y asistir, ser consciente de la alteridad y construir la metareflexión (Peraya, 2010, citado en Giessen y Viallon, 2014, pp. 22-23). Los datos antes mencionados de las distintas encuestas nos muestran que las RRSS constituyen un fenómeno que se ha arraigado en nuestra vida cotidiana. Los usos que podemos darle son variados: mostrar información, permitir que los estudiantes comuniquen en francés fuera de clase, educarles en ciberseguridad... (Barrière, Émile y Gella, 2011, p. 22). En esa búsqueda de información, los docentes deben aportar

²⁷ Consultable en: <http://download.aimc.es/aimc/gtre3y6/Navegantes2022.pdf>

directrices sobre cómo hacerlo para que sus estudiantes no consulten fuentes poco fiables (Khamzina, 2017, p. 112).

Lo que hoy día llamamos RRSS (Instagram, por ejemplo) son en realidad una herramienta que nos permite estar conectados. En FLE las usamos porque tanto docentes como estudiantes las usamos diariamente para comunicarnos, para informarnos y para adquirir conocimientos. De esta forma introducimos el aprendizaje informal en nuestras aulas permitiendo el aprendizaje ubicuo y el desarrollo de la competencia digital porque, si como docentes de LE enseñamos todo tipo de producciones escritas, ¿por qué vamos a ignorar la comunicación en RRSS? (Martín Bosque Cea y Mejías Caravaca, 2015, p. 1165). Buxarrais (2016) establece cinco ventajas del uso de las RRSS con fines educativos: 1) permiten transmitir conocimientos; 2) permiten el trabajo en equipo; 3) logran un aprendizaje activo; 4) favorecen la autonomía; y 5) son herramientas interactivas (Instagram) que promueven la comunicación, consiguiendo incluso un intercambio con la cultura, en nuestro caso francesa (citado en Sánchez Téllez, Sandoval Gómez y Trespalacios Olivero, 2018, pp. 8-9).

Pero como es oro todo lo que reluce, en el análisis de sus luces y sombras, tratemos de conocer hasta qué punto Instagram puede ser didactizada, es decir, el tipo de actividades que nos permite realizar, si verdaderamente se puede promover en ella la interacción para la adquisición de la competencia comunicativa y qué es eso del conocimiento abierto y compartido (2.7.1., p. 221). También de elucidar las funciones de un docente que quiere implantar una RRSS como herramienta de apoyo en su enseñanza (2.7.2., p. 230) y, finalmente, cerraremos el subcapítulo y con él, nuestro segundo marco teórico, siendo realistas y dando cuenta de los límites y dificultades a los que podemos enfrentarnos realizando parte de nuestra enseñanza en línea (2.7.3., p. 233).

2.7.1. ¿Las redes sociales pueden ser didactizadas? Instagram como ejemplo

Instagram, una red social virtual gratuita, y la preferida de los jóvenes según los informes antes analizados, constituye una fuente de aprendizaje informal que muchas veces puede ser inconsciente pero que, combinada con el teléfono móvil puede dar lugar a una sólida herramienta de apoyo para el aprendizaje de FLE (Noyon, 2018, pp. 225-226). En Instagram, los usuarios se agrupan según los intereses comunes por lo que es una red social capaz de ofrecer una gran especialización hacia una temática (Ponce, 2012), algo que favorece utilizarla para la enseñanza de una competencia concreta de una LE. A parte de eso, según Van Dijck (2016), las RRSS han fomentado de forma inigualable la creación de contenido multimedia dando lugar a nuevas formas de contenido efímero como las historias de Instagram. Todo esto cambia nuestra forma de comunicarnos y relacionarnos socialmente al estar constantemente conectados, lo que hace preciso

que se investigue sobre su influencia en la educación (Flores Molina, 2020, pp. 5-13). Cuando los jóvenes utilizan las RRSS con fines educativos, buscan solucionar dudas, ponerse al día con el ritmo de la clase, encontrar más recursos educativos, organizarse para la elaboración de trabajos en grupo y compartir información... (Flores Molina, 2020, p. 27; Macías, 2016, p. 235). Además, la interacción que tienen lugar en las RRSS entre los iguales y/o con el docente promueve en el estudiante la adquisición de un compromiso que afecta positivamente a su rendimiento (Ansari y Khan, 2020), además de hacerle reflexionar sobre su aprendizaje (Alves y Ferreira, 2016) (Flores Molina, 2020, p. 28). Pérez García (2013) también recomienda su empleo porque permiten, entre otras cosas, la creación de entornos virtuales de aprendizaje (EVA) y la adquisición de competencias digitales tan importantes para la vida educativa y laboral (Macías, 2016, p. 236) como hemos visto en subcapítulos anteriores. Sumado a lo anterior, el uso de recursos de aprendizaje abierto y las RRSS nos permiten llevar a cabo algunas acciones difícilmente imaginables con los libros de texto, como son, según Peña-López: la constante e inmediata actualización de contenidos; fomenta la creatividad durante la creación de recursos; aporta flexibilidad en cuanto a las necesidades del estudiante pero también en cuanto al ritmo al ser estos recursos fácilmente accesibles en cualquier momento (aprendizaje ubicuo); suelen ser gratuitos y muy variados; permiten la colaboración en grupo para crear nuevos contenidos y un aprendizaje activo al tener que gestionar la información; y propician el sentido de pertenencia a una comunidad (Peña-López, 2016, pp. 85, 88-89).

A pesar de todos los beneficios, siguen existiendo investigadores y docentes reticentes a su uso por un posible desconocimiento y por miedo a una desprotección de la vida privada (Schwartz, citado en Knisely, 2018, p. 98). Para evitar esto último, el docente puede crear una cuenta profesional y sugerir a sus aprendientes que creen una cuenta para ser utilizada única y exclusivamente para la asignatura. Eso sí, nos arriesgamos con esta medida a que el uso que hagan de la cuenta disminuya pues ya no formaría parte de sus hábitos (Cordina, Rambert y Oddou, 2017, pp. 37-38; Knisely, 2018, p. 99). Una vez la cuenta creada en la red social, podemos decidir tener el perfil abierto o cerrado según queramos que todos los usuarios puedan consultar nuestras publicaciones o solo nuestros seguidores, y proceder después a la creación de nuestra comunidad, siguiendo las cuentas de los estudiantes y haciéndose seguir por ellos. Además, podemos designar algunos hashtags o etiquetas (comienzan con el signo #) para didactizar la red social permitiendo encontrar las publicaciones que conciernen a nuestra clase (Cordina, Rambert y Oddou, 2017, pp. 37-38; Martín Bosque Cea y Mejías Caravaca, 2015, p. 1171).

No es de extrañar que estudiantes y docentes decidan utilizar Instagram como herramienta comunicacional pero también educativa como complemento a la formación tradicional pues esta

red social fomenta la interacción social, permitiendo el aprendizaje colaborativo, y ya lo dijo Vygotski (1978), el aprendizaje tiene lugar socialmente antes de ser interiorizado por el educando (Mélot, Strebelle, Mahauden y Depover, 2017, p. 107). Para didactizar esta red social, es decir, para adecuar los contenidos a la enseñanza a través de ella, se prefieren pequeñas tareas como los cuestionarios de gramática o los ensayos cortos pues autores como Krashen (1989) o Rutherford (1987) sugieren que el tiempo de adquisición mejora cuando la lengua se presenta en pequeños trozos comprensibles (Wang y Smith, 2016, pp. 155-156) y, además, esta red social privilegia como sabemos los formatos breves.

2.7.1.1. Tipos de actividades que se pueden realizar en Instagram

Parte de ese proceso de didactización de la red social Instagram pasa por elaborar ejercicios interactivos, actividades y/o tareas que faciliten el aprendizaje. Sin pretender añadir aquí una guía exhaustiva de uso de Instagram destinada al profesorado, proponemos a continuación algunos de los ejercicios y actividades para el aprendizaje de la gramática francesa que pueden realizarse en Instagram:

- opción múltiple: utilizando la función “stories” y selección el *sticker* “cuestionario”, podemos escribir una pregunta de opción múltiple con respuestas personalizables. Podemos seleccionar una de estas respuestas como correcta. Una vez publicada, podremos comprobar, deslizando con el dedo hacia arriba sobre nuestra historia, qué estudiantes han respondido y qué respuesta han seleccionado cada uno.
- respuesta corta: utilizando la función “stories” y seleccionando el *sticker* “preguntas”, podemos escribir una pregunta a la que los estudiantes pueden responder entrando en nuestra historia, tocando el stickers y enviando su respuesta. Como con las preguntas de opción múltiple, podemos saber quién ha respondido deslizando la historia con el dedo hacia arriba. Si lo consideramos pertinente, podemos compartir la respuesta de algún estudiante de forma anónima, pues su nombre de usuario no es compartido, para corregirla de forma pública.
- ensayo – escritura creativa: el procedimiento es el mismo que para la respuesta corta, pero en lugar de dejar una pregunta en el *sticker*, podemos proporcionar las instrucciones del ensayo como texto en la historia y dejar el *sticker* para que los estudiantes envíen por ahí una frase corta. Si la frase excede el límite de palabras permitido por el sticker, el estudiante puede enviar su frase o texto breve contestando a la historia en la parte inferior de la pantalla “enviar mensaje”, entonces

las repuestas aparecerán el apartado de mensajería instantánea o chat. También se puede proponer este ejercicio de escritura en forma de publicación. Los estudiantes pueden proponer su frase o texto como comentarios, pero entonces éstos serán públicos y pueden ser respondidos no solo por el docente sino también por cualquier seguidor de la cuenta del docente si es privada o por cualquier usuario en general si está configurada como cuenta pública. Podemos proponer escritura creativa a través del arte o de la fotografía, contestando de esta forma a las críticas que piensan que solo se puede realizar un aprendizaje instantáneo y superficial (Rennie et Morrison citado en Knisely, 2018, p. 107). La práctica de la producción online de forma colaborativa permite, como indica Lecerf-Lhomme, desdramatizar la escritura. Pues cada estudiante puede proponer una frase o una corrección a la frase de un compañero/a que propongamos en stories. El hecho de proponer una frase de forma anónima, no para el docente, pero si para el resto de estudiantes que no ven quién ha escrito qué (Lecerf-Lhomme, 2021, pp. 23-24).

- falso / verdadero: mismo procedimiento que para las preguntas de opción múltiple, con la única diferencia que las respuestas a elegir por el estudiante corresponderán obligatoriamente a “verdadero” y “falso”.
- reordenar una frase: se puede proponer un conjunto de elementos a reordenar para crear una frase coherente como texto en *stories* y añadir a esta historia el *sticker* “preguntas” para que el estudiante pueda enviar su propuesta de frase ordenada.
- Emparejamiento – relación de columnas: se puede proponer dos conjuntos de palabra, frases o expresiones y pedir a los estudiantes que las relaciones siguiendo el mismo procedimiento que para el ejercicio de respuesta corta.
- Palabras incrustadas – completar huecos: mismo procedimiento que para el ejercicio de respuesta corta.
- Desafío: se publica cada día un contenido con un hashtag propuesto por el docente sobre el contenido a trabajar y las publicaciones subidas por los estudiantes se repostean después desde la cuenta del docente.
- Documento auténtico: podemos utilizar un documento auténtico alojado en Instagram o cualquier red social, repostándolo en *stories* o compartiendo el enlace de la web o red social en la que se encuentra en *stories*. Este documento auténtico puede ser utilizado para realizar una comprensión escrita si trata de un texto (por ejemplo, una noticia de prensa en línea) o una comprensión oral si se trata de un vídeo (por ejemplo un vídeo colgado en YouTube o el apartado de *Reels* de

Instagram) con el *sticker* de “preguntas” o de “cuestionario”. También podemos pedir que realicen un resumen escrito de lo leído o escuchado enviando su respuesta al contestar a la historia o un resumen oral enviando por mensajería instantánea un audio. Recordemos que un documento auténtico es según Galisson y Coste (1976) “tout document, sonore ou écrit, qui n’a pas été conçu expressément pour la classe ou pour l’étude de la langue, mais pour répondre à une fonction de communication, d’information, ou d’expression linguistique réelle”. Se opone a “documento fabricado” que Cuq (2003) define como “support didactique élaboré en fonction de critères linguistiques et pédagogiques précis en vue de l’apprentissage d’une langue étrangère”. El documento auténtico aumenta la motivación al presentar al estudiante la lengua a estudiar en situación real del día a día (Bertocchini y Costanzo, 2017, p. 22).

2.7.1.2. Las interacciones como espacio comunicativo

El aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991) insiste, al igual que Vygotsky, en que el aprendizaje se produce gracias a la interacción social dada en comunidades sociales durante la realización de una tarea o actividad gracias a la cual se transfieren conocimientos (Nissen, 2019, pp. 232-233). Algunos trabajos científicos subrayan el papel de este aprendizaje por interacción social para la interiorización de los elementos lingüísticos (Lantolf y Thorne, 2006), otros creen que la producción permite trabajar el desarrollo lingüístico-comunicativo (morfología, sintaxis, fonología...) mientras que la comprensión puede solo quedarse en el nivel semántico (Garf, 1994; Hojnacki, 2016) y otros (Long, 1996) insisten en la importancia de trabajar esa producción en interacción para trabajar no solo competencias lingüístico-comunicativas, tal y como propone el MERCL (2001) y su complemento (2020) con la PA (Nissen, 2019, pp. 234-235). Sea como sea, todos parecen coincidir en el papel importante de la interacción en la comunicación durante el aprendizaje de una LE.

Bajo el punto de vista de Clark (1981) existen cuatro tipos de comunicación en una clase de LE: real (los interlocutores no poseen las mismas informaciones y hay compromiso personal y objetivo a alcanzar), simulada (en clase de lengua los estudiantes pueden disponer o no de las mismas informaciones y, aunque hay un objetivo a alcanzar, no existe compromiso personal), la práctica de habilidades (en esta actividad no hay objetivo comunicativo ni compromiso personal, ejemplo: frase a partir de imágenes) y la práctica de elementos de la lengua (es imprescindible pero no llega a ser comunicación como tal, por ejemplo un alumno que hace actividades sobre los pronombres relativos) (Bertocchini y Costanzo, 2017, p. 123). Como vemos, las interacciones

comunicativas en contexto escolar no pueden ser espontáneas, no hay compromiso personal, pues el docente ocupa una posición central en el acto comunicativo. Grandcolas (1980) considera que ese acto comunicativo puede ser auténtico si los estudiantes hablan y escuchan directamente a sus compañeros sin intervención del docente (Schiffler, 1984, p. 55). Nosotros añadimos que las RRSS pueden constituir un marco idóneo para hacer reales esas interacciones comunicativas ya que en su vida cotidiana están acostumbrados a hacer lo mismo. Lo único que cambia es el uso de la LM por la LE. La función del docente “fantasma” (el docente no interrumpe la comunicación, solo proporciona la traducción o corrige lo que el alumno quiere expresar) que propone Schiffler para comunicar en una enseñanza interactiva en LE cuando los estudiantes aún no dominan esa LE (Schiffler, 1984, p. 65), también podría lograrse a través del uso de Instagram para las producciones escritas a través de publicaciones y *stories* en los que el docente no está físicamente presente, pero puede ayudar si el estudiante se lo solicita a través de mensaje privado. En efecto, Ollivier y Puren (2011) parten del principio según el cual las competencias comunicativas se construyen por la interacción social, y aprovechan la interactividad que ofrecen la web 2.0 para proponer a sus estudiantes que compartan por escrito en estos medios, solucionando así las limitaciones de la comunicación real en las clases presenciales de lengua, haciendo que la comunicación sea auténtica e integrada en un escenario pedagógico que persigue un objetivo didáctico (Roussel y Gaonac’h, 2017, pp. 55-56). Sin embargo, es conveniente precisar que, para Germain, el uso de las TIC como herramienta de comunicación auténtica puede convenir a estudiantes de nivel medio o avanzado pues necesitan haber desarrollado una cierta autonomía lingüístico/comunicativa (Germain, 2007, pp. 118-122).

Los juegos interactivos también funcionan para expresar las intenciones comunicativas aplicando lo que han aprendido y generando por tanto motivación ya que según Schiffler no solo aplican las estructuras que ya poseen, sino que se dan cuenta de que desconocen alguna nueva palabra o expresión y desean ponerle remedio, logrando su aprendizaje (Schiffler, 1984, pp. 69-70). Estos “juegos” también pueden realizarse a través de Instagram proponiendo a los estudiantes en una cajita de preguntas en *stories* que redacten una frase según una imagen. Esto puede aumentar la motivación del estudiante pues puede propiciar el uso de léxico que necesiten emplear según lo que aparezca en la imagen y según aquello que tengan intención de comunicar.

Como vemos, las RRSS son espacios de interacción que posibilitan una comunicación real, espontánea e instantánea entre todos los usuarios que comparten ese mismo espacio, constituyendo no solo un entorno de aprendizaje virtual sino una herramienta de comunicación en línea que pone en contacto a personas de orígenes diversos, pero con intereses comunes (Macías, 2016, p. 227; Meneses, 2015, p. 49). Existen varios motivos por los cuales los jóvenes

deciden utilizar las RRSS, entre los que destacan cubrir su necesidad de comunicación y ganar el reconocimiento de su actividad ante sus amigos y seguidores que les genera un sentimiento de satisfacción por la popularidad alcanzada (Colás, González y de Pablos, 2013; Morales et al., 2013; Morduchowicz, 2012, citados en Flores Molina, 2020, pp. 25-26). En las RRSS, la mediación que normalmente realiza en clase el docente para facilitar la comprensión y el aprendizaje, es tecnológica y humana a partes iguales pues es la propia red la que intermedia para que la comunicación tenga lugar, pero el docente también se encarga en la “sombra” de procurar que el aprendizaje suceda (Giessen y Viallon, 2014, pp. 12, 23). Cuando decimos que, en las RRSS, la comunicación está mediada por la propia aplicación, nos referimos a que la red configura las especificidades de la comunicación y los comportamientos de sus usuarios al igual que los usuarios modifican el dispositivo para un uso, educativo, para el que no estaba previsto (Peraya, 2014, pp. 21-22). Esta mediación que realiza la red social y que influencia los comportamientos de los estudiantes puede tomar diferentes formas : a) la sensorial y psicomotriz por la interactividad hombre-smartphone y el desarrollo de interfaces hápticas que permiten que nuestro cerebro asimile información no verbal, b) la semiocognitiva, es decir, cómo los estudiantes interpretan los conocimientos que reciben a través de las imágenes que ven en estas redes, c) relacional, d) la praxeológica modificando sus comportamientos y acciones, e) la reflexiva que permite que el estudiante tome conciencia crítica sobre su actividad, f) la identitaria para gestionar sus diferentes identidades digitales según en la plataforma digital en la que se encuentre (Peraya, 2010, citado en Giessen y Viallon, 2014, pp. 23-24).

En esta mediatización de los recursos pedagógicos informatizados existen dos tendencias, los docentes que desean crear recursos con actividades autocorrectivas o de simple presentación de contenidos sin necesidad de su intervención y los docentes que juzgan su mediación como obligatoria (Mangenot, 2017, p. 36). La comunicación mediada por ordenador, o en nuestro caso, por un dispositivo móvil como es el smartphone, da lugar a un nuevo concepto de interactividad que ya no solo se reserva para la relación entre hombre y máquina (Mangenot, 2017, pp. 36-38) sino que se puede aplicar también, bajo nuestro juicio, a las interacciones verbales en línea gracias al carácter síncrono y asíncrono de los mensajes que pueden tener lugar en el dispositivo, incluyendo así un tercer elemento en la ecuación: usuario-smartphone (RRSS)-usuario. En esta comunicación interactiva, también tienen lugar los actos de comunicación y de habla, pues en la interacción producida en RRSS, los estudiantes interpretan, por acomodación recíproca y regulación coordinada, los distintos elementos verbales y no verbales (como imágenes, vídeo, emoticonos, *stickers*...) empleando relaciones interpersonales y sociales (Besse, 1985, pp. 140-141). Además, parece ser que esta interactividad también se comporta como una especie de herramienta

de regulación que permite reducir la dificultad que pueda acarrear la lectura de una animación. Si el estudiante puede controlar el ritmo de la animación, sus resultados mejoran pues la interactividad en aprendizaje multimedia no implica por sí sola un aprendizaje más activo o profundo (Amadiou et Tricot, 2020, p. 73). Para ser activo, se puede proponer a los estudiantes, por ejemplo, quiz que les obliguen a seguir procesos metacognitivos y a comprometerse cognitivamente en su aprendizaje (Fernandez y Jamet, 2017, citado en Amadiou et Tricot, 2020, p. 75).

2.7.1.3. Conocimiento abierto y compartido

Una de las formas de didactizar las RRSS consiste en la elaboración de material educativo (lecturas, ejercicios, vídeo-cápsulas pedagógicas, etc.) que responda a los objetivos de aprendizaje. Las RRSS nos facilitan esta tarea pues no solo nos permite crear esos contenidos sino compartirlos y reutilizarlos de forma sencilla (Ollivier y Puren, 2011, p. 29).

La UNESCO, durante un congreso mundial en 2012, despertó el interés acerca de los beneficios que procuran los Recursos Educativos Abiertos (REA) y propuso su inclusión como un elemento que permite la educación como derecho fundamental, tratando que estos sean reutilizables, de calidad y fáciles de encontrar y compartir (Panzachi Heredia, en Maris Massa et al., 2019, p. 52). La OCDE (2007) entiende los REA como materiales digitalizados de fácil acceso para docentes, estudiantes y público en general que pueden ser utilizados y reutilizados en la enseñanza, aprendizaje o investigación (Cabero Almenara y Llorente Cejudo, 2016, pp. 44-45). Más tarde, la Declaración de París sobre los REA de 2012 completó su definición como “aquellos materiales de enseñanza, aprendizaje e investigación en cualquier soporte -digital o de otro tipo- que sean de dominio público o que hayan sido difundidos con una licencia abierta que permita el acceso gratuito a estos materiales, así como el uso, la adaptación y la redistribución por otros sin ninguna restricción o con restricciones limitadas (UNESCO, 2012, citado en Santos-Hermosa y Abadal Falgueras, 2022, p. 21). Los informes *Horizon* también dan cuenta de la importancia de los REA en educación pues modifican la concepción que tenemos del aprendizaje, permiten la obtención de información de calidad, logran que los docentes pueden organizar y personalizar su enseñanza con materiales gratuitos de calidad, posibilitan el acceso a un mismo contenido en distintos formatos y la puesta en marcha de prácticas educativas innovadoras, y su uso mitiga la carga académica de los profesores (Cabero Almenara y Llorente Cejudo, 2016, pp. 44-45). Butcher (2015) resumen los principios metodológicos que sustentan los REA: alumnos y docentes más productivos al disponer de más materiales; elimina los costes y restricciones a materiales protegidos por derechos de autor; y permite un aprendizaje más activo al alentar a los estudiantes a la creación de sus propios materiales de aprendizaje (Martín Monje, 2019, p. 37).

Las características de las REA son por tanto la posesión de una licencia abierta que permita su uso en distintos contextos y su reedición para una posible reutilización, el nivel de detalle de la información que trasladan desde una unidad pequeña o independiente de instrucción con sentido propio (imagen, texto, etc.) hasta una unidad didáctica completa (curso, libro, etc.), su accesibilidad, la inclusión de metadatos para garantizar su almacenamiento y posterior recuperación, su capacidad para poder ser utilizada en distintos dispositivos, la innovación educativa que procura, su capacidad de fomentar la inclusión y el acceso universal a la educación, pues permiten personalizar los aprendizajes según distintos ritmos y, por último, su sostenibilidad (Santos-Hermosa y Abadal Falgueras, 2022, pp. 28-30). Como vemos, los REA son un concepto muy amplio, que hacer referencia según Bideau (2005) a “toute entité, numérique ou non numérique, conçue ou pouvant d’être utilisée, pour des fins d’apprentissage, d’éducation ou de formation” (citado en Tomé, 2006, p. 115).

Existen repositorios en los que se almacenan REA gratuitos en distintos formatos y lenguas sobre prácticamente cualquier ámbito de conocimiento, que permiten que los estudiantes busquen información sobre aquello que les interesa o que necesitan ampliar (Rodríguez, en Maris Massa et al., 2019, p. 7). Esta variedad de opciones presentada por las tecnologías (tanto en plataformas institucionales como en RRSS u otros), permiten mejorar la experiencia educativa de nuestros estudiantes y dan lugar a prácticas educativas abiertas en Internet, sobre todo en contextos universitarios, para permitir compartir el conocimiento que se genera y nuestro patrimonio cultural (Llorens, 2011) (Maris Massa, en Maris Massa et al., 2019, pp. 13-15). Esto obliga, hoy día, a que los docentes, sobre todo los de lenguas que deben utilizar materiales reales, posean una competencia digital básica que les permita utilizar las TIC. Por eso se ha establecido un Marco de Competencia Digital Docente que debe integrarse en los centros educativos en todos los niveles. Como vemos, los REA y la educación en abierto (es decir, el acceso a la educación y a los recursos digitales de forma gratuita) están estrechamente relacionados, pero no debemos confundirlos. En la E/A de LE, se favorecer esta pedagogía abierta y el uso de las REA alentado a nuestros estudiantes al uso compartido de contenidos a través de RRSS, creando y compartiendo contenido (Martín Monje, 2019, pp. 35-36), pero la educación abierta no solo consiste en la presentación de contenidos, necesita de un enfoque pedagógico innovador, prácticas colaborativas, etc. Tampoco se deben confundir los REA con la educación abierta. Como veremos en el capítulo 10, aunque los REA sean un apoyo fundamental para la educación abierta, este es un concepto mucho más amplio y multidimensional. La educación abierta no consiste, únicamente, en liberar contenidos, sino que también requiere otros aspectos que faciliten esta apertura: un enfoque pedagógico innovador, prácticas educativas colaborativas, sistemas de evaluación y acreditación alternativos,

etc. La educación abierta es una forma de enseñar empleando TIC para permitir el acceso y la participación de todo el alumnado en su formación, la personalización de ésta y la eliminación de barreras con distintas formas de E/A y construyendo y compartiendo conocimientos que conectan la educación formal e informal. Es decir, va más allá de innovar con el simple uso de las REA y las TIC, valida también el aprendizaje social la co-acción en la creación de conocimiento entre iguales (Santos-Hermosa y Abadal Falgueras, 2022, pp. 42, 172-173), algo que nos recuerda al propósito del MCERL con la PA.

2.7.2. Las redes sociales y las funciones del profesor-tutor

En un mundo en el que el conocimiento está al alcance de prácticamente cualquier persona a golpe de clic, el rol del docente se ve modificado, dejando de ser el detentor del conocimiento que debe transmitir a sus estudiantes (Ollivier y Puren, 2011, p. 49; Denis, 2003, p. 24). Además, el propio estudiante, cuando comparte recursos en abierto, adquiere un doble rol, como estudiante y como “profesor” al mismo tiempo en RRSS (Peña-López, 2016, p. 91). Las nuevas prácticas de clase reformulan el rol del docente según 4 dimensiones: 1) tiempo y espacio: el curso puede continuar fuera del horario de clase y del aula, por ejemplo, con los materiales y actividades elaborados por el docente en RRSS; 2) privado y público: los recursos elaborados en medios digitales pueden ser compartidos entre iguales pero también para el resto de actores del acto educativo y el mundo en general; 3) del maestro a guía: la adaptación pedagógica que permiten las RRSS o las TIC en general, facilitan una interacción con el docente más colaborativa; 4) interconexión o colaboración: gracias a las RRSS, los docentes de diferentes lugares crean recursos digitales e intercambian sus prácticas dando lugar a una autoformación continua gracias a los demás (Cordina, Rambert y Oddou, 2017, pp. 18-21). Decisiones pedagógicas como hacer la participación en la red social obligatoria u optativa también determinan el rol del docente, además de afectar a la motivación, la privacidad, la autenticidad de las interacciones... (Knisely, 2018, pp. 100-101). La

Consultando distintos autores especialistas en la materia, destacamos los siguientes roles o funciones del docente en la enseñanza digital y, más concretamente, en las RRSS como apoyo a la docencia presencial:

- Creador. Ser creador o diseñador del dispositivo de formación (Peraya y Deschryver, 2003, p. 1; Tomé, 2006, pp. 127-128), en nuestro caso, el artífice de la creación del perfil de Instagram para las clases de FLE.
- Gestión de la información y la interacción. Desarrollar en sus estudiantes una competencia para buscar y gestionar la información y su aprendizaje según los datos

que reciben y las interacciones que llevan a cabo con otros usuarios de la red que pueden ser sus iguales, nativos o expertos, sensibilizando a sus estudiantes para la convivencia social que implica los contactos multiculturales (Ollivier y Puren, 2011, p. 49; Defays, 2020, pp. 18-19; Nissen, 2019, p. 224; Tomé, 2006, pp. 127-128).

- Técnico. Servir de asistente tecnológico controlando el dispositivo utilizado, en nuestro caso Instagram, y su tiempo de empleo (Defays, 2020, p. 20), explicando su funcionamiento, resolviendo preguntas sobre problemas técnicos puntuales, aconsejando en la herramienta comunicativa más idónea según el tipo de actividad a realizar, etc. (Denis, 2003, p. 25; Mangenot, 2017, p. 91; Peraya y Deschryver, 2003, p. 1; Nissen, 2019, p. 224; Tomé, 2006, pp. 127-128).
- Generador y selector de recursos. Seleccionar y crear recursos de calidad (vídeos, historias, publicaciones... en el caso de Instagram) según los contenidos a trabajar, haciendo de filtro gracias a sus competencias como docente (Ollivier y Puren, 2011, p. 50; Defays, 2020, p. 18; Denis, 2003, p. 25; Mangenot, 2017, p. 91; Peraya y Deschryver, 2003, p. 1), e incluso resolver preguntas sobre los contenidos o hacer llegar a los estudiantes otros recursos interesantes para el aprendizaje de la LE en Internet (Denis, 2003, pp. 25-26; Luzón Encabo y Soria Pastor, 1999, pp. 53-54; Tomé, 2006, pp. 127-128). En el caso de Instagram puede compartir otros recursos en *stories* compartiendo el enlace de acceso directo al recurso.
- Corrector. Ayudar en la mejora de las producciones de sus estudiantes antes de publicarlos (Denis, 2003, pp. 25-26; Ollivier y Puren, 2011, p. 50).
- Tutor. Reforzar la acción tutorial en línea (Berrocal de Luna, 2014) para conocer mejor a nuestro alumno y poder proporcionarle formación, ayuda y remediación en consecuencia (citado en Trujillo Sáez, 2020, p. 38; Denis, 2003, pp. 24-25; Peraya y Deschryver, 2003, p. 1; Tomé, 2006, pp. 127-128).
- Evaluador. Ser evaluador al pedir a los estudiantes que dispongan de un cuaderno de abordó en línea (Mangenot, 2017, p. 91), al recordarles cuáles son los objetivos y los criterios de evaluación de una actividad, al pedirles que realicen una autoevaluación, al proporcionarles retroalimentación sobre la actividad que han realizado, etc. (Denis, 2003, p. 26; Peraya y Deschryver, 2003, p. 1; Nissen, 2019, p. 224). Para evaluar el nivel de competencia comunicativa en la formación en línea, el docente debe tener en cuenta que las actividades de respuesta cerrada de estos dispositivos dan información cuantitativa que solo refleja la actuación de los estudiantes en una práctica controlada y sus conocimientos lingüísticos, pero la

evaluación de las habilidades de expresión escrita y oral deben ser asumidas por el docente (Luzón Encabo y Soria Pastor, 1999, pp. 53-54; Tomé, 2006, pp. 127-128).

- Facilitador de la autonomía y motivador. Contribuir a desarrollar en los estudiantes un mínimo de autonomía y motivación (Denis, 2003, p. 24), empleando el humor y tranquilizando a los estudiantes si es necesario (Nissen, 2019, p. 223).
- Animador y mediador. Ser mediador y animador para velar por el buen clima relacional, crear el sentimiento de pertenencia al grupo, fomentar que pidan ayuda si lo necesitan... pues el docente a distancia debe “savoir accompagner, écouter, conseiller; prévoir les difficultés à venir; penser par rapport aux objectifs et non en fonction du temps passé; mutualiser les apports respectifs. [...]” (Jacquinot, 1999, citado en Denis, 2003, p. 24; Mangenot, 2017, p. 91; Nissen, 2019, pp. 221, 223; Tomé, 2006, pp. 127-128).
- Consejero y guía. Ser consejero metodológico y pedagogo organizador del proceso de E/A, planificando las tareas, recordando las instrucciones y plazos de los trabajos y aportando el apoyo afectivo necesario para reforzar la acción, la comunicación y la colaboración entre estudiantes en intercambios síncronos y asíncronos (Mangenot, 2017, p. 91; Denis, 2003, pp. 25-26; Peraya y Deschryver, 2003, p. 1; Nissen, 2019, p. 223; Hirschsprung, 2005, p. 95). Como organizador, el docente debe no solo realizar propuestas de actividades que fomenten el trabajo en grupo sino también velar porque se produzcan interacciones comunicativas lo más reales posible, algo que es factible en RRSS, tanto entre los propios estudiantes utilizando la LE como con nativos (Luzón Encabo y Soria Pastor, 1999, p. 54). Además, la función de guía en la enseñanza virtual supone las siguientes acciones por parte del docente: asesorar a los estudiantes sobre los materiales a utilizar y sobre el uso de diferentes herramientas de comunicación; facilitar la comunicación entre los estudiantes; y crear dinámicas de comunicación entre ellos (Luzón Encabo y Soria Pastor, 1999, p. 53; Hirschsprung, 2005, p. 94). Es conveniente no extender esta guía durante mucho tiempo para que el estudiante puede responsabilizarse y, en su lugar, seleccionar los recursos, formular las instrucciones de forma precisa y clara... (Nissen, 2019, p. 218).
- Facilitador del desarrollo metacognitivo y de la autorregulación. Fomentar la autorregulación y la metacognición al pedirles a los estudiantes que tengan un cuaderno de abordó para anotar sus progresos y aquello necesitan mejorar, al animarlos a valorar sus progresos y tomar decisiones en su proceso de E/A, a

focalizarse en el objetivo fijado, a relacionar los nuevos conocimientos con los ya adquiridos, a pedir ayuda si lo necesitan... (Denis, 2003, p. 25; Nissen, 2019, pp. 220, 224).

- Fuente de input. Como fuente de input, el docente debe adecuar la lengua utilizada al nivel de competencia de los estudiantes y velar por el uso efectivo de la LE (Luzón Encabo y Soria Pastor, 1999, p. 53).
- Investigador. Ser investigador no solo analizando las ventajas y los inconvenientes que puede generar el uso de las TIC en la E/A de LE, sino también tratar de ver cómo mejorar esos inconvenientes, así como los materiales que han sido utilizados en el curso (Luzón Encabo y Soria Pastor, 1999, p. 55).

Además de todas estas funciones, Robert y colaboradores recogen una serie de cualidades humanas necesarias que debe poseer un docente igualmente, a nuestro juicio, para una formación híbrida, como son: dar una imagen auténtica y positiva de sí mismo; anticiparse a las dificultades de los estudiantes; ser dinámico en su forma de enseñar; ser flexible y riguroso al mismo tiempo; mantener una actitud afable todo el tiempo; ser respetuoso, comprensión, paciente y mantenerse receptivo para llevar a cabo una enseñanza más inclusiva, aceptar los errores como oportunidades de aprendizaje; ser atento y empático con los estudiantes ante sus problemas personales (Robert, Rosen y Reinhardt, 2011, pp. 125-127; 132).

2.7.3. Los límites y las dificultades de la enseñanza en línea

Que las RRSS como herramienta digital de apoyo a la enseñanza presencial en una formación híbrida pueden aportar innumerables beneficios es algo que llevamos viendo y argumentando a lo largo de todo este marco teórico, pero no podemos dejarnos engañar y pensar que estas RRSS son la panacea de la enseñanza de una LE y que van a mitigar todos los problemas o dificultades que existen actualmente en la E/A de la gramática francesa. Las RRSS poseen algunos límites y, mal utilizadas, entrañan algunos peligros que como docentes debemos conocer antes de poner en marcha una FH gracias al uso de las RRSS.

Según Aguilar (2015), las RRSS pueden ser utilizadas para buscar información sobre diferentes temáticas, pero también para socializar y entretenerse. Es justo este último uso el que llegar a convertir la red social en una fuente de distracciones en lugar de en una poderosa herramienta educativa (Rodríguez et al., 2017) además convertirse en una adicción (Fernández y Gutiérrez, 2017; Köseoglu, 2018) pues se considera que estos medios funcionan con la seducción, asimilada en contexto escolar al engaño (Barthélémy, 2007, p. 162) o fuente de ciberbullying (Muñoz Prieto,

Fragueiro Barreiro y Ayuso Manso, 2013, p. 100). El enganche a las TIC son un problema serio que hay que tratar desde que se tiene conciencia de ellos pues según Echeburúa y Requesens (2012) pueden dar lugar a privaciones del sueño, descuido de parcelas importantes de nuestra vida, pensamiento obsesivo por la red, pérdida de la noción del tiempo mientras se está en línea, aislamiento social, alegría desbordante sin razón aparente al estar frente a la pantalla... (citado en Muñoz Prieto, Fragueiro Barreiro y Ayuso Manso, 2013, p. 101). Así pues, se debería tratar de fomentar un espíritu crítico en nuestros estudiantes hacia el propio uso que hacen de sus RRSS (Flores Molina, 2020, pp. 21-22). Si queremos que el aprendizaje a distancia funcione, debemos inculcar en nuestros estudiantes competencias fundamentales como la gestión del tiempo ignorando los elementos “distractorios” de las redes para evitar la procrastinación (Khamzina, 2017, p. 111; Mélot, Strebelle, Mahauden y Depover, 2017, pp. 112-113) y promover la empatía para evitar el acoso o las faltas de respeto en línea.

Otro límite al que podemos enfrentarnos durante su uso es que las RRSS, según López y sus colaboradores (2017), son utilizadas para actividades de bajo esfuerzo cognitivo ya que los universitarios prefieren ser consumidores que productores en estos contextos (Flores Molina, 2020, p. 24) por lo que pueden considerarse estos medios como factores de desidia y de aprendizaje falto de profundidad (Barthélémy, 2007, pp. 161-162). Las tareas que ojos de nuestros estudiantes son exigentes o que les exigen demasiado tiempo, no son realizadas por ellos salvo que estén relacionadas con sus calificaciones (Wang y Smith, 2016, p. 166) (pero eso dañaría su motivación). Contestar preguntas cortas o tipo test en Instagram puede llegar a motivar a nuestros estudiantes porque son sencillas y no le exigen demasiado esfuerzo, pero si realizamos tareas más complejas como la producción de un ensayo largo, la participación de nuestro alumnado puede disminuir considerablemente pues solo aquellos que estén realmente interesados en mejorar sus competencias lo realizarán. Además, este esfuerzo cognitivo también puede verse comprometido negativamente por una inadecuada presentación de la información que sobrecarga la memoria de los estudiantes en la red social, dificultando la construcción del conocimiento y su correcto desempeño académico pues no logran relacionar la información que ya poseen en su memoria de largo plazo con la nueva que se les presenta en la red. Para solucionar este problema, se puede proporcionar andamiajes metacognitivos, es decir, ayudas en cuanto a la planificación, establecimiento de metas, tiempos de estudio, autoevaluación para ver si se han logrado las metas (Quintana et al., 2005 y Molenaar et al., 2010, citados en Solórzano-Restrepo y López-Vargas, 2019, pp. 38-39). Para la falta de interacciones en el curso en línea, Lecerf-Lhomme propone emplear estrategias educativas que comprometan a los estudiantes, creando una relación estrecha entre los estudiantes y el docente que les apoya en su aprendizaje. Estas estrategias pueden consistir

en proponer escritura creativa, crear grupos de trabajo o trabajar con muros colaborativos (Lecerf-Lhomme, 2021, p. 32).

Otra dificultad viene dada de la falta de habilidades para autorregular su aprendizaje que poseen nuestros estudiantes universitarios (Ruiz et al., 2013; Prihastuti et al., 2018) pues no están acostumbrados a emplear una red social para apoyar y autogestionar su aprendizaje (Flores Molina, 2020, p. 28), por lo tanto, nuestro papel como docentes, si queremos emplear Instagram o cualquier otra red social como herramienta de apoyo a la docencia presencial, consistirá en desarrollar en nuestros estudiantes estas competencias tan necesarias no solo para su aprendizaje virtual sino también presencial.

Otro límite o dificultad que inquieta a los docentes es la equidad y el acceso a la tecnología educativa y en nuestro caso, a Instagram, es decir, la temida brecha digital. No poder acceder a esta red social afectaría negativamente a la participación y su integración en una FH (Knisely, 2018, p. 100), pero debemos tener en cuenta también, que hoy día, gracias a los avances tecnológicos, estas limitaciones forman parte del pasado para casi la totalidad de los ciudadanos. Como vimos en las encuestas casi toda la población posee un smartphone, ya no es un lujo para una minoría, también se dispone de conexión a Internet o puede conectarse a una Wi-Fi sin problemas y, además, los smartphones poseen prácticamente casi las mismas funcionalidades que los ordenadores y permiten acceder a las RRSS que es lo que nos interesa para nuestra FH (Wang y Smith, 2016, p. 154).

Las creencias del docente también influyen en el éxito o fracaso de la integración de la RRSS al proceso de E/A, pues según éstas, dependerá el uso que realice el docente. Para llevar a cabo esta FH utilizando Instagram con éxito, se necesitan docentes con una creencia mixta entre constructivista y tradicional para que por su mezcla de estilos educativos posea una gran diversidad de usos de esa red social (Tondeur, Hermans, Van Braak y Vlacke, 2008). También es necesario poseer una creencia de autoeficacia tecnológica para verse capacitado para el uso de las TIC, o en nuestro caso de la red social Instagram (Murphy, Coover y Owen, 1989) convirtiéndose el docente en facilitador del aprendizaje y dando a los estudiantes un papel más activo en su aprendizaje (citados en Gómez-López y Cano Escoriaza, 2011, pp. 76-78).

Las tecnoactitudes o actitudes negativas (tecnofobia o animadversión) o positivas (tecnofilia) ante las TIC también pueden representar una dificultad importante para llevar a cabo una FH. Los docentes mantienen una actitud negativa ante el uso de las TIC por el miedo a modificar su rol tradicional o por resistencia al cambio (Gisbert, 2000) al faltarle evidencias sobre la efectividad real de su uso en el aprendizaje y/o por la falta de conocimiento técnico que desemboca en una baja autoeficacia tecnológica que les genera estrés, ansiedad y rechazo a su uso (Tejedor, García-

Valcárcel y Prada, 2009) (citados en Gómez-López y Cano Escoriaza, 2011, pp. 76-78; Nissen, 2019, pp. 226-227). Otros muchos docentes se muestran reticentes ante su uso porque se sienten despojados de su misión de difusión cultural al ya no ser los únicos detentores del conocimiento y por creer que su uso conducirá a un declive cultural y una enseñanza de bajo nivel (Barthélémy, 2007, pp. 160-161) aunque los docentes no dejan de desaparecer porque se empleen las TIC, como hemos visto, ellos siguen siendo quienes organizan y planifican toda esa formación virtual. Por lo tanto, creemos que es necesario no solo que el docente se forme sobre el uso de las TIC para perder ese miedo y adquirir la competencia digital tan necesaria en pleno siglo XXI, sino también que se siga investigando para evitar que surja animadversión, en principio, injustificada.

Los estudiantes también pueden tener actitudes negativas ante las TIC, sobre todo si no poseen previamente a su imposición un dispositivo digital como la Tablet o el smartphone que, aunque es difícil que ocurra en adultos, si puede darse esta situación con un público menor de edad. En una revisión bibliográfica sobre las percepciones que los estudiantes de enseñanza primaria y secundaria tienen de las tabletas digitales para el aprendizaje (Mulet, Van De Leemput y Amadiou, 2019) se obtuvo que, a pesar de que los estudiantes tienen percepciones positivas y consideran que facilitan su aprendizaje y lo hacen más ameno, estas percepciones tienden a ser negativas cuando la facilidad de uso de la herramienta depende del tipo de tarea y de su adecuación a ella, cuando se enfrentan a dificultades técnicas que les hacen perder tiempo e impiden su aprendizaje y cuando su uso es prolongado provocándoles malestares físicos y distracción (Amadiou et Tricot, 2020, pp. 14-16).

Otro límite viene dado por los problemas surgidos durante la comunicación a distancia pues la información que aportan la entonación, gestos, etc., la comunicación oral en presencial se pierde en la comunicación escrita en línea (Mélot, Strebelle, Mahauden y Depover, 2017, pp. 112-113). Sin embargo, estamos convencidos de que este inconveniente puede resolverse fácilmente en las RRSS, pues Instagram, por ejemplo, ofrece la posibilidad de realizar llamadas de audio y vídeo, enviar mensajes de audio por mensaje privado o chats en grupo en los que toda esa información no verbal que se pierde en el escrito, y que a veces puede dar lugar a malentendidos o a la creación de ambigüedades, puede ser aportada por el uso de emociones, emojis, stickers, gifs... que además de dar solución a ese problema, permiten, gracias a su iconicidad, la economía del lenguaje y hacer la comunicación más cercana y divertida entre sus interlocutores (Cantón Tébar, 2020, pp. 27-28).

Otro problema que puede surgir en el uso de una RRSS es el tema de la confidencialidad, es decir, que se filtre información personal de los estudiantes o del docente que pongan en riesgo o comprometan su intimidad, su vida privada o su imagen digital (Mélot, Strebelle, Mahauden y Depover, 2017, pp. 112-113). Sin embargo, como ya hablamos vimos en el capítulo 2.6. (p. 186),

esta cuestión no debería preocuparnos pues podemos configurar nuestra cuenta para decidir quien tiene acceso o no a ciertas informaciones gracias a las distintas opciones de confidencialidad que ofrecen hoy día las RRSS. En efecto, la página de ayuda de Instagram²⁸ ofrece información detallada sobre las diferencias entre configurar la cuenta como privada o pública y aquello que se debe tener en cuenta para ambos tipos de cuenta. Sería importante compartir esta información con nuestros estudiantes antes poner en marcha la FH con Instagram.

También puede ocurrir que durante el uso de la red social se produzcan problemas técnicos como que el sonido de los vídeos en las publicaciones o en las historias en Instagram no funcione. Pero estas dificultades también pueden darse en el aula por lo que tampoco deben alarmarnos en exceso (Lecerf-Lhomme, 2021, pp. 30-31).

A modo de cierre, hemos visto que nuestros estudiantes hispanohablantes cometen errores en el uso de los pronombres relativo, complemento y en las construcciones verbales en general (Chiss y David, 2011, p. 135; Baquero Chaguendo y Dupond, 2022, p. 75; Carrillo y Velázquez Herrera, 2016, pp. 95-105; Bruley y Triquenot, 2012, pp. 11-26; Goicoechea y Tomé (2004); Viémon, 2021, pp. 776-778; Baquero, Deswarte, Plata Peñafort y Reyes Rincón, 2020, pp. 339-349). Y, como la gramática es un componente de la competencia comunicativa (Moirand, 1982, pp. 18-19; Suso López y Fernández Fraile, 2001, pp. 116-117; Bertocchini y Costanzo, 2008, p. 71), parece necesario aportar remediación en el aprendizaje de esa gramática mediante un método inductivo reflexivo (Chiss y David, 2011, pp. 134-136; Vigner, 1984, p. 184, citado en Damar, 2006, p. 41; Vigner, 2004, pp. 102-104, 106-109, 124-125; Bruley, 2014, pp. 356-359) y contrastivo (Chiss y David, 2011, p. 135; Bertocchini y Costanzo, 2017, p. 206; Besse y Porquier, 1984, pp. 200-206; Roulet, 1983 citado en Boyer, Butzbach y Pendanx, 1990, pp. 216-217; Weber, 2022; Aragón Cobo, 2004; Carrillo y Velázquez Herrera, 2016, p. 105; Coca Méndez, 2011, pp. 119, 127) para mejorar esa competencia comunicativa que nos permita comunicar correctamente, comprender y hacernos comprender por los demás. Esta remediación puede ser llevada a cabo por el uso de una red social como Instagram en el seno de una formación híbrida (Maury, 2009, p. 62, 65-66; Nissen, 2019, pp. 13-36; García Salinas, Ferreira Cabrera y Morales Ríos, 2012, pp. 21-25; Delbes, 2019, p. 16). Con el objetivo de confirmar esta hipótesis tanto cuantitativa como cualitativamente, llevamos a cabo un estudio cuasi-experimental con un conjunto de estudiantes. Eso nos lleva al siguiente capítulo III en el que detallaremos toda la metodología de nuestra investigación.

²⁸ Consultable en: <https://help.instagram.com/517073653436611>

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Una vez expuesto el conjunto de teorías, propuestas y experiencias, nuestra propia experimentación consiste en comprobar en qué grado o qué alcance supone la introducción del uso de una red social como Instagram para la consecución por parte de los estudiantes de una serie de objetivos pedagógicos básicos como son la adquisición de la autonomía, la capacidad de reflexión, etc., para el dominio (*maîtrise*) de la LE por la conjunción de la conceptualización gramatical y su uso práctico contextualizado, es decir, gracias a la adquisición de la competencia gramatical por medio de una red social.

En este capítulo vamos a presentar la metodología que hemos seguido. Primero, explicaremos brevemente los dos métodos seguidos a lo largo de esta investigación (ver 3.1.). Seguidamente, identificaremos y analizaremos qué variables de nuestra investigación debemos estudiar (ver 3.2.). En tercer lugar, precisaremos cómo ha sido elegida nuestra población y muestra experimental y sus características (ver 3.3.). En cuarto lugar, describiremos la elección y selección de medios de recogida de datos para nuestra investigación (cuestionarios de gramática, encuestas, evaluación del nivel mediante la prueba diagnóstica ©DIALANG, tabla de observación y entrevistas) (ver 3.4.) y, por último, presentaremos el calendario de operaciones que hemos seguido para llevar a cabo nuestra investigación cuasiexperimental.

3.1. Metodología de la investigación

Esta investigación práctica (es decir, que aúna teoría y aplicación para llevarlo al aula) forma parte del área interdisciplinar de la lingüística, concretamente de la investigación en lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas y trata de arrojar luz al mundo, aún poco explorado, de la enseñanza híbrida mediante redes sociales pretendiendo así contribuir a la mejora de la enseñanza de la gramática del francés como lengua extranjera concretamente, aunque este estudio pueda extrapolarse al resto de competencias lingüísticas y, por supuesto, de lenguas extranjeras. En este subcapítulo, mostraremos las características más destacables de los métodos de investigación que hemos seguido durante todo nuestro estudio.

Como sabemos, en la lingüística aplicada interaccionan distintos elementos como son los métodos y estrategias de enseñanza y la adquisición de la competencia comunicativa, entre otros. Es por eso que a lo largo de todo el marco teórico de este estudio nos hemos interesado por cosas como: ¿Qué es una gramática?; ¿Qué tipos de gramática existen?; ¿Qué lugar ocupa la gramática en la enseñanza de FLE?; ¿Cómo la gramática ha formado parte de los diferentes métodos y enfoques de aprendizaje a lo largo de la historia de la enseñanza y el aprendizaje de FLE?; ¿Cuáles

son los errores gramaticales que más se repiten entre los estudiantes de FLE?; ¿Cómo se produce la adquisición de la gramática en FLE?; ¿Cómo indica la didáctica de la gramática en la enseñanza de FLE que hay que enseñar la gramática?... porque “la investigación en adquisición de segundas lenguas equivale actualmente al estudio de los procesos del aprendiz en la adquisición de cualquier otra lengua que no sea la nativa, tanto en contexto formal como natural” (Pastor Cesteros, 2004, p. 100). Así, nos interesamos en el aprendizaje contrastivo de la gramática y en las distintas variables que intervienen en ese aprendizaje, variables que pueden tener que ver con la motivación, el estilo cognitivo del estudiante y el entorno lingüístico en la adquisición de la lengua comparando así los beneficios de seguir una enseñanza tradicional basada en las clases presenciales y el libro de texto y una enseñanza híbrida en la que entren en juego las redes sociales como herramienta clave de apoyo a la enseñanza y el aprendizaje de la gramática francesa.

La selección de los dos métodos de investigación seguidos en nuestra investigación es una pieza clave para la consecución de los objetivos que nos marcamos en el subcapítulo 1.3. Es decir, analizar cuál es el problema al que queremos aportar nuestro pequeño granito de arena, sintetizar toda esa información para observar de qué manera podemos ayudar, y trazar las líneas del proceso experimental para más tarde llevarlo a cabo y comprobar mediante enfoques cuantitativos y cualitativos si, tal y como pensábamos en nuestra hipótesis inicial, estábamos en lo cierto y nuestra intervención ha ayudado a solucionar, al menos parcialmente, el problema objeto de estudio. Es por esto que los dos métodos que hemos elegido para nuestro estudio, y que vamos a describir a continuación, son el método analítico-sintético y el método de investigación-acción / método cuasiexperimental.

3.1.1. El método analítico-sintético

Para la revisión de la literatura escrita hasta la fecha sobre nuestros dos marcos teóricos, la gramática francesa y la enseñanza del francés en España, y las redes sociales y la enseñanza / aprendizaje del francés como lengua extranjera, en el establecimiento del estado de la cuestión acerca de la Gramática y de su valor para la enseñanza de las lenguas extranjeras, concretamente del francés como lengua extranjera, se escogió el método de investigación analítico-sintético que, como indica Flores Molina, estriba en “a) definición de criterios de búsqueda, b) identificación de los trabajos, c) elaboración de resúmenes analíticos, d) sistematización de la información, y e) reconstrucción analítico-sintética.” (Flores Molina, 2020, p. 17). Es decir, en el método teórico analítico-sintético descomponemos toda la información necesaria para nuestra investigación que puede resultar compleja tanto por su contenido como por su volumen, en distintas partes más pequeñas que nos permiten analizar y sintetizar el todo revelando las conexiones entre todas esas

partes y ligándolas todas ellas al problema que ocupa nuestro interés investigativo (López Falcón y Ramos Serpa, 2021, p. 24; Espinoza Freire y Toscano Ruíz, 2015, p. 21).

Para la búsqueda de nuestra literatura, seleccionamos palabras clave como “gramática francesa”, “enseñanza y aprendizaje de la gramática” y “redes sociales”, entre otras. Se realizaron búsquedas a través de motores de búsqueda como Google académico (<https://scholar.google.com>); Academia.edu (<https://www.academia.edu>); Scielo (<https://www.scielo.org>); Dialnet (<https://dialnet.unirioja.es>); entre otras., y en las bibliotecas de la Facultad de Filosofía y Letras y la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada; la biblioteca de *France Éducation Internationale* en Sèvres que es la biblioteca de referencia a nivel mundial en cuanto a la enseñanza del FLE y las políticas educativas; la biblioteca BU GRANDS MOULINS en París, la biblioteca BU SAINT-GERMAIN-DES-PRÈS en París, la biblioteca SORBONNE NOUVELLE también en París, y por último, en mi biblioteca personal. Más tarde, tras la lectura de todos los artículos y libros encontrados, se procedió a la elaboración de resúmenes siguiendo un índice de trabajo que correspondía al objetivo de nuestra investigación, lo que nos ayudaba a sistematizar la información, dando lugar así al que sería más tarde el índice de nuestro trabajo. Todo este proceso nos ha valido en el subcapítulo 2.2. (p. 60), para presentar los defectos y carencias detectados en la enseñanza de la gramática francesa del francés como lengua extranjera descubriendo en qué puntos gramaticales suelen cometer más errores los estudiantes hispanófonos.

Este proceso (la elección de los puntos gramaticales a trabajar mediante Instagram y de qué forma trabajarlos) que inicialmente puede resultar trivial, ha sido sumamente importante para poder dar cuenta de una base sólida con la que proceder en nuestro segundo método de investigación, el método de investigación-acción y el método cuasi experimental.

3.1.2. El método de investigación-acción y el método cuasi-experimental

La investigación-acción es un concepto que fue creado en los años 40 por Kurt Lewin quien intento aunar experimentación científica y acción social (Bausela Herreras, 2004, p. 1). El método de investigación-acción es un método inductivo con el que se analizan casos particulares de nuestra realidad cotidiana a través de los cuales poder inferir conclusiones que puedan aplicarse a toda la población de estudio. Se pretende además producir cambios en la realidad que se está observando mediante este método de manera que, más que adquirir mayor conocimiento teórico, lo que se quiere realmente es ayudar a los educadores en su práctica educativa diaria para que puedan resolver los problemas (Espinoza Freire y Toscano Ruíz, 2015, pp. 33-34).

Para evaluar y analizar los datos obtenidos con las distintas herramientas empleadas en nuestra investigación mediante el método de investigación-acción y el método cuasi-experimental, hacemos uso de la estadística como ciencia puesto que nos ayuda a tener una mejor visión, y posterior interpretación, de los datos sobre la puesta en marcha de nuestro programa de intervención (Enseñanza híbrida gracias a Instagram) frente a otro (como es en nuestro caso la enseñanza clásica únicamente presencial, mediante libro de texto), permitiéndonos calcular medidas de dispersión o variabilidad, correlación o regresión, así como representaciones gráficas de distinto tipo (Pérez Juste et al., 2009, p. 3). La estadística es al fin y al cabo un método científico de análisis que se utiliza constantemente en las Ciencias Sociales y más concretamente en las Ciencias Humanas (Etxeberria Murgiondo y Tejedor Tejedor, 2005, p. 17). El análisis estadístico de datos será un paso crucial para la toma de decisiones y la innovación en nuestro entorno educativo puesto que, en nuestro experimento, esa toma de decisiones estadísticas nos autoriza a admitir “la no existencia de relación entre variables, o [a decidir] a favor de un modelo alternativo, aceptando como explicación más plausible (no exenta de errores) la que asuma la existencia de una relación causal entre las variables” (Arnau, 1989, citado en Buendía Eisman et al., 1993, p. 12).

Nuestra investigación consiste en un estudio de caso ya que nos centramos en analizar en profundidad un determinado factor o elemento (Martínez Bonafé, 1988, p. 42) como lo es para nosotros determinar si enseñar la gramática de forma inductiva y contrastiva a través de Instagram, mejora el aprendizaje de esta y por ende, de su dominio de la lengua francesa en general (es decir, mejora en la consecución de la competencia comunicativa) en el caso de nuestros estudiantes en su mayoría hispanófonos en el grado en Estudios Franceses de la Universidad de Granada (España). Aunque el estudio de caso se suele centrar en la parte más cualitativa de los datos, en nuestro estudio aunaremos técnicas de investigación cualitativas (encuestas y entrevistas – investigación-acción) y cuantitativas (cuestionarios, tabla de observación y pruebas de nivel-investigación experimental) por lo que nuestro diseño de investigación será de tipo cuasiexperimental ya que nos permite introducir variables y observar las relaciones de causa-efecto que produce nuestra intervención en grupos ya formados.

Según Etxeberria Murgiondo y Tejedor Tejedor (2005, pp. 28-29), las fases del método científico, experimental, son las siguientes:

- 1) Planteamiento del problema.
- 2) Revisión de la bibliografía
- 3) Formulación de la hipótesis
- 4) Metodología de la recogida de datos
- 5) Análisis de los datos

6) Conclusiones e implicaciones

Es importante precisar que los pasos a seguir dependerán también del tipo de investigación que se esté llevando a cabo (Pérez Juste et al., 2009, p. 19; Bisquerra Alzina, 2009). En nuestro caso, seguiremos una investigación basada en la observación para determinar el nivel de participación de nuestros estudiantes en los ejercicios propuestos a través de la red social Instagram. También realizaremos una investigación por encuesta ya que pasaremos un par de encuestas a nuestros estudiantes, la primera para conocer el uso que realizan de la red social Instagram y sobre todo si la utilizan para aprender francés, y la segunda encuesta para conocer su grado de satisfacción en cuanto al uso de Instagram para mejorar el aprendizaje de la gramática. También realizaremos una investigación experimental o cuasi-experimental (cuantitativa) como ya hemos dicho antes, ya que queremos conocer si el aprendizaje híbrido gracias al uso de Instagram resulta más eficaz en el aprendizaje de la gramática que un aprendizaje tradicional sin el uso de esta red social. En este método cuasi-experimental observaremos diferencias entre dos grupos, uno experimental al que se le aplica la intervención y uno de control al que no se le aplica. Dichas observaciones se pueden realizar gracias a la realización de un pre-test y de un post-test con el que podremos establecer relaciones de causa y efecto. También realizaremos una investigación correlacional ya que queremos conocer si la variable “mejora del nivel de gramática” incide de forma significativa en el nivel / dominio de la lengua francesa de nuestros estudiantes. Y finalmente también realizaremos una investigación descriptiva ya que pretendemos describir personalmente a nuestros estudiantes de la Universidad de Granada.

En todos estos pasos, la Estadística tendrá por objetivo la “recogida, organización, descripción y resumen de los datos [así como la G]eneralización y contraste de hipótesis” (Etxeberria Murgiondo y Tejedor Tejedor, 2005, p. 30). De este modo, los análisis estadísticos a realizar para aceptar o rechazar la hipótesis de investigación vendrán determinados por la definición de las variables que hagamos, la selección de nuestra muestra-sujeto de estudio, nuestro diseño experimental y el posterior procedimiento de recogida de datos (2005, p. 29).

La Estadística se subdivide en dos grupos, la Estadística Descriptiva que “tiene como objetivo el recoger, organizar, resumir, describir y presentar los datos correspondientes a un conjunto de elementos (2005, p. 32) y la Estadística Inferencial cuyo objetivo persigue “generalizar los resultados obtenidos en una muestra a la población objeto de estudio” (2005, p. 32). Como campo o forma de razonamiento de este último tipo de Estadística, la Inferencial, recurriremos al contraste de hipótesis para comprobar cuál de los dos métodos de enseñanza de la gramática francesa, el tradicional con clases únicamente presenciales y libro de texto (grupo de control) o el híbrido que añade el uso de la red social Instagram (grupo experimental), mejora el rendimiento

escolar en gramática y en su nivel/dominio de la lengua francesa (mejorando así por tanto su competencia comunicativa).

3.2. Identificación y definición operacional de las variables

En un estudio cuasi-experimental en el que se desea realizar cálculos estadísticos para comprobar nuestra hipótesis de partida, es necesario y recomendable identificar y definir operacionalmente cuáles son nuestras variables para saber posteriormente qué cálculos se deben realizar. ¿Pero qué es una variable en estadística? Una variable es algo que forma parte de nuestro estudio, elemento o característica, que queremos medir y que varía de un sujeto de nuestra muestra a otro (Etxeberria Murgiondo y Tejedor Tejedor, 2005, p. 39). Para Pérez Juste et al., variable es una “característica que admite diversos valores, es decir, dos o más modalidades; mientras que constante es un valor numérico que no cambia en un contexto determinado” (2009, p. 29). Podemos tener distintos tipos de variables según la escala de medida seguida: cuantitativas (escala de intervalo o razón), ordinales (escala ordinal) o cualitativas (escala nominal) (Etxeberria Murgiondo y Tejedor Tejedor, 2005, p. 39). En nuestro caso, como ya vimos antes, tenemos variables que siguen una escala ordinal, por lo tanto, son ordinales, y otras que siguen una escala nominal, por lo tanto, son cualitativas, y tenemos también variables cuantitativas que siguen una escala de razón puesto que el 0 indica ausencia de atributo. Dentro de las cualitativas podemos tener variables dicotómicas, es decir aquellas que poseen únicamente dos categorías, y variables dicotomizadas aquellas que, teniendo más de dos categorías, éstas se han visto reducidas a dos únicamente. Sigamos la clasificación de las variables propuesta por Pérez Juste y sus colaboradores (2009, pp. 30-33) para seleccionar e identificar cuáles son nuestras variables en nuestra investigación experimental. Partiendo de nuestra hipótesis, en nuestro caso tenemos como variables dependientes (V_D):

- Variable cualitativa dicotomizada: mejoría en los resultados ©DIALANG – mejora y no mejora., y mejoría en los resultados de gramática en PRADO – mejora y no mejora.
- Variable cuantitativa continua: resultados del pre-test y el post-test de gramática en PRADO (resultados sobre 10, los puntos gramaticales en cuestión son los pronombres relativos, los pronombres complemento y las construcciones verbales.)
- Variable cuantitativa discreta: resultados del pre-test y el post-test del nivel de lengua francesa en ©DIALANG (A1 = 1; A2 = 2; B1 = 3; B2 = 4; C1 = 5; C2 = 6)

Y como variable independiente (V_I) tenemos:

La variable independiente es “formación híbrida impartida a través de clases presenciales y de clases virtuales en la red social Instagram sobre los puntos gramaticales en los que los estudiantes universitarios hispanófonos suelen cometer errores (los pronombres relativos, los pronombres complemento y las construcciones verbales)” → INSTAGRAM

Además de las variables dependientes e independientes, en los estudios experimentales, y cuasi-experimentales, también pueden existir otro tipo de variables que debemos intentar controlar de algún modo durante el proceso ya que pueden producir cambios en nuestras variables dependientes e influir en los resultados obtenidos contaminándolos. En nuestro caso:

- Variables extrañas o intervinientes (V_E): el profesorado que han tenido nuestros estudiantes durante la fase experimental, el horario de clase presencial y de subida del contenido a Instagram y el nivel de lengua de partida con el que contaba el alumnado.
- Variables estímulo: valorar la participación activa del estudiantado en Instagram.
- Variable respuesta: mejora del nivel de gramática, mejora del nivel de lengua francesa.
- Variables intermedias: situación personal de los estudiantes, por ejemplo, haber abandonado la carrera durante el experimento.

Todo esto es muy importante tenerlo en cuenta a la hora de proceder en el diseño de nuestra investigación cuasi-experimental puesto que el tipo de análisis estadísticos que utilicemos va a depender del tipo de escala elegida, y esto también repercutirá en la calidad de la medición (Etxeberria Murgiondo y Tejedor Tejedor, 2005, p. 40).

Además de identificarlas como acabamos de hacer, resulta de gran ayuda hacer operacionales las variables tanto dependiente como independiente a la hora de decidir qué datos será necesario recoger y con la ayuda de qué instrumentos., y para ello se puede recurrir a la taxonomía de Bloom (Lessard-Hébert, 1997, p. 46). Según Pérez Juste y sus colaboradores., hacer una variable operacional es sustituir “lo que no se puede observar por aquello accesible a la observación y los instrumentos de medida” (2009, p. 33). Es decir, a nuestras variables le asignamos significado gracias a las operaciones que realizamos para medirla (2009, p. 33).

Tabla 1*Definición conceptual y operacional de las variables del estudio experimental*

Variable	Definición conceptual	Definición operacional
Nivel	“En didactique du FLE, le terme de niveau fait d’abord référence aux étapes successives que franchit l’apprenant dans son étude d’une langue étrangère [...]. En 2001, paraît le *CECR [avec ses six niveaux] : A Utilisateur élémentaire : A1 Introductif ou découverte ; A2 Intermédiaire ou de survie. B Utilisateur indépendant : B1 Niveau seuil ; B2 Avancé ou indépendant. C Utilisateur expérimenté : C1 Autonome ; C2 Maîtrise. » (Robert, 2008, p. 138)	Pre-test y Post-test de nivel en ©DIALANG
Gramática	“l’étude scientifique des énoncés d’une langue à travers leurs structures morphologiques et syntaxiques » (Robert, 2008, p. 100)	Test en PRADO (Pre-test y Post-test de 30 ítems)
Formación híbrida	“il s’agit tout d’abord [...] de la coprésence ainsi que de l’articulation des deux modes distanciel et présentiel. [...] Ce scénario pédagogique intègre un scénario de communication [...] qui fait appel à l’interaction entre les différents acteurs de la formation [...]. Ces interactions englobent un accompagnement des apprenants, par l’enseignant-tuteur [...]. Elle est basée sur une pédagogie active, pas obligatoirement dans son ensemble, mais au moins partiellement. » (Nissen, 2019, pp. 33-34)	Clases presenciales más Instagram (consultar 3.4.1.1., en página 244)

3.3. Elección y descripción de la población experimental

En la Estadística se disponen de dos colectivos: población y muestra. La población es “el conjunto de elementos del que se precisa conocer alguna característica” (Etxeberria Murgiondo y Tejedor Tejedor, 2005, p. 33). Como conocer todos esos elementos de la población puede llegar a resultar imposible, se escogen solo algunos de ellos que pasan a representar a toda esa población y será lo que constituya nuestra muestra. Seleccionando nuestra muestra pretendemos que esta sea representativa de la población que queremos estudiar. Es decir, que el estadístico (resultado obtenido gracias a la muestra) se aproxime lo máximo posible al parámetro (el verdadero valor de lo que se quiere estudiar en la población).

3.3.1. Elección de la población experimental

Para esta investigación experimental se tuvo la gran suerte de contar con el alumnado del primer curso académico del “Grado en Estudios Franceses” de la Universidad de Granada. Se eligieron a estos estudiantes ya que cursan en sus estudios universitarios asignaturas de lengua francesa desde un nivel B1 hasta un nivel C1+ como se podrá consultar en el subapartado 4.1. (p. 372) de esta investigación.

Al inicio del experimento contábamos con un total de 77 participantes, pero a lo largo del experimento este número se vio reducido a la cantidad de 50 estudiantes. El principal motivo por el cual algunos de los estudiantes abandonaron el experimento fue porque habían dejado la carrera y estaban tan desvinculados de la Universidad que resultó imposible contactar con ellos de nuevo. Otros eran alumnos Erasmus y volvieron a sus respectivas Universidades por lo que también quedaron desvinculados. Otros no se vieron motivados y no quisieron seguir con el experimento por distintas casuísticas como la falta de interés, enfermedad, situación laboral o que la profesora que dirige el experimento ya no era su profesora en el segundo curso académico, entre otras.

La elección de los grupos-sujetos viene dada en este caso por el tipo de metodología empleada de “investigación-acción”, es decir, los individuos ante los cuales vamos a intervenir debían dividirse constituyéndose dos grupos, un grupo experimental que recibiese el “tratamiento”, en nuestro caso la formación híbrida gracias a Instagram (nuestra variable independiente), y un grupo de control que no la recibiese. Estos estudiantes ya estaban divididos, por la propia Universidad de Granada, en dos grupos, un grupo A que asistía a clases por la mañana y un grupo B que asistía a clases por la tarde. Sabemos por la prueba de nivel A2 que realizaron en el primer curso académico 2020/2021 gracias al Proyecto de Innovación Docente (Básico Fase 1) titulado *Determinación del nivel de francés como lengua extranjera y tutorización personalizada en la adquisición de competencias lingüísticas en el Grado en Estudios Franceses*, durante el curso académico 2020/2021, con código 20-05 y coordinado por la profesora Ariane Ruyffelaert, que ambos grupos eran más o menos homogéneos en cuanto al nivel en lengua francesa. Es por esto que se decidió seguir con esta división impuesta, de alguna manera, por la Universidad, para llevar a cabo el desarrollo de nuestra experimentación. Además, la situación para dirigir ambos grupos era idónea puesto que la persona que dirigió el experimento, es decir, quien escribe estas líneas, era también la profesora de ambos grupos en ese curso 2020/2021. Una vez explicado el experimento a los estudiantes, algunos por falta de motivación y otros simplemente por no querer estar pendientes de una red social, pasaron del grupo experimental al grupo de control para no tener que utilizar, de este modo, la red social Instagram para las cuestiones de clase. Se respetó la decisión y se conformaron los

grupos (nuestra muestra experimental), curiosamente de 25 estudiantes cada uno, y que paso a describir a continuación.

En el grupo experimental contábamos con un 12% de hombres y un 88% de mujeres, mientras que en el grupo de control teníamos un 32% de hombres y un 68% de mujeres. Prácticamente el 100% del alumnado era hispanohablante de origen español en su mayoría a excepción de una estudiante de origen colombiano y un estudiante de origen argentino. De los 50 estudiantes que conformaron nuestra muestra experimental, tan solo dos (originarios de China y Senegal) no tenían el español como lengua materna, aunque lo dominaban con gran destreza. En cuanto a sus estudios, todos cursaban el “Grado en Estudios Franceses” (GEF) y algunos de ellos cursaban además el “Grado en Educación Primaria”, es decir, estudiaban el doble grado que oferta la Universidad de Granada, como puede consultarse más abajo en la tabla 2. La edad media de ambos grupos al inicio del experimento era de 19 años (yendo el rango de edades desde los 18 el de menor edad hasta los 25 años el de mayor edad).

Tabla 2

Principales características del estudiantado que forma parte del estudio experimental

	Alumno	Grado	Género	Edad	Nacionalidad
Grupo experimental	Alumno 1	Doble grado GEF + Primaria	M	18	Española
	Alumno 2	Doble grado GEF + Primaria	M	20	Española
	Alumno 3	Doble grado GEF + Primaria	M	18	Española
	Alumno 4	Doble grado GEF + Primaria	M	18	Española-Marroquí
	Alumno 5	Doble grado GEF + Primaria	M	18	Española
	Alumno 6	Doble grado GEF + Primaria	M	22	Española
	Alumno 7	Doble grado GEF + Primaria	M	18	Española
	Alumno 8	Doble grado GEF + Primaria	M	19	Española
	Alumno 9	Doble grado GEF + Primaria	M	18	Española
	Alumno 10	Doble grado GEF + Primaria	M	18	Española
	Alumno 11	Doble grado GEF + Primaria	M	19	Española
	Alumno 12	Doble grado GEF + Primaria	M	19	Española
	Alumno 13	Doble grado GEF + Primaria	M	19	Española
	Alumno 14	Doble grado GEF + Primaria	M	18	Española
	Alumno 15	Doble grado GEF + Primaria	M	18	Española
	Alumno 16	Doble grado GEF + Primaria	H	18	Española
	Alumno 17	Grado en Estudios Franceses	M	18	Española
	Alumno 18	Grado en Estudios Franceses	M	18	Española
	Alumno 19	Grado en Estudios Franceses	M	22	Española
	Alumno 20	Grado en Estudios Franceses	M	19	Española
	Alumno 21	Grado en Estudios Franceses	M	18	Española

	Alumno	Grado	Género	Edad	Nacionalidad
	Alumno 22	Grado en Estudios Franceses	M	18	Española
	Alumno 23	Grado en Estudios Franceses	M	18	Española
	Alumno 24	Grado en Estudios Franceses	H	18	Española
	Alumno 25	Grado en Estudios Franceses	H	22	China
Grupo control	Alumno 1	Grado en Estudios Franceses	M	18	Española
	Alumno 2	Grado en Estudios Franceses	H	25	Española
	Alumno 3	Doble grado GEF + Primaria	M	19	Española
	Alumno 4	Grado en Estudios Franceses	M	20	Española
	Alumno 5	Grado en Estudios Franceses	H	19	Española
	Alumno 6	Grado en Estudios Franceses	M	25	Colombiana
	Alumno 7	Grado en Estudios Franceses	M	18	Española
	Alumno 8	Grado en Estudios Franceses	M	18	Española
	Alumno 9	Grado en Estudios Franceses	H	19	Española
	Alumno 10	Grado en Estudios Franceses	M	20	Española
	Alumno 11	Grado en Estudios Franceses	H	21	Senegalesa
	Alumno 12	Grado en Estudios Franceses	M	19	Española
	Alumno 13	Grado en Estudios Franceses	H	18	Española
	Alumno 14	Grado en Estudios Franceses	M	21	Española
	Alumno 15	Grado en Estudios Franceses	H	22	Española
	Alumno 16	Grado en Estudios Franceses	H	21	Española
	Alumno 17	Grado en Estudios Franceses	M	18	Española
	Alumno 18	Grado en Estudios Franceses	M	19	Española
	Alumno 19	Grado en Estudios Franceses	M	19	Española
	Alumno 20	Doble grado GEF + Primaria	M	18	Española
	Alumno 21	Doble grado GEF + Primaria	M	18	Española
	Alumno 22	Grado en Estudios Franceses	M	18	Española
	Alumno 23	Grado en Estudios Franceses	M	19	Española
	Alumno 24	Grado en Estudios Franceses	H	19	Argentina
	Alumno 25	Grado en Estudios Franceses	M	19	Española

3.3.2. Descripción de la población experimental

Como hemos adelantado en el apartado anterior, esta investigación cuasi-experimental se realizó ante un grupo de 50 estudiantes de la Universidad de Granada que se encontraban matriculados en su mayoría en el primer curso de la carrera “Grado en Estudios Franceses” al iniciarse el experimento. Tenemos un grupo experimental (n=25) y otro grupo de control (n=25) que no recibirá tratamiento, es decir, intervención mediante Instagram (variable independiente). El establecimiento de ambos grupos ya ha sido expuesto en el apartado 3.3.1.

Ambos grupos tienen más o menos el mismo nivel de habilidades lingüísticas en francés. Y eso lo sabemos, como ya adelantamos, gracias a la prueba de nivel A2 realizada al inicio del curso académico 2020/2021. Dicha prueba forma parte del Proyecto de Innovación Docente (Básico Fase 1) titulado *Determinación del nivel de francés como lengua extranjera y tutorización personalizada en la adquisición de competencias lingüísticas en el Grado en Estudios Franceses*, durante el curso académico 2020/2021, con código 20-05 y coordinado por la profesora Ariane Ruyffelaert y pueden consultarse las preguntas realizadas en el anexo I del presente trabajo (consultar página 497). Los resultados obtenidos por los estudiantes que constituyen nuestros grupos-sujeto de investigación fueron los siguientes: el grupo experimental obtuvo una media de 7,1 mientras que el grupo de control obtuvo una media de 6,2, ambas medias muy similares. Los resultados finales de la prueba por estudiante pueden consultarse en la tabla 3 que se observa a continuación:

Tabla 3

Resultados de la prueba de nivel inicial A2

Grupo experimental		Grupo de control	
Alumno 1	7,25	Alumno 1	3,15
Alumno 2	6,55	Alumno 2	Sin realizar
Alumno 3	6,05	Alumno 3	6,75
Alumno 4	6,65	Alumno 4	5
Alumno 5	6,6	Alumno 5	7,2
Alumno 6	7,05	Alumno 6	9,3
Alumno 7	8,45	Alumno 7	6,25
Alumno 8	6,35	Alumno 8	6,7
Alumno 9	6,6	Alumno 9	4,15
Alumno 10	9,3	Alumno 10	6,65
Alumno 11	8,1	Alumno 11	4,95
Alumno 12	6,45	Alumno 12	6,5
Alumno 13	7,65	Alumno 13	7,45
Alumno 14	5,9	Alumno 14	Sin realizar
Alumno 15	5,95	Alumno 15	4,45
Alumno 16	7,7	Alumno 16	3,9
Alumno 17	6,65	Alumno 17	5,45
Alumno 18	4,6	Alumno 18	6,1
Alumno 19	8,3	Alumno 19	6,75
Alumno 20	8,25	Alumno 20	7,95
Alumno 21	7,2	Alumno 21	8,45
Alumno 22	7,6	Alumno 22	4,75
Alumno 23	7,3	Alumno 23	6,85
Alumno 24	7,5	Alumno 24	8,1
Alumno 25	7,1	Alumno 25	6,25
PROMEDIO	7,1	PROMEDIO	6,2

Como vimos al describir la problemática de nuestra investigación y también en el apartado 2.3., de este trabajo, los estudiantes hispanófonos de francés como lengua extranjera suelen cometer bastantes errores en el uso de los pronombres complemento, los pronombres relativos y las construcciones verbales (los verbos y sus preposiciones). Gracias al pre-test de gramática que realizamos, y del que hablaremos más adelante, hemos podido comprobar que los fallos cometidos en esos tres puntos gramaticales de la lengua francesa por hispanohablantes es un hecho real.

3.3.2.1. Perfil de los estudiantes de la Universidad de Granada, España

Gracias a una encuesta de perfil que se realizó a los estudiantes para el Proyecto de Innovación Docente (Básico Fase 1) titulado *Determinación del nivel de francés como lengua extranjera y tutorización personalizada en la adquisición de competencias lingüísticas en el Grado en Estudios Franceses*, durante el curso académico 2020/2021, con código 20-05 y coordinado por la profesora Ariane Ruyffelaert, y del cual formé parte, podemos saber ante qué tipo de estudiantes nos encontramos para adaptarnos lo máximo posible a sus necesidades educativas. Esta encuesta, a la que contestaron un total de 50 estudiantes, se realizó de manera totalmente anónima por lo que no podemos separar las respuestas de los alumnos que finalmente formaron parte de nuestra muestra experimental de aquellos que no lo fueron. Pero esto no nos supone un problema ya que, al fin y al cabo, con las respuestas de esa encuesta podemos determinar las características principales del perfil de nuestra población de estudio: estudiantes, en su gran mayoría hispanófonos, del primer curso del grado en Estudios Franceses de la Universidad de Granada.

Tras analizar todas las respuestas proporcionadas en la encuesta, podemos determinar que:

- Estos estudiantes han estudiado en su mayoría francés durante 6 años, los años que corresponden a la etapa educativa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y al Bachillerato, de modo que podemos inferir que son estudiantes motivados por el estudio de la lengua francesa ya que, como sabemos, en la comunidad autónoma de Andalucía (España), el francés como segunda lengua extranjera ha sido una materia optativa tanto en los cuatro cursos que dura la etapa de la ESO como en el segundo año de Bachillerato.
- El 76% de los estudiantes que respondieron a la encuesta indicaron que habían tenido contacto real con la lengua francesa al haber viajado a algún país francófono (la mayoría de ellos durante estancias cortas de 1 semana, aunque algunos han respondido que han llegado a estar un mes, incluso varios meses, o un verano completo por cuestiones de trabajo).

- Entre las perspectivas profesionales preferidas, el 50% indica querer dedicarse a la docencia, mientras que el 18% se decanta por la traducción y la interpretación, un 4% por el turismo, un 6% por la edición, un 2% por la asesoría lingüística, otro 2% está indeciso entre la docencia y trabajar en una editorial y el 18% restante aún no ha decidido.
- Entre los motivos principales por los que estudian francés y a los que les dan más importancia, se encuentran: estudiar francés para poder trabajar y vivir en un país francófono (con un 66%), estudiar francés para convertirse en alguien importante en el futuro (58%), estudiar francés para obtener buenas notas (52%), estudiar francés para encontrar un buen trabajo (88%), estudiar francés para poder leer periódicos, revistas y libros en francés (76%), estudiar francés para poder hacer amigos (en el extranjero, de vacaciones...) (74%), estudiar francés para poder escuchar la radio, ver la televisión, series o películas en francés (86%), estudiar francés para poder viajar (96%) y finalmente estudiar francés para conocer la literatura francófona (62%).

A completar este perfil nos ayudará una encuesta que hemos realizado a nuestra muestra de estudio para conocer su relación con la gramática francesa y con las redes sociales, encuesta que describiremos en el capítulo 3.4.2. (p. 354) y cuyos resultados presentaremos en el capítulo 4.2.1. (p. 382).

Estos estudiantes comienzan sus estudios partiendo de un nivel A2 y deberían alcanzar al final del primer curso académico (2020/2021) un nivel B2 (o B2.1.) y al final del segundo curso académico (2021/2022) un nivel B2+ (o B2.2.). Este nivel que reflejamos en estas líneas viene especificado en la guía docente de estos estudiantes haciendo mención del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCERL). Es por esto que nos parece interesante interpretar en el siguiente subcapítulo las competencias que estos estudiantes deben adquirir gracias al estudio de las asignaturas de lengua en estos dos años en los que se desarrolla nuestra experimentación, es decir, las asignaturas que se imparten en el primer y segundo año de la carrera universitaria.

3.3.2.2. Interpretación del nivel exigido en francés como lengua extranjera según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas para estos estudiantes

Interpretar según el MCERL el nivel exigido en francés para nuestros estudiantes es una acción importante dentro de nuestra investigación ya que nos ayudará posteriormente a ver si gracias al empleo de una enseñanza híbrida mediante Instagram, nuestros estudiantes del grupo

experimental alcanzan, mejor que los estudiantes del grupo de control, el nivel deseado, y por tanto las competencias, que se propone la Universidad de Granada.

Como ya precisamos, los estudiantes deben entrar en la carrera universitaria “Grado en Estudios Franceses” con un nivel A2, de modo que el nivel que deben alcanzar cursando las primeras asignaturas de la carrera es un nivel B1. Si analizamos en el MCERL como es considerado un estudiante de nivel B1, encontramos que lo categoriza como un “usuario independiente” que:

Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée. (CERCL, 2001, p. 25)

En cuanto a la corrección gramatical dentro de la competencia lingüística, parámetro importante de la competencia comunicativa de la lengua, que es lo que más nos interesa en nuestra investigación: “Utiliza con razonable corrección un repertorio de ‘fórmulas’ y patrones lingüísticos de uso frecuente relacionados con las situaciones más predecibles” (MCERL, 2020, p. 146).

Y una vez que los estudiantes finalizan su segundo año académico, deben alcanzar, como ya habíamos adelantado, un nivel B2+ que para el MCERL se sigue correspondiendo con un “usuario independiente” pero que, a diferencia del B1, en este caso puede:

[...] comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités. (CERCL, 2001, p. 25)

Y como hicimos anteriormente con el nivel B1, consultamos el nivel de corrección gramatical para el nivel B2+: “Buen control gramatical; todavía puede cometer «deslices» esporádicos, errores no sistemáticos y pequeños fallos en la estructura de la frase, pero son escasos y a menudo puede corregirlos retrospectivamente” (MCERL, 2020, p. 146).

Visto el nivel que deben alcanzar nuestros estudiantes en su formación académica al final de los dos primeros cursos universitarios, vemos a continuación, qué medios debemos emplear en nuestro estudio para recoger la información que analizaremos posteriormente y con la que comprobaremos si nuestro alumnado ha efectivamente alcanzado este nivel o no.

3.4. Selección de los medios

En este capítulo vamos a detallar cómo hemos recogido la información que conforma nuestro corpus de investigación, a saber: medios de intervención (ver 3.4.1.) y medios de evaluación y recogida de datos (ver 3.4.2.).

3.4.1. Medios de intervención

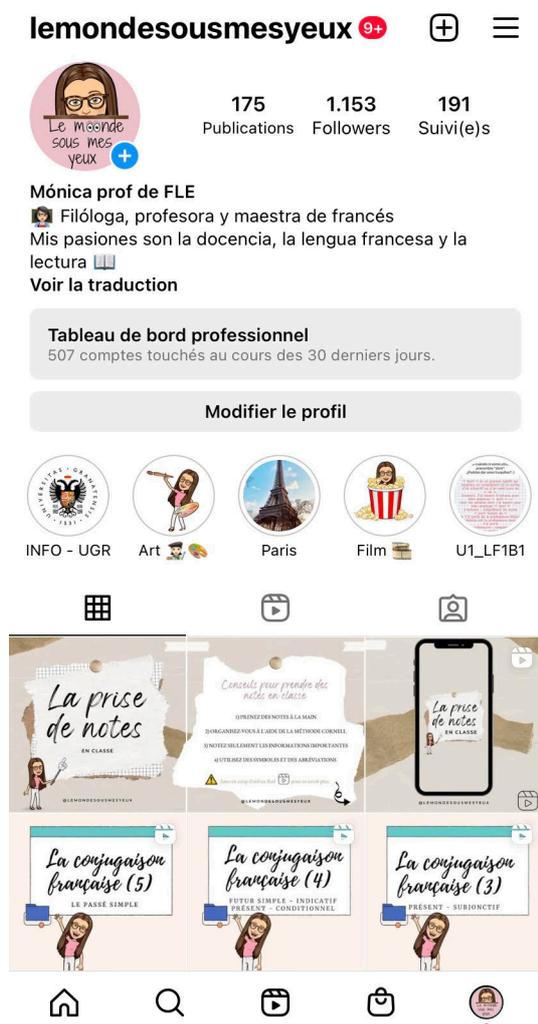
Entre los medios de intervención para lograr paliar la problemática que encontramos en nuestra investigación y conseguir así alcanzar nuestro objetivo para comprobar nuestra hipótesis, hemos debido seleccionar ciertas actividades de intervención que nos han parecido adecuadas. Evidentemente, dichas actividades vienen determinadas por la hipótesis que habíamos planteado y por tanto giran en torno a la enseñanza/aprendizaje híbrido mediante Instagram (ver 3.4.1.1.). Y para llevar a cabo esas actividades previstas, deberemos establecer una lista de los recursos necesarios para ello, tanto materiales, como humanos y financieros (ver 3.4.1.2.).

3.4.1.1. Remediación e Instagram

Como ya explicamos anteriormente, se eligió Instagram entre las distintas redes sociales como herramienta de apoyo al aprendizaje de la gramática en el aula de clase por varios motivos, entre los cuales preponderan su carácter gratuito, que era utilizado por la mayoría de las personas de sus características como vimos en el marco teórico 2 (p. 147) y como ratificaría la encuesta que les hicimos al iniciar el experimento (consultar 4.2.1., p. 382), y que su uso además de intuitivo ya era conocido por los estudiantes. A continuación, se muestra una interfaz (captura de pantalla) del perfil de la cuenta utilizada con nuestros estudiantes y cuyo nombre de usuario es @lemondesousmesyeux:

Figura 1

Interfaz del perfil de la cuenta de Instagram utilizada con los estudiantes del grupo experimental.



Nota. La imagen ofrecida de la red social fue tomada el 11 de octubre, 2022 y puede verse modificada con el paso del tiempo al subir más contenido en el perfil.

Como estrategia de remediación en el aprendizaje de los puntos gramaticales en los que suelen cometer más fallos los estudiantes hispanohablantes de francés, se propuso una gama variada de ejercicios gramaticales en Instagram recordando el punto gramatical sobre el que tratan para asegurar de este modo el acceso al aprendizaje. Así, en Instagram hemos proporcionado tres tipos de recursos:

- Recursos orientados al aprendizaje cognitivo, es decir, pequeñas cartas mentales o vídeos recordando la teoría en *stories*. Aquí podemos ver un ejemplo de la interfaz visual (capturas de pantalla):

Figura 2

Ejemplo de carta mental en stories recordando un punto teórico.



Figura 3

Ejemplo de vídeo en stories recordando un punto teórico.



- Recursos orientados a la práctica y a la reflexión, es decir, ejercicios cortos en *stories*. Entre este tipo de ejercicios (que se pueden consultar con más detalle en el subcapítulo 2.4.1.1. (p. 91) y 2.7.1.1. (p. 223) se encuentran desde ejercicios sencillos tipo test de opción múltiple, ejercicios de comprensión oral, ejercicios de completar

huecos, ejercicios de reordenar las palabras hasta ejercicios más complejos de respuesta corta o de encontrar la regla gramatical. Mostramos a continuación ejemplos de la interfaz visual (capturas de pantalla) de algunos de ellos:

Figura 4

Ejemplo de ejercicio de corrección múltiple y posterior corrección.

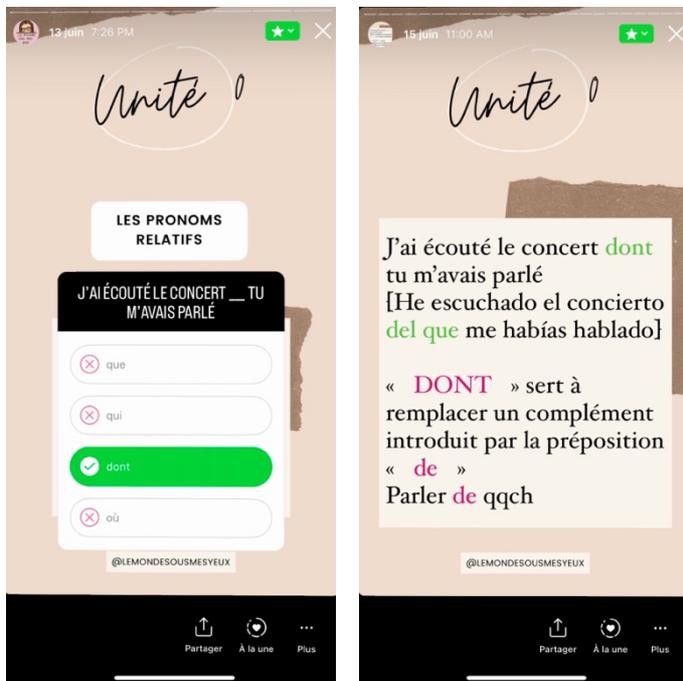


Figura 5

Ejemplo de ejercicio de comprensión oral con documento auténtico y posterior corrección

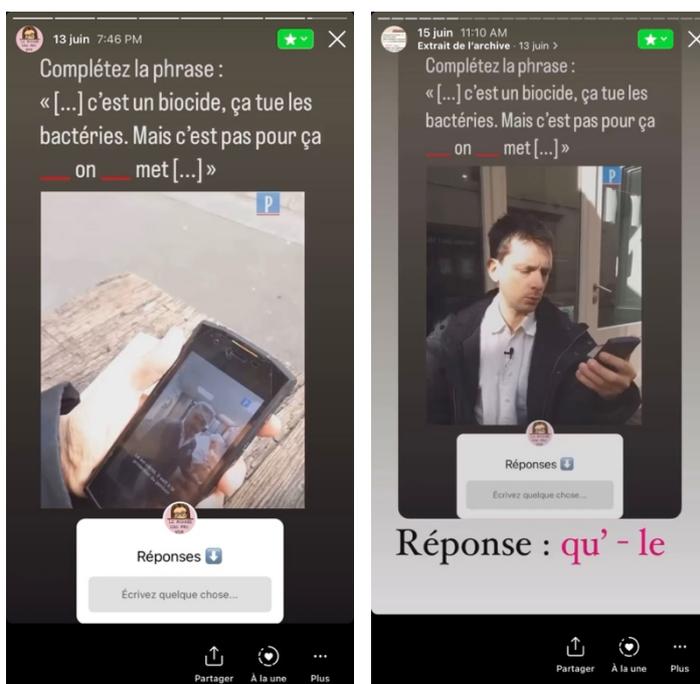


Figura 6

Ejemplo de ejercicio de completar huecos en documento auténtico y posterior corrección

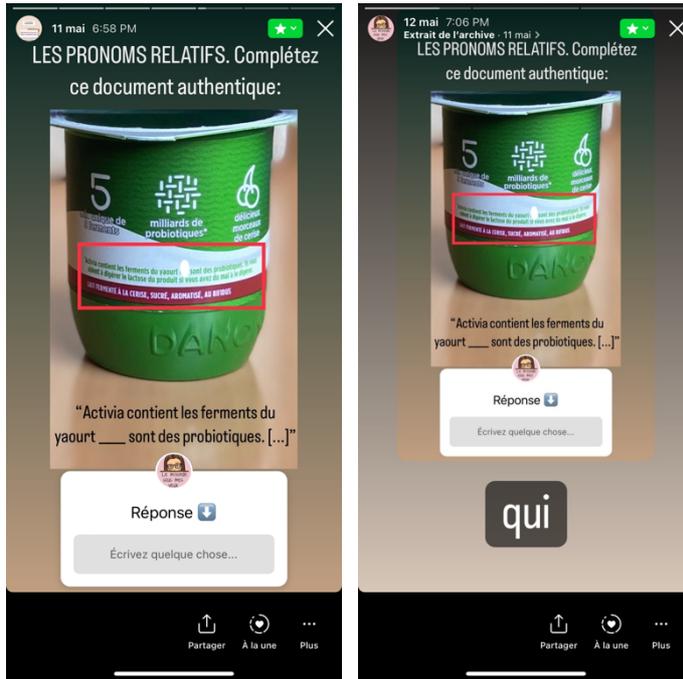


Figura 7

Ejemplo de ejercicio de reordenar palabras y posterior corrección

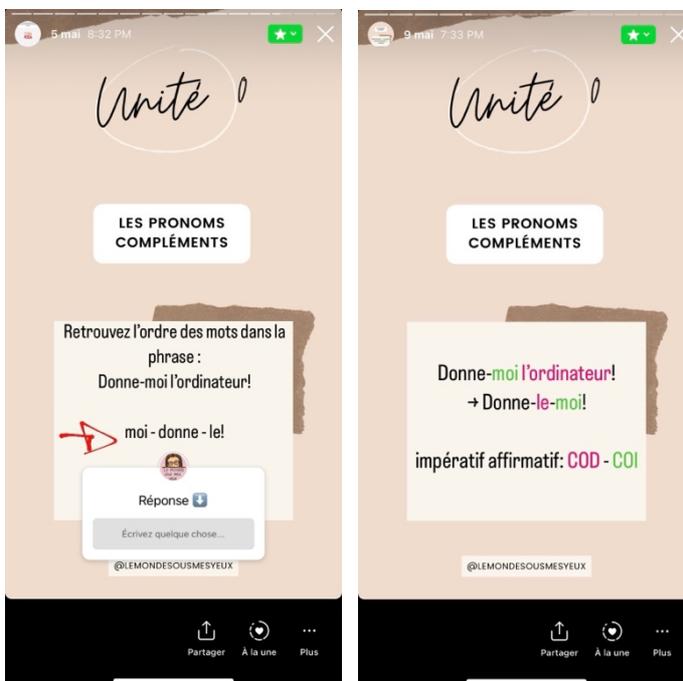
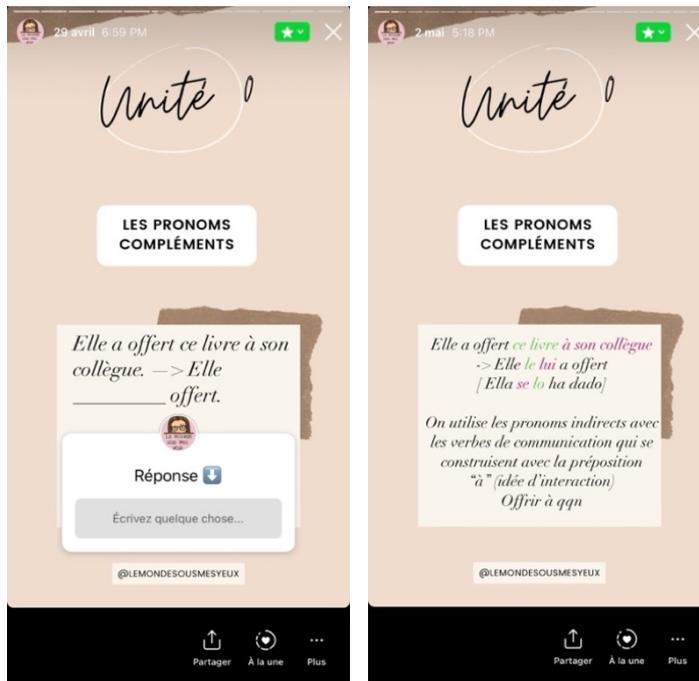


Figura 8

Ejemplo de ejercicio de respuesta corta y posterior corrección

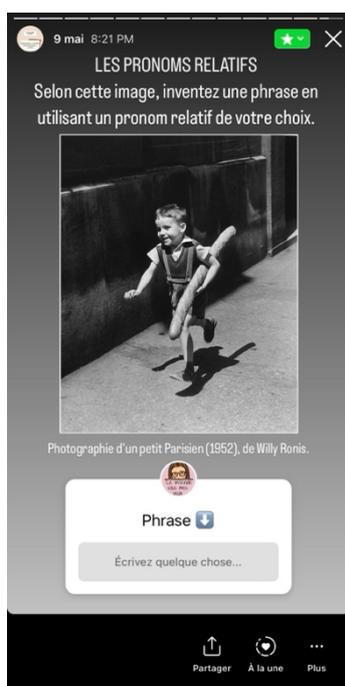


- Recursos orientados a la comunicación y al aprendizaje colaborativo, como es el caso de los ejercicios que propusimos de escritura creativa en el que debían inventar una frase que describiese la imagen propuesta (fotografía o pintura) utilizando el punto gramatical propuesto. Después, esta frase redactada por los estudiantes era o bien corregida por la profesora y compartida (de forma anónima) con el resto de estudiantes en *stories* (historias) para que pudiesen ver los errores cometidos y su corrección, o bien propuesta por la profesora en *stories* (de forma anónima) para que los estudiantes propusiesen la corrección en una cajita de preguntas de los *stories* de Instagram. Este ejercicio gustó a nuestro estudiantado, aunque no es un tipo de ejercicio de los que mayor participación obtuvo. También se propuso otro par de ejercicios de aprendizaje colaborativo, en los que se pedía al alumnado que enviasen a la profesora por mensaje directo de Instagram una imagen o foto en la que utilizarasen los puntos gramaticales a practicar. Después la profesora la publicaría de forma anónima junto con una cajita de preguntas para que el resto de compañeros enviasen dónde creían que se encontraban los fallos y que entre todos la corrigiesen. La actividad era muy interesante desde nuestro punto de vista ya que hacía que los estudiantes empleasen vocabulario de su contexto real (al ser una foto que les gustase, Instagram generaría intercambios de vocabulario tomado de las fuentes consultadas por los estudiantes no solo durante la clase sino también fuera de ella

(Noyon, 2018, p. 230)) y los demás aprenderían de esta forma vocabulario nuevo, emplearían la gramática a mejorar y entre todos mejorarían los posibles errores que más de uno tienen fosilizados. También se propuso realizar cartas mentales con pequeños esquemas de la teoría y que fuesen subidos con un hashtag común para que todos los compañeros pudiesen encontrar los esquemas rápidamente como forma de repaso. Sin embargo, tanto esta última propuesta, como la anterior, no tuvieron gran acogida entre el estudiantado, seguramente porque Instagram era algo voluntario y estas actividades requerían mucho esfuerzo y tiempo de su parte. El ejercicio de escritura creativa en Instagram, tal y como indica Noyon (2018, p. 227), tanto si los estudiantes reaccionan como si escriben una frase, se encuentra en una espiral de interacciones con el docente y con el resto de compañeros mediante un intercambio asíncrono que les ayuda a elegir cuidadosamente sus respuestas y el vocabulario que desean emplear. Como Noyon (2018, p. 227), nosotros también creemos que Instagram puede ser útil en clase de francés como lengua extranjera para potenciar no solo la adquisición de léxico sino también la adquisición de la competencia en producción escrita. Aquí se puede observar la interfaz visual (captura de pantalla) del primer ejercicio propuesto de escritura creativa que si tuvo buena acogida:

Figura 9

Ejemplo de ejercicio de escritura creativa.



Se proponían uno o varios ejercicios diarios de lunes a jueves (dependiendo del tiempo del que se dispusiese y de la dificultad del (de los) ejercicio(s) propuesto(s), en horario de tarde que era el horario que más se adecuaba a las preferencias del estudiantado. El *stories* con el ejercicio permanecía disponible durante 24 horas para todos, de manera que el estudiante podía realizar el ejercicio en el momento del día que fuese más adecuado para él o simplemente cuando coincidiese que entraba en la red social Instagram (recordemos que el uso de Instagram se plantea como apoyo a la docencia y no como un elemento obligatorio, el objetivo es aprovechar algo que ya forma parte de la vida de nuestros estudiantes de manera natural). Al día siguiente se subían las correcciones proponiendo la respuesta correcta junto a su traducción para realizar un análisis contrastivo con el español y una breve explicación en caso de ser necesario. Los estudiantes, tras ver las correcciones, podían preguntar sus dudas contestando al propio *stories* en el que se daba la corrección o enviando un mensaje directo a la profesora. Se intentó que en la medida de lo posible los ejercicios (frases propuestas, documentos auténticos...) versaran sobre un tema de actualidad o que fuesen frases que pudieran emplearse en situaciones comunicativas a las que pueden enfrentarse nuestros estudiantes en su día a día.

En las siguientes dos tablas 4 y 5 se pueden consultar las actividades/test que he propuesto realizar a mis estudiantes a través de los *stories* de Instagram durante la fase de experimentación de esta investigación. Así mismo, junto a cada actividad se puede leer la corrección proporcionada al alumnado en la misma red social.

Tabla 4

Ejercicios propuestos a través de Instagram durante el curso académico 2020/2021

Curso 2020/2021		
Test	Contenido	Enunciado + corrección
P. 1	Les pronoms relatifs	<p>Le livre ____ tu parles se trouve à la bibliothèque.</p> <p>a) dont b) que c) qui d) où</p> <p>Corrigé :</p> <p>« DONT » sert à remplacer un complément introduit par la préposition « de ».</p> <p>Le livre dont tu parles se trouve à la bibliothèque. [<i>El libro del que hablas se encuentra en la biblioteca</i>]</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		« parler de qqch » = <i>hablar de algo</i>
P. 2	Les pronoms relatifs	<p>Le garçon _____ crie est mon fils.</p> <p>a) qui b) que c) dont d) où</p> <p>Corrigé :</p> <p>« QUI » sert à remplacer le sujet.</p> <p>Le garçon qui crie est mon fils [<i>El niño que llora es mi hijo</i>] → Le garçon crie.</p>
P. 3	Les pronoms relatifs	<p>J'ai lu le livre de grammaire _____ tu m'avais donné.</p> <p>a) que b) qui c) dont d) où</p> <p>Corrigé :</p> <p>« QUE » sert à remplacer le COD.</p> <p>J'ai lu le livre que tu m'avais donné. [<i>He leído el libro que me habías dado</i>] → Tu m'avais donné le livre de grammaire.</p>
P. 4	Les pronoms relatifs	<p>Le supermarché _____ j'achète les tomates est spacieux.</p> <p>a) où b) qui c) que d) dont</p> <p>Corrigé :</p> <p>« OÙ » sert à remplacer un complément de lieu et de temps.</p> <p>Le supermarché où j'achète les tomates est spacieux. [<i>El supermercado en el que compro los tomates es grande</i>] → Le</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		supermarché est spacieux. J'achète les tomates dans ce supermarché .
P. 5	Les constructions verbales	<p>Les négociations peuvent aboutir _____ des accords.</p> <p>a) à b) de c) pour d) vers</p> <p>Corrigé : Les négociations peuvent aboutir à des accords [<i>Las negociaciones pueden dar lugar a acuerdos</i>] Aboutir à qqch → Dar lugar a algo</p>
P. 6	Les constructions verbales	<p>Il faut abriter les tomates _____ la pluie.</p> <p>a) à b) de c) pour d) vers</p> <p>Corrigé : Il faut abriter les tomates de la pluie [<i>Hay que resguardar los tomates de la lluvia</i>] Abriter qqch de qqch → Resguardar algo de algo</p>
P. 7	Les constructions verbales	<p>Le Conseil s'abstient _____ nommer les activités incompatibles avec ce mandat.</p> <p>a) à b) de c) Ø d) avec</p> <p>Corrigé :</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>Le Conseil s'abstient de nommer les activités incompatibles avec ce mandat [<i>El Consejo se abstiene de nombrar / designar las actividades incompatibles con este mandato</i>]</p> <p>S'abstenir de + infinitif → Abstenerse de + infinitivo</p>
P. 8	Les pronoms relatifs	<p>C'est une fille _____ on peut tout dire.</p> <p>a) dont b) qu' c) à qui d) qui</p> <p>Corrigé :</p> <p>Le pronom relatif composé remplace un complément construit avec la préposition « à ». Le pronom relatif composé « à qui » est réservé aux personnes.</p> <p>C'est une fille à qui on peut tout dire [<i>Es una chica a la que se le puede contar todo</i>] => On peut tout dire à cette fille => dire qqch à qqn = decir algo a alguien</p>
P. 9	Les pronoms relatifs	<p>Le problème _____ il a réfléchi toute la matinée lui a été résolu.</p> <p>a) auquel b) duquel c) dont d) qu'</p> <p>Corrigé :</p> <p>Le pronom relatif composé remplace un complément construit avec la préposition « à ».</p> <p>Le problème auquel il a réfléchi toute la matinée a été résolu. [<i>El problema sobre el que ha reflexionado toda la mañana ha sido resuelto</i>] => Réfléchir à qqch = Reflexionar sobre algo</p>
P. 10	Les pronoms relatifs	<p>Il a été impossible de trouver dans la librairie le livre _____ nous avions pensé pour maman.</p> <p>a) auquel</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>b) que c) dont d) duquel</p> <p>Corrigé : Le pronom relatif composé remplace un complément construit avec la préposition « à ». Il a été impossible de trouver dans la librairie le livre auquel nous avons pensé pour maman. [<i>Ha sido imposible encontrar en la librería el libro en el que habíamos pensado para mamá</i>] => Penser à qqch = Pensar en algo</p>
P. 11	Les pronoms relatifs	<p>Il s'agit d'une tâche _____ tous les étudiants doivent participer.</p> <p>a) dont b) que c) de laquelle d) à laquelle</p> <p>Corrigé : Le pronom relatif composé remplace un complément construit avec la préposition « à ». Il s'agit d'une tâche à laquelle tous les étudiants doivent participer [<i>Se trata de una tarea en la que todos los estudiantes deben participar</i>] => Participer à qqch = Participar en algo</p>
P. 12	Les pronoms relatifs	<p>J'ignore _____ il se moque.</p> <p>a) ce dont b) ce qui c) ce qu' d) ce à quoi</p> <p>Corrigé : « CE DONT » peuvent remplacer toute une phrase ou reprendre une idée</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		Il se moque de quelque chose. J'ignore cela. J'ignore ce dont il se moque. (ce = cela) [Ignore eso de lo que se burla] => Se moquer de qqch = Burlarse de algo
P. 13	Les pronoms relatifs	Je ne sais pas _____ il travaille. a) ce à quoi b) auquel c) dont Corrigé : Il travaille à faire quelque chose. Je ne sais pas cela. Je ne sais pas ce à quoi il travaille. (ce = cela) [No sé para lo que trabaja] => Travailler à + infinitif = Trabajar para + infinitivo
P. 14	Les pronoms relatifs	La question _____ j'aimerais que vous répondiez est la suivante : avez-vous étudié ? a) à laquelle b) de laquelle c) dont Corrigé : « laquelle » est un relatif composé qui remplace, dans ce cas, un nom utilisé après la préposition « à » : J'aimerais que vous répondiez à la question... La question à laquelle j'aimerais que vous répondiez est la suivante : avez-vous étudié ? [La pregunta a la cual me gustaría que respondiesés es la siguiente : ¿Habéis estudiado ?] => Répondre à qqch = Responder a algo
P. 15	Les pronoms compléments	Quand je vois des cerises, je ne _____ achète pas parce que je ne _____ aime pas _____. a) en – ça b) les – les c) les – en d) en – les

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>Corrigé :</p> <p>« EN » remplace un nom précédé par « de » et exprime une quantité indéterminée (partitif ou indéfini). Je n'achète pas des cerises -> Je n'en achète pas.</p> <p>Avec le verbe « aimer », on utilise « ça » pour les objets. Je n'aime pas les cerises -> Je n'aime pas ça.</p> <p>Quand je vois des cerises, je n'en achète pas parce que je n'aime pas ça. [<i>Cuando veo cerizas, no las compro porque no me gustan</i>]</p>
P. 16	Les pronoms compléments	<p>J'ai un examen dans 6 jours, vous _____ croyez ?</p> <p>a) y b) en c) le</p> <p>Corrigé :</p> <p>J'ai un examen dans 6 jours, vous y croyez ? [<i>Tengo un examen en 6 días, ¿creéis en ello ?</i>] =></p> <p>=> croire à qqch = creer en algo</p>
P. 17	Les pronoms compléments	<p>Tes jupes, je _____ ai mises au linge sale.</p> <p>a) les b) en c) y d) leurs</p> <p>Corrigé :</p> <p>Tes jupes, je les ai mises au linge sale. [<i>Tus faldas, las he puesto con la ropa sucia</i>]</p> <p>=> mettre qqch = poner algo</p>
P. 18	Les constructions verbales	<p>Il obéit _____ tous mes ordres sans se plaindre.</p> <p>a) à b) Ø c) de</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>d) pour</p> <p>Corrigé :</p> <p>Il obéit à tous mes ordres sans se plaindre. [Obedece a todas mis órdenes sin quejarse]</p> <p>=> obéit à qqch = obedecer a algo</p>
P. 19	Les constructions verbales	<p>Tu dois accompagner ____ professeur à la cave.</p> <p>a) le b) au</p> <p>Corrigé :</p> <p>Tu dois accompagner le professeur à la cave. [<i>Debes acompañar al profesor al sótano</i>]</p> <p>=> accompagner qqn = acompañar a alguien</p>
P. 20	Les constructions verbales	<p>Cet atelier a pour but d'accoutumer ____ bébé ____ l'eau</p> <p>a) le - à b) au - à c) le - Ø d) au - Ø</p> <p>Corrigé :</p> <p>Cet atelier a pour but d'accoutumer le bébé à l'eau [<i>Este taller tiene por objetivo acostumar al bebé al agua</i>]</p> <p>=> accoutumer qqn à qqch = acostumar a alguien a algo</p>
P. 21	Les pronoms compléments	<p>Dis- ____ que je l'attends.</p> <p>a) lui b) le c) en d) y</p> <p>Corrigé :</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>Les pronoms personnels COI remplacent des noms de personnes précédés de « à ».</p> <p>On utilise ces pronoms indirects avec les verbes de communication qui se construisent avec la préposition « à » (idée d'une interaction, d'une réciprocité).</p> <p>Dis-lui que je l'attends. [Dile que le espero]</p> <p>=> Dire qqch à qqn = decir algo a alguien</p>
P. 22	Les pronoms compléments	<p>Elle adore jouer à la poupée avec ses amies et elle ____ invite tous les jours pour jouer.</p> <p>a) leur b) les c) en d) y</p> <p>Corrigé :</p> <p>Les pronoms personnels COD remplacent des noms de personnes ou de choses qui sont définies.</p> <p>Elle adore jouer à la poupée avec ses amies et elle les invite tous les jours pour jouer. [<i>Ella adora jugar a la muñeca con sus amigas y las invita todos los días para jugar.</i>]</p> <p>=> Inviter qqn = invitar a alguien</p>
P. 23	Les pronoms compléments	<p>Je n'ai pas mis le smartphone sur la table.</p> <p>a) Je ne l'y ai pas mis. b) Je ne l'en ai pas mis. c) Je n'en l'ai pas mis. d) Je ne le lui ai pas mis.</p> <p>Corrigé :</p> <p>Les pronoms personnels COD remplacent des noms de personnes ou de choses qui sont définies.</p> <p>Le smartphone = COD = le</p> <p>Le pronom « Y » remplace des compléments de lieu.</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>Sur la table = CCL = y</p> <p>Je n'ai pas mis le smartphone sur la table [No he puesto el smartphone en la mesa] → Je ne l'y ai pas mis. [No lo he puesto allí]</p> <p>Mettre qqch = Poner algo</p>
P. 24	Les pronoms compléments	<p>Marie pense à Pierre.</p> <p>a) Marie pense à lui. b) Marie lui pense. c) Marie le pense. d) Marie en pense.</p> <p>Corrigé :</p> <p>Certains verbes comme « penser à » peuvent être suivis d'un COI animé ou inanimé. Si le COI est animé, on le remplace par un pronom tonique.</p> <p>Marie pense à Pierre [Marie piensa en Pierre] => Marie pense à lui [Marie piensa en él].</p> <p>Si le COI est inanimé, on le remplace par « y ».</p> <p>Marie pense à ses vacances [Marie piensa en sus vacaciones] => Marie y pense [Marie piensa en ello].</p> <p>Penser à qqch / à qqn = Pensar en algo / en alguien</p>
P. 25	Les pronoms relatifs	<p>Je vous conseille de lire ce livre ____ les illustrations sont très belles.</p> <p>a) dont b) que c) qui d) lequel</p> <p>Corrigé :</p> <p>« DONT » sert à remplacer un complément introduit par la préposition « de ». Les illustrations de ce livre...</p> <p>Je vous conseille de lire ce livre dont les illustrations sont très belles. [Le aconsejo leer este libro cuyas ilustraciones son muy bonitas]</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
P. 26	Les constructions verbales	<p>Le journaliste a été arrêté pour avoir menacé ____ chanteur.</p> <p>a) le b) au c) Ø d) du</p> <p>Corrigé : Le journaliste a été arrêté pour avoir menacé le chanteur. [<i>El periodista ha sido arrestado por haber amenazado al cantante</i>] => Menacer qqn = Amenazar a alguien</p>
P. 27	Les constructions verbales	<p>Zidane sait parfaitement quel discours employer pour motiver ____ ses joueurs.</p> <p>a) à b) Ø c) de d) pour</p> <p>Corrigé : Zidane sait parfaitement quel discours employer pour motiver ses joueurs. [<i>Zidane sabe perfectamente qué discurso emplear para motivar a sus jugadores</i>] => Motiver qqn = Motivar a alguien</p>
P. 28	Les constructions verbales	<p>Je vois des gens négliger ____ se laver les mains en classe.</p> <p>a) de b) Ø c) pour d) à</p> <p>Corrigé : Je vois des gens négliger de se laver les mains en classe. [<i>Veo gente olvidar limpiarse las manos en clase</i>] => Négliger de + infinitif = Olvidar + infinitivo</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
P. 29	Les constructions verbales	<p>10 minutes devraient suffire _____ présenter votre résumé.</p> <p>a) à b) de c) Ø d) pour</p> <p>Corrigé :</p> <p>10 minutes devraient suffire à présenter votre résumé. [<i>10 minutos deberían bastar para presentar su resumen.</i>]</p> <p>=> Suffire à qqch = Bastar para algo</p>
P. 30	Les constructions verbales	<p>Un étudiant s'est excusé ____ être arrivé en retard.</p> <p>a) par b) pour c) d' d) à</p> <p>Corrigé :</p> <p>Un étudiant s'est excusé d'être arrivé en retard. [<i>Un estudiante se ha disculpado por haber llegado con retraso</i>]</p> <p>=> S'excuser de + infinitif = Disculparse por + infinitivo</p>
P. 31	Les pronoms relatifs	<p>La personne _____ nous nous méfions a plagié le travail.</p> <p>a) dont b) que c) qui d) ce à quoi</p> <p>Corrigé :</p> <p>« DONT » sert à remplacer un complément introduit par la préposition « de ».</p> <p>La personne dont nous nous méfions a plagié le travail. [<i>La persona de la cual / de quien desconfiamos ha plagiado el trabajo</i>]</p> <p>=> se méfier de qqn = Desconfiar de alguien</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
P. 32	Les pronoms relatifs	<p>Voici un chat ____ la patte est blessée.</p> <p>a) dont b) que c) qui d) ce à quoi</p> <p>Corrigé :</p> <p>« DONT » sert à remplacer un complément introduit par la préposition « de ».</p> <p>Voici un chat dont la patte est blessée. [<i>He aquí un gato cuya pata está herida</i>]</p> <p>=> « la patte du chat » (du = de + le)</p>
P. 33	Les pronoms compléments	<p>Le confinement est-il un bon moyen de lutter contre la pandémie ? Je ne _____ doute pas.</p> <p>a) en b) lui c) y d) leur</p> <p>Corrigé :</p> <p>« EN » remplace un nom précédé par « de ».</p> <p>Le confinement est-il un bon moyen de lutter contre la pandémie ? Je n'en doute pas. [<i>¿El confinamiento es un buen medio para luchar contra la pandemia ? No lo dudo / No dudo de eso.</i>]</p> <p>=> Douter de qqch = Dudar de algo</p>
P. 34	Les pronoms compléments	<p>Maintenant nous n'avons pas besoin de chaises de nos voisins. Rendons-_____.</p> <p>a) les-leur b) leur-les c) les-en d) leur-en</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>Corrigé :</p> <p>Les pronoms personnels COI remplacent des noms de personnes précédés de « à ».</p> <p>Les pronoms personnels COD remplacent des noms de personnes ou de choses qui sont définies.</p> <p>Maintenant nous n'avons pas besoin des chaises de nos voisins. Rendons-les-leur. [<i>Ya no necesitamos las sillas de nuestros vecinos. Devolvámoselas.</i>]</p> <p>les = les chaises = COD leur = à nos voisins = COI => Rendre qqch à qqn = Devolver algo a alguien</p>
P. 35	Les constructions verbales	<p>La population doit se hâter _____ se faire vacciner.</p> <p>a) de b) à c) pour d) Ø</p> <p>Corrigé :</p> <p>La population doit se hâter de se faire vacciner. [<i>La población debe apresurarse a vacunarse</i>]</p> <p>= > Se hâter de + infinitif = Apresurarse a + infinitivo.</p>
P. 36	Les constructions verbales	<p>Pour se faire vacciner au plus vite, pourrait-on se contenter _____ se faire vacciner avec une seule dose de vaccin ?</p> <p>a) de b) à c) avec d) pour</p> <p>Corrigé :</p> <p>Pour se faire vacciner au plus vite, pourrait-on se contenter de se faire vacciner avec une seule dose de vaccin ? [<i>Para vacunarse más</i></p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p><i>rápido, ¿podríamos contentarnos con vacunarnos con una sola dosis de la vacuna ?]</i></p> <p>=> Se contenter de + infinitif = Contentarse con + infinitivo.</p>
P. 37	Les constructions verbales	<p>Il y a des comètes qui peuvent approcher ____ la Lune.</p> <p>a) de b) à c) avec d) pour</p> <p>Corrigé :</p> <p>Il y a des comètes qui peuvent approcher de la Lune. [<i>Hay cometas que pueden estar llegando a la Luna.</i>]</p> <p>=> Approcher de + qqch = Estar llegando a algo</p>
P. 38	Les constructions verbales	<p>L'Espagne recourt aux États-Unis pour s'approvisionner ____ vaccins.</p> <p>a) en b) de c) à d) Ø</p> <p>Corrigé :</p> <p>L'Espagne recourt aux États-Unis pour s'approvisionner en vaccins. [<i>España recurre a Estados Unidos para abastecerse de vacunas.</i>]</p> <p>=> S'approvisionner en qqch = Abastecerse de algo</p>
P. 39	Les constructions verbales	<p>Tu veux m'assaillir ____ questions</p> <p>a) de b) à c) en d) avec</p> <p>Corrigé :</p> <p>Tu veux m'assaillir de questions. [<i>Quieres atacarme con preguntas</i>]</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		=> Assaillir qqn de qqch = Atacar a alguien con algo
P. 40	Les constructions verbales	<p>La mondialisation permet de s'arracher _____ la misère</p> <p>a) à b) de c) en d) Ø</p> <p>Corrigé :</p> <p>La mondialisation permet de s'arracher à la misère. [<i>La globalización permite salir de la miseria (pobreza)</i>].</p> <p>=> S'arracher à qqch = Salir de (lugar, estado)</p>
P. 41	Les pronoms compléments	<p>Vous parlez de votre mère ?</p> <p>a) Oui, je parle souvent d'elle. b) Oui, j'en parle souvent. c) Oui, j'y parle souvent.</p> <p>Corrigé :</p> <p>« En » s'utilise avec des constructions verbales avec « de », mais pour les personnes, on utilise « de » + pronom tonique.</p> <p>Vous parlez <u>de votre mère</u> ? Oui, je parle souvent d'elle. [<i>¿Habla de su madre ? Sí, hablo amenudo de ella</i>]</p> <p>=> parler de qqn = hablar de alguien</p>
P. 42	Les pronoms compléments	<p>Tu as peur, je _____ vois.</p> <p>a) le b) lui c) en d) y</p> <p>Corrigé :</p> <p>Tu as peur, je le vois. [<i>Tienes miedo, lo veo</i>]</p> <p>Le = que tu as peur.</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
P. 43	Les pronoms compléments	<p>Tu es contente de te marier ? Oui, je ____ suis très contente.</p> <p>a) en b) lui c) le d) y</p> <p>Corrigé :</p> <p>« En » s'utilise avec des constructions verbales avec « de ».</p> <p>Tu es contente <u>de te marier</u> ? Oui, j'en suis très contente. [<i>¿Estás contenta <u>de casarte</u> ? Sí, estoy contenta de ello. / Sí, lo estoy.</i>]</p> <p>En = de me marier.</p>
P. 44	Les pronoms compléments	<p>Tu aimes le pain au sarrasin ?</p> <p>a) Non, je n'aime pas ça. b) Non, je ne l'aime pas. c) Non, je n'en aime pas.</p> <p>Corrigé :</p> <p>Avec « aimer », on répond « ça » pour les objets.</p> <p>Tu aimes <u>le pain au sarrasin</u> ? Non, je n'aime pas ça. [<i>¿Te gusta <u>el pan de trigo sarraceno</u> ? No, no me gusta (eso).</i>]</p>
P. 45	Les pronoms compléments	<p>Tu donnes le travail aux étudiants ?</p> <p>a) Oui, je le leur donne. b) Oui, je leur le donne. c) Oui, j'en leur donne.</p> <p>Corrigé :</p> <p>Les pronoms personnels COI remplacent des noms de personnes précédés de « à ». leur = aux étudiants</p> <p>Les pronoms personnels COD remplacent des noms de personnes ou de choses qui sont définies. le = le travail</p> <p>Tu donnes le travail aux étudiants ? Oui, je le leur donne. [<i>¿Das el trabajo a los estudiantes ? Sí, se lo doy.</i>]</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		=> Donner qqch à qqn = Dar algo a alguien
P. 46	Les pronoms relatifs	<p>L'acétanilide est le seul principe actif _____ est vendu séparément.</p> <p>a) qui b) que c) dont</p> <p>Corrigé : « QUI » sert à remplacer le sujet. L'acétanilide est le seul principe actif qui est vendu séparément. [La acetanilida es el único principio activo que se vende por separado].</p>
P. 47	Les pronoms relatifs	<p>Ma mère pense _____ je lui obéis.</p> <p>a) que b) qui c) dont</p> <p>Corrigé : « QUE » sert à remplacer le COD. Ma mère pense que je lui obéis. [Mi madre piensa que le obedezco.] Penser qqch = Pensar algo</p>
P. 48	Les pronoms relatifs	<p>Ramenez-nous _____ nous devrions être.</p> <p>a) là où b) partout où c) par où d) d'où</p> <p>Corrigé : "Là où" remplace un mot qui indique un complément de lieu. Ramenez-nous là où nous devrions être. [Llévanos de vuelta allí donde deberíamos estar]. Nous devrions être à / dans...</p>
P. 49	Les pronoms relatifs	<p>Je veux savoir _____ tu pensais.</p> <p>a) à quoi</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>b) dont</p> <p>c) que</p> <p>Corrigé :</p> <p>« QUOI » est toujours neutre. Il est introduit par une préposition. Je veux savoir <i>à quoi</i> tu pensais. [<i>Quiero saber en qué pensabas</i>] Penser <i>à</i> qqch = Pensar <i>en</i> algo</p>
P. 50	Les pronoms relatifs	<p>C'est l'orage _____ mon frère nous a averti.</p> <p>a) dont</p> <p>b) qui</p> <p>c) que</p> <p>Corrigé :</p> <p>« DONT' » sert à remplacer un complément introduit par la préposition « de ». C'est l'orage <i>dont</i> mon frère nous a averti. [<i>Es la tormenta de la que nos advirtió mi hermano.</i>] Avertir qqn <i>de</i> qqch = advertir a alguien <i>de</i> algo</p>
P. 51	Les pronoms relatifs	<p>Hier, je te parlais de l'argent _____ je pourrai disposer.</p> <p>a) dont</p> <p>b) qui</p> <p>c) que</p> <p>Corrigé :</p> <p>« DONT' » sert à remplacer un complément introduit par la préposition « de ». Hier, je te parlais de l'argent <i>dont</i> je pourrai disposer. [<i>Ayer, te hablaba del dinero del cual podré disponer</i>] Disposer <i>de</i> qqch = disponer <i>de</i> algo.</p>
P. 52	Les pronoms relatifs	<p>Et voilà le résultat de l'examen _____ je discutais avec mes camarades de classe.</p> <p>a) dont</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>b) qui c) que</p> <p>Corrigé : « DONT » sert à remplacer un complément introduit par la préposition « de ». Et voilà le résultat de l'examen dont je discutais avec mes camarades de classe. [<i>Y aquí está el resultado del examen del cual hablaba con mis compañeros de clase</i>] Discuter de qqch = Hablar / charlar de algo</p>
P. 53	Les pronoms relatifs	<p>La troupe de ballerines ____ je faisais partie va danser aujourd'hui. a) dont b) qui c) que</p> <p>Corrigé : « DONT » sert à remplacer un complément introduit par la préposition « de ». La troupe de ballerines dont je faisais partie va danser aujourd'hui. [<i>El grupo de bailarinas de las cuales formaba parte va a bailar hoy</i>] Faire partie de qqch = Formar parte de algo.</p>
P. 54	Les pronoms relatifs	<p>Je suis très préoccupée par _____ pourrait t'arriver. a) ce qui b) ce que c) ce dont</p> <p>Corrigé : « Ce qui » peut remplacer toute une phrase ou reprendre une idée. Ce = cela. Je suis très préoccupée par ce qui pourrait t'arriver. [<i>Estoy muy preocupada por lo que podría pasarte</i>] Je suis très préoccupée par cela. Cela pourrait t'arriver.</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
P. 55	Les constructions verbales	<p>La femme qui accompagnait _____ le docteur est ma sœur.</p> <p>a) Ø b) au (à + le) c) du (de + le)</p> <p>Corrigé :</p> <p>La femme qui accompagnait le docteur est ma sœur. [<i>La mujer que acompañaba al doctor es mi hermana</i>]</p> <p>=> Accompagner qqn = Acompañar a alguien</p>
P. 56	Les constructions verbales	<p>Mon frère a aidé _____ ma mère _____ trouver la chanson.</p> <p>a) Ø - à b) à - à c) à - Ø d) Ø - Ø</p> <p>Corrigé :</p> <p>Mon frère a aidé ma mère à trouver la chanson. [<i>Mi hermano ha ayudado a mi madre a encontrar la canción.</i>]</p> <p>=> Aider qqn à + infinitif = Ayudar a alguien a + infinitivo</p>
P. 57	Les constructions verbales	<p>J'amène _____ mon fils au chalet de mon voisin.</p> <p>a) Ø b) à c) avec</p> <p>Corrigé :</p> <p>J'amène mon fils au chalet de mon voisin. [<i>Llevo a mi hijo al chalet de mi vecino.</i>]</p> <p>=> Amener qqn = Llevar a alguien</p>
P. 58	Les constructions verbales	<p>Appelle _____ le chef !</p> <p>a) Ø b) au (à + le) c) du (de + le)</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>Corrigé :</p> <p>Appelle le chef ! [¡Llama al jefe!]</p> <p>=> Appeler qqn = Llamar a alguien</p>
P. 59	Les constructions verbales	<p>Merci beaucoup mais j'attends ____ mon épouse.</p> <p>a) Ø b) à c) de</p> <p>Corrigé :</p> <p>Merci beaucoup mais j'attends mon épouse. [<i>Muchas gracias pero espero a mi esposa.</i>]</p> <p>=> Attendre qqn = Esperar a alguien</p>
P. 60	Les constructions verbales	<p>Le taux d'incidence a augmenté ____ 14% par rapport à la semaine précédente.</p> <p>a) de b) à c) pour d) Ø</p> <p>Corrigé :</p> <p>Le taux d'incidence a augmenté de 14% par rapport à la semaine précédente. [<i>La tasa de incidencia ha aumentado en un 14 % respecto a la semana anterior.</i>]</p> <p>=> Augmenter de qqch (quantité) = Aumentar en (cantidad)</p>
P. 61	Les pronoms compléments	<p>Tu parles de ce film ?</p> <p>a) Oui, j'en parle b) Oui, je le parle c) Oui, je lui parle d) Oui, je parle de lui.</p> <p>Corrigé :</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>« En » s'utilise avec des constructions verbales avec « de ».</p> <p>Tu parles <u>de ce film</u> ? Oui, j'en parle. [<i>¿Habras <u>de esta película</u> ? Sí, habla de ella.</i>]</p> <p>=> Parler de qqch = hablar de algo</p>
P. 62	Les pronoms compléments	<p>Tu as vu ce film ?</p> <p>a) Oui, je l'ai vu. b) Oui, j'en ai vu. c) Oui, je lui ai vu.</p> <p>Corrigé :</p> <p>Les pronoms personnels COD remplacent des noms de personnes ou de choses qui sont définies.</p> <p>Tu as vu <u>ce film</u> ? Oui, je l'ai vu. [<i>¿Has visto <u>esta película</u> ? Sí, la he visto.</i>]</p> <p>=> Voir qqch = ver algo</p>
P. 63	Les pronoms compléments	<p>Je me suis acheté un tourne-disque.</p> <p>a) J'en avais envie depuis l'année dernière. b) Je l'avais envie depuis l'année dernière. c) Je lui avais envie depuis l'année dernière.</p> <p>Corrigé :</p> <p>« En » s'utilise avec des constructions verbales avec « de ».</p> <p>Je me suis acheté <u>un tourne-disque</u>. J'en avais envie depuis l'année dernière. [<i>Me compré <u>un tocadiscos</u>. Tenía ganas de uno desde el año pasado</i>]</p> <p>=> Avoir envie de qqch = Tener ganas de algo</p>
P. 64	Les pronoms compléments	<p>Pierre va au lycée.</p> <p>a) Il y va avec ses sœurs. b) Il lui va avec ses sœurs. c) Il le va avec ses sœurs. d) Il en va avec ses sœurs.</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>Corrigé :</p> <p>Le pronom « Y » remplace des compléments de lieu.</p> <p>Pierre va <u>au lycée</u> => Il y va avec ses sœurs. [<i>Pierre va <u>al instituto</u>. Él va allí con sus hermanas.</i>]</p> <p>au lycée = CCL = y</p>
P. 65	Les pronoms compléments	<p>Marina pense à son petit ami.</p> <p>a) Elle pense à lui. b) Elle lui pense. c) Elle y pense. d) Elle en pense.</p> <p>Corrigé :</p> <p>Certains verbes comme « penser à » peuvent être suivis d'un COI animé ou inanimé. Si le COI est animé, on le remplace par un pronom tonique.</p> <p>Marina pense <u>à son petit ami</u> => Elle pense à lui. [<i>Marina piensa <u>en su novio</u>. Marina piensa en él.</i>]</p> <p>Si le COI est inanimé, on le remplace par « y ».</p> <p>Penser à qqn = Pensar en alguien</p>
P. 66	Les pronoms compléments	<p>Marina pense à ses études à Paris.</p> <p>a) Marina y pense. b) Marina pense à lui. c) Marina en pense d) Marina lui pense.</p> <p>Corrigé :</p> <p>Certains verbes comme « penser à » peuvent être suivis d'un COI animé ou inanimé. Si le COI est animé, on le remplace par un pronom tonique.</p> <p>Si le COI est inanimé, on le remplace par « y ».</p> <p>Marina pense <u>à ses études à Paris</u> => Marina y pense. [<i>Marina piensa <u>en sus estudios en París</u>. Marina piensa en ello.</i>]</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		Penser à qqch = Pensar en algo
P. 67	Les pronoms compléments	<p>Charlotte pense à passer son permis de conduire</p> <p>a) Charlotte y pense. b) Charlotte pense à lui. c) Charlotte en pense d) Charlotte lui pense.</p> <p>Corrigé :</p> <p>Certains verbes comme « penser à » peuvent être suivis d'un COI animé ou inanimé. Si le COI est animé, on le remplace par un pronom tonique.</p> <p>Si le COI est inanimé, on le remplace par « y ».</p> <p>Charlotte pense à passer son permis de conduire => Charlotte y pense. [<i>Charlotte piensa en sacarse el carnet de conducir. Charlotte pinsa en ello.</i>]</p> <p>Penser à qqch = Pensar en algo</p>
P. 68	Les pronoms relatifs	<p>Ma mère parle français, _____ je ne savais pas.</p> <p>a) ce que b) ce qui c) ce dont</p> <p>Corrigé :</p> <p>« Ce que » peut remplacer toute une phrase ou reprendre une idée.</p> <p>Ce = cela</p> <p>Ma mère parle français. Je ne savais pas cela. Cela = que ma mère parle français.</p> <p>=> Ma mère parle français, ce que je ne savais pas. [<i>Mi madre habla frances, cosa que yo no sabía.</i>]</p> <p>=> Savoir qqch = Saber algo</p>
P. 69	Les pronoms relatifs	<p>J'ignore _____ les inquiète.</p> <p>a) ce qui b) ce que</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>c) ce dont</p> <p>Corrigé :</p> <p>« Ce qui » peut remplacer toute une phrase ou reprendre une idée. Ce = cela Quelque chose les inquiète. J'ignore cela. => J'ignore ce qui les inquiète. [<i>Ignoro lo que les inquieta/preocupa</i>] => Ignorer qqch = Ignorar algo</p>
P. 70	Les pronoms relatifs	<p>Mon ami m'a raconté _____ tout le monde est content.</p> <p>a) ce dont b) ce que c) ce qui</p> <p>Corrigé :</p> <p>« Ce dont » peut remplacer toute une phrase ou reprendre une idée. Ce = cela Mon ami m'a raconté ce dont tout le monde est content. [<i>Mi amigo me ha contado eso de lo que todo el mundo está contento.</i>] => être content de qqch = estar contento de/por algo</p>
P. 71	Les pronoms relatifs	<p>J'aimerais voir les jouets _____ tu joues tous les jours.</p> <p>a) avec lesquels b) desquels c) auxquels</p> <p>Corrigé :</p> <p>« LEQUEL », « LESQUELS », « LAQUELLE », « LESQUELLES » sont des relatifs composés ; ils remplacent des choses et sont utilisés après une préposition : sur, pour, par, avec, en, dans, etc. J'aimerais voir les jouets avec lesquels tu joues tous les jours. [<i>Me gustaría ver los juguetes con los cuales juegas todos los días.</i>] => Jouer avec qqch = jugar con algo Les jouets = mot masculin pluriel = lesquels</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
P. 72	Les pronoms relatifs	<p>C'est une chose _____ tu peux compter pour être là-bas.</p> <p>a) sur laquelle b) en qui c) dans laquelle</p> <p>Corrigé : « LEQUEL », « LESQUELS », « LAQUELLE », « LESQUELLES » sont des relatifs composés ; ils remplacent des choses et sont utilisés après une préposition : sur, pour, par, avec, en, dans, etc. C'est une chose sur laquelle tu peux compter pour être là-bas. [<i>Es algo con lo que puedes contar para estar allí.</i>] => Compter sur qqch = contar con algo</p>
P. 73	Les pronoms relatifs	<p>C'est un monde meilleur _____ je crois.</p> <p>a) auquel b) dans lequel c) en qui</p> <p>Corrigé : « AUQUEL », « AUXQUELS », « À LAQUELLE », « AUXQUELLES » sont des pronoms relatifs composés contractés avec la préposition « à » C'est un monde meilleur auquel je crois. [<i>Es un mundo mejor en el que creo.</i>] => Croire à qqch = creer en algo</p>
P. 74	Les pronoms relatifs	<p>Je récolte des signatures pour un candidat _____ je crois.</p> <p>a) en qui b) dans lequel c) auquel</p> <p>Corrigé :</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>« LEQUEL », « LESQUELS », « LAQUELLE », « LESQUELLES » sont des relatifs composés ; ils remplacent des choses et sont utilisés après une préposition : sur, pour, par, avec, en, dans, etc.</p> <p>Quand le pronom relatif composé remplace une ou plusieurs personnes, on utilise en général « qui »</p> <p>Je récolte des signatures pour un candidat en qui je crois. [<i>Recojo firmas para un candidato en quien creo.</i>]</p> <p>Croire en qqn = créer en alguien</p>
P. 75	Les constructions verbales	<p>Mon frère a critiqué ____ ma meilleure amie.</p> <p>a) Ø b) à c) de</p> <p>Corrigé :</p> <p>Mon frère a critiqué ma meilleure amie. [<i>Mi hermano ha criticado a mi mejor amiga.</i>]</p> <p>=> critiquer qqn = criticar a alguien</p>
P. 76	Les constructions verbales	<p>Il faut dénoncer ____ le voleur aux autorités compétentes.</p> <p>a) Ø b) à c) de</p> <p>Corrigé :</p> <p>Il faut dénoncer le voleur aux autorités compétentes. [<i>Hay que denunciar al ladrón ante las autoridades competentes.</i>]</p> <p>=> dénoncer qqn = denunciar a alguien</p>
P. 77	Les constructions verbales	<p>Marie embrassait ____ son amoureux tous les jours au parc.</p> <p>a) Ø b) à c) de</p> <p>Corrigé :</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>Marie embrassait son amoureux tous les jours au parc. [<i>Marie daba un beso a su novio todos los días en el parque.</i>]</p> <p>=> Embrasser qqn = Dar un beso a alguien</p>
P. 78	Les constructions verbales	<p>J'aimerais emménager ____ cette maison.</p> <p>a) dans b) en c) à</p> <p>Corrigé :</p> <p>J'aimerais emménager dans cette maison. [<i>Me gustaría mudarme a esta casa.</i>]</p> <p>=> Emménager dans qqch = Mudarse a algo</p>
P. 79	Les constructions verbales	<p>L'entreprise exige ____ nous un comportement exemplaire.</p> <p>a) de b) à c) pour</p> <p>Corrigé :</p> <p>L'entreprise exige de nous un comportement exemplaire. [<i>La empresa exige de nosotros un comportamiento ejemplar.</i>]</p> <p>=> Exiger qqch de qqn = Exigir algo de alguien.</p>
P. 80	Les pronoms relatifs	<p>Prends la chemise avec _____ tu te sentiras plus à l'aise !</p> <p>a) laquelle b) ce que c) que</p> <p>Corrigé :</p> <p>« LEQUEL », « LESQUELS », « LAQUELLE », « LESQUELLES » sont des relatifs composés ; ils remplacent des choses et sont utilisés après une préposition : sur, pour, par, avec, en, dans, etc.</p> <p>Prends la chemise avec laquelle tu te sentiras plus à l'aise ! [<i>Coje la camisa con la que te sientas más a gusto !</i>]</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>=> Se sentir à l'aise avec qqch = Sentirse a gusto / cómodo con algo</p> <p>La chemise = mot féminin singulier = laquelle</p>
P. 81	Les pronoms relatifs	<p>L'autre solution _____ nous pensons plairait à tout le monde.</p> <p>a) à laquelle b) de laquelle c) pour laquelle</p> <p>Corrigé :</p> <p>« AUQUEL », « AUXQUELS », « À LAQUELLE », « AUXQUELLES » sont des pronoms relatifs composés contractés avec la préposition « à »</p> <p>L'autre solution à laquelle nous pensons plairait à tout le monde. [La otra solución en la que pensamos gustaría a todo el mundo.]</p> <p>=> Penser à qqch = Pensar en algo</p> <p>La solution = mot féminin singulier = laquelle</p>
P. 82	Les pronoms relatifs	<p>Je vais voir la femme chez _____ j'habite.</p> <p>a) qui b) laquelle c) où</p> <p>Corrigé :</p> <p>Quand le pronom relatif composé remplace une ou plusieurs personnes, on utilise en général « qui » (sauf si le pronom est utilisé pour les personnes quand ils représentent des personnes en général.)</p> <p>Je vais voir la femme chez qui j'habite. [Voy a ver a la mujer con quien vivo]</p>
P. 83	Les pronoms relatifs	<p>L'atelier _____ j'ai assisté constitue une occasion unique d'apprendre et de partager.</p> <p>a) auquel b) duquel</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>c) pour lequel</p> <p>Corrigé :</p> <p>« AUQUEL », « AUXQUELS », « À LAQUELLE », « AUXQUELLES » sont des pronoms relatifs composés contractés avec la préposition « à »</p> <p>L'atelier auquel j'ai assisté constitue une occasion unique d'apprendre et de partager. [<i>El taller al que he asistido ofrece una oportunidad única para aprender y compartir.</i>]</p> <p>=> assister à qqch = asistir a algo</p>
P. 84	Les pronoms relatifs	<p>Parlons de _____ ta fille a besoin.</p> <p>a) ce dont b) ce que c) ce à quoi d) ce qui</p> <p>Corrigé :</p> <p>« CE DONT » peuvent remplacer toute une phrase ou reprendre une idée.</p> <p>Ta fille a besoin de quelque chose. Parlons de cela. Parlons de ce dont ta fille a besoin. [<i>Hablemos de eso que tu hija necesita.</i>] (ce = cela)</p> <p>=> Avoir besoin de qqch. = Necesitar algo</p>
P. 85	Les pronoms relatifs	<p>Si c'est _____ je pense, elle aura des séquelles.</p> <p>a) ce à quoi b) ce dont c) ce qui d) ce que</p> <p>Corrigé :</p> <p>« CE À QUOI », peut remplacer toute une phrase ; « ce » (= cela) reprend alors une idée.</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>Elle aura des séquelles. Je pense à cela. Si c'est ce à quoi je pense, elle aura des séquelles. [<i>Si es eso en lo que pienso, tendrá secuelas</i>] (ce = cela)</p> <p>=> penser à qqch = pensar en algo</p>
P. 86	Les pronoms relatifs	<p>Tu comprends tout _____ je lutte ?</p> <p>a) ce contre quoi b) ce à quoi c) ce sur quoi</p> <p>Corrigé : « CE CONTRE QUOI », peut remplacer toute une phrase ; « ce » (= cela) reprend alors une idée.</p> <p>Tu comprends tout ce contre quoi je lutte ? [<i>¿Entiendes todo eso contra lo que lucho ?</i>]</p> <p>=> lutter contre qqch = luchar contra algo</p>
P. 87	Les pronoms relatifs	<p>Il y a trois manières de contrôler _____ vous pouvez accéder.</p> <p>a) ce à quoi b) ce dont c) ce qui d) ce que</p> <p>Corrigé : « CE À QUOI », peut remplacer toute une phrase ; « ce » (= cela) reprend alors une idée.</p> <p>Il y a trois manières de contrôler ce à quoi vous pouvez accéder. [<i>Hay tres maneras de controlar eso a lo que puede acceder.</i>] (ce = cela)</p> <p>=> accéder à qqch = acceder a algo</p>
P. 88	Les pronoms relatifs	<p>J'ai repéré le supermarché _____ il est sorti.</p> <p>a) d'où b) où</p> <p>Corrigé :</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>« D'OU » remplace un mot qui indique un complément de lieu et marque l'origine.</p> <p>Il est sorti de ce supermarché. -> Ce « de » exige un « d'où » (de + où).</p> <p>Alors que : Il est entré dans ce supermarché -> Le supermarché où il est entré.</p> <p>J'ai repéré le supermarché d'où il est sorti. [<i>He identificado el supermercado desde el que salió.</i>]</p>
P. 89	Les pronoms relatifs	<p>J'ai oublié tout _____ me retient ici.</p> <p>a) ce qui b) ce que c) ce dont</p> <p>Corrigé :</p> <p>« Ce qui » peut remplacer toute une phrase ou reprendre une idée. Ce = cela.</p> <p>J'ai oublié tout ce qui me retient ici. [<i>He olvidado todo lo que me retiene aquí.</i>]</p>
P. 90	Les pronoms relatifs	<p>Voilà le lit _____ je me suis allongé pour dormir.</p> <p>a) sur lequel b) dans lequel c) auquel</p> <p>Corrigé :</p> <p>« LEQUEL », « LESQUELS », « LAQUELLE », « LESQUELLES » sont des relatifs composés ; ils remplacent des choses et sont utilisés après une préposition : sur, pour, par, avec, en, dans, etc.</p> <p>Voilà <u>le lit</u> sur lequel je me suis allongé pour dormir. [<i>Aquí está la cama en la que me he acostado para dormir.</i>]</p> <p>=> S'allonger sur qqch = acostarse / tumbarse en algo</p>
P. 91	Les pronoms compléments	<p>Mónica et Pierre sont des amis et je _____ parle souvent.</p> <p>a) leur</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>b) lui c) les d) y</p> <p>Corrigé : Les pronoms personnels COI remplacent des noms de personnes précédés de « à ». On utilise ces pronoms indirects avec les verbes de communication qui se construisent avec la préposition « à » (idée d'une interaction, d'une réciprocité). <u>Mónica et Pierre</u> sont des amis et je leur parle souvent. [<i>Mónica y Pierre son amigos y les hablo a menudo.</i>] => Parler à qqn = Hablar a alguien</p>
P. 92	Les pronoms compléments	<p>Mon amie s'intéresse à cette écrivaine. a) Elle s'intéresse à elle. b) Elle s'y intéresse. c) Elle se lui intéresse.</p> <p>Corrigé : Certains verbes comme « s'intéresser à » peuvent être suivis d'un COI animé ou inanimé. Si le COI est animé, on le remplace par un pronom tonique. Mon amie s'intéresse à <u>cette écrivaine</u>. [<i>Mi amiga se interesa por esta escritora.</i>] => Elle s'intéresse à elle. [<i>Ella se interesa por ella.</i>] S'intéresser à qqn = interesarse por alguien</p>
P. 93	Les pronoms compléments	<p>Mon petit ami s'intéresse à cet ouvrage. a) Il s'intéresse à lui. b) Il s'y intéresse. c) Il se lui intéresse.</p> <p>Corrigé :</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>Certains verbes comme « s'intéresser à » peuvent être suivis d'un COI animé ou inanimé.</p> <p>Si le COI est inanimé, on le remplace par « y ».</p> <p>Mon petit ami s'intéresse à <u>cet ouvrage</u>. [<i>Mi novio se <u>interesa por esta obra</u></i>.]=> Il s'y intéresse [Él se interesa por ella].</p> <p>S'intéresser à qqch = interesarse por algo</p>
P. 94	Les constructions verbales	<p>L'Europe s'est intéressée _____ vaccin américain.</p> <p>a) au b) du c) par le</p> <p>Corrigé :</p> <p>L'Europe s'est intéressée au vaccin américain. [<i>Europa se ha interesado por la vacuna americana.</i>]</p> <p>S'intéresser à qqch = Interesarse por algo</p>
P. 95	Les constructions verbales	<p>Ma mère joue bien _____ la clarinette.</p> <p>a) Ø b) de c) à</p> <p>Corrigé :</p> <p>Ma mère joue bien de la clarinette. [<i>Mi madre toca bien el clarinete.</i>]</p> <p>Jouer de qqch = Tocar algo (instrumento)</p>
P. 96	Les constructions verbales	<p>Deux sites de production vont participer ____ la création des vaccins.</p> <p>a) à b) en c) de d) dans</p> <p>Corrigé :</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>Deux sites de production vont participer à la création des vaccins. <i>[Dos centros de producción va a participar en la creación de las vacunas.]</i> Participer à qqch = participer en algo</p>
P. 97	Les pronoms compléments	<p>Pour ce concours, il lui faut son certificat de naissance ? a) Ah, oui, il le lui faut absolument. b) Ah, oui, il lui le faut absolument. c) Ah, oui, il lui en faut absolument.</p> <p>Corrigé : Les compléments de personnes précèdent les compléments de choses, mais l'ordre est inversé à la 3e personne (lui ou leur) => COD – COI. Pour ce concours, il lui faut son certificat de naissance ? Ah, oui, il le lui faut absolument. <i>[Para esta oposición, ¿le hace falta su certificado de nacimiento ? Ah, sí, lo necesita absolutamente (él).]</i></p>
P. 98	Les pronoms compléments	<p>Tu penseras à acheter des masques à ton amie ? a) Je lui en achèterai ce soir. b) Je lui les achèterai ce soir. c) Je lui leur achèterai ce soir.</p> <p>Corrigé : Avec deux pronoms compléments, le pronom « en » se place toujours en seconde position. Tu penseras à acheter des masques à ton amie ? Je lui en achèterai ce soir. <i>[¿Piensas comprar mascarillas a tu amiga ? Yo se las compraré esta tarde.]</i></p>
P. 99	Les pronoms compléments	<p>Il a offert des fleurs à sa femme ? a) Il ne lui en a jamais offert ! b) Il ne lui les a jamais offert ! c) Il ne les lui a jamais offert !</p>

Curso 2020/2021		
Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>Corrigé :</p> <p>Avec deux pronoms compléments, le pronom « en » se place toujours en seconde position.</p> <p>Il a offert des fleurs à sa femme ?</p> <p>Il ne lui en a jamais offert !</p> <p>[¿Le ha regalado flores a su mujer ?</p> <p>¡Nunca se las ha regalado !]</p>
P. 100	Les pronoms compléments	<p>Nous mettons les stylos dans le tiroir ?</p> <p>a) Oui, mettez-les y.</p> <p>b) Oui, mettez-y les.</p> <p>c) Oui, mettez-y en.</p> <p>Corrigé :</p> <p>Avec deux pronoms compléments, le pronom « y » se place toujours en seconde position (sauf avec « en » => Il y en a).</p> <p>Nous mettons les stylos dans le tiroir ?</p> <p>Oui, mettez-les y.</p> <p>[¿Ponemos los bolígrafos en el cajón ?</p> <p><i>Sí, ponedlos allí.</i>]</p>

Tabla 5

Ejercicios propuestos a través de Instagram durante el curso académico 2021/2022

Curso 2021/2022		
Test	Contenido	Enunciado + corrección
P. 101	Les pronoms relatifs	<p>Achetez le sac à main ____ vous avez besoin.</p> <p>a) que</p> <p>b) où</p> <p>c) qui</p> <p>d) dont</p> <p>Corrigé :</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>« DONT » sert à remplacer un complément introduit par la préposition « de ».</p> <p>Achetez le sac à main dont vous avez besoin. [<i>Compre el bolso que necesite</i>]</p> <p>Avoir besoin de qqch = Necesitar algo</p>
P. 102	Les constructions verbales	<p>Je suis heureuse parce que le lycée a accepté ____ mon fils.</p> <p>a) Ø b) à c) de</p> <p>Corrigé :</p> <p>Je suis heureuse parce que le lycée a accepté mon fils. [<i>Estoy feliz porque el instituto ha aceptado a mi hijo.</i>]</p> <p>Accepter qqn = recibir a alguien</p>
P. 103	Les constructions verbales	<p>Si tu veux, tu peux les accompagner ____ fruits.</p> <p>a) aux b) avec c) de</p> <p>Corrigé :</p> <p>Si tu veux, tu peux les accompagner de fruits. [<i>Si quieres, puedes acompañarlos con frutas.</i>]</p> <p>Accompagner qqch de qqch = acompañar algo con algo</p>
P. 104	Les constructions verbales	<p>Ils ont accusé ____ mon mari de tricher aux cartes.</p> <p>a) de b) Ø c) à</p> <p>Corrigé :</p> <p>Ils ont accusé mon mari de tricher aux cartes. [<i>Ellos han acusado a mi marido de hacer trampas en las cartas.</i>]</p> <p>Accuser qqn de qqch = acusar a alguien de algo</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
P. 105	Les pronoms relatifs	<p>La pollution dans les grandes villes, c'est _____ tout le monde se plaint.</p> <p>a) ce dont b) ce qui c) ce sur quoi</p> <p>Corrigé :</p> <p>La pollution dans les grandes villes, c'est ce dont tout le monde se plaint. [<i>La contaminación en las grandes ciudades, eso es eso de cual que todo el mundo se queja.</i>]</p> <p>Se plaindre de [qqch / qqn] = quejarse de</p>
P. 106	Les pronoms relatifs	<p>L'injustice et la violence, c'est _____ il faut lutter.</p> <p>a) ce contre quoi b) ce dont c) ce qu'</p> <p>Corrigé :</p> <p>L'injustice et la violence, c'est ce contre quoi il faut lutter. [<i>La injusticia y la violencia, eso es eso contra lo que hay que luchar.</i>]</p> <p>Lutter contre qqch / qqn = Luchar contra algo / alguien</p>
P. 107	Les pronoms relatifs	<p>La réunion _____ je devais participer a été annulée.</p> <p>a) à laquelle b) sur laquelle c) ce dont</p> <p>Corrigé :</p> <p>La réunion à laquelle je devais participer a été annulée. [<i>La reunión en la que debía participar ha sido anulada.</i>]</p> <p>Participer à qqch = participar en algo</p>
P. 108	Les pronoms compléments	<p>Je réfléchis à mon avenir.</p> <p>a) Je lui réfléchis b) J'y réfléchis</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>c) Je le réfléchis</p> <p>Corrigé :</p> <p>Certains verbes comme « penser à » peuvent être suivis d'un COI animé ou inanimé. Si le COI est inanimé, on le remplace par « y ».</p> <p>Je réfléchis à mon avenir. J'y réfléchis. [<i>Reflexiono sobre mi futuro. Reflexiono sobre ello</i>]</p> <p>Réfléchir à qqch = reflexionar sobre algo</p>
P. 109	Les pronoms compléments	<p>Prête-lui ton livre, il ____ a besoin.</p> <p>a) en b) l' c) lui</p> <p>Corrigé :</p> <p>« EN » s'utilise avec des constructions verbales avec « de ».</p> <p>Prête-lui ton livre, il en a besoin. [<i>Préstale tu libro, lo necesita.</i>]</p> <p>Avoir besoin de qqch = Necesitar algo</p>
P. 110	Les pronoms compléments	<p>Tu as envoyé le travail au professeur ?</p> <p>a) Oui, je lui l'ai envoyé. b) Oui, je le lui ai envoyé. c) Oui, je lui en ai envoyé.</p> <p>Corrigé :</p> <p>Les compléments de personnes précèdent les compléments de choses, mais l'ordre est inversé à la 3e personne (lui ou leur) => COD – COI.</p> <p>Tu as envoyé le travail au professeur ? Oui, je le lui ai envoyé. [<i>¿Le has enviado el trabajo al profesor ? Sí, se lo he enviado.</i>]</p> <p>Envoyer qqch à qqn = Enviar algo a alguien.</p>
P. 111	Les constructions verbales	<p>J'ai toujours admiré ____ ma sœur.</p> <p>a) Ø</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>b) à</p> <p>Corrigé :</p> <p>J'ai toujours admiré ma sœur. [<i>Siempre he admirado a mi hermana.</i>]</p> <p>Admirer qqn = admirar a alguien</p>
P. 112	Les constructions verbales	<p>J'ai adoré ___ ma famille d'accueil parce qu'ils étaient très sympathiques.</p> <p>a) Ø</p> <p>b) à</p> <p>Corrigé :</p> <p>J'ai adoré ma famille d'accueil parce qu'ils étaient très sympathiques. [<i>He adorado a mi familia de acogida porque eran muy simpáticos.</i>]</p> <p>Adorer qqn = adorar a alguien</p>
P. 113	Les constructions verbales	<p>Je voudrais remarquer que rêver ___ une ancienne petite amie n'est pas tricher.</p> <p>a) à</p> <p>b) sur</p> <p>c) d'</p> <p>d) avec</p> <p>Corrigé :</p> <p>Je voudrais remarquer que rêver d'une ancienne petite amie n'est pas tricher. [<i>Me gustaría remarcar que soñar con una antigua novia no es engañar.</i>]</p> <p>Rêver de qqn = soñar con alguien</p>
P. 114	Les pronoms compléments	<p>Je dirai les nouvelles à Mónica. Je ___ ___ dirai.</p> <p>a) lui les</p> <p>b) lui en</p> <p>c) les lui</p> <p>d) les en</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>Corrigé :</p> <p>Les compléments de personnes précèdent les compléments de choses, mais l'ordre est inversé à la 3e personne (lui ou leur) => COD – COI.</p> <p>Je dirai les nouvelles à Mónica. Je les lui dirai. [<i>Ya le daré la noticia a Mónica. Ya se la daré.</i>]</p>
P. 115	Les pronoms compléments	<p>Mónica, passe-moi le livre de français.</p> <p>a) S'il te plaît, passe-le-moi ! b) S'il te plaît, passe-moi-le !</p> <p>Corrigé :</p> <p>Les compléments de personnes précèdent les compléments de choses, mais l'ordre est inversé à l'impératif affirmatif => COD – COI.</p> <p>Mónica, passe-moi le livre de français. S'il te plaît, passe-le-moi ! [Mónica, pásame el libro de francés. Por favor, ¡pásamelo!]</p>
P. 116	Les pronoms compléments	<p>Tu te souviens de Marie ?</p> <p>a) Oui, je me souviens d'elle. b) Oui, je m'en souviens.</p> <p>Corrigé :</p> <p>« EN » s'utilise avec des constructions verbales avec « de ». Mais pour les personnes, on utilise « de » + pronom tonique</p> <p>Tu te souviens de Marie ? Oui, je me souviens d'elle. [¿Te acuerdas de Marie ? Sí, me acuerdo de ella.] Se souvenir de qqn = acordarse de alguien</p>
P. 117	Les pronoms relatifs	<p>J'adore cette plage _____ nous marchons.</p> <p>a) sur laquelle b) à laquelle c) que</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>Corrigé :</p> <p>« laquelle » est un relatif composé qui remplace, dans ce cas, un nom utilisé après la préposition « sur » : nous marchons sur cette plage... J'adore cette plage sur laquelle nous marchons. [<i>Me encanta esta playa sobre la que caminamos.</i>] Marcher sur qqch = caminar sobre algo</p>
P. 118	Les pronoms relatifs	<p>J'aime ce livre ____ tu me parles. a) que b) duquel c) dont</p> <p>Corrigé :</p> <p>« DONT » sert à remplacer un complément introduit par la préposition « de ». J'aime ce livre dont tu me parles. [<i>Me gusta este libro del que / del cual me hablas.</i>] Parler de qqch = Hablar de algo</p>
P. 119	Les constructions verbales	<p>Il faisait semblant d'oublier l'incident qui attristait ____ tout le monde. a) Ø b) à</p> <p>Corrigé :</p> <p>Il faisait semblant d'oublier l'incident qui attristait tout le monde. [<i>Fingía olvidar el accidente que entristecía a todo el mundo.</i>] Attrister qqn = Entristecer a alguien</p>
P. 120	Les constructions verbales	<p>Le prix des carburants a augmenté ____ 15 % sur une semaine. a) de b) à c) Ø d) le</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>Corrigé :</p> <p>Le prix des carburants a augmenté de 15 % sur une semaine. [<i>El precio de los combustibles ha aumentado en un 15% en una semana.</i>]</p> <p>Augmenter de qqch (quantité) = aumentar en (cantidad)</p>
P. 121	Les constructions verbales	<p>Ma fille a l'habitude de sourire ____ tout le monde.</p> <p>a) Ø b) de c) à</p> <p>Corrigé :</p> <p>Ma fille a l'habitude de sourire à tout le monde. [<i>Mi hija tiene la costumbre de sonreír a todo el mundo.</i>]</p> <p>Sourire à qqn = sonreír a alguien</p>
P. 122	Les pronoms relatifs	<p>C'est moi qui _____ rédigé l'exercice.</p> <p>a) ai b) a c) as</p> <p>Corrigé :</p> <p>Le verbe qui suit le pronom relatif « qui », doit accorder en nombre et en personne avec l'antécédent qui est remplacé par « qui ».</p> <p>C'est moi qui ai rédigé l'exercice. [<i>Soy yo quien ha redactado el ejercicio.</i>]</p>
P. 123	Les pronoms relatifs	<p>C'est un chanteur ____ on dit qu'il sera le plus grand de sa génération.</p> <p>a) que b) qui c) dont d) où</p> <p>Corrigé :</p> <p>(dont (fr) = del cual (es)= on dit de ce chanteur qu'il sera...)</p>

Curso 2021/2022

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>C'est un chanteur dont on dit qu'il sera le plus grand de sa génération. [<i>Es un cantante del cual / de quien se dice que será el grande de su generación.</i>]</p> <p>Dire qqch de qqn = Decir algo de alguien</p>
P. 124	Les pronoms relatifs	<p>J'ai voyagé l'année _____ j'ai soutenu ma thèse.</p> <p>a) que b) qui c) dont d) où</p> <p>Corrigé : J'ai voyagé l'année où j'ai soutenu ma thèse. [<i>Viajé el año en el que defendí mi tesis.</i>]</p>
P. 125	Les pronoms compléments	<p>Tu as une idée ? Non, je ne _____ ai aucune !</p> <p>Réponse : _____</p> <p>Corrigé : « EN » exprime une quantité indéterminée (partitif ou indéfini) Tu as <u>une</u> idée ? Non, je n'en ai aucune ! [<i>¿Tienes <u>alguna</u> idea ? Non, no tengo ninguna (idea)</i>]</p>
P. 126	Les pronoms compléments	<p>Je pense à mon amie qui vient de gagner au Loto.</p> <p>- Je _____</p> <p>Corrigé : Certains verbes comme « s'intéresser à » peuvent être suivis d'un COI animé ou inanimé. Si le COI est animé, on le remplace par un pronom tonique. Je pense à mon amie qui vient de gagner au Loto. Je pense à elle. [<i>Pienso en mi amiga que acaba de ganar la lotería. Pienso en ella.</i>]</p> <p>Penser à qqn = Pensar en alguien</p>
P. 127	Les pronoms compléments	<p>- Vous mangerez des croissants ?</p> <p>- Oui, _____</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>Corrigé :</p> <p>« EN » exprime une quantité indéterminée (partitif ou indéfini).</p> <p>Vous mangerez <u>des croissants</u> ? Oui, j'en mangerai avec plaisir.</p> <p>[¿Comerá <i>cruasanes</i> ? Sí, comeré (de eso) con gusto.]</p>
P. 128	Les pronoms relatifs	<p>Les jouets _____ ils prennent soin sont très anciens.</p> <p>Corrigé :</p> <p>« DONT » remplace un mot qui est un complément d'un verbe construit avec « de ».</p> <p>Les jouets dont ils prennent soin sont très anciens. [<i>Los juguetes de los cuales cuidan son muy antiguos.</i>]</p> <p>Prendre soin de qqch = cuidar algo</p>
P. 129	Les pronoms relatifs	<p>Je possède un blog _____ j'écris des articles.</p> <p>Corrigé :</p> <p>« où » et « dans lequel » sont équivalents lorsqu'il s'agit d'indiquer le lieu.</p> <p>« LEQUEL » est un relatif composé qui remplace des choses et qui est utilisé après la préposition « sur » (dans ce cas, écrire sur un blog = escribir en un blog).</p> <p>Il est préférable d'écrire la préposition + le relatif parce que la préposition apporte une nuance qui précise le sens de la phrase.</p> <p>Je possède un blog sur lequel j'écris des articles. [<i>Tengo un blog en el que escribo artículos.</i>]</p>
P. 130	Les pronoms compléments	<p>Remplacez les compléments par le(s) pronom(s) complément(s) correspondant(s) : Elle a donné toutes ses notes de cours à son amie.</p> <p>Corrigé :</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>Les compléments de personnes précèdent les compléments de choses, mais l'ordre est inversé à la 3e personne (lui ou leur) => COD – COI.</p> <p>Elle a donné toutes ses notes de cours à son amie. Elle les lui a données. [<i>Ella ha dado todos sus apuntes a su amiga. Ella se los ha dado.</i>]</p>
P. 131	Les pronoms compléments	<p>Complétez la phrase avec le verbe qui est entre parenthèses et le pronom complément correspondant : Prends du lait et _____ 250 millilitres.» (ajouter - du lait)</p> <p>Corrigé :</p> <p>Réponse : ajoutes-en</p> <p>« EN » exprime une quantité indéterminée (partitif ou indéfini).</p> <p>Prends (=TU) + DU lait (=EN) + 2e personne du singulier + "EN", donc AJOUTES-EN</p> <p>Prends <u>du lait</u> et ajoutes-en 250 millilitres. [<i>Coge leche y añade 250 mililitros (de leche).</i>]</p>
P. 132	Les pronoms compléments	<p>– Vous avez offert des fleurs à vos amis ?</p> <p>- Oui, je ____ ____ ai offert.</p> <p>Corrigé :</p> <p>Réponse : leur en</p> <p>Avec deux pronoms compléments, le pronom « en » se place toujours en seconde position.</p> <p>- Vous avez offert des fleurs à vos amis ? – Oui, je leur en ai offert.</p> <p>[<i>- ¿Le ha regalado flores a sus amigos ? - Sí, se las he regalado.</i>]</p>
P. 133	Les pronoms relatifs	<p>La professeure m'a écrit un courriel _____ j'ai répondu trois jours plus tard.</p> <p>Corrigé :</p> <p>Réponse : auquel</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>« auquel » est un pronom relatif composé contracté avec la préposition « à ».</p> <p>La professeure m'a écrit <u>un courriel</u> auquel j'ai répondu trois jours plus tard. [<i>La profesora me ha escrito <u>un correo</u> al cual he respondido tres días más tarde.</i>]</p>
P. 134	Les pronoms relatifs	<p>Savez-vous _____ se passe à Granada ?</p> <p>Corrigé :</p> <p>Réponse : ce qui</p> <p>« Ce qui » remplace ici toute une phrase. (ce = cela). Savez-vous cela ?</p> <p>Savez-vous ce qui se passe à Granada ? [<i>¿Sabéis lo que pasa en Granada ?</i>]</p>
P. 135	Les pronoms relatifs	<p>Quel est le livre _____ vous vous intéressez ?</p> <p>Corrigé :</p> <p>Réponse : auquel</p> <p>« Ce qui » remplace ici toute une phrase. (ce = cela).</p> <p>Quel est le livre auquel vous vous intéressez ? [<i>¿Cuál es el libro por el que se interesa ?</i>]</p> <p>S'intéresser à qqch = interesarse por algo</p>
P. 136	Les pronoms relatifs	<p>Je voudrais savoir _____ tu as lu.</p> <p>Corrigé :</p> <p>Réponse : ce que</p> <p>« ce que » remplace ici toute une phrase. (ce = cela) Je voudrais savoir cela. Tu as lu cela.</p> <p>Je voudrais savoir ce que tu as lu. [<i>Quisiera saber lo que has leído.</i>]</p>
P. 137	Les pronoms compléments	<p>- Tu nous as invités à la fête ?</p> <p>- Oui, je _____ invités.</p> <p>Corrigé :</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>Réponse : vous y ai</p> <p>Avec deux pronoms compléments, le pronom « en » se place toujours en seconde position.</p> <p>Y = à la fête = CCL</p> <p>- Tu nous as invités à la fête ? – Oui, je vous y ai invités.</p> <p>[- ¿Nos has invitado a la fiesta ? – Sí, os he invitado (a ella).]</p> <p>Inviter qqn = invitar a alguien</p>
P. 138	Les constructions verbales	<p>Le candidat appelle ses électeurs à voter ____ Macron.</p> <p>a) Ø</p> <p>b) à</p> <p>c) de</p> <p>d) pour</p> <p>Corrigé :</p> <p>Le candidat appelle ses électeurs à voter pour Macron. [<i>El candidato pide a sus votantes votar a Macron.</i>]</p> <p>Voter pour qqn = Votar a alguien</p>
P. 139	Les pronoms relatifs	<p>Eurovision c'est un grand concours _____ participent les chanteurs de 41 pays.</p> <p>Corrigé :</p> <p>Réponse : auquel</p> <p>« auquel » est un pronom relatif composé contracté avec la préposition « à ».</p> <p>Eurovision c'est un grand concours auquel participent les chanteurs de 41 pays. [<i>Eurovision es un gran concurso en el que participan los cantantes de 41 países.</i>]</p> <p>Participer à qqch = Participar en algo</p>
P. 140	Les pronoms compléments	<p>Présentez vos innovations pédagogiques à vos étudiants et à moi !</p> <p>Présentez_____ !</p> <p>Corrigé :</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>Réponse : Présentez-les-nous !</p> <p>Les compléments de personnes précèdent les compléments de choses, mais l'ordre est inversé à l'impératif affirmatif => COD – COI.</p> <p>Présentez vos innovations pédagogiques à vos étudiants et à moi ! Présentez-les-nous ! [<i>¡Presente sus innovaciones pedagógicas a sus estudiantes y a mí! ¡Presentenoslas!</i>]</p>
P. 141	Les constructions verbales	<p>La création de ces stories vise ____ vous aider à améliorer votre niveau de langue.</p> <p>a) Ø b) à c) de d) avec</p> <p>Corrigé :</p> <p>La création de ces stories vise à vous aider à améliorer votre niveau de langue. [<i>La creación de estos stories intenta ayudaros a mejorar vuestro nivel de lengua.</i>]</p> <p>Viser à + infinitif = Intentar + infinitivo</p>
P. 142	Les pronoms relatifs	<p>Compréhension orale - vidéo : Quel est le pronom relatif que vous avez entendu ? : « [...] ça c'est intéressant alors nous ne savons pas ce que seront les résultats ce soir mais _____ est clair c'est que [...] »</p> <p>»</p>  <p><i>Nota.</i> El enlace de acceso al vídeo en YouTube ya no se encuentra disponible.</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>Corrigé :</p> <p>Réponse : ce qui</p>
P. 143	Les pronoms relatifs	<p>Les raisons pour _____ il faut étudier la grammaire sont nombreuses.</p> <p>Corrigé :</p> <p>Réponse : lesquelles</p> <p>« LESQUELLES » est un relatif composé ; il remplace des choses et est utilisé après une préposition, dans ce cas, « pour ».</p> <p>Les <u>raisons</u> pour lesquelles il faut étudier la grammaire sont nombreuses. [<i>Las razones por las que hay que estudiar gramática son numerosas.</i>]</p>
P. 144	Les pronoms compléments	<p>- As-tu pensé à te présenter ?</p> <p>- Oui, _____</p> <p>Corrigé :</p> <p>Réponse : J’y ai pensé.</p> <p>« Y » est un pronom neutre, utilisé avec un verbe construit avec « à » pour remplacer une phrase entière :</p> <p>- As-tu pensé <u>à te présenter</u> ? – Oui, j’y ai pensé. (J’ai pensé à me présenter)</p> <p>[<i>- ¿Has pensado <u>en presentarte</u> ? – Sí, he pensado en ello.</i>]</p> <p>Penser à qqch = Pensar en algo</p>
P. 145	Les constructions verbales	<p>Le programme traite ____ la violence à l’école.</p> <p>a) Ø</p> <p>b) de</p> <p>c) sur</p> <p>d) à</p> <p>Corrigé :</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>Le programme traite de la violence à l'école. [<i>El programa trata sobre la violencia en la escuela.</i>]</p> <p>Traite de = trata sobre</p>
<p>P. 146</p>	<p>Les pronoms compléments</p>	<p>Compréhension orale – vidéo : Quel est le pronom complément que vous avez entendu ? : « [...] On peut ____ stocker en surface jusqu'à ce qu'il ne soit plus dangereux. » [08'04"]</p>  <p>https://www.youtube.com/watch?v=DnTzsWM_gbQ</p> <p>Corrigé :</p> <p>Réponse : les</p>
<p>P. 147</p>	<p>Les pronoms relatifs</p>	<p>Compréhension orale – vidéo : Quel est le pronom relatif que vous avez entendu ? : « [...] on a l'impression que les candidats ____ aujourd'hui sont portés à la Présidence de la République [...] » [00'39"]</p>

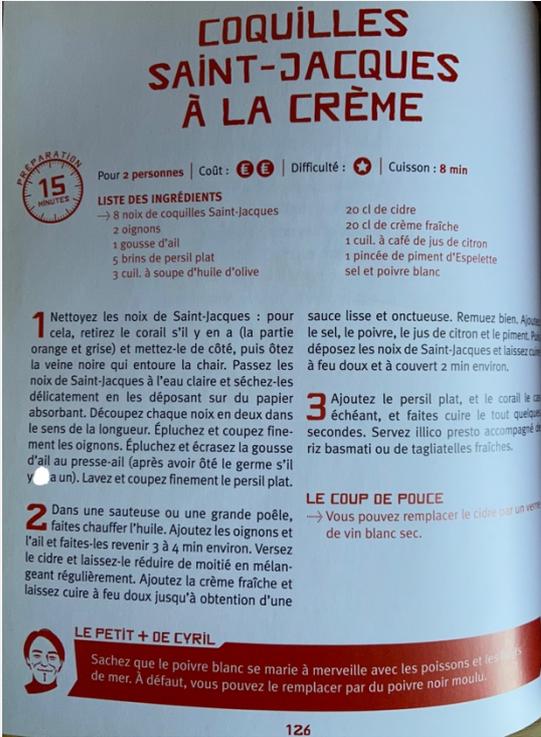
Test	Contenido	Enunciado + corrección
		 <p>Devant la Sorbonne occupée, des étudiants protestent contre l'affiche du second tour 45.536 visualizaciones · 14 abr 2022</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=viZuosLzDpQ</p> <p>Corrigé :</p> <p>Réponse : qui</p>
<p>P. 148</p>	<p>Les pronoms relatifs</p>	<p>Racontez-moi ____ vous avez parlé à la réunion.</p> <p>Corrigé :</p> <p>Réponse : ce dont</p> <p>« ce dont » peut remplacer toute une phrase ou reprendre une idée. Ce = cela. Racontez-moi cela. Vous avez parlé de cela à la réunion. Racontez-moi ce dont vous avez parlé à la réunion. [<i>Cuénteme eso de lo que habéis hablado en la reunión.</i>]</p> <p>Parler de qqch = Hablar de algo</p>
<p>P. 149</p>	<p>Les pronoms compléments</p>	<p>– As-tu donné des informations à tes élèves ? - Non, je _____ pas donnés.</p> <p>Corrigé :</p> <p>Réponse : ne les leur ai</p> <p>Pourquoi pas « Ne leur en ai » ? Normalement, « en » exprime une quantité indéterminée avec un partitif ou un indéfini. Mais, on ne fait pas l'accord du participe passé avec le pronom « en », et faites attention au participe passé, ceci porte un « s ». En plus, les pronoms</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>directs « le » et « les » remplacent des choses qui sont définies par un article défini ou des noms communs définis par le contexte.</p> <p>- As-tu donné des informations à tes élèves ?</p> <p>- Non, je ne les leur ai pas donnés.</p> <p>[- ¿Has dado información a tus alumnos ?</p> <p>- Non, no se las he dado.]</p>
P. 150	Les constructions verbales	<p>Il n'y a rien de mal à souffrir _____ dépression.</p> <p>a) Ø</p> <p>b) de</p> <p>c) par</p> <p>d) pour</p> <p>Corrigé :</p> <p>Il n'y a rien de mal à souffrir de dépression. [No hay nada de malo en sufrir depresión.]</p> <p>Souffrir de qqch = sufrir algo</p>
P. 151	Les pronoms compléments	<p>- Êtes-vous satisfaite de votre nouvel achat ?</p> <p>- Oui, _____ très satisfaite.</p> <p>Corrigé :</p> <p>Réponse : j'en suis</p> <p>« EN » s'utilise avec des constructions verbales avec « de » :</p> <p>- Êtes-vous satisfaite de votre nouvel achat ?</p> <p>- Oui, j'en suis très satisfaite.</p> <p>[- ¿Está satisfecha con su nueva compra ?</p> <p>- Sí, estoy muy satisfecha con ella.]</p>
P. 152	Les pronoms compléments	<p>- Ta mère s'est-elle opposée à la célébration de ton anniversaire ?</p> <p>- Oui, elle _____</p> <p>Corrigé :</p> <p>Réponse : s'y est opposée.</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>Certains verbes comme « s’opposer à » peuvent être suivis d’un COI animé ou inanimé. Si le COI est inanimé, on le remplace par « y ».</p> <p>- Ta mère s’est-elle opposée à la célébration de ton anniversaire ?</p> <p>- Oui, elle s’y est opposée.</p> <p>[- ¿Se ha opuesto tu madre a la celebración de tu cumpleaños ?</p> <p>- Sí, se ha opuesto a ello.]</p> <p>S’opposer à qqch = oponerse a algo</p>
P. 153	Les pronoms compléments	<p>Remplacez les compléments par le(s) pronom(s) complément(s) correspondant(s) : Je prête ma voiture à mon mari. -> Je _____ prête.</p> <p>Corrigé :</p> <p>Réponse : la lui</p> <p>Les compléments de personnes précèdent les compléments de choses, mais l’ordre est inversé à la 3e personne (lui ou leur) => COD – COI.</p> <p>Je prête ma voiture à mon mari -> Je la lui prête.</p> <p>[Presto el coche a mi marido. -> Yo se lo presto.]</p>
P. 154	Les pronoms compléments	<p>Remplacez les compléments par le(s) pronom(s) complément(s) correspondant(s) : Donne-moi la voiture ! -> Donne_____</p> <p>Corrigé :</p> <p>Réponse : -la-moi !</p> <p>Les compléments de personnes précèdent les compléments de choses, mais l’ordre est inversé à l’impératif affirmatif => COD – COI.</p> <p>Donne-moi la voiture ! -> Donne-la-moi !</p> <p>[¿Dame el coche ! -> ¿Dámelo!]</p>
P. 155	Les constructions verbales	<p>Quand j’étais petite, j’adorais sortir ____ danser.</p> <p>a) Ø</p> <p>b) à</p>

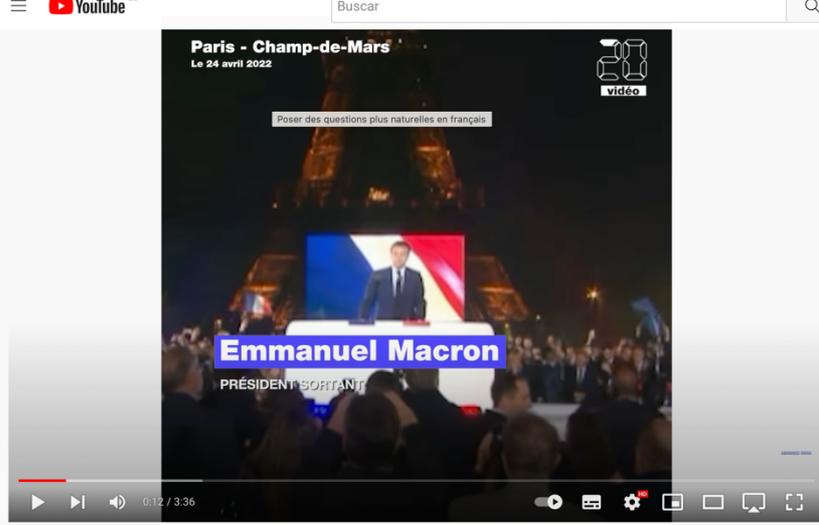
Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>Corrigé : Ø</p> <p>Quand j'étais petite, j'adorais sortir danser [<i>Cuando era pequeña, me encantaba salir a bailar.</i>]</p> <p>Sortir + infinitif = salir a + infinitivo</p>
<p>P. 156</p>	<p>Les pronoms relatifs</p>	<p>Complétez ce document authentique :</p> <p>« 265 agriculteurs de chez nous, cultivent nos bonnes pommes de terre ____ feront la qualité de vos chips. Nous apportons notre patate dans la vie locale de notre territoire. »</p>  <p>Corrigé :</p> <p>Réponse : qui</p>
<p>P. 157</p>	<p>Les pronoms relatifs</p>	<p>Écriture créative. Selon cette image, inventez une phrase en utilisant le pronom relatif « DONT » :</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		 <p>« La liberté guidant le peuple », de Eugène Delacroix (1830)</p>
<p>P. 158</p>	<p>Les constructions verbales</p>	<p>Je dois me préparer ____ l'examen final de français.</p> <p>a) Ø b) à c) de d) pour</p> <p>Corrigé :</p> <p>Je dois me préparer à l'examen final de français. [<i>Debo prepararme para el examen final de francés.</i>]</p> <p>Se préparer à qqch = prepararse para algo</p>
<p>P. 159</p>	<p>Les pronoms relatifs</p>	<p>Écriture créative. Selon cette image, inventez une phrase en utilisant un pronom relatif :</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		 <p>« Le Déjeuner des canotiers », de Pierre Auguste Renoir (1881)</p>
<p>P. 160</p>	<p>Les pronoms compléments</p>	<p>Complétez ce document authentique :</p> <p>« Épluchez et écrasez la gousse d’ail au presse-ail (après avoir ôté le germe s’il y _____ a un) ... »</p>  <p>Galard, A. y Gogois, L. (2005). <i>C'est moi qui cuisine... OUI CHEF ! Tome 1</i>. Hachette Pratique.</p>

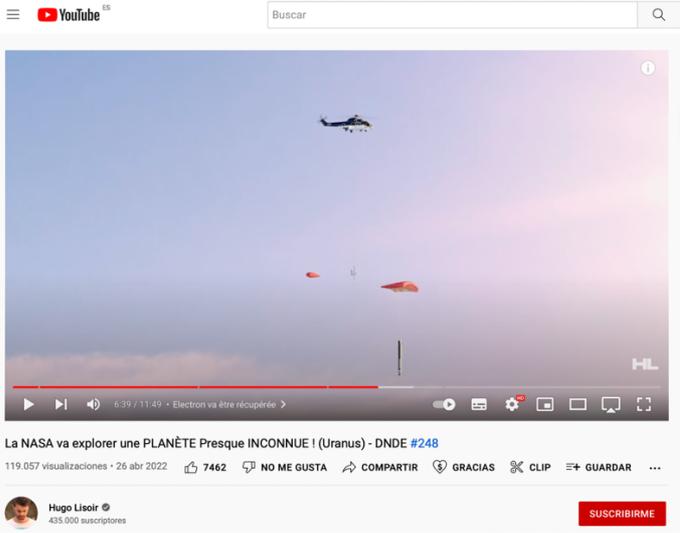
Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>Corrigé :</p> <p>Réponse : en</p>
P. 161	Les pronoms relatifs	<p>Compréhension orale – vidéo : Quel est le pronom relatif que vous avez entendu ? : « [...] et de l'autre côté aussi également de vider tout _____ était à retirer par précaution [...] » [00'26"]</p>  <p>Corrigé :</p> <p>Réponse : ce qui</p>
P. 162	Les constructions verbales	<p>La professeure ne devrait pas se mêler ____ nos affaires.</p> <p>a) Ø</p> <p>b) de</p> <p>c) dans</p> <p>d) pour</p> <p>Corrigé :</p> <p>La professeure ne devrait pas se mêler de nos affaires. [<i>La profesora no debería meter las narices / inmiscuirse en nuestros asuntos.</i>]</p> <p>Se mêler de qqch = meter las narices en algo</p>
P. 163	Les constructions verbales	<p>Je voudrais m'excuser _____ ce que j'ai fait.</p> <p>a) Ø</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>b) de c) pour d) par e) à</p> <p>Corrigé : Je voudrais m'excuser de ce que j'ai fait. [<i>Querría disculparme por lo que he hecho.</i>] S'excuser de qqch = disculparse por algo</p>
P. 164	Les constructions verbales	<p>La population devrait s'empreser ____ voter cette loi. a) Ø b) de c) pour d) par e) à</p> <p>Corrigé : La population devrait s'empreser de voter cette loi. [<i>La población debería apresurarse a votar esta ley.</i>] S'empreser de + infinitif = apresurarse a + infinitivo</p>
P. 165	Les pronoms relatifs	Compréhension orale – vidéo - Quel est le pronom relatif que vous avez entendu ? [00'40"-00'50"]

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		 <p>https://www.youtube.com/watch?v=-DIgc1McDf0</p> <p>Corrigé :</p> <p>Réponse : que</p>
<p>P. 166</p>	<p>Les constructions verbales</p>	<p>Pourquoi se fatiguer ____ recopier toutes les phrases ?</p> <p>a) Ø b) à c) de d) dans</p> <p>Corrigé :</p> <p>Pourquoi se fatiguer à recopier toutes les phrases ? [<i>¿Por qué molestarse en pasar a limpio todas las frases ?</i>]</p> <p>Se fatiguer à + infinitif = molestarse en infinitivo / cansarse haciendo algo</p> <p>Recopier = poner por escrito / transcribir / pasar a limpio</p>
<p>P. 167</p>	<p>Les constructions verbales</p>	<p>Il y a une infinité de choses sur lesquelles nous ne nous avisons pas ____ nous interroger.</p> <p>a) Ø</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>b) à c) de d) dans</p> <p>Corrigé : Il y a une infinité de choses sur lesquelles nous ne nous avisons pas de nous interroger. [<i>Hay una infinidad de cosas sobre las cuales no nos atrevemos a preguntarnos.</i>] S'aviser de + infinitif = atreverse a / osar + infinitivo</p>
P. 168	Les constructions verbales	<p>Mon camarade s'acharne ____ cacher son accent. a) Ø b) à c) de d) dans</p> <p>Corrigé : Mon camarade s'acharne à cacher son accent. [<i>Mi compañero se empeña en esconder su acento.</i>] S'acharner à + infinitif = empeñarse en + infinitivo</p>
P. 169	Les pronoms relatifs	<p>Écriture créative. Selon cette image, inventez une phrase en utilisant un pronom relatif composé.</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		 <p><i>Bal du moulin de la Galette</i> (Renoir, 1876)</p>
<p>P. 170</p>	<p>Les pronoms relatifs</p>	<p>Vous préparez un voyage _____ je ne veux pas participer.</p> <p>Corrigé :</p> <p>Réponse : auquel</p> <p>« LEQUEL » est un relatif composé qui remplace des choses et qui est utilisé après une préposition, dans ce cas, « à ». Je ne veux pas participer à... → à + lequel (voyage) = auquel</p> <p>Vous préparez un voyage auquel je ne veux pas participer. [<i>Usted prepara un viaje en el que no quiero participar.</i>]</p> <p>Participer à qqch = Participar en algo</p>
<p>P. 171</p>	<p>Les pronoms relatifs</p>	<p>Et voilà ma journée, à la fin _____ j'étais surmené.</p> <p>Corrigé :</p> <p>Réponse : de laquelle</p> <p>« LAQUELLE » est un relatif composé qui remplace des choses et qui est utilisé après une préposition, dans ce cas « de » : à la fin de qqch</p> <p>Et voilà ma journée, à la fin de laquelle j'étais surmené. [<i>Y ese fue mi día, al final de cual estaba agotado.</i>]</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
P. 172	Les pronoms relatifs	<p>Je n'exagère pas en disant qu'il aimerait se battre pour des idées _____ il croit.</p> <p>Corrigé :</p> <p>Réponse : auxquelles</p> <p>« LAQUELLE » est un relatif composé qui remplace des choses et qui est utilisé après une préposition, dans ce cas, « à ». Il croit à... → à + lesquelles (idées) = auxquelles</p> <p>Je n'exagère pas en disant qu'il aimerait se battre pour des idées auxquelles il croit. [<i>No exagero diciendo que le gustaría luchar por aquello en lo que cree.</i>]</p> <p>Croire à qqch = creer en el algo</p>
P. 173	Les pronoms relatifs	<p>Compréhension orale – vidéo - : Quel sont les pronoms relatifs que vous avez entendus ? [6'39"-6'53"]</p>  <p>https://www.youtube.com/watch?v=0GRumhS2Hog</p> <p>Corrigé :</p> <p>Réponse : ce qui – là où</p>
P. 174	Les pronoms compléments	<p>Remplacez les compléments par le(s) pronom(s) complément(s) correspondant(s) :</p> <p>- Tu aimes la tartiflette ?</p> <p>- Oui, _____.</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>Corrigé :</p> <p>Réponse : j'aime ça.</p> <p>Avec le verbe « aimer », on utilise « ça » pour les objets.</p> <p>- Tu aimes la tartiflette ?</p> <p>- Oui, j'aime ça.</p> <p>[- ¿Te gusta la tartiflette ?</p> <p>- Sí, me gusta (eso).]</p>
<p>P. 175</p>	<p>Les pronoms compléments</p>	<p>Remplacez les compléments par le(s) pronom(s) complément(s) correspondant(s) : Elle a offert ce livre à son collègue.</p> <p>- Elle _____offert.</p> <p>Corrigé :</p> <p>Réponse : le lui a</p> <p>On utilise principalement les pronoms indirects avec les verbes de communication qui se construisent en français avec la préposition « à » (idée d'une interaction, d'une réciprocité). Les compléments de personnes précèdent les compléments de choses, mais l'ordre est inversé à la 3e personne (lui ou leur) => COD – COI.</p> <p>Elle a offert ce livre à son collègue. -> Elle le lui a offert.</p> <p>[<i>Ella ha regalado este libro a su compañero. -> Ella se lo ha regalado.</i>]</p> <p>Offrir qqch à qqn = Regalar algo a alguien</p>
<p>P. 176</p>	<p>Les pronoms compléments</p>	<p>Remplacez les compléments par le(s) pronom(s) complément(s) correspondant(s) : Je pense à mon ami Pierre.</p> <p>- Je _____</p> <p>Corrigé :</p> <p>Réponse : je pense à lui.</p> <p>« Penser à », est suivi d'un pronom tonique parce qu'il n'y a pas cette idée d'interaction. Je peux penser à Pierre mais il peut ne jamais le savoir.</p> <p>Je pense à mon ami Pierre -> Je pense à lui.</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		[Pienso en mi amigo Pierre . -> Pienso en él .] Penser à qqn = Pensar en alguien
P. 177	Les pronoms compléments	Remplacez les compléments par le(s) pronom(s) complément(s) correspondant(s) : - Penses-tu à quitter l'entreprise ? - Oui, je _____ Corrigé : Réponse : j'y pense Certains verbes comme « penser à » peuvent être suivis d'un COI animé ou inanimé. Si le COI est inanimé, on le remplace par « y ». - Penses-tu à quitter l'entreprise ? – Oui, j' y pense. [- ¿Piensas dejar la empresa ? – Sí, pienso en ello .] Penser à qqch = Pensar en algo
P. 178	Les pronoms compléments	Remplacez les compléments par le(s) pronom(s) complément(s) correspondant(s) : - Votre père vit-il encore à Lyon ? - Oui, il _____ Corrigé : Réponse : Il y vit. « y » remplace un lieu. - Votre père vit-il encore à Lyon ? - Oui, il y vit. [- ¿Vive su padre aún en Lyon ? - Sí, vive allí .]
P. 179	Les pronoms compléments	Remplacez les compléments par le(s) pronom(s) complément(s) correspondant(s) : Je dois téléphoner à mon fiancé ce soir. -> Je dois _____ ce soir. Corrigé : Réponse : Je dois lui téléphoner ce soir.

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>On utilise principalement les pronoms indirects avec les verbes de communication qui se construisent en français avec la préposition « à » (idée d'une interaction, d'une réciprocité)</p> <p>Je dois téléphoner à mon fiancé ce soir. -> Je dois lui téléphoner ce soir.</p> <p>[Debo llamar a mi prometido esta noche. -> Debo llamarle esta noche.]</p> <p>Téléphoner à qqn = llamar por teléfono a alguien</p>
<p>P. 180</p>	<p>Les pronoms relatifs</p>	<p>Écriture créative. Selon cette image, inventez une phrase en utilisant un pronom relatif de votre choix.</p>  <p>« Jeune fille à la fleur », de Marc Riboud (1967)</p>
<p>P. 181</p>	<p>Les pronoms compléments</p>	<p>Remplacez les compléments par le(s) pronom(s) complément(s) correspondant(s) : - Vous mangez de la choucroute alsacienne ?</p> <p>- Oui, _____.</p> <p>Corrigé :</p> <p>Réponse : j'en mange.</p> <p>« En » exprime une quantité indéterminée (partitif ou indéfini)</p> <p>- Vous mangez de la choucroute alsacienne ?</p> <p>- Oui, j'en mange.</p> <p>[- ¿Come chucrut ?</p> <p>- Sí, lo como / como (de eso).]</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
P. 182	Les pronoms compléments	<p>Remplacez les compléments par le(s) pronom(s) complément(s) correspondant(s) : - À la bibliothèque, il y a vingt livres de grammaire ? - Non, _____.</p> <p>Corrigé :</p> <p>Réponse possible : il y en a trente.</p> <p>« en » est nécessaire même quand la quantité est exprimée.</p> <p>- À la bibliothèque, il y a vingt livres de grammaires ? – Non, il y en a trente.</p> <p>[- <i>En la biblioteca, ¿hay veinte libros de gramática ? – Non, hay treinta.</i>]</p>
P. 183	Les pronoms compléments	<p>Remplacez les compléments par le(s) pronom(s) complément(s) correspondant(s) : - Vous avez une trottinette ? - Oui, _____</p> <p>Corrigé :</p> <p>Réponse : j'en ai une</p> <p>« un(e) » est considéré comme une quantité (= 1)</p> <p>- Vous avez une trottinette ? – Oui, j'en ai une.</p> <p>[- <i>¿Tiene un monopatín ? – Sí, tengo uno.</i>]</p>
P. 184	Les pronoms compléments	<p>Remplacez les compléments par le(s) pronom(s) complément(s) correspondant(s) : – Vous avez un étui ? - Non, je _____</p> <p>Corrigé :</p> <p>Réponse : Non, je n'en ai pas.</p> <p>« un(e) » disparaît à la forme négative</p> <p>- Vous avez un étui ? – Non, je n'en ai pas.</p> <p>[- <i>¿Tiene un estuche ? – No, no tengo.</i>]</p>
P. 185	Les pronoms compléments	<p>Remplacez les compléments par le(s) pronom(s) complément(s) correspondant(s) : - Elle a besoin de plus de temps libre ! - Oui, elle _____</p> <p>Corrigé :</p> <p>Réponse : en a besoin</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>« en » s'utilise avec des constructions verbales avec « de ».</p> <p>- Elle a besoin de plus de temps libre ! – Oui, elle en a besoin.</p> <p>[- ¡Ella necesita más tiempo libre ! – Sí, lo necesita.]</p>
P. 186	Les pronoms compléments	<p>Retrouvez l'ordre des mots dans la phrase :</p> <p>- Ton camarade a écrit des mails à la professeure ?</p> <p>- Oui – a – lui – écrit – il – en</p> <p>Corrigé :</p> <p>Réponse : Oui, il lui en a écrit.</p> <p>- Ton camarade a écrit des mails à la professeure ? – Oui, il lui en a écrit.</p> <p>[- ¿Tu compañero le ha escrito mails a la profesora ? – Sí, él se los ha escrito.]</p>
P. 187	Les pronoms compléments	<p>Je me souviens de toutes ses blagues.</p> <p>a) Je m'en souviens.</p> <p>b) Je me souviens d'elles.</p> <p>Corrigé :</p> <p>« EN » s'utilise avec des constructions verbales avec « de ».</p> <p>Je me souviens de toutes ses blagues. -> Je m'en souviens.</p> <p>[Me acuerdo de todas sus bromas. Me acuerdo de ellas.]</p> <p>Se souvenir de qqch = Acordarse de algo</p>
P. 188	Les pronoms compléments	<p>Je me souviens de tous ses élèves.</p> <p>a) Je m'en souviens.</p> <p>b) Je me souviens d'eux.</p> <p>Corrigé :</p> <p>« EN » s'utilise avec des constructions verbales avec « de ». Pour les personnes, on utilise « de » + pronom tonique.</p> <p>Je me souviens de tous ses élèves. -> Je me souviens d'eux.</p> <p>[Me acuerdo de todos sus alumnos. -> Me acuerdo de ellos.]</p> <p>Se souvenir de qqn = Acordarse de alguien.</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
<p>P. 189</p>	<p>Les pronoms relatifs</p>	<p>Compréhension orale – vidéo - : Quel est le pronom relatif que vous avez écouté ? [1'19"-1'34"]</p>  <p>https://www.youtube.com/watch?v=ZKquvf_2f8I</p> <p>Corrigé : Réponse : où</p>
<p>P. 190</p>	<p>Les pronoms compléments</p>	<p>Je parle à mon chien et à ma fille en même temps. a) Je les parle en même temps. b) Je leur parle en même temps</p> <p>Corrigé : Les pronoms COI remplacent des noms de personnes précédés de la préposition « à ». « À mon chien et à ma fille » répond à la question « à qui ? » Je parle à mon chien et à ma fille en même temps. -> Je leur parle en même temps. [Hablo a mi perro y a mi hija al mismo tiempo. -> Les hablo al mismo tiempo.] Parler à qqn = Hablar a alguien</p>
<p>P. 191</p>	<p>Les pronoms compléments</p>	<p>Mon mari m'achètera ce délicieux dessert. a) Mon mari me lui achètera. b) Mon mari me l'achètera.</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>Corrigé :</p> <p>Le pronom COD « le » remplace des noms de personnes ou de choses qui sont définies, comme dans ce cas par l'adjectif démonstratif « ce ».</p> <p>Mon mari m'achêtera ce délicieux dessert. -> Mon mari me l'achêtera.</p> <p>[<i>Mi marido me compará este delicioso postre. -> Mi marido me lo comprará.</i>]</p> <p>Acheter qqch à qqn = comprar algo a alguien</p>
P. 192	Les pronoms compléments	<p>Passe-moi la méthode de FLE, s'il te plaît.</p> <p>a) Passe-moi-la, s'il te plaît.</p> <p>b) Passe-la-moi, s'il te plaît.</p> <p>Corrigé :</p> <p>Les compléments de personnes précèdent les compléments de choses, mais l'ordre est inversé à l'impératif affirmatif => COD – COI.</p> <p>Passe-moi la méthode de FLE, s'il te plaît. -> Passe-la-moi, s'il te plaît.</p> <p>[<i>Pásame el método de FLE, por favor. -> Pásamelo, por favor.</i>]</p>
P. 193	Les pronoms compléments	<p>Il se souvient de remplir le questionnaire pour la professeure.</p> <p>a) Il s'y souvient.</p> <p>b) Il s'en souvient.</p> <p>Corrigé :</p> <p>« EN » est un pronom neutre, utilisé avec un verbe ou un adjectif construit avec « de », et remplace une phrase entière.</p> <p>Il se souvient de remplir le questionnaire pour la professeure. -> Il s'en souvient.</p> <p>[<i>Se acuerda de cumplimentar el cuestionario para la profesora. -> Se acuerda de ello.</i>]</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		Se souvenir de qqch = Acordarse de algo.
P. 194	Les pronoms compléments	<p>Il se souvient de réviser toute la grammaire.</p> <p>a) Il s’y souvient. b) Il s’en souvient.</p> <p>Corrigé :</p> <p>« EN » est un pronom neutre, utilisé avec un verbe ou un adjectif construit avec « de », et remplace une phrase entière.</p> <p>Il se souvient de réviser toute la grammaire. -> Il s’en souvient. [<i>Se acuerda de repasar toda la gramática. -> Se acuerda de ello.</i>]</p>
P. 195	Les pronoms relatifs	<p>Écriture créative. Selon cette image, inventez une phrase en utilisant un pronom relatif :</p>  <p>« Le baiser de l’hôtel de ville », de Robert Doisneau (1950)</p>
P. 196	Les pronoms relatifs	<p>Voilà le document_____ tu as besoin.</p> <p>a) que b) qui c) auquel d) dont</p>

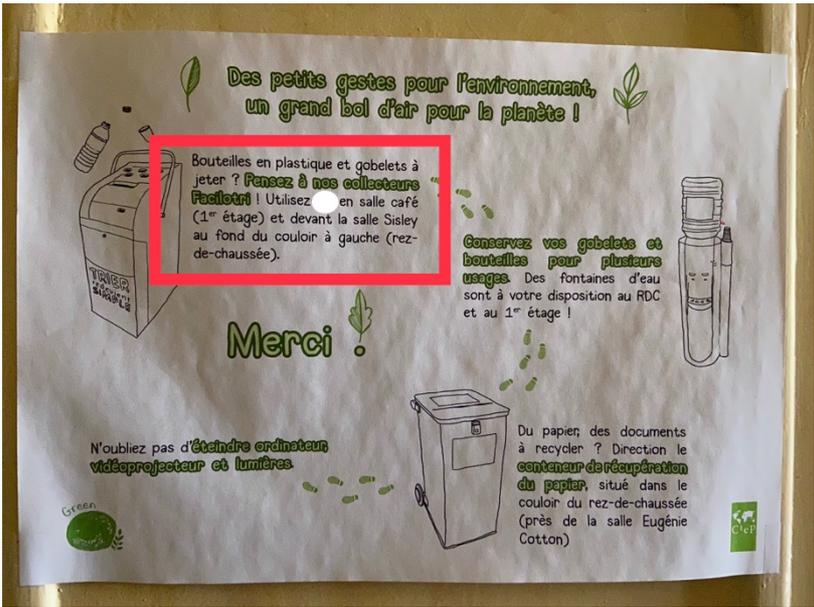
Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>Corrigé :</p> <p>« DONT » remplace un mot placé avant lui qui est, dans ce cas, un complément d'un verbe construit avec « de ».</p> <p>Voilà le document dont tu as besoin. [<i>Aquí está el documento que necesitas.</i>]</p> <p>Avoir besoin de qqch = Necesitar algo</p>
P. 197	Les pronoms relatifs	<p>Je cherche le voisin _____ je dois remettre un colis.</p> <p>a) que b) lequel c) à qui</p> <p>Corrigé :</p> <p>Remettre qqch à qqn = Entregar algo a alguien</p> <p>Quand le pronom remplace une ou plusieurs personnes, on utilise « qui » ; il n'y a pas de contraction. Mais, on peut également dire « auquel ».</p> <p>Je cherche le voisin à qui / auquel je dois remettre un colis. [<i>Busco el vecino a quien debo entregarle un paquete.</i>]</p>
P. 198	Les pronoms relatifs	<p>Tout ce _____ je peux penser, c'est à ma thèse.</p> <p>a) que b) qui c) dont d) à quoi</p> <p>Corrigé :</p> <p>Penser à qqch = pensar en algo</p> <p>« CE À QUOI », peut remplacer toute une phrase ; « ce » (= cela) reprend une idée.</p> <p>Tout ce à quoi je peux penser, c'est à ma thèse. [<i>Lo único en lo que puedo pensar, es en mi tesis.</i>]</p>
P. 199	Les pronoms relatifs	<p>Le jour _____ j'ai passé mon examen, il faisait mauvais.</p> <p>a) que</p>

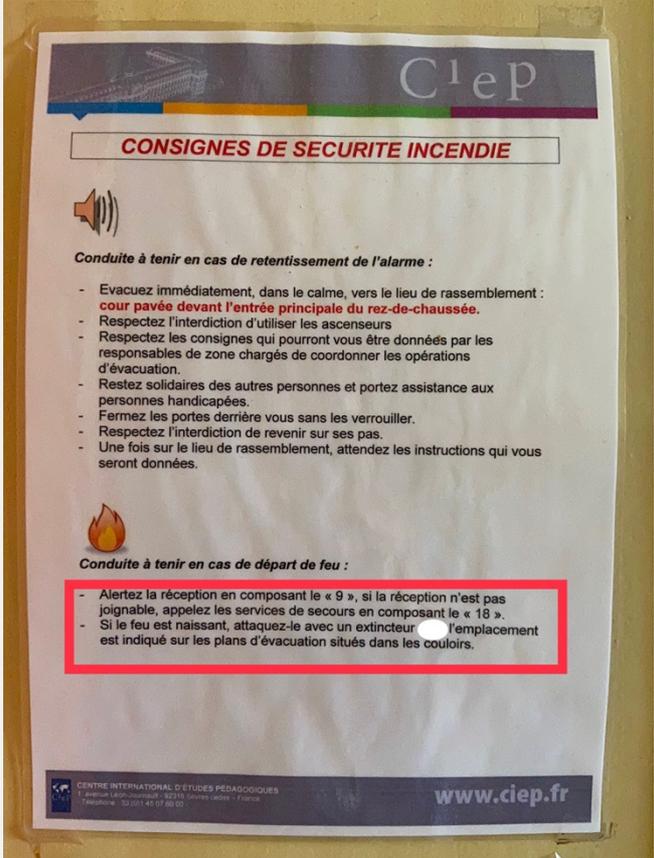
Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>b) qui c) où d) dont</p> <p>Corrigé : « OÙ » remplace ici un mot placé avant lui qui indique un complément de lieu : Le jour où j'ai passé mon examen, il faisait mauvais. [<i>El día en el que hice el examen, hacía mal tiempo.</i>]</p>
P. 200	Les pronoms compléments	<p>Retrouvez l'ordre des mots dans la phrase : Donne-moi l'ordinateur. moi – donne – le</p> <p>Corrigé : Réponse : donne-le-moi Les compléments de personnes précèdent les compléments de choses, mais l'ordre est inversé à l'impératif affirmatif => COD – COI. Donne-moi l'ordinateur -> Donne-le-moi. [<i>Dame el ordenador. -> Dámelo.</i>]</p>
P. 201	Les pronoms compléments	<p>Retrouvez l'ordre des mots dans la phrase : Donne-moi l'ordinateur. me – ne – pas – le – donne</p> <p>Corrigé : Réponse : Ne me le donne pas. Les compléments de personnes précèdent les compléments de choses. Donne-moi l'ordinateur. -> Ne me le donne pas ! [<i>Dame el ordenador. -> No me lo des.</i>]</p>
P. 202	Les constructions verbales	<p>J'ai accompagné ____ ma mère chez son médecin. a) Ø</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>b) à</p> <p>Corrigé :</p> <p>Ø</p> <p>J'ai accompagné ma mère chez son médecin. [<i>He acompañado a mi madre a la cita del médico.</i>]</p> <p>Accompagner qqn = acompañar a alguien</p>
P. 203	Les constructions verbales	<p>Il tente d'achever ____ un ennemi blessé à l'aide d'un fusil.</p> <p>a) Ø</p> <p>b) à</p> <p>Corrigé :</p> <p>Ø</p> <p>Il tente d'achever un ennemi blessé à l'aide d'un fusil. [<i>Rematar a un enemigo herido con la ayuda de una escopeta.</i>]</p> <p>Achever qqn = rematar a alguien</p>
P. 204	Les constructions verbales	<p>J'aidais ____ ma grand-mère à porter ses courses jusqu'à la maison.</p> <p>a) Ø</p> <p>b) à</p> <p>Corrigé :</p> <p>Ø</p> <p>J'aidais ma grand-mère à porter ses courses jusqu'à la maison. [<i>Ayudaba a mi abuela a cargar las compras hasta la casa.</i>]</p> <p>Aider qqn = ayudar a alguien</p>
P. 205	Les pronoms compléments	<p>Je sais seulement que je ____ aime beaucoup.</p> <p>a) lui</p> <p>b) l'</p> <p>Corrigé :</p> <p>Je sais seulement que je l'aime beaucoup. [<i>Sólo sé que le quiero mucho.</i>]</p> <p>Aimer qqn = querer a alguien</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
P. 206	Les pronoms compléments	<p>C'est moi qui ____ ai ramené chez lui après la soirée.</p> <p>a) lui b) l'</p> <p>Corrigé :</p> <p>C'est moi qui l'ai ramené chez lui après la soirée. [<i>Soy yo quien le ha vuelto a llevar a su casa tras la velada.</i>]</p> <p>Ramener qqn quelque part = volver a llevar a alguien a algún lado</p>
P. 207	Les pronoms relatifs	<p>Écriture créative. Selon cette image, inventez une phrase en utilisant un pronom relatif de votre choix.</p>  <p>Photographie d'un petit Parisien (1952), de Willy Ronis.</p>
P. 208	Les pronoms compléments	<p>C'est l'appartement de mon amie Sophie, je ____ habite depuis trois ans.</p> <p>Corrigé :</p> <p>Réponse : y</p> <p>Le pronom « Y » remplace des compléments de lieu.</p> <p>C'est l'appartement de mon amie Sophie, j'y habite depuis trois ans. [<i>Es el piso de mi amiga Sophie, vivo allí desde hace tres años.</i>]</p>

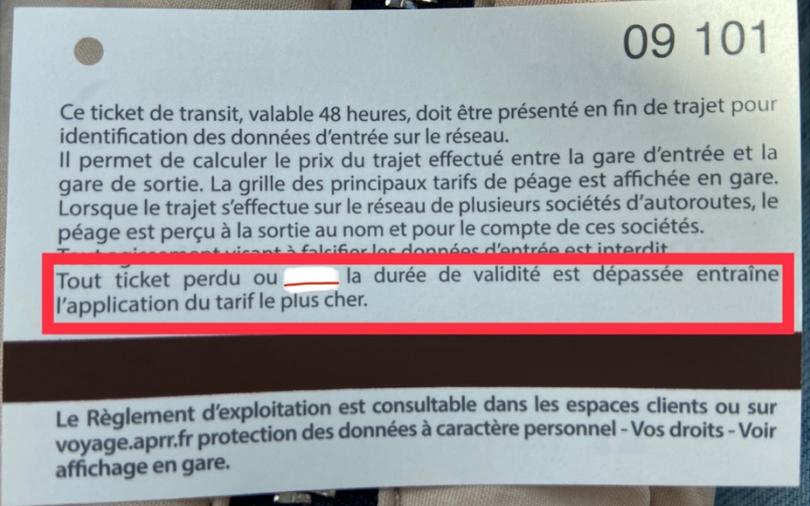
Test	Contenido	Enunciado + corrección
P. 209	Les pronoms compléments	<p>Il faut que je me ____ accoutume un peu, même si je déteste l'hypocrisie.</p> <p>Corrigé :</p> <p>Réponse : y</p> <p>Certains verbes comme « s'accoutumer à » peuvent être suivis d'un COI animé ou inanimé. Si le COI est inanimé, on le remplace par « y ».</p> <p>Il faut que je m'y accoutume un peu, même si je déteste l'hypocrisie. [Tengo que acostumbrarme a ello un poco, incluso si destesto la hipocresía.]</p> <p>S'accoutumer à qqch = acostumbrarse a algo</p>
P. 210	Les pronoms compléments	<p>Je _____ (se fier), c'est mon meilleur ami.</p> <p>Corrigé :</p> <p>Réponse : me fie à lui</p> <p>Certains verbes comme « se fier à » peuvent être suivis d'un COI animé ou inanimé. Si le COI est animé, on le remplace par un pronom tonique.</p> <p>Je me fie à lui, c'est mon meilleur ami. [<i>Confío en él, es mi mejor amigo.</i>]</p> <p>Se fier à qqn = fiarse de alguien</p>
P. 211	Les pronoms compléments	<p>- Tu téléphones à des amis qui vivent à l'étranger ?</p> <p>- Oui, je _____ téléphone.</p> <p>Corrigé :</p> <p>Réponse : leur</p> <p>- Tu téléphones à des amis qui vivent à l'étranger ?</p> <p>- Oui, je leur téléphone.</p> <p>[<i>- ¿Llamo a tus amigos que viven en el extranjero ? - Sí, les llamo.</i>]</p> <p>Téléphoner à qqn = llamar por teléfono a alguien</p>
P. 212	Les pronoms relatifs	<p>Complétez ce document authentique :</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>« Activia contient les ferments du yaourt ____ sont des probiotiques. [...] »</p>  <p>Corrigé : Réponse : qui</p>
<p>P. 213</p>	<p>Les pronoms compléments</p>	<p>Complétez ce document authentique :</p> <p>« Bouteilles en plastique et gobelets à jeter ? Pensez à nos collecteurs <i>facilotri</i> ! Utilisez- ____ en salle café [...] »</p> 

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>Corrigé :</p> <p>Réponse : les</p>
<p>P. 214</p>	<p>Les pronoms relatifs</p>	<p>Complétez ce document authentique :</p> <p>« Si le feu est naissant, attaquez-le avec un extincteur _____ l'emplacement est indiqué sur les plans d'évacuation situés dans les couloirs. »</p>  <p>Corrigé :</p> <p>Réponse : dont</p>
<p>P. 215</p>	<p>Les pronoms compléments</p>	<p>Ma mère s'occupe de mes deux sœurs.</p> <p>a) Ma mère s'en occupe.</p> <p>b) Ma mère s'y occupe.</p> <p>c) Ma mère s'occupe d'elles.</p> <p>Corrigé :</p> <p>Pour les personnes, on utilise « de » + pronom tonique.</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>Ma mère s'occupe de mes deux sœurs. -> Ma mère s'occupe d'elles.</p> <p>[<i>Mi madre se ocupa de mis dos hermanas. -> Mi madre se ocupa de ellas.</i>]</p> <p>S'occuper de qqn = ocuparse de alguien</p>
P. 216	Les pronoms compléments	<p>Vous voulez que je parle à votre collègue.</p> <p>a) Vous voulez que j'en parle. b) Vous voulez que j'y parle. c) Vous voulez que je lui parle.</p> <p>Corrigé :</p> <p>Verbe de communication qui se construit en français avec la préposition « à » (idée d'interaction)</p> <p>Vous voulez que je parle à votre collègue. -> Vous voulez que je lui parle.</p> <p>[<i>Quiere que hable con su compañera. -> Quiere que le hable.</i>]</p> <p>Parler à qqn = hablar a/con alguien</p>
P. 217	Les pronoms compléments	<p>Encontrar la regla de la pregunta 215.</p> <p>Ma mère s'occupe de mes deux sœurs. -> Ma mère s'occupe d'elles.</p> <p>Corrigé : Pour les personnes, on utilise « de » + pronom tonique.</p>
P. 218	Les pronoms compléments	<p>Encontrar la regla de la pregunta 216.</p> <p>Vous voulez que je parle à votre collègue. -> Vous voulez que je lui parle.</p> <p>Corrigé : Verbe de communication qui se construit en français avec la préposition « à » (idée d'interaction)</p>
P. 219	Les pronoms compléments	<p>- Vous avez un béret ?</p> <p>- Non, je _____</p> <p>Corrigé :</p>

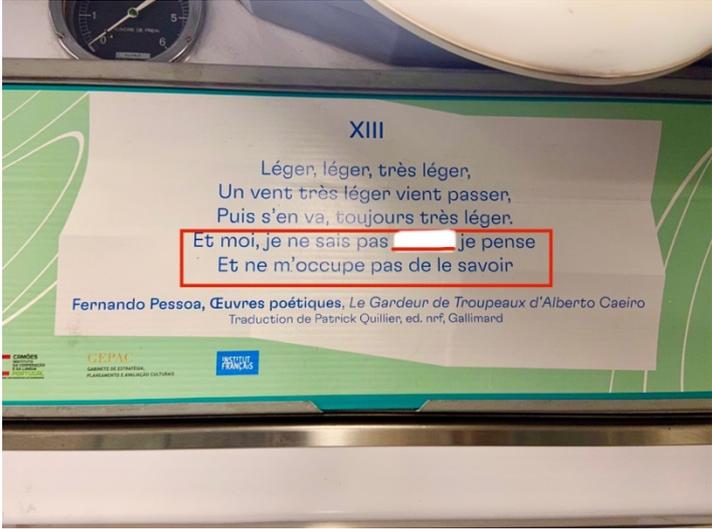
Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>Réponse : Non, je n'en ai pas.</p> <p>« un(e) » disparaît à la forme négative</p> <p>- Vous avez un béret ? – Non, je n'en ai pas.</p> <p>[- ¿Tiene una boina ? – No, no tengo (de eso).]</p>
P. 220	Les pronoms compléments	<p>Tu veux garder tes lunettes ou tu _____ donnes ? (Une grand-mère et sa petite-fille)</p> <p>Corrigé :</p> <p>Réponse : me les</p> <p>Les compléments de personnes précèdent les compléments de choses.</p> <p>Tu veux garder tes lunettes ou tu me les donnes ? [<i>¿Quieres guardar tus gafas o me las das ?</i>]</p>
P. 221	Les pronoms compléments	<p>Annonce sonore du métro. Remplacez les compléments par le(s) pronom(s) complément(s) correspondant(s) : Assurez-vous de ne pas oublier vos affaires personnelles ! -> Assurez-vous de _____ !</p> <p>Corrigé :</p> <p>Réponse : ne pas les oublier</p> <p>Le pronom complément se place devant l'infinitif, le verbe dont il est le complément.</p> <p>Assurez-vous de ne pas oublier vos affaires personnelles ! -> Assurez-vous de ne pas les oublier ! [<i>¿Asegúrese de no olvidar sus objetos personales! -> ¿Asegúrese de no olvidarlos!</i>]</p>
P. 222	Les pronoms relatifs	<p>Complétez ce document authentique :</p> <p>« Tout ticket perdu ou _____ la durée de validité est dépassée entraîne l'application du tarif le plus cher. »</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		 <p>09 101</p> <p>Ce ticket de transit, valable 48 heures, doit être présenté en fin de trajet pour identification des données d'entrée sur le réseau. Il permet de calculer le prix du trajet effectué entre la gare d'entrée et la gare de sortie. La grille des principaux tarifs de péage est affichée en gare. Lorsque le trajet s'effectue sur le réseau de plusieurs sociétés d'autoroutes, le péage est perçu à la sortie au nom et pour le compte de ces sociétés. Tout comportement visant à falsifier les données d'entrée est interdit.</p> <p>Tout ticket perdu ou <input type="text"/> la durée de validité est dépassée entraîne l'application du tarif le plus cher.</p> <p>Le Règlement d'exploitation est consultable dans les espaces clients ou sur voyage.aprr.fr protection des données à caractère personnel - Vos droits - Voir affichage en gare.</p> <p>Corrigé :</p> <p>Réponse : dont</p>
P. 223	Les pronoms compléments	<p>- Vous mangez de la fricassée de volaille ?</p> <p>- Oui, _____.</p> <p>Corrigé :</p> <p>Réponse : j'en mange.</p> <p>« En » exprime une quantité indéterminée (partitif ou indéfini)</p> <p>- Vous mangez de la fricassée de volaille ? – Oui, j'en mange.</p> <p>[- ¿Come fricasé de ave ? – Sí, como (de eso) / lo como.]</p>
P. 224	Les pronoms compléments	<p>- Dans la valise, tu as juste deux chemises ?</p> <p>- Non, _____.</p> <p>Corrigé :</p> <p>Réponse possible : j'en ai trois.</p> <p>« en » est nécessaire même quand la quantité est exprimée.</p> <p>- Dans la valise, tu as juste deux chemises. – Non, j'en ai trois.</p> <p>[- En la maleta, solo tienes dos camisas. – No, tengo tres.]</p>
P. 225	Les pronoms compléments	<p>- Vous avez une voiture électrique de Renault ?</p> <p>- Oui, _____</p> <p>Corrigé :</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>Réponse : j'en ai une</p> <p>« un(e) » est considéré comme une quantité (= 1)</p> <p>- Vous avez une voiture électrique de Renault ? – Oui, j'en ai une.</p> <p>[- ¿Tiene un coche eléctrico de Renault ? – Sí, tengo uno.]</p>
P. 226	Les pronoms compléments	<p>Remplacez les compléments par le(s) pronom(s) complément(s) correspondant(s) : - Elle félicite Mónica de son initiative.</p> <p>- Elle _____</p> <p>Corrigé :</p> <p>Réponse : l'en félicite</p> <p>« EN » s'utilise avec des constructions verbales avec « de ». Avec deux pronoms compléments, le pronom « en » se place toujours en seconde position.</p> <p>- Elle félicite Mónica de son initiative. – Elle l'en félicite.</p> <p>[- Elle felicita a Mónica por su iniciativa. – Ella la felicita por ello.]</p> <p>Féliciter qqn de + infinitif = Felicitar a alguien por + infinitivo</p>
P. 227	Les pronoms relatifs	<p>Écriture créative. Selon cette image, inventez une phrase en utilisant un pronom relatif de votre choix.</p> 

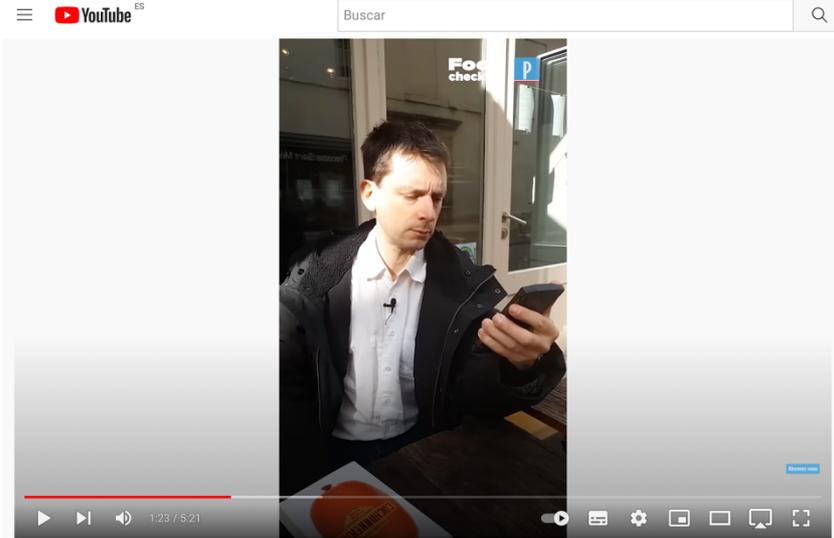
Test	Contenido	Enunciado + corrección
		Jean-Baptiste Greuze, le Paralytique (1763)
P. 228	Les pronoms relatifs	<p>LES PRONOMS RELATIFS. Complétez ce document authentique :</p> <p>« Déjà 90 ans que nous vous accompagnons au quotidien au cœur des villes. Pour l'occasion, nous voulions mettre en lumière _____ et _____ partagent avec nous l'envie de rendre nos vies plus belles et surprenantes en célébrant la profusion de créations. »</p>  <p>Comme le temps <i>passé vite.</i></p> <p>Déjà 90 ans que nous vous accompagnons au quotidien au cœur des villes. Pour l'occasion, nous voulions mettre en lumière _____ et _____ partagent avec nous l'envie de rendre nos vies plus belles et surprenantes en célébrant la profusion de créations. De la mode aux loisirs en passant par les achats du quotidien, venez découvrir de véritables produits pépites que vous ne trouverez nulle part ailleurs !</p> <p>Si nous avons la chance de fêter nos 90 ans, c'est aussi grâce à vous ! Un grand merci pour votre fidélité, votre engagement et votre présence à nos côtés toutes ces années.</p> <p>Votre équipe MONOPRIX</p> <p>Corrigé : Réponse : celles et ceux qui Le pronom relatif indéfini peut être sujet ou COD.</p>
P. 229	Les pronoms compléments	<p>Complétez ce document authentique :</p> <p>« Ne jamais descendre sur les voies sans _____ être invités par un agent RATP ou SNCF »</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		 <p>Attention ! Ne jamais descendre sur les voies sans être invités par un agent RATP ou SNCF.</p> <p>Passengers beware! You must not step down onto the tracks unless instructed by RATP or SNCF staff.</p> <p>Achtung! Steigen Sie niemals auf die Gleise hinunter ohne von einem Mitarbeiter der RATP oder SNCF dazu aufgefordert worden zu sein.</p> <p>¡Cuidado! No bajar nunca a las vías sin que se lo proponga un agente de la RATP ó SNCF.</p> <p>Attenzione! Non scendere sui binari senza l'accordo di un agente della RATP o della SNCF.</p> <p>Corrigé :</p> <p>Réponse : y</p>
<p>P. 230</p>	<p>Les pronoms relatifs</p>	<p>Complétez ce document authentique :</p> <p>« _____ est meilleur pour la nature l'est aussi pour vous ! »</p>  <p>Corrigé :</p> <p>Réponse : Ce qui</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
P. 231	Les pronoms relatifs	<p>Complétez ce document authentique :</p> <p>« [...] Et moi, je ne sais pas _____ je pense Et ne m'occupe pas de le savoir »</p>  <p>Corrigé :</p> <p>Réponse : Ce que</p>
P. 232	Les pronoms relatifs	<p>J'ai écouté le concert _____ tu m'avais parlé.</p> <p>a) dont b) que c) qui d) où</p> <p>Corrigé :</p> <p>« DONT » sert à remplacer un complément introduit par la préposition « de ».</p> <p>J'ai écouté le concert dont tu m'avais parlé. [<i>He escuchado el concierto del que me habías hablado.</i>]</p> <p>« parler de qqch »</p>
P. 233	Les pronoms relatifs	<p>La fille _____ pleure est tombée au sol.</p> <p>a) que b) qui c) dont</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>d) où</p> <p>Corrigé :</p> <p>« QUI » sert à remplacer le sujet.</p> <p>La fille qui pleure est tombée au sol → La fille pleure – La fille est tombée au sol. [<i>La niña que llora se ha caído al suelo.</i>]</p>
P. 234	Les pronoms relatifs	<p>J'ai étrenné la montre _____ ma grand-mère m'avait achetée.</p> <p>a) que b) qui c) dont d) où</p> <p>Corrigé :</p> <p>« QUE » sert à remplacer le COD.</p> <p>J'ai étrenné la montre que ma grand-mère m'avait achetée. → Ma grand-mère m'avait acheté la montre. [<i>He estrenado el reloj de pulsera que me había comprado mi abuela</i>]</p>
P. 235	Les pronoms relatifs	<p>Le village ____ je vis, dispose d'une ancienne salle omnisports.</p> <p>a) que b) qui c) dont d) où</p> <p>Corrigé :</p> <p>« OÙ » sert à remplacer un complément de lieu et de temps.</p> <p>Le village où je vis, dispose d'une ancienne salle omnisports. → [<i>El pueblo en el que vivo, dispone de un antiguo polideportivo.</i>]</p>
P. 236	Les constructions verbales	<p>La politique du président pourrait aboutir _____ des conséquences catastrophiques.</p> <p>a) à b) de</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>c) pour d) sur</p> <p>Corrigé : Aboutir à qqch → Dar lugar a algo La politique du président pourrait aboutir à des conséquences catastrophiques. → [<i>La política del president podría dar lugar a consecuencias catastróficas</i>]</p>
<p>P. 237</p>	<p>Les pronoms relatifs</p>	<p>Écriture créative. Selon cette image, inventez une phrase en utilisant un pronom relatif :</p>  <p>« La douleur d'Andromaque », de Jacques Louis David (1783), Louvre, Paris</p>
<p>P. 238</p>	<p>Les pronoms compléments et les pronoms relatifs</p>	<p>Complétez ce document authentique : « [...]a-t-elle déclaré aux journalistes _____ _____ accompagnent dans sa visite. »</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>• LIVE</p> <p>Guerre en Ukraine en direct : la présidente de la Commission européenne, Ursula von der Leyen, en visite à Kiev</p> <p>« Je suis de retour à Kiev pour rencontrer le président Zelensky et le premier ministre Chmyhal. Nous ferons le point sur le travail commun nécessaire à la reconstruction et sur les progrès accomplis par l'Ukraine sur la voie de l'Europe », a-t-elle déclaré aux journalistes qui l'accompagnent dans sa visite.</p> <p>Publié aujourd'hui à 10h58, mis à jour à 12h52 · Anna Villechenon · Pierre Bouvier</p>  <p>https://www.lemonde.fr/international/ [11.06.22]</p> <p>Corrigé :</p> <p>Réponse : qui l'</p>
<p>P. 239</p>	<p>Les pronoms compléments et les pronoms relatifs</p>	<p>Compréhension orale – vidéo : Complétez la phrase : « [...] c'est un biocide, ça tue les bactéries. Mais c'est pas pour ça ___ on ___ met. [...] » [01'23" – 01'38"]</p>  <p>https://www.youtube.com/watch?v=p8iLzPl2aaU</p> <p>Corrigé :</p> <p>Réponse : qu' - le</p>
<p>P. 240</p>	<p>Les pronoms relatifs</p>	<p>Pierre c'est un ami _____ on peut compter.</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>Corrigé :</p> <p>Réponse : sur qui</p> <p>Quand le pronom relatif composé remplace des personnes, on utilise « qui » :</p> <p>Pierre c'est un ami sur qui on peut compter. [<i>Pierre es un amigo con quien se puede contar.</i>]</p> <p>Compter sur qqch/qqn = contar con / confiar en</p>
P. 241	Les pronoms relatifs	<p>C'est une décision _____ j'ai réfléchi.</p> <p>a) de laquelle b) à laquelle c) dont d) que</p> <p>Corrigé :</p> <p>C'est une décision à laquelle j'ai réfléchi. [<i>Es una decisión sobre la que he reflexionado.</i>]</p> <p>Réfléchir à qqch = reflexionar sobre / pensar en</p>
P. 242	Les pronoms relatifs	<p>Dis-moi le film _____ tu penses quand tu entends cette bande son.</p> <p>a) que b) dont c) auquel d) duquel</p> <p>Corrigé : c)</p> <p>Le pronom relatif composé remplace un complément construit avec la préposition « à ».</p> <p>Dis-moi le film auquel tu penses quand tu entends cette bande son. [<i>Dime la película en la que piensas cuando escuchas esta banda sonora.</i>]</p>
P. 243	Les pronoms relatifs	<p>Vous savez parfaitement _____ je suis capable.</p> <p>Corrigé :</p> <p>Réponse : ce dont</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>« CE DONT » peuvent remplacer toute une phrase ou reprendre une idée</p> <p>Vous savez parfaitement ce dont je suis capable. [<i>Sabéis perfectamente de lo que soy capaz.</i>]</p> <p>Être capable de qqch</p>
P. 244	Les pronoms compléments	<p>Les enfants ? il faut ____ accompagner à l'école.</p> <p>a) leur b) les c) en</p> <p>Corrigé :</p> <p>Le pronom complément se place devant l'infinitif, le verbe dont il est le complément.</p> <p>Les enfants ? il faut les accompagner à l'école. [<i>¿Los niños ? Hay que acompañarlos al colegio.</i>]</p> <p>Accompagner qqn = acompañar a alguien</p>
P. 245	Les pronoms compléments	<p>Ma voisine pense constamment à son mari.</p> <p>a) Ma voisine lui pense. b) Ma voisine le pense. c) Ma voisine pense à lui. d) Ma voisine en pense.</p> <p>Corrigé :</p> <p>Certains verbes comme « penser à » peuvent être suivis d'un COI animé ou inanimé. Si le COI est animé, on le remplace par un pronom tonique.</p> <p>Ma voisine pense constamment à son mari => Ma voisine pense à lui. [<i>Mi vecina piensa constantemente en él.</i>]</p>
P. 246	Les pronoms relatifs	<p>Comme dans cette chanson _____ tu te souviens vaguement, le hibou incarne la sagesse.</p> <p>a) que b) qui</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>c) dont d) où</p> <p>Corrigé : « DONT » sert à remplacer un complément introduit par la préposition « de ». Comme dans cette chanson dont tu te souviens vaguement, le hibou incarne la sagesse. [<i>Como en esta canción de la que te acuerdas vagamente, el búho representa la sabiduría</i>] Se souvenir de qqch = acordarse de algo</p>
P. 247	Les pronoms relatifs	<p>Tu es la personne _____ je me méfie le plus. a) que b) qui c) dont d) où</p> <p>Corrigé : « DONT » sert à remplacer un complément introduit par la préposition « de ». Tu es la personne dont je me méfie le plus. [<i>Eres la personas en la que más desconfío.</i>] Se méfier de qqn = Desconfiar de alguien</p>
P. 248	Les pronoms compléments	<p>Cette initiative constituera, je ne _____ doute pas, la base d'un consensus viable. a) le b) lui c) en d) y</p> <p>Corrigé : « EN » est un pronom neutre utilisé avec un verbe ou un adjectif construit avec « de » et qui remplace une phrase.</p>

Test	Contenido	Enunciado + corrección
		<p>Cette initiative constituera, je n'en doute pas, la base d'un consensus viable. [<i>Esta iniciativa constituirá, no dudo de ello, la base de un consenso viable.</i>]</p> <p>=> Doubter de qqch = Dudar de algo</p>
P. 249	Les pronoms compléments	<p>Ton collègue n'aura pas la paix jusqu'à ce que tu lui rendes l'argent. Rends-_____ !</p> <p>a) le-lui b) lui-le c) l'en d) lui-en</p> <p>Corrigé :</p> <p>Les pronoms personnels COI remplacent des noms de personnes précédés de « à ».</p> <p>Les pronoms personnels COD remplacent des noms de personnes ou de choses qui sont définies.</p> <p>Ton collègue n'aura pas la paix jusqu'à ce que tu lui rendes l'argent. Rends-le-lui. [<i>Tu compañero no estará tranquilo hasta que le devuelvas el dinero. ¡Devuélveselo!</i>]</p> <p>le = l'argent = COD lui = à ton collègue = COI => Rendre qqch à qqn = Devolver algo a alguien</p>
P. 250	Les pronoms compléments	<p>Tu aimes la cannelle en poudre ?</p> <p>a) Non, je ne l'aime pas. b) Non, je n'aime pas ça. c) Non, je n'en aime pas.</p> <p>Corrigé :</p> <p>Avec « aimer », on répond « ça » pour les objets.</p> <p>Tu aimes la cannelle en poudre ? Non, je n'aime pas ça. [<i>¿Te gusta la canela en polvo ? Non, no me gusta (eso)</i>]</p>

3.4.1.2. Recursos

Para llevar a cabo el experimento y poder por tanto proponer los ejercicios que hemos mostrado en el subcapítulo anterior, debemos realizar previamente una lista de los recursos que necesitaremos. Estos recursos pueden ser materiales (todo el material didáctico necesario para la intervención, Instagram), humanos (el personal que llevará a cabo o que participará en la intervención, en Instagram) y financieros (el capital necesario según los gastos que generará la intervención, en Instagram). En nuestro caso, los recursos necesarios para llevar a cabo la intervención serán los siguientes:

- Los recursos materiales: métodos, manuales y libros de gramática para poder tener un conocimiento claro de los puntos a explicar a los estudiantes y para poder resolver dudas en un momento dado (por ejemplo: *Grammaire expliquée du français* o *Grammaire progressive du français*). Acceso a Internet para, además de subir los *stories* a Instagram, poder consultar prensa digital y vídeos de YouTube, entre otros, de los que extraer frases, imágenes o incluso extractos de vídeo con los que realizar nuestras pequeñas comprensiones orales. Para los ejercicios realizados con documentos auténticos, se requiere vivir o tener contacto con alguien que viva en un país de habla francesa para que pueda proporcionar ese material.
- Los recursos humanos: como la profesora tanto del grupo experimental como del grupo de control era yo, el seguimiento y la puesta en marcha del experimento ha sido relativamente sencillo durante el curso 2020/2021. Sin embargo, durante el siguiente curso académico 2021/2022, al dejar de ser yo su profesora, he mantenido contacto con los profesores responsables en las asignaturas de lengua.
- Los recursos financieros: para poner en marcha el uso de Instagram como herramienta de apoyo en el aprendizaje no se necesitan grandes recursos financieros. Lo que si se necesita es mucho tiempo y si el docente no lo tiene para crear material inédito y adaptado a las necesidades de sus estudiantes, debe entonces comprarlo.

3.4.2. Medios de evaluación y recogida de datos

Establecer cuáles van a ser nuestros medios de evaluación y recogida de datos es crucial ya que éstos nos permitirán valorar si hemos logrado el cambio que deseábamos gracias a nuestra intervención y, por tanto, comprobar nuestra hipótesis de partida. Esta valoración debe basarse en datos reales mediante la observación y las encuestas. Para ello, existe una gran variedad técnicas de

recolección de datos que pueden elegirse, a las cuales se asocian instrumentos que permiten registrar, anotar esos datos (Lessard-Hébert, 1997, p. 76).

Al principio de esta investigación, se había previsto utilizar dos tipos de observación: por un lado, las pruebas de gramática mediante el pre-test y el post-test, y por otro lado la observación mediante la encuesta inicial y la encuesta de satisfacción. Pero me di cuenta de que estos dos tipos de observación podrían ser insuficientes. Por ejemplo, la encuesta de satisfacción no hubiese estado completa si no hubiese realizado entrevistas a los estudiantes y si no hubiese realizado la observación sistemática directa para comprobar si efectivamente los estudiantes utilizaban Instagram cuando les proponía diariamente los ejercicios.

Durante el proceso nos dimos cuenta de que necesitaría utilizar también como medio de evaluación una prueba más precisa y estandarizada (©Dialang) que me permitiese conocer el nivel de los estudiantes en cada competencia lingüística. Tanto el pre-test y el post-test de la prueba gramatical realizada mediante la plataforma PRADO como el pre-test y el post-test realizados mediante ©DIALANG, son herramientas indispensables para nuestro análisis en esta investigación experimental pues nos permiten verificar tras nuestra intervención mediante Instagram primero, si el nivel de los estudiantes del grupo experimental mejora en el uso de la gramática para esos puntos gramaticales y, segundo, si al mejorar su nivel gramatical, mejora su nivel / dominio general en la lengua francesa, es decir, si gracias al uso de Instagram también mejora su nivel en general y si esa mejoría está relacionada con la mejoría en la gramática. En la tabla 6 pueden consultarse finalmente los medios de evaluación utilizados para nuestra investigación.

Tabla 6

Esquema general de los medios de evaluación utilizados en nuestra investigación

ANTES

- ◆ Prueba de nivel inicial dentro del Proyecto de Innovación Docente (Básico Fase 1) titulado *Determinación del nivel de francés como lengua extranjera y tutorización personalizada en la adquisición de competencias lingüísticas en el Grado en Estudios Franceses*, durante el curso académico 2020/2021, con código 20-05 y coordinado por la profesora Ariane Ruyffelaert (Anexo I)
- ◆ Pre-test de gramática a través de PRADO (Anexo II)
- ◆ Encuesta sobre el uso de Instagram y en particular en el aprendizaje de idiomas (Anexo III)

DURANTE

- ◆ Pre-test ©DIALANG (dentro del Proyecto de Innovación Docente (Básico Fase 2) titulado *Responsabilización y autonomía del estudiantado en la adquisición de competencias lingüísticas en francés como lengua extranjera a través de la evaluación del nivel europeo y la tutorización personalizada*, durante el curso académico 2021/2022, con código 21-15 y coordinado por la profesora Ariane Ruyffelaert)
- ◆ Tabla de observación de la participación en Instagram

DESPUÉS

- ◆ Post-test de gramática a través de PRADO (Anexo VI)
- ◆ Post-test ©DIALANG
- ◆ Encuesta de satisfacción al grupo experimental (Anexo VII) + Encuesta sobre autoevaluación.
- ◆ Entrevistas a los estudiantes del grupo experimental (Anexo VIII)

Según Buendía y Carmona (1984, en Buendía Eisman, 1993, pp. 30-31) existen tres buenos métodos para la recogida de datos que son la observación, la encuesta y la medición. Para nuestra investigación, como se ha podido observar en la tabla 6, se ha recurrido a estas tres estrategias: a la observación mediante la tabla de observación siguiendo la participación en Instagram sin control interno; a la encuesta para conocer mejor mediante preguntas a nuestros sujetos-objeto de estudio aumentando así un poco más el grado de intervención que en la observación; a la medición mediante el uso de Instagram y los pre-test y post-test tanto de gramática en PRADO como de nivel en ©DIALANG, pudiendo así medir nuestras variables y controlando al máximo nuestra intervención.

Es preciso volver a recordar que para nosotros la ética investigativa ha sido muy importante desde el primer instante en que se inició nuestro experimento. Tenemos responsabilidades como investigadores educativos y una de esas responsabilidades atañe directamente a los participantes que de forma autónoma tienen derecho a decidir si quieren o no participar en la investigación (Sañudo, 2006, p. 85). Los participantes tienen derecho por tanto a la privacidad y a la confidencialidad (Folkman, 2001, citado en Sañudo, 2006, p. 91). Este derecho fue dado anonimizando todos sus datos que se presentan en este trabajo mediante seudónimos formados por la palabra “alumno” seguido de un número.

Otro de los derechos de los participantes es el derecho a estar informados del tipo de estudio que se está realizando y en el que están involucrados (Fischman, 2001, p. 35, citado en Sañudo, 2006, p. 92). Es por esto que lo primero que se hizo fue informar a los estudiantes en clase del

experimento que se iba a realizar, en qué consistía, durante cuánto tiempo se llevaría a cabo, qué deberían hacer ellos si querían participar... Y tras esto, se les pidió que firmaran el consentimiento informado para poder utilizar sus datos para esta investigación (Fischman, 2001, p. 36, citado en Sañudo, 2006, p. 92). Este consentimiento informado se pidió cumplimentando de manera online una encuesta mediante la herramienta informática Google Formularios que puede consultarse en el anexo IX (p. 612).

El investigador debe además plantear la investigación de modo que beneficie al participante sin que le produzca perjuicio alguno y es por eso que hemos intentado que, aunque el grupo experimental gozase del privilegio de utilizar una herramienta de apoyo al aprendizaje como ha sido en nuestro caso Instagram, el grupo de control tuviese las mismas oportunidades de obtener buenos resultados en las materias involucradas en la investigación, no formando por tanto las diferentes pruebas, parte de la nota final de las mismas.

Antes de pasar a presentar el calendario de operaciones seguido en nuestra investigación, creemos necesario hacer algunas precisiones sobre nuestros medios de evaluación de recogida de datos para que el modo de proceder en nuestra investigación pueda entenderse correctamente:

Tabla de observación de la participación en Instagram

Según José Gutiérrez (en Buendía Eisman, 1993, p. 35), la observación ha sido considerada a lo largo de la historia como una herramienta imprescindible en el progreso de la sociedad para decidir sobre el avance en ciertas ideas. Así pues, la metodología observacional se ha rebelado como un método clave para comprender el porqué de los problemas educativos. Es por eso que, en nuestra investigación, haremos uso de una tabla de observación como técnica de recogida de datos en la que anotaremos qué sujetos participan en las actividades propuesta en Instagram. Las anotaciones que se seguirán serán las siguientes:

El alumno participa, pero:	
Acierta	Falla
A	F
El alumno no participa	

Tomar nota de todo ello nos permitirá conocer el porcentaje de participación del alumnado en Instagram para determinar si el aumento de nota en gramática es debido al uso de la red social y no a cualquier otra variable externa que desconozcamos. Además, podremos ver cosas que pueden resultar interesantes para nuestro estudio como: ¿Quiénes participan más: hombres o mujeres?, ¿en qué punto gramatical cometen más fallos?, ¿en qué tipo de ejercicio participan más?, ¿en qué tipo de ejercicio cometen más fallos?...

Encuesta

Según Daniel González (en Buendía Eisman, 1993, p. 59), el objetivo de la encuesta es llegar a predecir o identificar información de las variables e incluso las relaciones existentes entre ellas. Los datos que se recogen mediante la encuesta pueden ser de corte cualitativo o cuantitativo, o una combinación de ambos. Las ventajas que nos ofrece realizar una encuesta son su facilidad de aplicación ya que es gratuita y nos permite llegar a más individuos y su garantía del anonimato que favorece que el encuestado responda libremente y de manera no inmediata (p. 61). Tanto nuestra encuesta sobre el aprendizaje de idiomas e Instagram, como nuestra encuesta de satisfacción (más la posterior sobre autoevaluación) han sido redactadas en español, la lengua materna de la inmensa mayoría de nuestros sujetos-objeto de estudio, para asegurarnos de que las preguntas se comprendían fácilmente. Las encuestas nos han permitido, a través de preguntas de elección múltiple, de elección dicotómica, de respuesta corta/larga o de tipo Likert, recoger la opinión y la percepción de nuestros estudiantes. Estas encuestas han sido realizadas mediante *Google Formularios* y puede consultarse su versión en Word en los anexos III (p. 522) y VII (p. 550).

Evaluación de nivel de francés como lengua extranjera: test PRADO

Como ya explicamos en el subcapítulo 3.3.2. (p. 249) esta prueba ha sido utilizada únicamente saber si los grupos experimental y de control son más o menos homogéneos y por tanto poder compararlos. Recordemos que esta prueba de nivel inicial A2 forma parte del Proyecto de Innovación Docente (Básico Fase 1) titulado Determinación del nivel de francés como lengua extranjera y tutorización personalizada en la adquisición de competencias lingüísticas en el Grado en Estudios Franceses, durante el curso académico 2020/2021, con código 20-05 y coordinado por la profesora Ariane Ruyffelaert, proyecto del que he formado parte.

La prueba estaba dividida en seis apartados:

1. Gramática con 20 preguntas de “tipo respuesta corta”
2. Conjugación con 10 preguntas de “tipo respuesta corta”
3. Comprensión oral: consistió en la visualización de un vídeo de 5’ para responder posteriormente a las 10 preguntas de “tipo opción múltiple” correspondientes.
4. Comprensión escrita: consistió en la lectura de un texto corto para responder tras ello a las 10 preguntas de “tipo opción múltiple” que había sobre ello.
5. Expresión escrita: consistió en la redacción de un texto corto.
6. Expresión oral: debía realizarse la entrega de un vídeo con un enlace de *Wetransfer* y también al correo de la profesora.

Para realizar esta prueba de nivel A2 contaron con un máximo de 2 horas y se requería el uso de un ordenador con conexión a internet, así como de unos auriculares y algún aparato electrónico (cámara o smartphone) para grabar el vídeo. Tanto las preguntas como las instrucciones que se dieron a los estudiantes pueden consultarse en el anexo I (p. 507).

Evaluación de nivel de francés como lengua extranjera: test ©DIALANG

El sistema de diagnóstico online ©DIALANG, nacido en 1996, realiza test diagnósticos de 14 lenguas europeas desde el Marco común europeo de referencia para las lenguas del Consejo de Europa (Ruyffelaert, 2017, p. 76). Como señala Ruyffelaert (2017, p. 76), este sistema persigue varios objetivos de la Comisión europea como son: permitir que los ciudadanos puedan evaluar sus competencias fuera del sistema escolar, promover el aprendizaje de idiomas, animar al uso de las TICE en la enseñanza y promover el aprendizaje a lo largo de la vida.

El test ©DIALANG permite conocer nuestros puntos fuertes y débiles en las competencias de comprensión oral y escrita, expresión escrita, gramática y vocabulario. Además, la parte más positiva de este sistema es que es gratuita y ofrece consejos a los estudiantes de cómo mejorar cada competencia (Ruyffelaert, 2017, p. 77). Cuando un estudiante realiza el test diagnóstico ©DIALANG, debe elegir el idioma en el que quiere recibir las instrucciones y también el idioma en el que quiere comprobar su nivel para cada competencia. Una vez realizado el test (en sus dos partes, la parte sobre extensión de vocabulario -que en nuestras tablas de análisis hemos llamado verbos- para determinar el nivel de dificultad con el que se realizará el test y la parte de autoevaluación de las competencias), el estudiante recibe un *feedback* con el que puede conocer en qué nivel de los seis niveles del MCERL se encuentra en cada competencia, pero no recibe un certificado ni nada por el estilo que indique cuál es su nivel global²⁹. Por eso es importante crear un documento en el que el estudiante vaya anotando tanto sus resultados (para poder realizar nosotros su posterior análisis estadístico) como los consejos útiles para mejorar (para que les pueda servir como una auto-evaluación y mejorar). Recordemos que para el pre-test ©DIALANG, hemos utilizado los resultados obtenidos en el Proyecto de Innovación Docente (Básico Fase 2) titulado *Responsabilización y autonomía del estudiantado en la adquisición de competencias lingüísticas en francés como lengua extranjera a través de la evaluación del nivel europeo y la tutorización personalizada*, durante el curso académico 2021/2022, con código 21-15 y coordinado por la profesora Ariane Ruyffelaert). Es por eso que para el post-test ©DIALANG, se empleó la misma hoja de anotaciones que se diseñó para el pre-test y que puede consultarse en el anexo IV (p. 528).

²⁹ Para saber más sobre el test de diagnóstico ©DIALANG, consultar la tesis doctoral de Ariane Ruyffelaert, 2018, pp. 75-90; 157-163.

Como los datos obtenidos mediante la prueba ©DIALANG son datos cualitativos ordinales, les hemos asignado un número manteniendo ese mismo orden para poder operar con esos datos fácilmente en la elaboración de pruebas estadísticas. Los códigos para estas variables han sido los siguientes:

Tabla 7

Códigos para la transformación de los datos obtenidos de la prueba ©DIALANG

A1	A2	B1	B2	C1	C2
1	2	3	4	5	6

Entrevista a los estudiantes del grupo experimental

Para completar los resultados obtenidos mediante la encuesta de satisfacción que se les pasó a los estudiantes que formaban parte del grupo experimental, decidí realizar una breve entrevista a aquellos estudiantes que quisieran ofrecerse de manera totalmente voluntaria con el fin de que sus respuestas no se viesan alteradas debido a la obligatoriedad de hacerla o no.

La entrevista es una herramienta fabulosa para obtener datos en una investigación cualitativa ya que nos permite, a través de una conversación coloquial, obtener respuestas de nuestros sujetos de estudio para resolver nuestra investigación (Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández, y Varela-Ruiz, 2013). Como precisábamos antes, realizamos la entrevista porque “es más eficaz que el cuestionario porque obtiene información más completa y profunda, además presenta la posibilidad de aclarar dudas durante el proceso, asegurando respuestas más útiles” (Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández, y Varela-Ruiz, 2013).

Para nuestras entrevistas, seguimos el tipo de entrevista semiestructurada, es decir, las preguntas estaban formuladas con anterioridad, pero se iban adaptando sobre la marcha a cada sujeto de estudio para permitir aclarar o precisar ciertos aspectos de la misma. De este modo, al no ser la entrevista tan rígida, se prevé que el estudiante se exprese más abiertamente.

Para realizar las entrevistas tuve en cuenta una serie de cuestiones: realizar la entrevista en un lugar agradable para el sujeto de estudio (en muchos casos, a través de *Google Meet* para que el entrevistado pudiese realizarla desde su hogar); dejar que la fecha de cita para la entrevista la decida el entrevistado en la medida de lo posible; antes de comenzar la entrevista, contarle al sujeto de estudio cuál es el propósito de la misma y solicitar su autorización para poder grabarla con la grabadora, dejando siempre claro que existe confidencialidad y que sus respuesta serán anonimizadas; en el momento de la entrevista, tener delante la batería de preguntas que has sido previamente redactadas aunque en el momento de la entrevista se pueda variar su orden y/o

formulación para adaptarnos a la conversación y hacerla más natural; pedir al sujeto de estudio que precise o explique ciertos aspectos sin presionarlo.

Para dicha entrevista formulamos distintas preguntas para valorar si habíamos conseguido lograr algunos de los propósitos que nos marcamos según la información recogida en nuestros marcos teóricos. Así, como el Espacio Europeo de Educación Superior persigue el objetivo de seguir aprendiendo permanentemente, desarrollando para ello la competencia de “aprender a aprender” y, como además el Parlamento y Consejo de la Unión Europea también reconoce la competencia de aprender a aprender como una de las competencias claves a adquirir (Onrubia, 2016), nos interesamos por preguntarles si Instagram había conseguido mejorar su habilidad de aprender a aprender. Además, las actividades que permiten aprender a aprender, facilitan el alcance de la autonomía que favorece a su vez la competencia lingüístico-comunicativa (Peris, en Lions-Olivieri y Liria, 2009) y, además, como hemos visto, este aprendizaje autónomo también está incitado por el MCERL para contribuir a la adquisición de la competencia comunicativa (Rosen y Reinhardt, 2010; Bertocchini y Costanzo, 2017). Por todo ello, preguntamos si nuestra formación híbrida con Instagram logró desarrollar esa competencia de aprender a aprender. También preguntamos por la motivación pues la motivación por el aprendizaje de una LE también está relacionada estrechamente con su capacidad de aprender a aprender (Defays, 2020) y es un elemento fundamental en el aprendizaje de una lengua como vimos en el apartado 2.5.5.2. (p. 170) de nuestro segundo marco teórico. También preguntamos por la participación activa pues como hemos visto, la FHL se basa en la pedagogía activa requerida tanto por la PA como por las necesidades internacionales y que puede ponerse en marcha en los intercambios en línea para practicar tanto con el docente como entre ellos o con otras personas ajenas a la formación en la red social (Nissen, 2019). Como explican Bertocchini y Costanzo (2017), los docentes debemos poner marcha esta pedagogía activa gracias a las TICE, por eso, aunque teníamos las tablas de observación de la participación para comprobar su actividad, les hicimos la pregunta para conocer también cuáles podrían ser las causas de una baja participación activa en Instagram. Las preguntas fueron pues las siguientes:

Estás participando en el estudio de la tesis doctoral de Mónica Nieto Escobar y, por ende, en la entrevista de manera libre y voluntaria. ¿Es así? La entrevista va a ser grabada para su posterior análisis, ¿das tu consentimiento para ello? Muchas gracias, comencemos pues con la entrevista.

- 1) ¿Consideras importantes los contenidos estudiados en la « unité 0 »? Es decir, *les pronoms compléments, les pronoms relatifs et les constructions verbales*. ¿Por qué?
- 2) ¿Solías tener fallos en esos contenidos gramaticales antes de comenzar con la práctica en Instagram?

- 3) ¿Crees que el uso de Instagram te ha ayudado a mejorar tu habilidad de aprender a aprender? Es decir, saber organizar tu propio aprendizaje, reflexionar sobre el mismo, ¿en qué medida?
- 4) ¿Eres entonces ahora consciente de la importancia de aprender la preposición que acompaña a un verbo ya que te ayuda por ejemplo a saber qué tipo de pronombre complemento utilizar?
- 5) ¿Crees que utilizar Instagram a diario ha sido útil para mejorar en primer lugar el uso que hacías de esos puntos gramaticales que hemos estudiado y en segundo lugar tu nivel de lengua francesa en general?
- 6) ¿Has utilizado Instagram diariamente? ¿Realizabas los ejercicios o veías los *posts* y *stories* de forma pasiva? Si no has participado activamente, ¿Cuál has sido el motivo?
- 7) ¿Te ha resultado motivante aprender y repasar la gramática a través de Instagram? ¿Te ha podido hacer interesarte más por la lengua francesa?
- 8) ¿Algo que valores positivamente del uso de Instagram que te haya gustado o que quieras resaltar?
- 9) ¿Qué crees que aporta de positivo Instagram con respecto a otras plataformas de las que dispone la Universidad como puede ser PRADO o el WEBMAIL?
- 10) ¿Hay algo negativo del uso de Instagram para la enseñanza del francés que crees que se podría mejorar o realizar de otra forma?

Hemos llegado al final de nuestra entrevista, muchas gracias por atender a todas mis preguntas y por querer participar en esta investigación.

A raíz de estas entrevistas surgió la curiosidad de saber si los estudiantes podían haber utilizado los ejercicios de Instagram como una forma de autoevaluación, pues como vimos en el apartado 2.6.5.2. (p. 209) de nuestro segundo marco teórico la FHL permite la autoevaluación de los aprendizajes de nuestros estudiantes. Es por eso que tras la última entrevista se envió una nueva encuesta muy breve sobre esta cuestión a los estudiantes del grupo experimental. Las preguntas de dicha encuesta fueron las siguientes³⁰:

1. La realización de los ejercicios a través de *stories* de Instagram me ha servido como forma de autoevaluación para conocer en qué puntos gramaticales necesitaba mejorar.

Sí

No

³⁰ Tanto las preguntas como los resultados de las mismas forman parte de un artículo aceptado y pendiente de publicación. Nieto Escobar, M. (en prensa). Le réseau social Instagram : outil d'auto-évaluation de la compétence grammaticale chez les étudiants universitaires. *Synergies France*, 16.

2. Gracias a los ejercicios de Instagram he podido ser consciente de mi progreso.
 - Sí
 - No
3. Los ejercicios realizados en Instagram me han facilitado el aprendizaje de los contenidos gramaticales.
 - Sí
 - No
4. Autoevaluarme a través de los ejercicios de Instagram me ha ayudado a organizar mi propio aprendizaje.
 - Sí
 - No
5. Autoevaluarme a través de los ejercicios de Instagram me ha servido para reflexionar sobre mi propio aprendizaje.
 - Sí
 - No
6. El tipo de ejercicio en Instagram que más me ha servido para autoevaluarme ha sido:
 - Ejercicio de respuesta de opción múltiple
 - Ejercicio de respuesta corta
 - Ejercicio mediante comprensión oral de un vídeo
 - Ejercicio de escritura creativa a través de una imagen (pintura, fotografía...)
 - Ejercicio de completar huecos en un documento auténtico
 - Otra...
7. ¿Hubiese recurrido a otro sistema de autoevaluación para conocer sus fallos y mejorarlos?
 - Sí, siempre recurro a la autoevaluación durante mi aprendizaje para conocer mi dominio de los contenidos, mis dificultades y no cometer fallos en el examen final.
 - No, si no hubiese realizado los ejercicios de Instagram no hubiese utilizado ningún otro medio para autoevaluarme y conocer mi dominio de los contenidos, mis dificultades y errores.

¡Gracias por responder! ¿Hay algo que quiera agregar?

(Texto de respuesta larga)

3.5. Calendario de las operaciones

A la hora de llevar a cabo una investigación experimental, existen dos niveles de operaciones (Lessard-Hébert, 1997, p. 84):

- las operaciones de intervención que en nuestro caso son las actividades que han sido planificadas para realizar por *stories* de Instagram y que hemos descrito en el subcapítulo 3.4.1.1.

- las operaciones de evaluación que en nuestro caso son las acciones que hemos realizado de pre-test y post-test tanto en PRADO como en ©DIALANG, las entrevistas con los alumnos y las observaciones diarias de participación en Instagram. Estas operaciones determinan los recursos que debemos elegir.

Inmediatamente a continuación de haber ordenado todas esas operaciones, se debe elaborar un calendario para planificar el proyecto de intervención. Podemos utilizar para plasmar este calendario el modelo de planificación propuesto por Lessard-Hébert (1997, p. 85) que organiza las operaciones según tres categorías: el tiempo, las operaciones y los agentes responsables de cada operación:

Tabla 8

Calendario de operaciones a realizar durante la fase de intervención y experimentación

FECHA	OPERACIONES		AGENTE RESPONSABLE
	INTERVENCIÓN	EVALUACIÓN	
16 octubre 2020	<ul style="list-style-type: none"> • Descubrir el nivel inicial con el que los estudiantes entran en la carrera 	<ul style="list-style-type: none"> • Prueba de nivel inicial A2 a través de PRADO (anexo I) 	Ariane Ruyffelaert - Docente 2 – yo
Septiembre – diciembre 2020	<ul style="list-style-type: none"> • Clases presenciales (asignaturas de lengua) 		Docente 2 – yo
Febrero – junio 2021	<ul style="list-style-type: none"> • Clases presenciales (asignaturas de lengua) 		Yo
Abril 2021	<ul style="list-style-type: none"> • Encuesta sobre el uso de Instagram y en particular en el aprendizaje de idiomas 	<ul style="list-style-type: none"> • A través de Google Formulario (anexo III) 	Yo
Abril 2021	<ul style="list-style-type: none"> • Comprobar si nuestra muestra-objeto de estudio comete errores en los puntos gramaticales estudiados 	<ul style="list-style-type: none"> • Pre-test de gramática a través de PRADO (anexo II) 	
Mayo – junio 2021	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios Instagram (del 1 al 100) 	<ul style="list-style-type: none"> • Tabla de observación de la participación (anexo V) 	Yo
Junio 2021	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir autorización para utilizar los datos con fines de investigación 	<ul style="list-style-type: none"> • Consentimiento informado a través de Google Formulario (anexo IX) 	Yo
Octubre 2021	<ul style="list-style-type: none"> • Comprobar el nivel según el MCERL en cada competencia de nuestros estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Pre-test ©DIALANG³¹ (anexo IV) 	Ariane Ruyffelaert
Octubre – junio 2021/2022	<ul style="list-style-type: none"> • Clases presenciales (asignaturas de lengua) 		Ariane Ruyffelaert Docente 3 Docente 4 Docente 5

³¹ El test ©DIALANG fue anunciado a los estudiantes por la profesora responsable en el aula y en la página oficial del grado en el siguiente enlace: [https://grados.ugr.es/franceses/pages/tablon_anuncios/2122_descripciondialangdifusion/!](https://grados.ugr.es/franceses/pages/tablon_anuncios/2122_descripciondialangdifusion/)

FECHA	OPERACIONES		AGENTE RESPONSABLE
	INTERVENCIÓN	EVALUACIÓN	
Enero – junio 2022	<ul style="list-style-type: none"> Ejercicios Instagram (del 100 al 250) 	<ul style="list-style-type: none"> Tabla de observación de la participación (anexo V) 	Yo
Julio 2022	<ul style="list-style-type: none"> Comprobar si nuestra muestra-objeto de estudio continúa cometiendo errores en los puntos gramaticales estudiados 	<ul style="list-style-type: none"> Post-test de gramática a través de PRADO (anexo VI) 	Yo
Julio 2022	<ul style="list-style-type: none"> Comprobar si el nivel según el MCERL en cada competencia de nuestros estudiantes ha mejorado 	<ul style="list-style-type: none"> Post-test ©DIALANG (anexo IV) 	Yo
Julio 2022	<ul style="list-style-type: none"> Comprobar la opinión de nuestros estudiantes sobre la experiencia vivida con Instagram 	<ul style="list-style-type: none"> Encuesta de satisfacción al grupo experimental (Anexo V) 	Yo
Julio 2022	<ul style="list-style-type: none"> Realizar entrevistas a los estudiantes que se ofrezcan voluntarios 	<ul style="list-style-type: none"> Entrevista (anexo VIII) 	Yo
Julio 2022	<ul style="list-style-type: none"> Actualizar la petición de autorización para utilizar los datos con fines de investigación 	<ul style="list-style-type: none"> Consentimiento informado a través de Google Formulario (anexo IX) 	Yo
Julio 2022	<ul style="list-style-type: none"> Conocer la opinión del estudiantado sobre autoevaluación e Instagram 	<ul style="list-style-type: none"> Encuesta realizada mediante Google Formulario 	Yo

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS, EVALUACIÓN Y RESULTADOS

En este capítulo presentamos los resultados obtenidos gracias a los medios de evaluación que hemos descrito en el capítulo anterior y que nos permitirán determinar si hemos alcanzado los objetivos que nos habíamos propuesto en nuestra tesis doctoral y si, por tanto, nuestra hipótesis inicial se cumple. Debido a esto, encontraremos dos partes: por un lado, evidenciaremos cómo es tratada la gramática en los planes de estudio (guías docentes) de las asignaturas de lengua de los estudiantes de nuestro estudio (ver 4.1.) y, por otra parte, mostraremos los resultados obtenidos de nuestro estudio experimental (ver 4.2.).

Como venimos precisando a lo largo del trabajo, nuestra investigación empírica cuyos resultados mostramos aquí, trata sobre la observación, medición y experimentación con una clase a lo largo de casi dos cursos anuales. Para empezar, mostramos son los resultados de la encuesta sobre la relación que tienen nuestros estudiantes con la red social Instagram y si esa relación tiene poco o mucho que ver con el aprendizaje de idiomas (ver 4.2.1.). En segunda instancia, nos centramos en evaluar y analizar los resultados obtenidos en las pruebas gramaticales realizadas en PRADO de los puntos gramaticales estudiados (ver 4.2.2.). Luego, examinamos igualmente las pruebas de nivel realizadas en ©DIALANG por nuestros estudiantes para tratar de ver si los resultados guardan relación con los resultados obtenidos en la prueba de gramática y si estos se deben al uso de Instagram (ver 4.2.3.). Continuamos con el análisis de las tablas de observación de la participación del estudiantado que forma parte del grupo experimental (ver 4.2.4), para seguir después analizando las entrevistas y la encuesta de satisfacción realizada (ver 4.2.5.). Este capítulo finaliza con la interpretación y discusión de todos los resultados anteriormente descritos, intentando validar así la hipótesis de partida (4.3.).

Para describir todos estos resultados recurrimos, por un lado, al análisis estadístico descriptivo que nos va a permitir obtener las características principales de nuestras muestras-objeto de estudio y, por otro lado, al análisis estadístico inferencial que nos permitirá poder generalizar los resultados que hemos obtenido a toda la población objeto de estudio (Tomé, 2006, p. 110). Para tal efecto, debemos realizar primero un análisis descriptivo con los datos obtenidos en las distintas pruebas (gramática en PRADO en la tabla 9 y nivel en ©DIALANG en la tabla 10), habiendo previamente construido nuestra matriz de datos, introduciéndolos, codificándolos y transformándolos si es necesario. Después se puede realizar el análisis inferencial de los datos.

El análisis descriptivo que observamos en las tablas 9 y 10, nos proporcionan un resumen sencillo y claro de la información proporcionada por los datos de nuestra muestra de estudio:

grupo experimental y grupo de control, mediante el cálculo de su tendencia central y de su variabilidad. Entre las medidas de tendencia central podemos observar en las tablas, la media, la mediana y la moda. Para la media, el promedio obtenido en la segunda prueba de gramática para el grupo de control fue considerablemente peor que el del grupo experimental puesto que empeoraron sus resultados mientras que el grupo experimental los mejoró ligeramente y para la prueba de ©DIALANG, aunque ambos mejoraron, el promedio del post-test del grupo experimental fue mejor que el del grupo de control, es decir, mejoraron un poco más. Con la mediana quizás pueda observarse esta diferencia de forma más clara, puesto que como vemos en nuestros datos mínimo y máximo de cada prueba están bastante separados por lo que la media tiende ir al centro y el dato puede no ser muy representativo. En cambio, la mediana es el dato central de nuestra muestra. En el caso de la prueba de gramática, vemos que el 50% de los estudiantes del grupo experimental obtuvieron una nota mayor o igual a 5 en el pre-test y de 6,67 en el post-test, mientras que el 50% del grupo de control obtuvo una nota mayor o igual a 5 en el pre-test y de 4,98 en el post-test. Como vemos, de nuevo se observa claramente que el grupo de control empeoró sus calificaciones, en cambio el grupo experimental mejoró considerablemente sus calificaciones. Y en la prueba diagnóstica de nivel ©DIALANG, el grupo de control mantiene sus calificaciones a diferencia del grupo experimental que mejora de nuevo. Para la moda, la calificación obtenida con más frecuencia en el pre-test de gramática por el grupo experimental fue 4,67 y 6,67 en el post-test mientras que, en el grupo de control, la nota obtenida con más frecuencia en el pre-test fue 4 y en el post-test 4,33. Para la prueba ©DIALANG, los datos obtenidos en la moda son los mismos que en la mediana. Es decir, vemos con todas estas pruebas de medida de tendencia central que el grupo de control no solo no mejora sus calificaciones, sino que empeora y el grupo experimental, aunque levemente, siempre las mejora.

Las evidencias anteriores pueden indicarnos a priori que el hecho de que el grupo experimental obtenga mejores resultados que el grupo de control se deba al uso de Instagram como complemento a su formación presencial, ya que es la única diferencia a la que ven sometida su formación académica ambos grupos. Pero estos datos pueden ser engañosos ya que tan solo con el análisis descriptivo no se pueden inferir hechos generales a través de datos particulares de una muestra, o dicho de otro modo, no se pueden generalizar los resultados obtenidos a la población de estudio. Es decir, con los resultados que obtenemos en nuestra estadística descriptiva estamos obteniendo resultados que solo tienen que ver con nuestra muestra y gracias a la estadística inferencial podemos ampliar la información concreta de nuestra muestra a la población de la que proviene, que es lo que pretendemos hacer con nuestra hipótesis de estudio, sin tener que estudiar

a todas las personas del mundo que cumple con las características de las muestras de nuestro estudio.

Tabla 9

Análisis de los datos obtenidos mediante la prueba de gramática en PRADO

	Pretest (experimental)	Post-test (experimental)	Pretest (control)	Post-test (control)
Media	5,57	5,99	5,13	4,98
Error típico	0,31	0,33	0,24	0,31
Mediana	5,00	6,67	5,00	4,98
Moda	4,67	6,67	4,00	4,33
Desviación estándar	1,54	1,66	1,19	1,54
Varianza de la muestra	2,36	2,75	1,41	2,38
Curtosis	-0,40	-1,38	-0,16	1,63
Coefficiente de asimetría	0,56	-0,17	0,69	0,68
Rango	6,00	5,00	4,34	7,33
Mínimo	3,00	3,33	3,33	2,00
Máximo	9,00	8,33	7,67	9,33
Suma	139,34	149,65	128,35	124,62
Cuenta	25	25	25	25

Tabla 10

Análisis de los datos obtenidos mediante la prueba de nivel en ©DIALANG

	DIALANG 1 (Experimental)	DIALANG 2 (Experimental)	DIALANG 1 (Control)	DIALANG 2 (Control)
Media	3,32	3,76	3,24	3,32
Error típico	0,13	0,12	0,12	0,11
Mediana	3,00	4,00	3,00	3,00
Moda	3,00	4,00	3,00	3,00
Desviación estándar	0,63	0,60	0,60	0,56
Varianza de la muestra	0,39	0,36	0,36	0,31
Curtosis	0,97	-0,28	2,34	1,84
Coefficiente de asimetría	0,76	0,11	1,17	1,58
Rango	3,00	2,00	3,00	2,00
Mínimo	2,00	3,00	2,00	3,00
Máximo	5,00	5,00	5,00	5,00
Suma	83,00	94,00	81,00	83,00
Cuenta	25	25	25	25

Para saber qué prueba estadística de análisis inferencial debemos realizar según el tipo de variables de las que disponemos en los resultados del pre-test y el post-test de gramática en PRADO y del pre-test y post-test de la prueba en ©DIALANG, debemos llevar a cabo primero la prueba de normalidad Shapiro-Wilk (porque nuestra muestra por grupo es menor a 50, en caso contrario hubiésemos debido utilizar la prueba de normalidad Kolmogórov-Smirnov) para comprobar si la variable de nivel gramática en PRADO y la variable de nivel de lengua en ©DIALANG es normal (paramétrica) o no normal (no paramétrica), es decir, si los datos siguen una distribución normal o no (Romero-Saldaña, 2016; Mohd Razali y Bee Wah, 2011)

Comenzamos realizando como hemos dicho la prueba de normalidad Shapiro-Wilk para las variables pre-test y post-test de la prueba de gramática en PRADO para ambos grupos, sabiendo que la hipótesis nula (h_0) es la variable normal y la hipótesis relativa o alternativa (h_1) corresponde a la no normalidad de los datos.

H_0 : Los datos tienen distribución normal (Paramétricos)

H_1 : Los datos no tienen distribución normal (No paramétricos)

La significancia o confiabilidad será del 5%, entonces alfa es del 0,05 en todos los casos. Anotamos los resultados obtenidos mediante el software de “Real Statistics” de Microsoft Excel™ en una nueva tabla:

Tabla 11

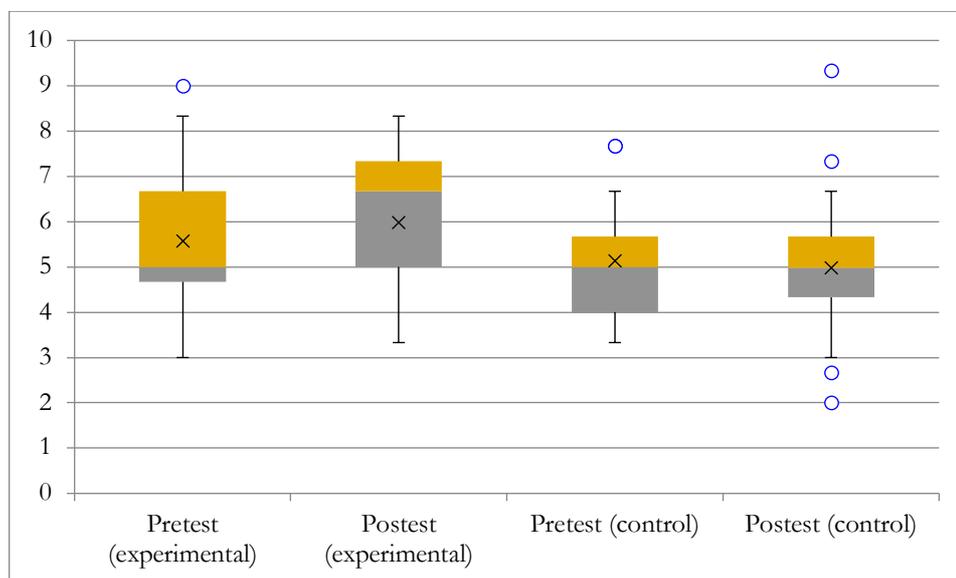
Resultados de la prueba de normalidad SHAPIRO-WILK a los datos obtenidos de la prueba de gramática en PRADO

Shapiro-Wilk Test	Pre-test (experimental)	Post-test (experimental)	Pre-test (control)	Post-test (control)
W-stat	0,95	0,92	0,94	0,96
P valor	0,30	0,05	0,13	0,37
alfa	0,05	0,05	0,05	0,05
normal	si	si	si	si

En los resultados de las cuatro pruebas analizadas, su p valor es mayor o igual que el nivel que habíamos tomado de significancia, alfa = 0,05, por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alternativa, es decir, los datos obtenidos de dichas pruebas siguen una distribución normal y por tanto se les puede realizar una prueba estadística paramétrica. Esto puede comprobarse también con su respectivo diagrama de cajas y bigotes en la figura 11:

Figura 11

Resultados de la prueba de normalidad SHAPIRO-WILK a los datos obtenidos de la prueba de gramática en PRADO



Una vez conocida la normalidad de las pruebas de gramática de PRADO, continuamos realizando la prueba de normalidad Shapiro-Wilk para las variables pre-test y post-test de la prueba de nivel en ©DIALANG para ambos grupos, sabiendo que la hipótesis nula (h_0) es la variable normal y la hipótesis relativa o alternativa (h_1) es la no normalidad.

H_0 : Los datos tienen distribución normal (Paramétricos)

H_1 : Los datos no tienen distribución normal (No paramétricos)

La significancia o confiabilidad será del 5%, entonces alfa es del 0,05 en todos los casos. Anotamos los resultados obtenidos mediante el software de “Real Statistics” de Microsoft Excel™ en una nueva tabla (12):

Tabla 12

Resultados de la prueba de normalidad SHAPIRO-WILK a los datos obtenidos de la prueba de nivel general en ©DIALANG

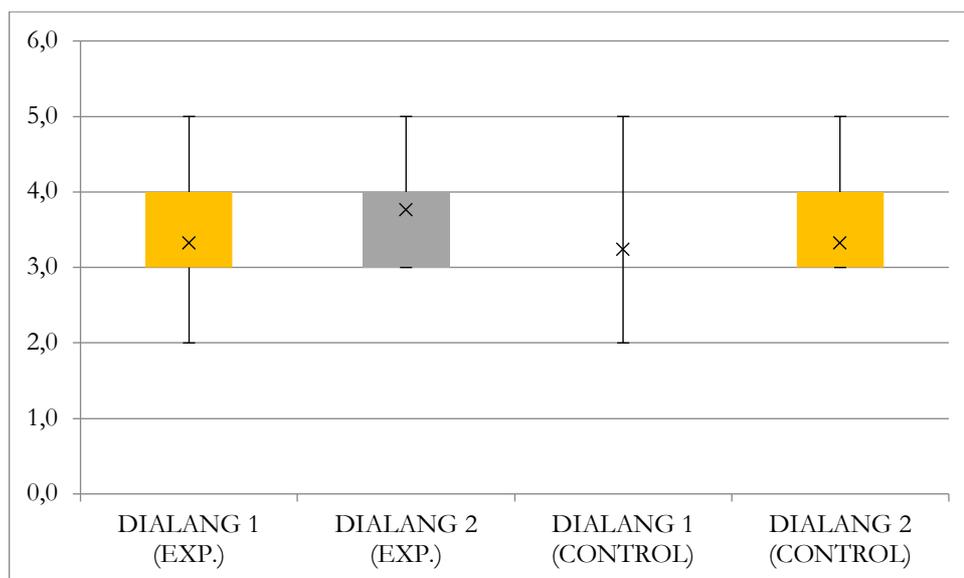
Shapiro-Wilk Test	DIALANG 1 (Experimental)	DIALANG 2 (Experimental)	DIALANG 1 (Control)	DIALANG 2 (Control)
W-stat	0,758503	0,756608	0,696951	0,609368
P valor	4,98E-05	4,66E-05	6,63E-06	5,45E-07
alfa	0,05	0,05	0,05	0,05
normal	no	no	no	no

En los resultados de las cuatro pruebas analizadas, su p valor es claramente menor que el nivel que habíamos tomado de significancia, alfa = 0,05, por lo tanto, se acepta la hipótesis nula y

se rechaza la alternativa, es decir, los datos obtenidos de dichas pruebas no siguen una distribución normal y por tanto no se les puede realizar una prueba estadística paramétrica, hay que elegir una prueba no paramétrica. Esto puede comprobarse también con su respectivo diagrama de cajas y bigotes en la figura 12:

Figura 12

Resultados de la prueba de normalidad SHAPIRO-WILK a los datos obtenidos de la prueba de gramática en ©DLALANG



4.1. Plan de estudios y competencia gramatical a alcanzar durante la formación inicial en francés como lengua extranjera, en la Universidad de Granada

Como observamos en la tabla 13 en la que se refleja la estructura del plan de estudios del Grado en Estudios Franceses y en la tabla 14 en la que observamos la estructura del plan de estudios del Doble Grado en Estudios Franceses y Educación Primaria, ambas carreras de la Universidad de Granada, las asignaturas de lengua francesa que tienen en común durante los dos primeros cursos son las siguientes:

- Lengua francesa I B1 (6cc)
- Lengua francesa II B1 (6cc)
- Lengua francesa III B2 (6cc)
- Lengua francesa IV B2 (6cc)
- Lengua francesa V OB (B2+) (6cc)
- Estrategias de comunicación en lengua francesa OB (6cc)

Los estudiantes que solo estudian el “Grado en Estudios Franceses”, cursan en el segundo cuatrimestre un par de asignaturas más que aquellos que están matriculados en el Doble Grado, por lo que en principio el grupo de nuestra muestra que más alumnos tuviese del Doble Grado estaría en desventaja al cursar dos asignaturas menos. Como vimos en el subapartado 3.3.2.1. sobre el perfil de los estudiantes que conforman nuestra muestra experimental, el grupo que cuenta con más alumnos del Doble Grado, y que por tanto cursa dos asignaturas menos de lengua francesa, es el grupo experimental. Las asignaturas en cuestión, como pueden observarse son:

- Lengua francesa VI OP. (B2+)
- Fonética y fonología francesas OB. (6cc)

Tabla 13

Estructura del plan de estudios del Grado en Estudios Franceses de la Universidad de Granada

Formación básica (1er curso)	
Materias (1er cuatrimestre)	Materias (2º cuatrimestre)
- Lengua francesa I B1 (6cc)	- Lengua francesa III B2 (6cc)
- Lengua francesa II B1 (6cc)	- Lengua francesa IV B2 (6cc)
Módulo de lengua (2º curso)	
Materias (1er cuatrimestre)	Materias (2º cuatrimestre)
- Lengua francesa V OB. (B2+) (6cc)	- Lengua francesa VI OP. (B2+)
- Estrategias de comunicación en lengua francesa OB. (6cc)	- Fonética y fonología francesas OB. (6cc)
Módulo de lengua (3er curso)	
Materias (1er cuatrimestre)	Materias (2º cuatrimestre)
- Lengua francesa VII OB. (C1)	- Lengua francesa VIII OP. (C1)
- Lengua francesa en contexto profesional – FOS OB. (6cc)	- Gramática contrastiva hispano-francesa y estudio contrastivo de textos OP. (6cc)
- Gramática contrastiva hispano-francesa y estudio contrastivo de textos OB. (6cc)	
Módulo de lengua (4º curso)	
Materias (1er cuatrimestre)	Módulo de lengua (2º curso)
- Lengua francesa IX OB. (C1+)	- Francés como Lengua Extranjera y Nuevas Tecnologías OP. (6cc)
- Lengua francesa X OP. (C1+)	

Nota: En esta tabla, “OB” indica que se debe cursar obligatoriamente la asignatura y “OP” que cursar la asignatura es optativo. El número indicado entre paréntesis seguido de “cc” muestra el número de créditos que contiene la asignatura.

Tabla 14

Estructura del plan de estudios del Doble grado en Estudios Franceses y Educación Primaria de la Universidad de Granada

Formación básica (1er curso)	
Materias (1er cuatrimestre)	Materias (2º cuatrimestre)
- Lengua francesa I B1 (6cc)	- Lengua francesa III B2 (6cc)
- Lengua francesa II B1 (6cc)	- Lengua francesa IV B2 (6cc)
Módulo de lengua (2º curso)	
Materias (1er cuatrimestre)	Materias (2º cuatrimestre)
- Lengua francesa V OB. (B2+)	- Idioma extranjero y su didáctica (francés)
- Estrategias de comunicación en lengua francesa OB. (6cc)	
Módulo de lengua (3er curso)	
Materias (1er cuatrimestre)	Materias (2º cuatrimestre)
-	- Fonética y fonología francesas OB. (6cc)
Módulo de lengua (4º curso)	
Materias (1er cuatrimestre)	Módulo de lengua (2º curso)
- Lengua francesa VII OB. (C1)	- Optatividad 6 ECTS Estudios franceses
- Gramática contrastiva hispano-francesa y estudio contrastivo de textos OB. (6cc)	
Módulo de lengua (5º curso)	
-	-
- Lengua francesa en contexto profesional – FOS OB. (6cc)	- Optatividad 12 ECTS Estudios Franceses
- Lengua francesa IX OB. (C1+)	
- Optatividad de 12 ECTS Estudios franceses	

Nota: En esta tabla, “OB” indica que se debe cursar obligatoriamente la asignatura y “OP” que cursar la asignatura es optativo. El número indicado entre paréntesis seguido de “cc” muestra el número de créditos que contiene la asignatura.

Ahora que tenemos localizadas las asignaturas que han cursado en común nuestros estudiantes durante estos dos primeros años de vida académica universitaria, vamos a presentar a continuación la competencia gramatical que se pretende alcanzar con ellas.

*Asignatura: Lengua francesa I B1 (6cc)*³²

Los contenidos de esta asignatura son:

³² Información obtenida de: <https://grados.ugr.es/sites/grados/default/public/guias-firmadas/2021-2022/2771112.pdf>

- Destreza de comprensión oral (conversación en presencia de interlocutor, medios de comunicación, variedades diatópicas y diastráticas del francés) según los descriptores del MCER de nivel B1.
- Destreza de expresión oral (fluidez, claridad, pronunciación) según los descriptores del MCER de nivel B1.
- Destreza de comprensión escrita (en tipología de textos variada; conocimiento de referentes socioculturales) según los descriptores del MCER de nivel B1.
- Destreza de expresión escrita (léxico, ortografía, corrección gramatical, cohesión textual, encadenamiento de ideas) según los descriptores del MCER de nivel B1.
- Comprensión y expresión oral y escrita de las microfunciones y macrofunciones en lengua francesa, según los descriptores del MCER de nivel B1.
- Francés instrumental: prácticas de conversación.

En el temario podemos encontrar dentro de la competencia gramatical, los siguientes contenidos específicos a adquirir:

- La localisation temporelle et spatiale
- Le gérondif (la manière, la condition, la simultanéité)
- Les doubles pronoms
- Les indéfinis (pronoms et adjectifs)
- Les pronoms relatifs simples (qui, que, où, dont)
- Les adverbes de manière
- Les tournures impersonnelles simples
- La comparaison (le superlatif de l'adjectif / de l'adverbe : le mieux / le meilleur)
- La double négation, la restriction.
- Le discours rapporté au présent et au passé.
- Le passif (la description d'une action / la mise en valeur du sujet de la phrase à la place du pronom on)
- La concordance des temps.
- Les temps du passé (passé composé et imparfait), le plus-que-parfait.
- L'accord du participe passé.
- Les articulateurs chronologiques du discours (d'abord, ensuite, enfin / premièrement, deuxièmement...).
- L'impératif.
- Le conditionnel passé.

- Le subjonctif. Verbes d'ordre, d'opinion, de sentiments + subjonctif. La conjonction pour que + subjonctif.
- L'expression de l'hypothèse certaine, incertaine, non réalisée.
- Le conditionnel présent (l'hypothèse, le souhait + le conseil (avec tu / vous))
- Les articulations logiques simples (cause, conséquence, opposition (donc / puisque / comme / alors / pourtant / alors que...)).

*Asignatura: Lengua francesa II B1 (6cc)*³³

Mismos contenidos que para la asignatura “Lengua Francesa I B1”.

*Asignatura: Lengua francesa III B2 (6cc)*³⁴

Los contenidos generales son:

En esta asignatura se privilegian las competencias escritas (comprensión y expresión escritas).

Esta asignatura se complementa con la asignatura de Lengua francesa IV en la que se trabajan preferentemente las competencias orales (comprensión y expresión orales).

- Destreza de comprensión escrita (en tipología de textos variada; conocimiento de referentes socioculturales) según los descriptores del MCER de nivel B2
- Destreza de expresión escrita (léxico, ortografía, corrección gramatical, cohesión textual, encadenamiento de ideas) según los descriptores del MCER de nivel B2.
- Comprensión y expresión escritas de las microfunciones y macrofunciones en lengua francesa, según los descriptores del MCER de nivel B2.
- Panorama cultural de la francofonía actual

Como contenidos específicos de la competencia gramatical encontramos:

- La mise en relief
- Les pronoms
- La conjugaison.
- L'expression de la comparaison.
- L'expression de la pensée, de la volonté.
- L'hypothèse.
- Les verbes et les prépositions.

³³ Consultada en <https://grados.ugr.es/sites/grados/default/public/guias-firmadas/2021-2022/2771115.pdf>

³⁴ Consultada en <https://grados.ugr.es/sites/grados/default/public/guias-firmadas/2021-2022/2771116.pdf>

- Les formes impersonnelles.
- L'expression de l'ordre et de l'obligation.
- L'expression de la volonté.

*Asignatura: Lengua francesa IV B2 (6cc)*³⁵

Los contenidos generales son los mismos que para la asignatura “Lengua Francesa III B2”, en cambio los contenidos específicos de la competencia gramatical son:

- L'article
- L'adjectif
- Les négations
- L'infinitif
- La forme passive
- La forme pronominale
- La forme impersonnelle
- Les prépositions (« à », « de », « en », « par » et « pour »)
- Les relations anaphoriques.

*Asignatura: Lengua francesa V OB (B2+) (6cc)*³⁶

Contenidos generales:

- Destreza de comprensión oral (conversación en presencia de interlocutor, medios de comunicación, variedades diatópicas y diastráticas del francés) según los descriptores del MCER de nivel B2+.
- Destreza de expresión oral (fluidez, claridad, pronunciación) según los descriptores del MCER de nivel B2+.
- Destreza de comprensión escrita (en tipología de textos variada; conocimiento de referentes socioculturales) según los descriptores del MCER de nivel B2+.
- Destreza de expresión escrita (léxico, ortografía, corrección gramatical, cohesión textual, encadenamiento de ideas) según los descriptores del MCER de nivel B2+.
- Comprensión y expresión oral y escrita de las microfunciones y macrofunciones en lengua francesa, según los descriptores del MCER de nivel B2+.

Contenidos específicos de la competencia gramatical:

³⁵ Consultado en <https://grados.ugr.es/sites/grados/default/public/guias-firmadas/2021-2022/2771117.pdf>

³⁶ Consultado en <https://grados.ugr.es/sites/grados/default/public/guias-firmadas/2021-2022/2771129.pdf>

- L'expression de l'opinion.
- L'expression des rapports logiques.
- Nommer et qualifier.
- Préciser : de l'indéfinition à la qualification.
- Les degrés d'appréciation (formules d'atténuation et de renforcement) et d'intensité (superlatifs, adverbes, préfixes, suffixes).
- Les temps du récit.
- Les procédés de modalisation du discours : verbes, temps, adverbes et adjectifs modalisateurs.
- Discours direct et discours indirect.
- La concordance des temps.
- Les connecteurs logiques et les connecteurs rhétoriques.

*Asignatura: Estrategias de comunicación en lengua francesa OB (6cc)*³⁷

Contenidos generales:

Técnicas de expresión escrita y oral en lengua francesa según descriptores de MCER de nivel B2+/C1.

Contenidos específicos de la competencia gramatical: No se describe ninguno.

Como podemos observar en la descripción de los contenidos generales de todas las asignaturas analizadas, sus contenidos se adaptan a la propuesta del MCERL de la escala de niveles de competencia en lengua yendo desde un “niveau seuil” B1 hasta el nivel B2 avanzado o independiente. Recordando las palabras de Goullier, hay que señalar que el “niveau de compétences d'un élève peut être défini de façon distincte selon ses aptitudes dans chacune des activités langagières” (2006, p. 40), es decir, un mismo estudiante puede tener un nivel B1 de competencias en comprensión oral por ejemplo, y un B2 en comprensión escrita, y este hecho debe considerarse como algo natural que forma parte del aprendizaje de un estudiante y, conocer su nivel en cada competencia con una prueba como puede ser la prueba diagnóstica de nivel ©DIALANG, nos ayuda a saber qué actividades debemos proponerles para lograr romper ese desequilibrio. Instagram puede revelarse como una herramienta valiosa para paliar esas diferencias.

³⁷ Consultada en <https://grados.ugr.es/sites/grados/default/public/guias-firmadas/2021-2022/277112A.pdf>

Si tenemos en cuenta los descriptores proporcionados por el volumen complementario del MCERL (2021, p. 146) aparece que, para la competencia lingüística, la corrección gramatical para cada nivel de dominio tiene los siguientes rasgos criterios:

Tabla 15

MCERL – Corrección gramatical

	Corrección gramatical
C2	Mantiene un consistente control gramatical sobre un repertorio lingüístico complejo, incluso cuando su atención se centra en otras actividades (por ejemplo, en la planificación de lo que viene a continuación, en el seguimiento de las reacciones de los demás).
C1	Mantiene un alto grado de corrección gramatical de modo consistente; los errores son escasos y apenas se notan.
B2	Buen control gramatical; todavía puede cometer «deslices» esporádicos, errores no sistemáticos y pequeños fallos en la estructura de la frase, pero son escasos y a menudo puede corregirlos retrospectivamente.
	Manifiesta un grado relativamente alto de control gramatical. No comete errores que produzcan malentendidos. Maneja bien las estructuras lingüísticas sencillas y algunas formas gramaticales complejas, si bien tiende a usar estructuras complejas de forma rígida con alguna incorrección.
B1	Se comunica con razonable corrección en situaciones conocidas; generalmente tiene un buen control gramatical, aunque con una evidente influencia de la lengua materna. Comete errores, pero queda claro lo que intenta expresar.
	Utiliza con razonable corrección un repertorio de «fórmulas» y patrones lingüísticos de uso frecuente relacionados con las situaciones más predecibles.
A2	Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero todavía comete de forma sistemática errores básicos; sin embargo, suele quedar claro lo que intenta decir.
A1	Muestra solo un control limitado de unas pocas estructuras gramaticales y sintácticas sencillas dentro de un repertorio aprendido.
Pre-A1	Utiliza principios muy básicos de orden de palabras/signos en enunciados cortos.

En el anexo D del *Inventaire linguistique des contenus clés des niveaux du CECRL* llevado a cabo por la asociación Eaquals junto al CIEP, la fundación suiza Eurocentres y la asociación canadiense ACPLS/CASLT (2015, pp. 49-53), podemos comprobar en qué niveles se deben enseñar (y, por tanto, dominar) los contenidos gramaticales que hemos estado trabajando con nuestros estudiantes:

- Les verbes prépositionnels : en el nivel A2, B1 y B2
- Les pronoms compléments (COD et COI) : en el nivel A2, B1 y B2
- La double pronominalisation (place des COD et COI): en el nivel B1 y B2
- Les pronoms EN (quantité) et Y (lieu): en el nivel A2 y B1
- Les pronoms relatifs: en el nivel A2 (qui/que, où) y B1 (dont)
- Les pronoms relatifs composés (auxquelles, desquels, etc.): en el nivel B1 y B2.
- La mise en relief: ce qui / ce que / ce dont... c'est; ce que je veux dire, c'est que... : en el nivel B1, B2 y C1.

Y en el anexo E (pp. 56-61), del mismo documento, podemos consultar los contenidos clave detallados por nivel. Vemos pues, en qué niveles aparecen los contenidos estudiados:

Nivel A2:

- Les verbes prépositionnels (arrêter de, penser à)
- Les pronoms compléments (COD et COI)
- Les pronoms EN (quantité) et Y (lieu)
- Les pronoms relatifs (qui / que, où)

Nivel B1:

- Le participe passé et son accord (pronoms COD ou relatif)
- Les verbes prépositionnels (s'intéresser à, penser à, se souvenir de, s'occuper de...)
- La double pronominalisation (place des COD et COI)
- Les pronoms EN (quantité) et Y (lieu): verbe + à / verbe + de
- Les pronoms relatifs (dont), les pronoms relatifs composés (auxquelles, desquels, etc.)
- La mise en relief: ce qui / ce que / ce dont... c'est; ce que je veux dire, c'est que...

Nivel B2:

- Les verbes prépositionnels (être obligé de / s'obliger à)
- La double pronominalisation (place des COD et COI)
- Les pronoms relatifs composés (auxquelles, desquels, etc.)
- La mise en relief: ce qui / ce que / ce dont... c'est; ce que je veux dire, c'est que...

Algunos años antes, en el 2008, la Alianza Francesa de París realizaba también la elaboración de un *Référentiel des contenus d'apprentissage du FLE en rapport avec les six niveaux du Conseil de l'Europe, à l'usage des enseignants de FLE*, elaborado por Aude Chauvet y bajo la coordinación de Isabelle Normand y Sophie Erlich. Como en la anterior, en esta obra también se pueden consultar cuáles son los contenidos gramaticales que corresponden a cada nivel del MCERL y que deben adquirir los estudiantes. El objetivo de este referencial es el de “proposer des contenus d'apprentissage correspondant à chaque niveau décrit dans le *Cadre de référence* afin d'établir un lien entre les compétences langagières à atteindre et les ressources pédagogiques utilisables lors de l'enseignement/apprentissage d'une langue” (Chauvet, 2008, p. 12). Este vínculo entre “les savoirs-faire”, “les actes de parole”, “les contenus linguistiques” (gramática y léxico) y “les contenus socioculturels” que corresponden a cada nivel nace gracias al estudio de la relación existente entre los materiales que ya se han creado de FLE y que utilizamos a diario y el MCERL. Dicho esto, el referencial destaca también los contenidos gramaticales de nuestro estudio para los niveles que deben alcanzar nuestros estudiantes durante estos dos primeros cursos académicos:

Nivel B1 (Chauvet, 2008, pp. 65-91):

- L'accord du participe passé avec le COD (auxiliaire avoir)
- Les doubles pronoms
- Les pronoms relatifs simples (qui, que, dont, où)

Nivel B2 (Chauvet, 2008, pp. 93-115):

- Verbes accompagnés de prépositions (ex: penser à, croire à / en, rêver de, décider de, agir sur...)
- Pronoms compléments y / en (verbes à prépositions)
- Les pronoms relatifs composés
- La mise en relief (c'est... qui / c'est... pour laquelle...)
- La mise en relief (c'est... + pronom relatif)

En la página 151 (Chauvet, 2008) existe un anexo de los contenidos gramaticales ordenados alfabéticamente en el que se especifica en qué nivel es más idóneo enseñarlo/aprenderlo. En el caso de los contenidos gramaticales que nosotros hemos estudiado:

- Doubles pronoms : B1
- Mise en relief (c'est + pronom relatif / ce qui... c'est) : B2
- Prépositions (après un verbe) : B2
- Pronoms COD et COI (me, te, le, les... / lui, leur...) : A2
- Pronoms compléments en / y (lieu) : A2
- Pronoms compléments en / y (verbes à prépositions) : B2
- Pronoms relatifs composés (prépositions + qui, lequel, laquelle...) : B2
- Pronoms relatifs simples (qui, que, dont, où) : A2 et B1
- Verbes + prépositions: B2
- Verbes indirects (parler à qqn, téléphoner à qqn, etc.) : A2

De todo lo anteriormente expuesto, podemos ver que, en ambos documentos, inventario y referencial, se deja patente la importancia de conocer las preposiciones que acompañan a cada verbo para poder utilizar correctamente los pronombres complemento y los pronombres relativos y que, además, todos estos contenidos deben ser ya adquiridos por los estudiantes en un nivel B2, nivel con el que finalizan nuestros estudiantes (muestra de nuestro estudio) en el segundo año de carrera.

4.2. Evaluación y análisis de los datos obtenidos

En esta segunda parte del capítulo de resultados, mostramos los resultados obtenidos para llevar a cabo nuestro segundo objetivo principal y ver si se cumple nuestra hipótesis de estudio. Para ello, mostraremos los resultados de la encuesta sobre el uso de Instagram y el aprendizaje de idiomas (4.2.1.) que nos da una visión de la utilidad de esta red social para nuestra muestra de estudio. Continuamos mostrando los resultados de las pruebas realizadas para evaluar el nivel de gramática en los puntos gramaticales trabajados con nuestros estudiantes (4.2.2.) y los resultados de las pruebas diagnósticas de nivel para ver si la mejoría en gramática está relacionada con la mejoría en el nivel de lengua de los estudiantes (4.2.3.). A continuación, mostraremos los resultados de la tabla de observación de la participación en Instagram para que nos pueda servir para valorar si esa posible mejoría en el grupo experimental se debe al uso de Instagram o no (4.2.4.) y terminamos con el análisis de las entrevistas que tuvimos con algunos estudiantes del grupo experimental y con los resultados de la encuesta de satisfacción (más encuesta sobre autoevaluación) (4.2.5.).

4.2.1. Encuesta sobre el uso de Instagram y en particular en el aprendizaje de idiomas

Para realizar el análisis de los resultados de la encuesta procederemos a describir una representación numérica y gráfica de los mismos. Para poder realizar esa representación numérica debemos realizar una distribución de frecuencias en una tabla de datos (Daniel González, en Buendía Eisman, 1993, pp. 66-67). En estas tablas de datos presentaremos también los porcentajes para poder comparar los ítems, presentando así los resultados por cada pregunta. Como nos parece interesante ver si existen diferencias entre las opiniones de nuestros estudiantes en función del sexo y de la titulación en la que están matriculados, hemos presentado el análisis de los datos por cada una de estas variables de caracterización, es decir, hemos creado tablas por variable y por dimensiones dentro de cada variable mediante el programa Microsoft Excel. Como ya adelantábamos en apartados anteriores, las preguntas de la encuesta pueden consultarse en versión Word en el anexo III (p. 522). Animamos a consultar dicho anexo puesto que las respuestas que no han sido escogidas por ningún estudiante, no se muestran ni en las tablas de datos ni en las gráficas. La encuesta la dividimos en tres partes: 1) Preguntas generales, 2) TICE y el aprendizaje de idiomas y 3) Instagram y el aprendizaje de idiomas. En la primera parte nos interesamos por conocer su edad, su género, su nacionalidad y su relación con las pantallas, con el objetivo de tener una idea de clara de las características de nuestros alumnos.

Como podemos observar tanto en la tabla 16 como en la figura 13 correspondientes a la primera pregunta, al momento de comenzar con el estudio la mayoría de los estudiantes tenían entre 18 (38%) y 19 años (27,8%), aunque el rango de edad se amplía hasta los 25 años.

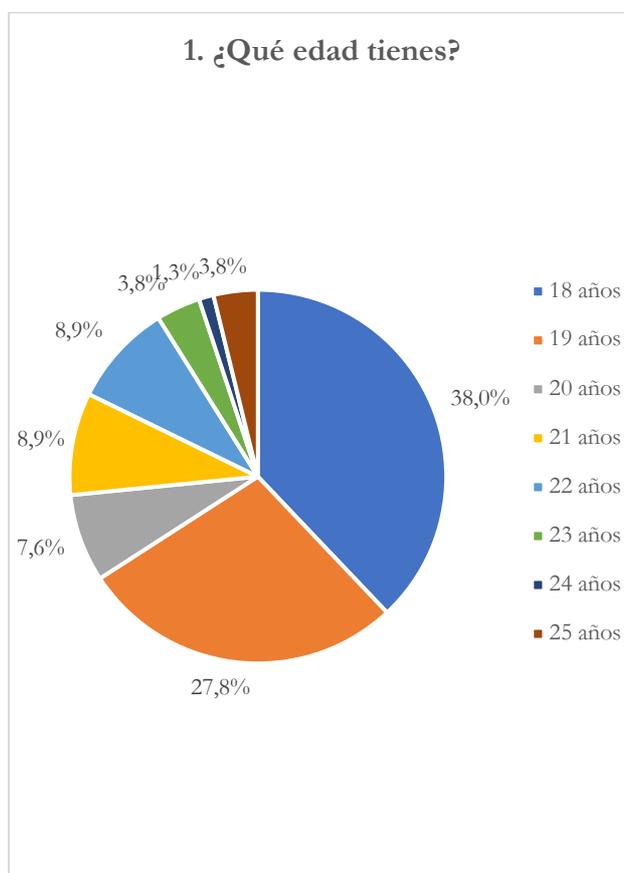
Tabla 16

Resultados a la pregunta N.º 1 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas

Edad	No	%
18 años	30	38,0%
19 años	22	27,8%
20 años	6	7,6%
21 años	7	8,9%
22 años	7	8,9%
23 años	3	3,8%
24 años	1	1,3%
25 años	3	3,8%
Total general	79	100,0%

Figura 13

Resultados a la pregunta N.º 1 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas



En la segunda pregunta, sobre el género de los encuestados, obtuvimos que la gran mayoría eran de género femenino (79,75%), respaldando la creencia popular de que el estudio del lenguaje, la filología, es una ciencia principalmente de mujeres.

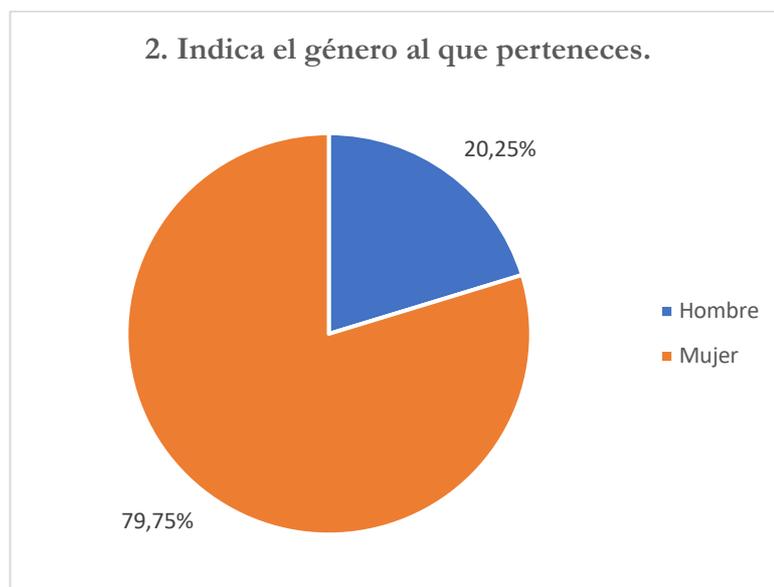
Tabla 17

Resultados a la pregunta N.º 2 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas

Género	No	%
Masculino	16	20,25%
Femenino	63	79,75%
Total general	79	100,00%

Figura 14

Resultados a la pregunta N.º 2 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas



En cuanto a la nacionalidad, vemos claramente, en la tabla 18 y su correspondiente figura 15, que la inmensa mayoría del estudiantado que respondió a nuestra encuesta es de procedencia española (84,8%), aunque también respondieron estudiantes de otras nacionalidades como la argentina (1,3%), británica (1,3%), china (1,3%), colombiana (1,3%), española-marroquí (1,3%) y únicamente marroquí (1,3%), francesa (1,3%), montenegrina (2,5%), polaca (1,3%), senegalesa (1,3%) y ucraniana (1,3%). En total tenemos un 88,6% de los encuestados cuya lengua materna es el español.

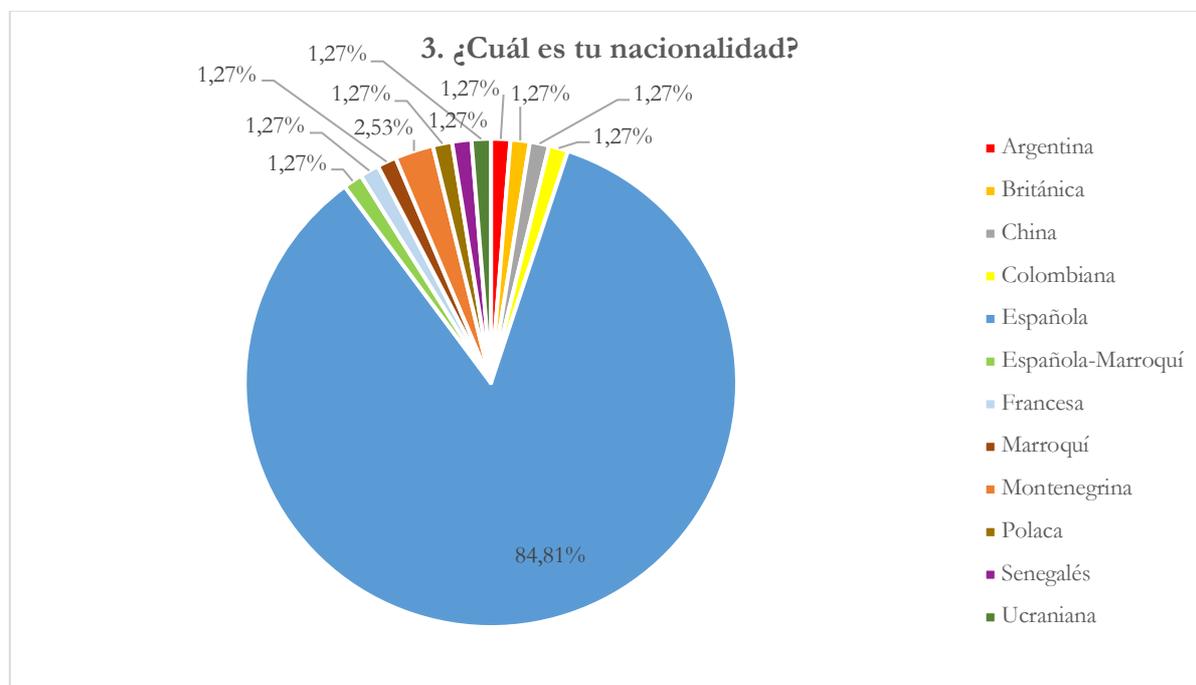
Tabla 18

Resultados a la pregunta N.º 3 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas

Nacionalidad	Hombre		Mujer		Total	
	No	%	No	%	No	%
Argentina	1	6,25%		0,00%	1	1,27%
Británica	1	6,25%		0,00%	1	1,27%
China	1	6,25%		0,00%	1	1,27%
Colombiana		0,00%	1	1,59%	1	1,27%
Española	11	68,75%	56	88,89%	67	84,81%
Española-Marroquí		0,00%	1	1,59%	1	1,27%
Francesa	1	6,25%		0,00%	1	1,27%
Marroquí		0,00%	1	1,59%	1	1,27%
Montenegrina		0,00%	2	3,17%	2	2,53%
Polaca		0,00%	1	1,59%	1	1,27%
Senegalés	1	6,25%		0,00%	1	1,27%
Ucraniana		0,00%	1	1,59%	1	1,27%
Total general	16	100,00%	63	100,00%	79	100,00%

Figura 15

Resultados a la pregunta N.º 3 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas



En la cuarta pregunta, nos interesábamos por conocer el número de horas que pasan ante las distintas pantallas de las que disponen tanto en su hogar como en la universidad. El 40,5% de los encuestados respondió que pasa ante las pantallas entre 3 y 5 horas al día, el 24,1% seleccionó entre 5 y 7 horas, el 21,5% más de 7 horas y tan solo el 13,9% contestó pasar entre 1 y 3 horas. De las respuestas a esta pregunta podemos deducir que es probable que nuestros estudiantes pasen un número mucho mayor ante las pantallas ya sea de sus smartphones, de sus tabletas electrónicas o de sus ordenadores que delante de un libro texto. Si el 86,1% de nuestros estudiantes dedica más de 3 horas diarias estar frente a la pantalla, ¿por qué no sacar provecho de esta realidad para mejorar su proceso de aprendizaje?

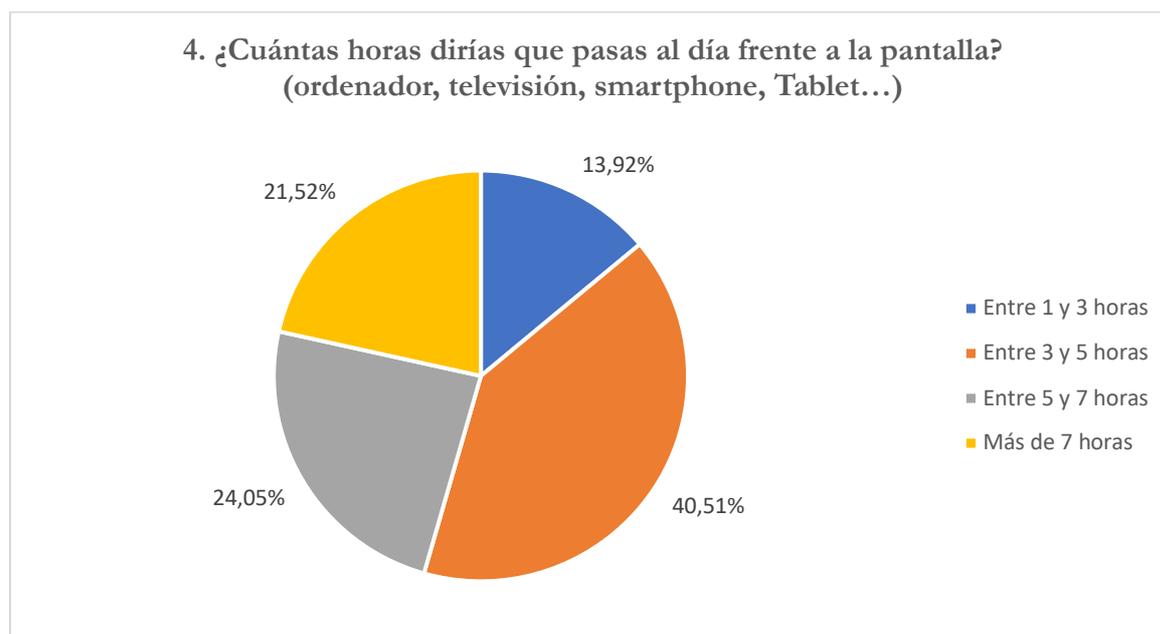
Tabla 19

Resultados a la pregunta N.º 4 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas

Horas pantalla	Hombre		Mujer		Total	
	No	%	No	%	No	%
Entre 1 y 3 horas	3	18,8%	8	12,7%	11	13,9%
Entre 3 y 5 horas	5	31,3%	27	42,9%	32	40,5%
Entre 5 y 7 horas	3	18,8%	16	25,4%	19	24,1%
Más de 7 horas	5	31,3%	12	19,1%	17	21,5%
Total general	16	100,00%	63	100,00%	79	100,00%

Figura 16

Resultados a la pregunta N.º 4 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas



En la quinta pregunta queríamos conocer si la reciente pandemia de COVID 19 había provocado que nuestros estudiantes pasaran más tiempo delante de las pantallas. Recordemos que durante al menos dos meses las universidades estuvieron cerradas en Andalucía y las clases tuvieron que impartirse virtualmente. Esto sumado al no poder realizar actividades de ocio fuera de casa, hizo que inevitablemente nuestros estudiantes tuvieran que pasar más tiempo delante de sus ordenadores y demás dispositivos electrónicos. Nuestra pregunta nos sirve para corroborar este hecho y ver si se ha mantenido en el tiempo hasta día de hoy y constatar que quizás debido a esto haya que plantearse otra forma de enseñanza que combine la presencialidad y el mundo virtual... Como imaginamos, el 93,7% afirmó creer pasar más tiempo ante las pantallas a raíz de la pandemia de COVID-19.

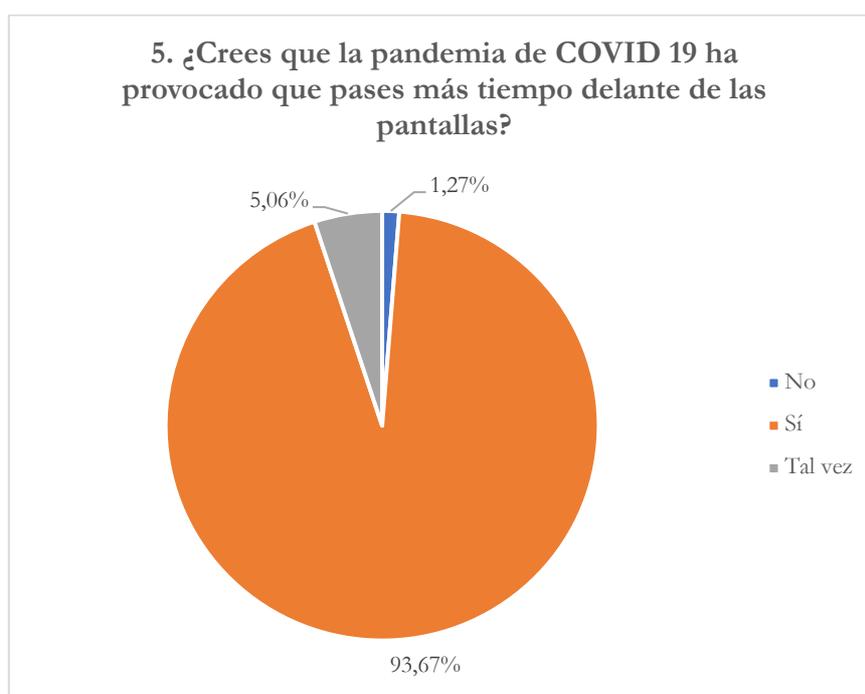
Tabla 20

Resultados a la pregunta N.º 5 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas

COVID	Hombre		Mujer		Total	
	No	%	No	%	No	%
No		0,00%	1	1,59%	1	1,27%
Sí	13	81,25%	61	96,83%	74	93,67%
Tal vez	3	18,75%	1	1,59%	4	5,06%
Total general	16	100,00%	63	100,00%	79	100,00%

Figura 17

Resultados a la pregunta N.º 5 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas



En la sexta pregunta nos pareció interesante conocer qué dispositivo electrónico utilizan con más frecuencia, la respuesta nos ayudaría a determinar si elegir la red social Instagram era factible para nuestra enseñanza híbrida. Entre las respuestas mayormente elegidas se encuentran el Smartphone con un 67,1% y el ordenador portátil con un 25,3%, por lo que la idea de utilizar la red social Instagram como complemento de nuestra enseñanza y de su aprendizaje parece en principio ser una idea fácilmente realizable ya que dicha red social se puede consultar en cualquiera de los dos dispositivos, pero sin duda, en el que resulta más útil, es el Smartphone. Y en esta pregunta no parece haber diferencias demasiado evidentes entre ambos géneros.

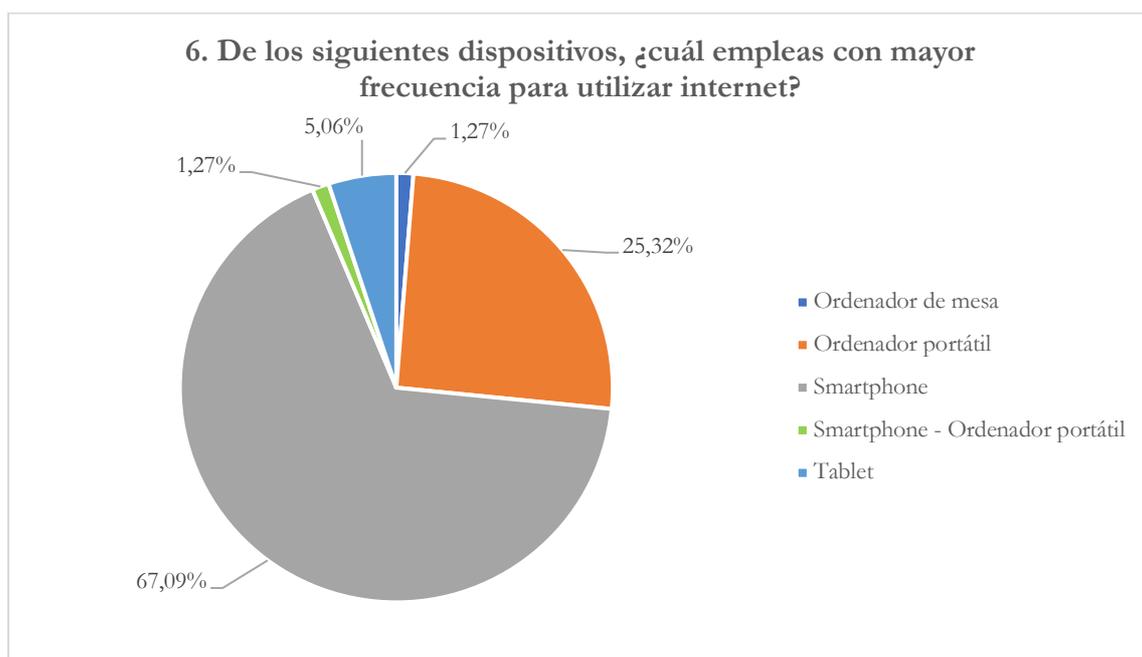
Tabla 21

Resultados a la pregunta N.º 6 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas

Dispositivos	Hombre		Mujer		Total	
	No	%	No	%	No	%
Ordenador de mesa		0,00%	1	1,59%	1	1,27%
Ordenador portátil	5	31,25%	15	23,81%	20	25,32%
Smartphone	9	56,25%	44	69,84%	53	67,09%
Smartphone - Ordenador portátil		0,00%	1	1,59%	1	1,27%
Tablet	2	12,50%	2	3,17%	4	5,06%
Total general	16	100,00%	63	100,00%	79	100,00%

Figura 18

Resultados a la pregunta N.º 6 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas



Continuamos con la sección sobre tecnologías de la información y de la comunicación y su posible vínculo con el aprendizaje de idiomas. En la séptima pregunta, nos interesamos por conocer qué tipo de medio de comunicación utilizan nuestros estudiantes principalmente para mejorar su aprendizaje de la lengua francesa. Las respuestas a esta pregunta fueron muy variadas, pero la mayormente escogida fue muy positiva para nuestro estudio pues un 35,4% de los encuestados respondió utilizar principalmente las redes sociales para el aprendizaje de idiomas. El otro medio de comunicación más seleccionado para el aprendizaje de idiomas fue las páginas web con un 24,1%, seguido de la radio con un 12,7% y de la televisión con un 10,1%. No parece existir diferencias entre géneros.

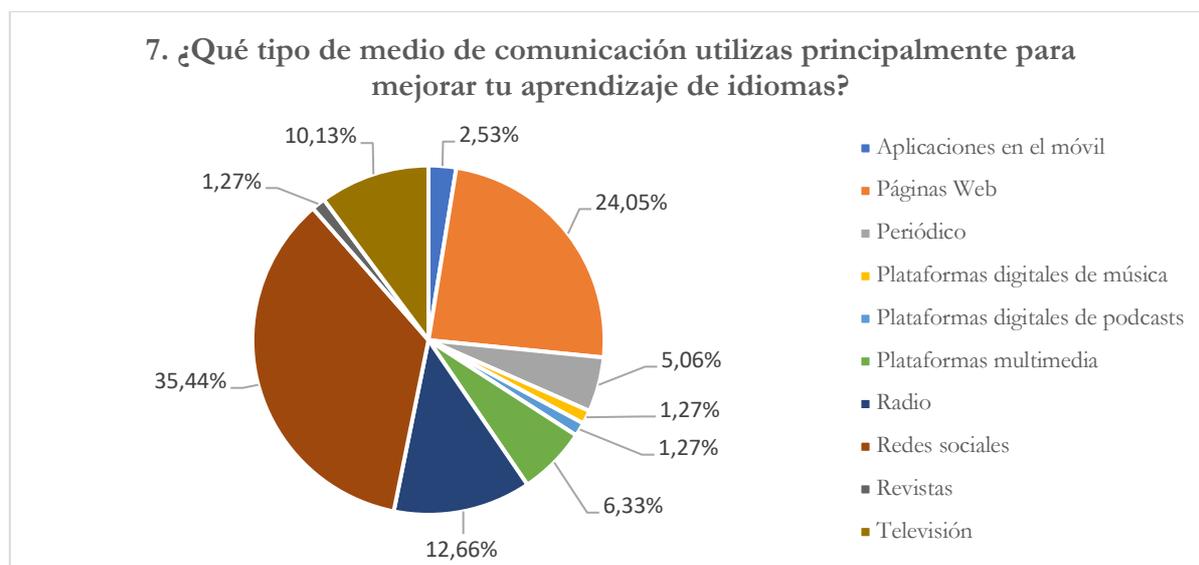
Tabla 22

Resultados a la pregunta N.º 7 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas

Medios Comunicación	Hombre		Mujer		Total	
	No	%	No	%	No	%
Aplicaciones en el móvil	1	6,25%	1	1,59%	2	2,53%
Páginas Web	2	12,50%	17	26,98%	19	24,05%
Periódico	3	18,75%	1	1,59%	4	5,06%
Plataformas digitales de música		0,00%	1	1,59%	1	1,27%
Plataformas digitales de podcasts		0,00%	1	1,59%	1	1,27%
Plataformas multimedia	2	12,50%	3	4,76%	5	6,33%
Radio	1	6,25%	9	14,29%	10	12,66%
Redes sociales	5	31,25%	23	36,51%	28	35,44%
Revistas		0,00%	1	1,59%	1	1,27%
Televisión	2	12,50%	6	9,52%	8	10,13%
Total general	16	100,00%	63	100,00%	79	100,00%

Figura 19

Resultados a la pregunta N.º 7 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas



En la octava pregunta de nuestra encuesta queríamos saber con qué frecuencia utilizaban los distintos medios que les proponíamos para mejorar su aprendizaje de idiomas. Entre las respuestas tenemos que la televisión es utilizada con poca frecuencia para ese fin, un 35,5% habiendo respondido nunca o casi nunca, frente a un 27,9% que dice utilizarlo frecuentemente. En el caso del periódico es aún más claro su poco uso para el aprendizaje de idiomas por parte de nuestros estudiantes, a pesar de ser un magnífico medio para practicar la lectura y del que extraer posibles comprensiones escritas. Así, un 87,3% de nuestros estudiantes dice no utilizar nunca o casi nunca para el aprendizaje de idiomas. Lo mismo ocurre con las revistas con un 83,5% de los encuestados y con la radio, aunque muchísima menor medida pues son un 39,2% de los encuestados quienes dicen no utilizarlo nunca o casi nunca frente a un 31,6% que dice utilizarlo frecuentemente. En cambio, con las redes sociales y las páginas web, todo cambia. Un 81% dice utilizar frecuentemente tanto las redes sociales como las páginas web con ese fin.

Tabla 23

Resultados a la pregunta N.º 8 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas

Frecuencia televisión	Hombre		Mujer		Total	
	No	%	No	%	No	%
Nunca	2	12,50%	11	17,46%	13	16,46%
Casi nunca	4	25,00%	11	17,46%	15	18,99%
Algunas veces	5	31,25%	24	38,10%	29	36,71%
Casi frecuente	4	25,00%	15	23,81%	19	24,05%
Muy frecuente	1	6,25%	2	3,17%	3	3,80%
Total general	16	100,00%	63	100,00%	79	100,00%

Frecuencia periódico	Hombre		Mujer		Total	
	No	%	No	%	No	%
Nunca	7	43,75%	51	80,95%	58	73,42%
Casi nunca	2	12,50%	9	14,29%	11	13,92%
Algunas veces	5	31,25%	2	3,17%	7	8,86%
Casi frecuente	1	6,25%		0,00%	1	1,27%
Muy frecuente	1	6,25%	1	1,59%	2	2,53%
Total general	16	100,00%	63	100,00%	79	100,00%

Frecuencia revistas	Hombre		Mujer		Total	
	No	%	No	%	No	%
Nunca	9	56,25%	39	61,90%	48	60,76%
Casi nunca	3	18,75%	15	23,81%	18	22,78%
Algunas veces	3	18,75%	8	12,70%	11	13,92%
Casi frecuente	1	6,25%	1	1,59%	2	2,53%
Muy frecuente		0,00%		0,00%		0,00%
Total general	16	100,00%	63	100,00%	79	100,00%

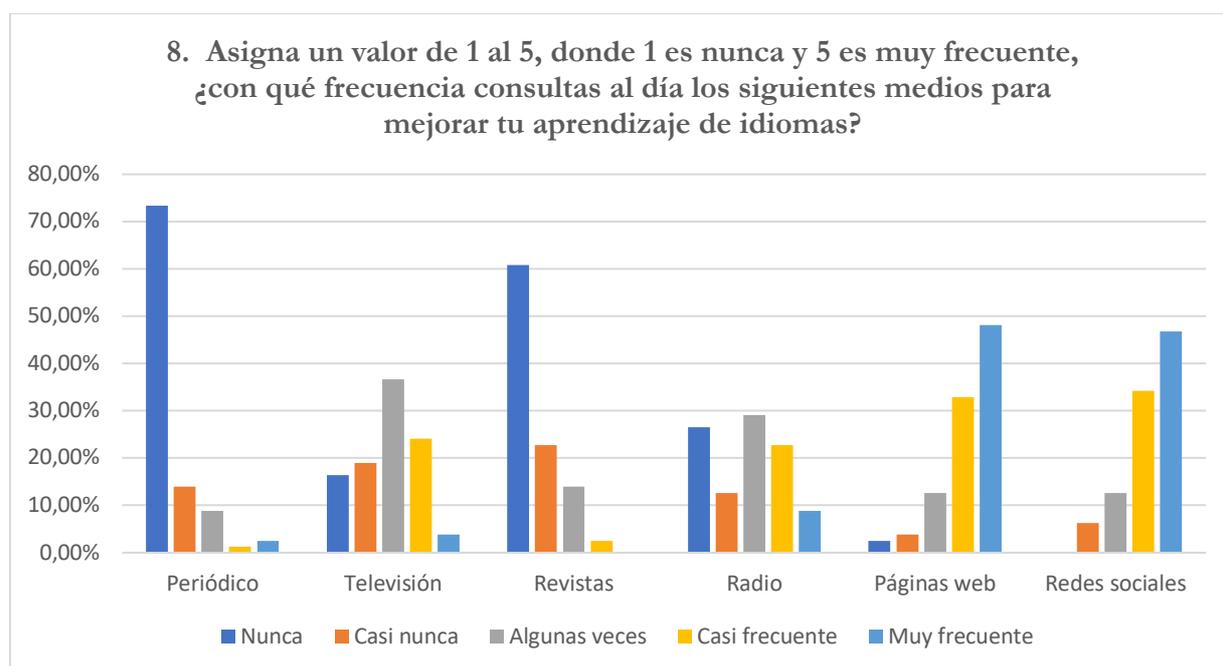
Frecuencia radio	Hombre		Mujer		Total	
	No	%	No	%	No	%
Nunca	4	25,00%	17	26,98%	21	26,58%
Casi nunca	4	25,00%	6	9,52%	10	12,66%
Algunas veces	6	37,50%	17	26,98%	23	29,11%
Casi frecuente	2	12,50%	16	25,40%	18	22,78%
Muy frecuente		0,00%	7	11,11%	7	8,86%
Total general	16	100,00%	63	100,00%	79	100,00%

Frecuencia redes sociales	Hombre		Mujer		Total	
	No	%	No	%	No	%
Nunca		0,00%	2	3,17%	2	2,53%
Casi nunca		0,00%	3	4,76%	3	3,80%
Algunas veces	3	18,75%	7	11,11%	10	12,66%
Casi frecuente	5	31,25%	21	33,33%	26	32,91%
Muy frecuente	8	50,00%	30	47,62%	38	48,10%
Total general	16	100,00%	63	100,00%	79	100,00%

Frecuencia páginas web	Hombre		Mujer		Total	
	No	%	No	%	No	%
Nunca		0,00%		0,00%		0,00%
Casi nunca		0,00%	5	7,94%	5	6,33%
Algunas veces	4	25,00%	6	9,52%	10	12,66%
Casi frecuente	5	31,25%	22	34,92%	27	34,18%
Muy frecuente	7	43,75%	30	47,62%	37	46,84%
Total general	16	100,00%	63	100,00%	79	100,00%

Figura 20

Resultados a la pregunta N.º 8 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas



Llegados a la pregunta 9 y con la confianza de que los estudiantes habrán contestado en la anterior pregunta que utilizan las redes sociales frecuentemente, nos preocupamos por conocer qué red social de las que están siendo utilizadas actualmente por nuestra sociedad, utilizan realmente con mayor frecuencia para el aprendizaje de idiomas. La respuesta a esta pregunta podía servirnos para determinar si utilizar Instagram, en lugar de cualquier otra red social, iba a ser positivo como pensábamos al haber estudiado los informes (añadir título). Es decir, recordamos que lo que pretendemos no es que nuestros estudiantes se vean obligados a utilizar una red social en su aprendizaje, sino que sacar provecho de una realidad que forma parte de la vida diaria de nuestros estudiantes como es el uso de las redes sociales. Pues bien, las respuestas que obtuvimos fueron las siguientes: la red social utilizada con mayor frecuencia por nuestros estudiantes para el aprendizaje de idiomas fue YouTube por un 82,3%, seguida muy de cerca por Instagram por un 70,9% de los estudiantes. El resto de redes sociales son poco utilizadas por nuestros estudiantes como podemos ver por sus respuestas: un 6,3% de los estudiantes dijo utilizar frecuentemente Facebook, un 30,4% Twitter, un 6,3% Snapchat, un 22,8% TikTok y finalmente un 3,8% Twitch. Lo que nos hace pensar y corroborar que hemos escogido bien nuestra red social como herramienta de aprendizaje puesto que, entre las dos redes sociales más utilizadas por nuestros estudiantes, YouTube e Instagram, esta última nos presenta mayores ventajas al ser YouTube una red social únicamente de vídeo.

Tabla 24

Resultados a la pregunta N.º 9 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas

Frecuencia Instagram	Hombre		Mujer		Total	
	No	%	No	%	No	%
Nunca	2	12,50%	4	6,35%	6	7,59%
Casi nunca	1	6,25%	4	6,35%	5	6,33%
Algunas veces	2	12,50%	10	15,87%	12	15,19%
Casi frecuente	6	37,50%	13	20,63%	19	24,05%
Muy frecuente	5	31,25%	32	50,79%	37	46,84%
Total general	16	100,00%	63	100,00%	79	100,00%

Frecuencia Facebook	Hombre		Mujer		Total	
	No	%	No	%	No	%
Nunca	12	75,00%	45	71,43%	57	72,15%
Casi nunca	1	6,25%	6	9,52%	7	8,86%
Algunas veces	2	12,50%	8	12,70%	10	12,66%
Casi frecuente	1	6,25%	3	4,76%	4	5,06%
Muy frecuente		0,00%	1	1,59%	1	1,27%
Total general	16	100,00%	63	100,00%	79	100,00%

Frecuencia Twitter	Hombre		Mujer		Total	
	No	%	No	%	No	%
Nunca	4	25,00%	28	44,44%	32	40,51%
Casi nunca		0,00%	11	17,46%	11	13,92%
Algunas veces	4	25,00%	8	12,70%	12	15,19%
Casi frecuente	4	25,00%	8	12,70%	12	15,19%
Muy frecuente	4	25,00%	8	12,70%	12	15,19%
Total general	16	100,00%	63	100,00%	79	100,00%

Frecuencia YouTube	Hombre		Mujer		Total	
	No	%	No	%	No	%
Nunca		0,00%	1	1,59%	1	1,27%
Casi nunca	1	6,25%	1	1,59%	2	2,53%
Algunas veces	3	18,75%	8	12,70%	11	13,92%
Casi frecuente	6	37,50%	26	41,27%	32	40,51%
Muy frecuente	6	37,50%	27	42,86%	33	41,77%
Total general	16	100,00%	63	100,00%	79	100,00%

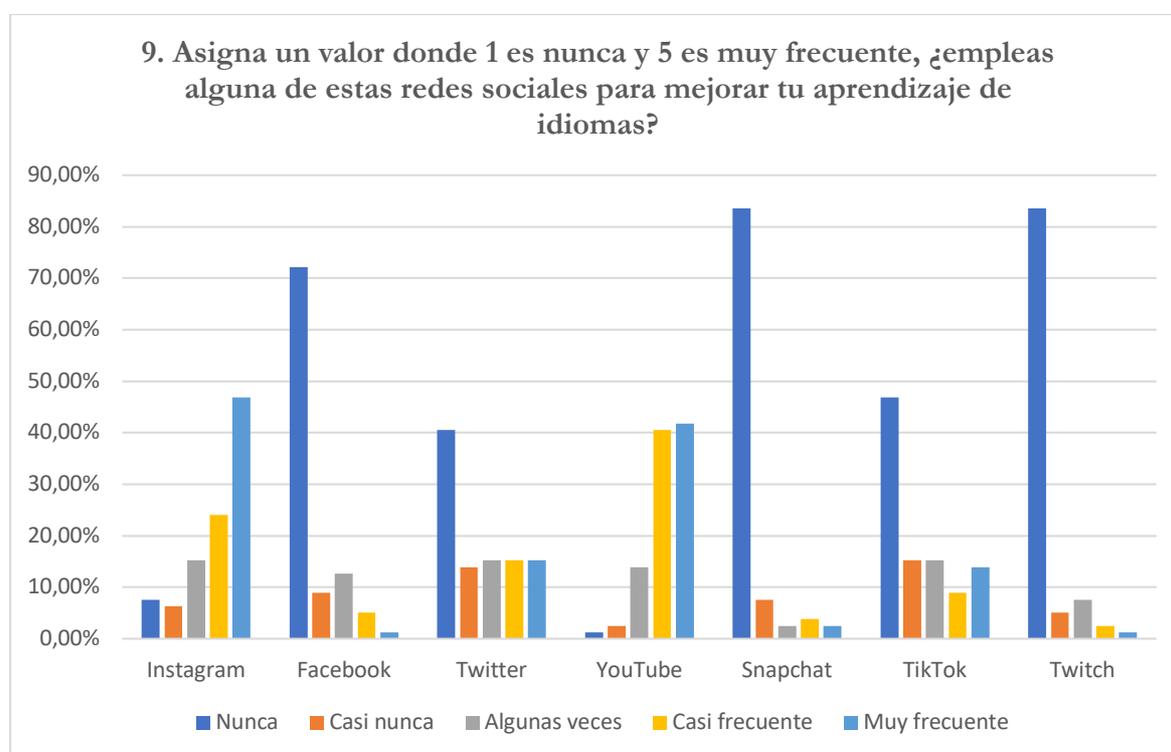
Frecuencia Snapchat	Hombre		Mujer		Total	
	No	%	No	%	No	%
Nunca	10	62,50%	56	88,89%	66	83,54%
Casi nunca	3	18,75%	3	4,76%	6	7,59%
Algunas veces		0,00%	2	3,17%	2	2,53%
Casi frecuente	2	12,50%	1	1,59%	3	3,80%
Muy frecuente	1	6,25%	1	1,59%	2	2,53%
Total general	16	100,00%	63	100,00%	79	100,00%

Frecuencia TikTok	Hombre		Mujer		Total	
	No	%	No	%	No	%
Nunca	7	43,75%	30	47,62%	37	46,84%
Casi nunca	3	18,75%	9	14,29%	12	15,19%
Algunas veces	1	6,25%	11	17,46%	12	15,19%

Casi frecuente	2	12,50%	5	7,94%	7	8,86%
Muy frecuente	3	18,75%	8	12,70%	11	13,92%
Total general	16	100,00%	63	100,00%	79	100,00%
Frecuencia Twitch	Hombre		Mujer		Total	
	No	%	No	%	No	%
Nunca	9	56,25%	57	90,48%	66	83,54%
Casi nunca	2	12,50%	2	3,17%	4	5,06%
Algunas veces	3	18,75%	3	4,76%	6	7,59%
Casi frecuente	1	6,25%	1	1,59%	2	2,53%
Muy frecuente	1	6,25%		0,00%	1	1,27%
Total general	16	100,00%	63	100,00%	79	100,00%

Figura 21

Resultados a la pregunta N.º 9 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas



Con la décima pregunta comenzamos la tercera parte de nuestra encuesta dedicada única y exclusivamente a conocer en qué medida utilizan Instagram para el aprendizaje de idiomas y en general. En la pregunta número 10 hay unanimidad de respuestas, el 100% de los alumnos encuestados parece haber usado alguna vez la red social Instagram, lo que resulta positivo para nuestro estudio, realmente parece ser una red social que atrae a los jóvenes.

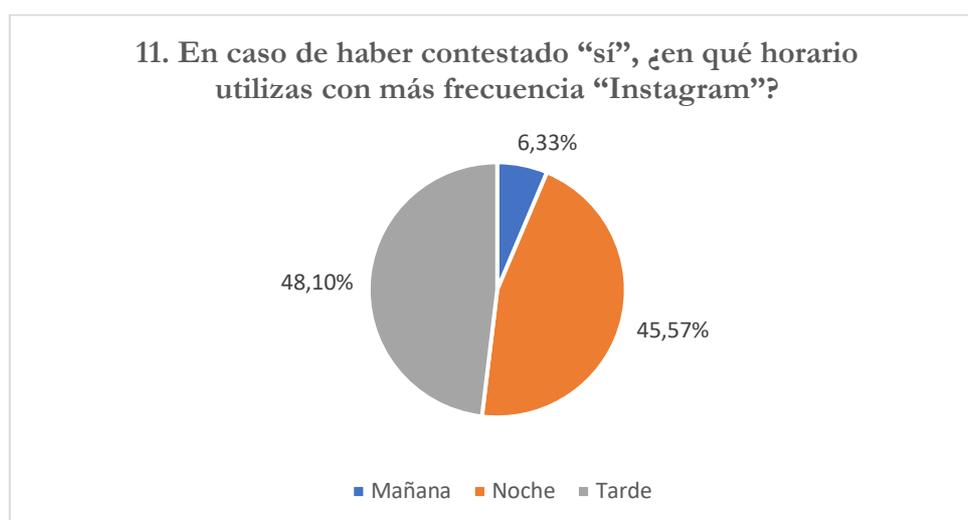
Tabla 25*Resultados a la pregunta N.º 10 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas*

¿Has usado "Instagram"?	Hombre		Mujer		Total	
	No	%	No	%	No	%
No		0,00%		0,00%		0,00%
Sí	16	100,00%	63	100,00%	79	100,00%
Total general	16	100,00%	63	100,00%	79	100,00%

En la pregunta 11 queremos saber en qué horario utilizan con mayor frecuencia Instagram para poder utilizar ese horario como horario de subida de nuestro contenido de remediación. El 6,3% dice utilizar más esta red social por la mañana, frente a un 45,6% que dice utilizarla más por la noche y un 48,1% por la tarde. Es gracias a esta respuesta que decidimos que la hora de subida de nuestro contenido diario iba a ser entre las 19h-21h.

Tabla 26*Resultados a la pregunta N.º 11 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas*

Horario Instagram	Hombre		Mujer		Total	
	No	%	No	%	No	%
Mañana	2	12,50%	3	4,76%	5	6,33%
Noche	6	37,50%	30	47,62%	36	45,57%
Tarde	8	50,00%	30	47,62%	38	48,10%
Total general	16	100,00%	63	100,00%	79	100,00%

Figura 22*Resultados a la pregunta N.º 11 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas*

En nuestra doceava pregunta teníamos la curiosidad de saber para qué pensaban nuestros estudiantes que estaba diseñada la red social Instagram, independiente de que la utilicen para aprender idiomas. Como suponíamos la opción más elegida por el 53,2% fue “entretener”. De los resultados de esta encuesta nos parece interesante señalar que a pesar de que solo el 2,5% cree que esta red social tiene la función de hacer aprender, realmente la utilizan para ello como han respondido en preguntas anteriores.

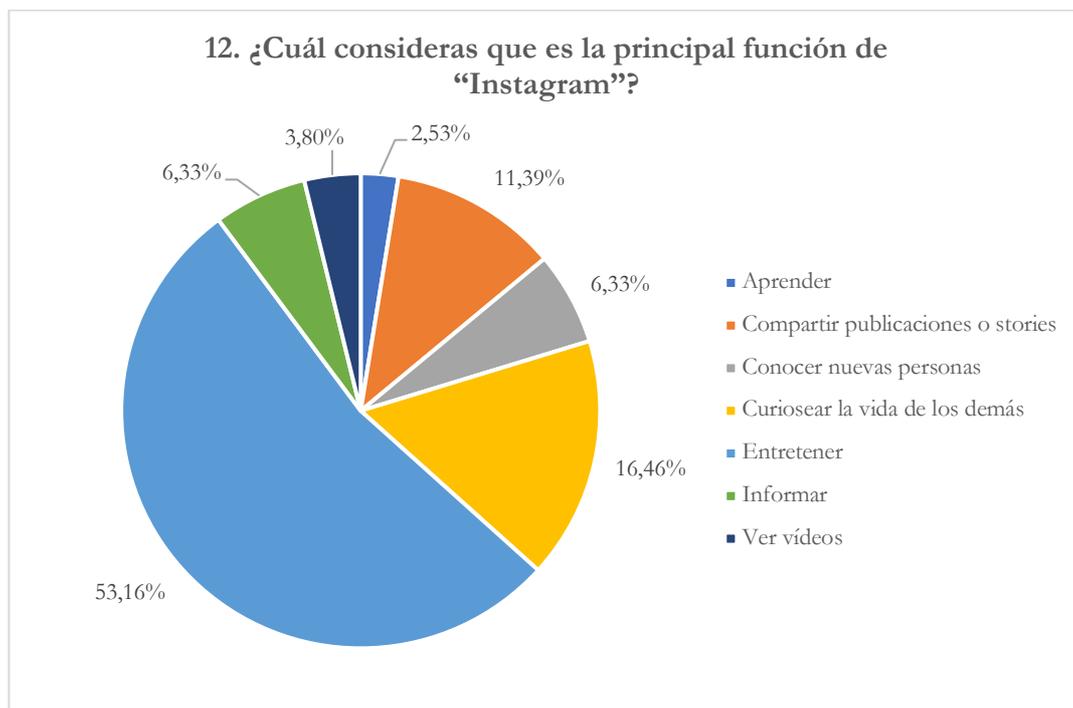
Tabla 27

Resultados a la pregunta N.º 12 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas

Función de "Instagram"	Hombre		Mujer		Total	
	No	%	No	%	No	%
Aprender	1	6,25%	1	1,59%	2	2,53%
Compartir publicaciones o stories	2	12,50%	7	11,11%	9	11,39%
Conocer nuevas personas	2	12,50%	3	4,76%	5	6,33%
Curiosear la vida de los demás	2	12,50%	11	17,46%	13	16,46%
Entretener	7	43,75%	35	55,56%	42	53,16%
Informar	1	6,25%	4	6,35%	5	6,33%
Ver vídeos	1	6,25%	2	3,17%	3	3,80%
Total general	16	100,00%	63	100,00%	79	100,00%

Figura 23

Resultados a la pregunta N.º 12 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas



Otra de las cosas que queríamos conocer era el tipo de contenidos que tenían por costumbre subir a esta red social. Así, en la pregunta 13, el 40,5% respondió imágenes sin texto en *stories*, el 29,1% texto con imagen en *stories*, el 13,9% texto con imagen en post, el 11,4% solo imágenes sin texto en post y el 5,1% vídeos en *stories*. Esta pregunta que parece no tener mucho interés fue realmente importante porque nos permitió saber que nuestros estudiantes utilizan más los *stories* que los posts en Instagram y eso nos sirvió para determinar el tipo de contenido que subiríamos.

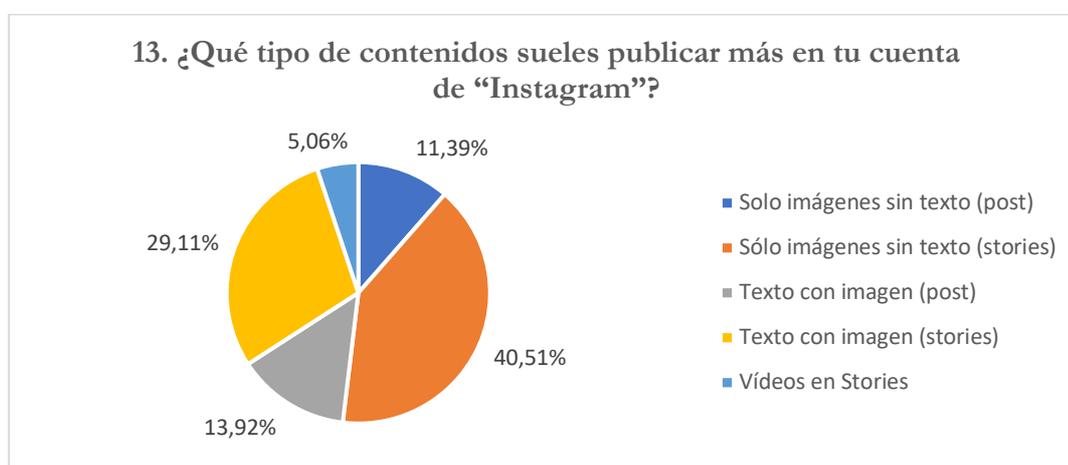
Tabla 28

Resultados a la pregunta N.º 13 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas

Contenidos "Instagram"	Hombre		Mujer		Total	
	No	%	No	%	No	%
Solo imágenes sin texto (post)	2	12,50%	7	11,11%	9	11,39%
Sólo imágenes sin texto (<i>stories</i>)	7	43,75%	25	39,68%	32	40,51%
Texto con imagen (post)	2	12,50%	9	14,29%	11	13,92%
Texto con imagen (<i>stories</i>)	4	25,00%	19	30,16%	23	29,11%
Vídeos en <i>Stories</i>	1	6,25%	3	4,76%	4	5,06%
Total general	16	100,00%	63	100,00%	79	100,00%

Figura 24

Resultados a la pregunta N.º 13 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas



En el mismo sentido que la pregunta 13 iba la pregunta 14, queriendo conocer más certeramente qué tipo de formato de contenido consumen más en Instagram. Las respuestas a esta pregunta estuvieron más repartidas, 20,3% se decantó por vídeos en IGTV, 19% texto con imagen en post, 16,5% sólo imágenes sin texto en *stories*, el 11,4% eligió sólo imágenes sin texto en post, texto con imagen en *stories* o vídeos en *Reels*. Y, por último, el 10,1% dijo preferir vídeos en *stories*.

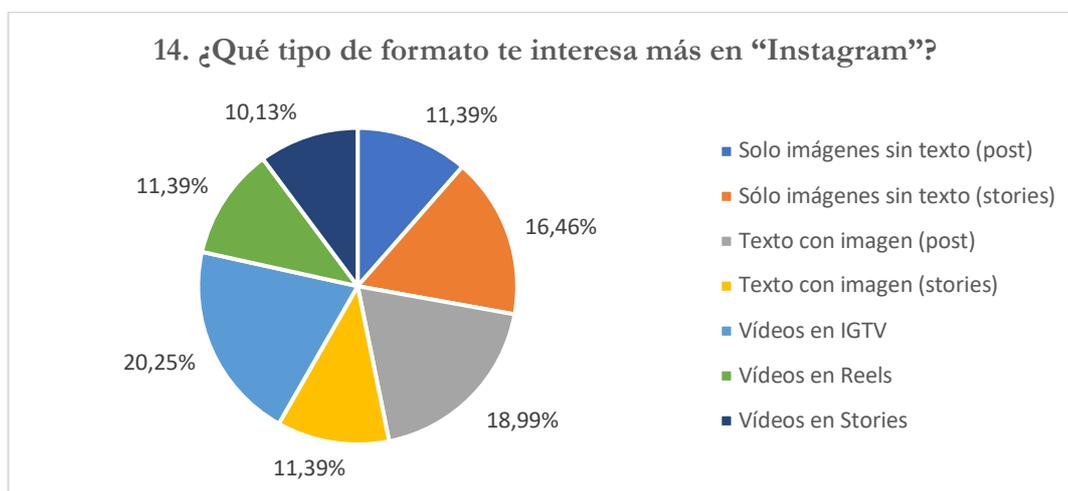
Tabla 29

Resultados a la pregunta N.º 14 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas

Formato "Instagram"	Hombre		Mujer		Total	
	No	%	No	%	No	%
Solo imágenes sin texto (post)	3	18,75%	6	9,52%	9	11,39%
Sólo imágenes sin texto (stories)	5	31,25%	8	12,70%	13	16,46%
Texto con imagen (post)	3	18,75%	12	19,05%	15	18,99%
Texto con imagen (stories)	1	6,25%	8	12,70%	9	11,39%
Videos en IGTV	1	6,25%	15	23,81%	16	20,25%
Videos en Reels	2	12,50%	7	11,11%	9	11,39%
Videos en Stories	1	6,25%	7	11,11%	8	10,13%
Total general	16	100,00%	63	100,00%	79	100,00%

Figura 25

Resultados a la pregunta N.º 14 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas



Otra pregunta que nos pareció interesante plantear, la número 15, tenía por objetivo conocer qué tema suelen consultar con mayor frecuencia nuestros estudiantes. Esta pregunta nos sirve para intentar presentar los contenidos gramaticales desde sus centros de interés. Como había tantos temas propuestos y además los estudiantes también podían proponer temas en la opción “otra”, las respuestas también estuvieron más repartidas, pero sin duda, los siete temas más elegidos fueron: moda con un 21,5%, *influencers* con un 20,3%, arte con un 11,4%, cultura, deportes y música con un 8,9% cada uno e idiomas con un 6,3%. En esta pregunta si parece haber una clara diferencia de preferencias según el género. Parece que los chicos suelen decantarse más por temas como los deportes mientras que las chicas prefieren informarse sobre *influencers* y moda.

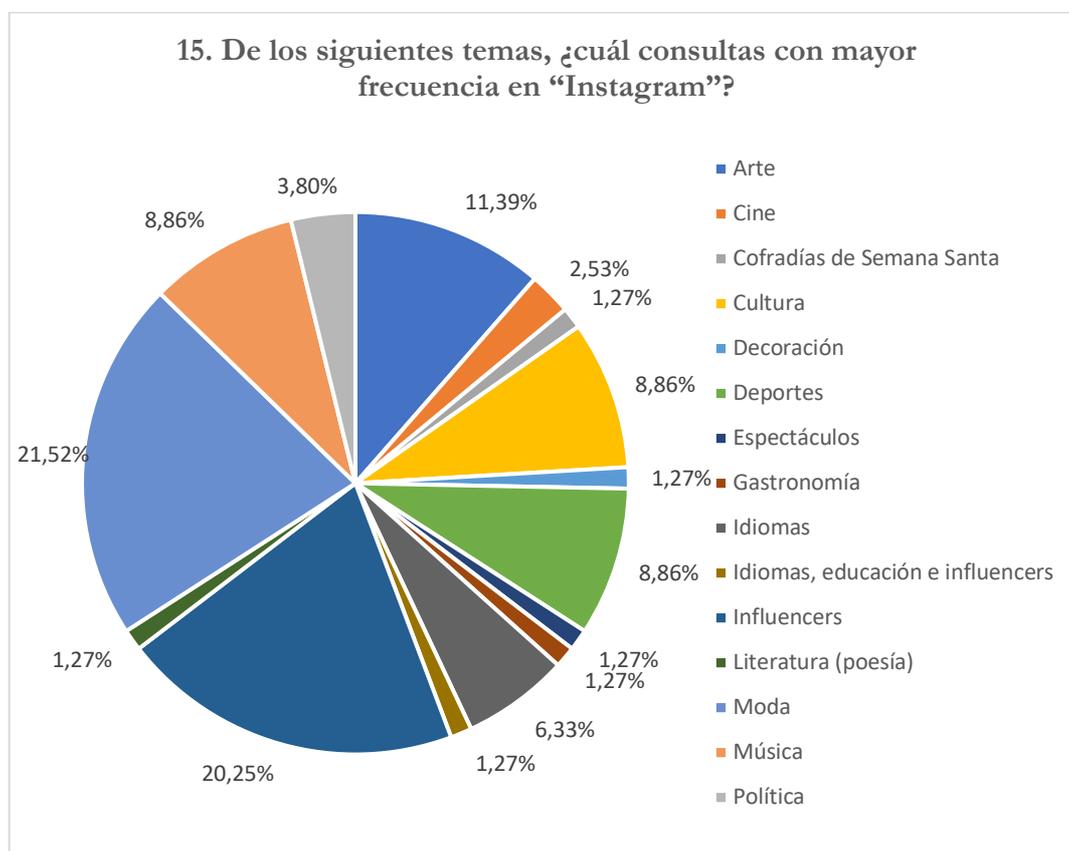
Tabla 30

Resultados a la pregunta N.º 15 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas

Temas "Instagram"	Hombre		Mujer		Total	
	No	%	No	%	No	%
Arte	2	12,50%	7	11,11%	9	11,39%
Cine		0,00%	2	3,17%	2	2,53%
Cofradías de Semana Santa	1	6,25%		0,00%	1	1,27%
Cultura	2	12,50%	5	7,94%	7	8,86%
Decoración		0,00%	1	1,59%	1	1,27%
Deportes	6	37,50%	1	1,59%	7	8,86%
Espectáculos		0,00%	1	1,59%	1	1,27%
Gastronomía		0,00%	1	1,59%	1	1,27%
Idiomas	1	6,25%	4	6,35%	5	6,33%
Idiomas, educación e influencers		0,00%	1	1,59%	1	1,27%
Influencers	1	6,25%	15	23,81%	16	20,25%
Literatura (poesía)	1	6,25%		0,00%	1	1,27%
Moda		0,00%	17	26,98%	17	21,52%
Música	1	6,25%	6	9,52%	7	8,86%
Política	1	6,25%	2	3,17%	3	3,80%
Total general	16	100,00%	63	100,00%	79	100,00%

Figura 26

Resultados a la pregunta N.º 15 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas



Ahora queremos saber cómo interactúan nuestros estudiantes con la red social Instagram, si consumen el contenido sin detenerse y reflexionar en él o si, por el contrario, leen y contrastan la información que descubren en esta red social. La respuesta más seleccionada por nuestros estudiantes fue “leo la información que me parece más relevante” por un 53,2% de los encuestados. Eso supone que algo más de la mitad de los estudiantes no se detienen a leer por completo la información que ven en Instagram por lo que debíamos tener claro que los contenidos que trabajásemos en Instagram debían claros, breves y concisos. A la vista de los resultados de esta encuesta, introducir demasiado texto podía ser contraproducente puesto que los estudiantes no lo leerían y pasarían al siguiente post o *stories* rápidamente.

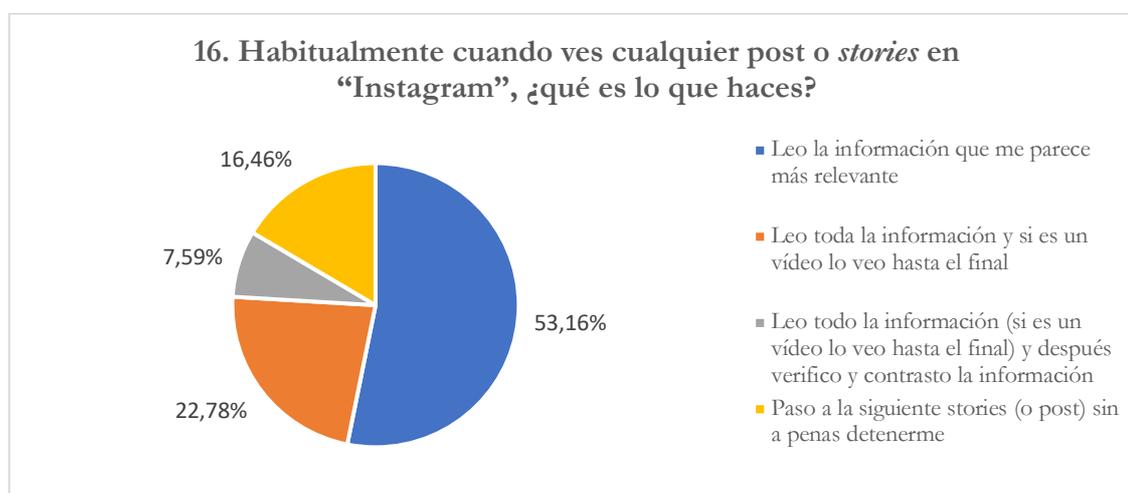
Tabla 31

Resultados a la pregunta N.º 16 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas

Respuesta "Instagram"2	Hombre		Mujer		Total	
	No	%	No	%	No	%
Leo la información que me parece más relevante	11	68,75%	31	49,21%	42	53,16%
Leo toda la información y si es un vídeo lo veo hasta el final	2	12,50%	16	25,40%	18	22,78%
Leo toda la información (si es un vídeo lo veo hasta el final) y después verifico y contrasto la información		0,00%	6	9,52%	6	7,59%
Paso a la siguiente <i>stories</i> (o post) sin apenas detenerme	3	18,75%	10	15,87%	13	16,46%
Total general	16	100,00%	63	100,00%	79	100,00%

Figura 27

Resultados a la pregunta N.º 16 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas



La pregunta 17 estaba planteada como una pregunta de respuesta larga en el que los estudiantes pudiesen extenderse explicando cómo fue su situación. La pregunta fue la siguiente: ¿Utilizó Instagram durante el cierre de la Universidad (pandemia de COVID 19)? En caso afirmativo, explique por qué y si cree que le ayudó. Destacamos a continuación solo algunas de las respuestas de los 55 estudiantes (el 69,6%) que contestaron haber utilizado Instagram durante el cierre de la Universidad por la pandemia de COVID 19 y que consideramos más interesantes:

- Muchos de los estudiantes contestaron haber utilizado Instagram en esa situación para entretenerse, combatir el aburrimiento y evadirse de la situación tan dura que estábamos viviendo. Por ejemplo: “Sí, me ayudó a mantenerme entretenido y distraído de los acontecimientos sobre la pandemia al estar encerrados en casa, pero al mismo tiempo era una fuente de información”; “Si, te ayuda a despejarte”; “Si, lo utilicé, pero porque me entretenía, y al cotillear la vida de la gente me distraía de la pandemia que teníamos encima”; “Si, porque era una manera de estar distraída de la pandemia y sí me ayudó.”; “Sí, para no aburrirme en casa aprendí sobre decoración y bricolaje”; “Si. Porque en cuarentena no sabía que hacer”; “Si porque tenía más tiempo libre.”.
- Además del entretenimiento, otros muchos estudiantes destacan que la utilizaron para aprender y mejorar en el idioma. Por ejemplo: “Me ayudaba ver videos en francés”; “Un poco, para mejorar la comprensión oral”; “Si, para mejorar la comprensión oral y escrita”; “Sí, para los mismos fines que lo utilizaba con las clases presenciales (entretenimiento y aprendizaje)”;
- “Sí, me fue bastante útil revisar cuentas dedicadas al idioma ya que me ayudó a mejorar la pronunciación u otros aspectos como el vocabulario y la gramática. El hecho de tener referencias en redes sociales sobre post de vocabulario o vídeos de gramática nos ayuda a la hora de estudiar para resolver ciertas dudas de una forma rápida y en cualquier momento del día.”;
- “Si, porque ahí me entretenía y al seguir cuentas de personas francesas me ayudó a mejorar el francés”; “Si porque me ayudaba a comprender y reforzar lo que me estaba estudiando”; “Si, seguí cuentas sobre *tips* en francés y clases online gratuitas”; “Sí, para reforzar la asignatura.”;
- “Porque me ayudaron mucho las cuentas de idioma con expresión fijada, vocabulario diario, y refrán.”;
- “Si, utilicé YouTube para entender más las matemáticas y algunos temas de fonética.”;
- “Sí, lo utilicé para francés y para plástica, porque sigo cuentas relacionadas con esto y me ayudaron a comprender mejor las asignaturas.”;
- “Sí. Utilice las redes sociales ya que las clases online no eran muy buenas, los profesores no explicaban bien, se relajaban y nos

mandaban muchos deberes. Tenía que buscar por Internet la información si quería aprobar.”; “Sí, veía videos en *reels* que me ayudaban mucho a repasar lo que estudiaba.”; “Sí, para poder profundizar en el idioma. Sí, me ayudó.”; “Para repasar francés”; “me ayudo con ruso”; “Si, me ayudó a tener un refuerzo”; “ara ver las publicaciones de la profesora, de gramática y vocabulario como recomendaciones sobre películas, series, música, etc.”;

- Otro motivo para utilizar Instagram tras el cierre de la universidad durante la pandemia tuvo que ver con el aspecto más social de la red: “sí, ya que es un modo de ver que pasa fuera y contactar con otra gente”; “Para poder entretenerme y no agobiarme, también para compartir e interactuar con amigos y conocidos”; “Si, me ayudó a conocer a compañeros que ni siquiera había visto porque cuando entré en la carrera ya habían cerrado la universidad”; “Sí, porque de este manera puedo contactar a mis amigos y aprender las cosas nuevas.”;
- Otros motivos para utilizarla fueron para informarse acerca de la universidad (“Utilicé Instagram para obtener información relacionada con la UGR, además de visualizar vídeos o posts en los idiomas que necesitaba practicar, como el francés y el inglés.”), por inercia al ser algo ya cotidiano en sus vidas (“Si. El Instagram ya es algo habitual para mí”) o simplemente por cotillear la vida de los demás (“Si, saber en lo que la gente invertía su tiempo libre.”).

La siguiente pregunta (18) también era de respuesta abierta. A la frase “En ‘Instagram’ aprendes:” proponíamos la opción “idiomas” pero abríamos la puerta a las distintas opciones que cubriesen la realidad que viven los estudiantes con la opción “otra”. Así, las respuestas más repetidas fueron las siguientes:

- Idiomas (67,1%)
- Gastronomía, cocina (6,3%)
- Música, bailes (3,8%)
- Moda, tendencias, belleza (3,8%)
- Cultura, arte, cine (6,3%)
- Deportes (2,5%)
- Actualidad (3,8%)

Como vemos, la mayoría cree aprender idiomas con Instagram, ¿pero con qué objetivo lo hacen? Esa fue nuestra pregunta número 19 y como respuestas obtuvimos que nuestros estudiantes utilizan Instagram para aprender idiomas principalmente con el objetivo de mejorar su

cultura general sobre el idioma (29,7%), aprender vocabulario (28,4%), mejorar su comprensión oral (27%) o aprender gramática (9,5%).

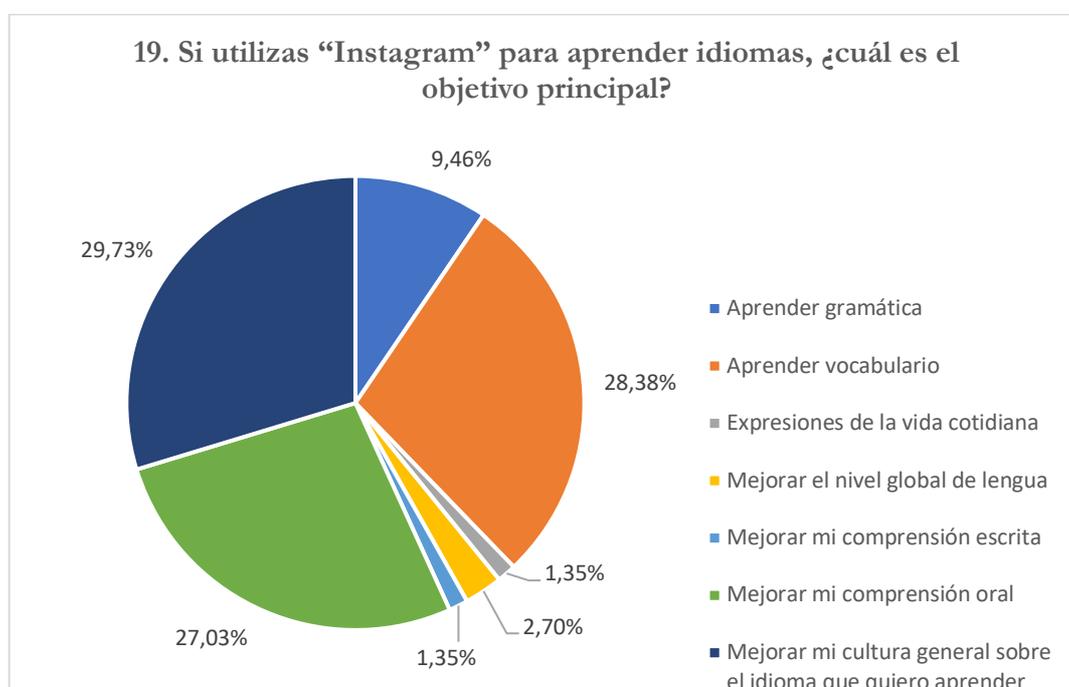
Tabla 32

Resultados a la pregunta N.º 19 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas

Objetivo "Instagram"	Hombre		Mujer		Total	
	No	%	No	%	No	%
Aprender gramática	1	6,67%	6	10,17%	7	9,46%
Aprender vocabulario	6	40,00%	15	25,42%	21	28,38%
Expresiones de la vida cotidiana		0,00%	1	1,69%	1	1,35%
Mejorar el nivel global de lengua		0,00%	2	3,39%	2	2,70%
Mejorar mi comprensión escrita		0,00%	1	1,69%	1	1,35%
Mejorar mi comprensión oral	2	13,33%	18	30,51%	20	27,03%
Mejorar mi cultura general sobre el idioma que quiero aprender	6	40,00%	16	27,12%	22	29,73%
Total general	15	100,00%	59	100,00%	74	100,00%

Figura 28

Resultados a la pregunta N.º 19 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas



En la pregunta 20, queremos conocer el grado de acuerdo de nuestros estudiantes con distintas afirmaciones que les proponemos. Con la primera afirmación "1. Sé utilizar "Instagram"

y las distintas opciones que nos ofrece”, el 88,6% de los estudiantes está de acuerdo. Esto también nos motivó a utilizar finalmente la red social Instagram pues no había que destinar tiempo de clase en formar a los estudiantes en su aplicación móvil.

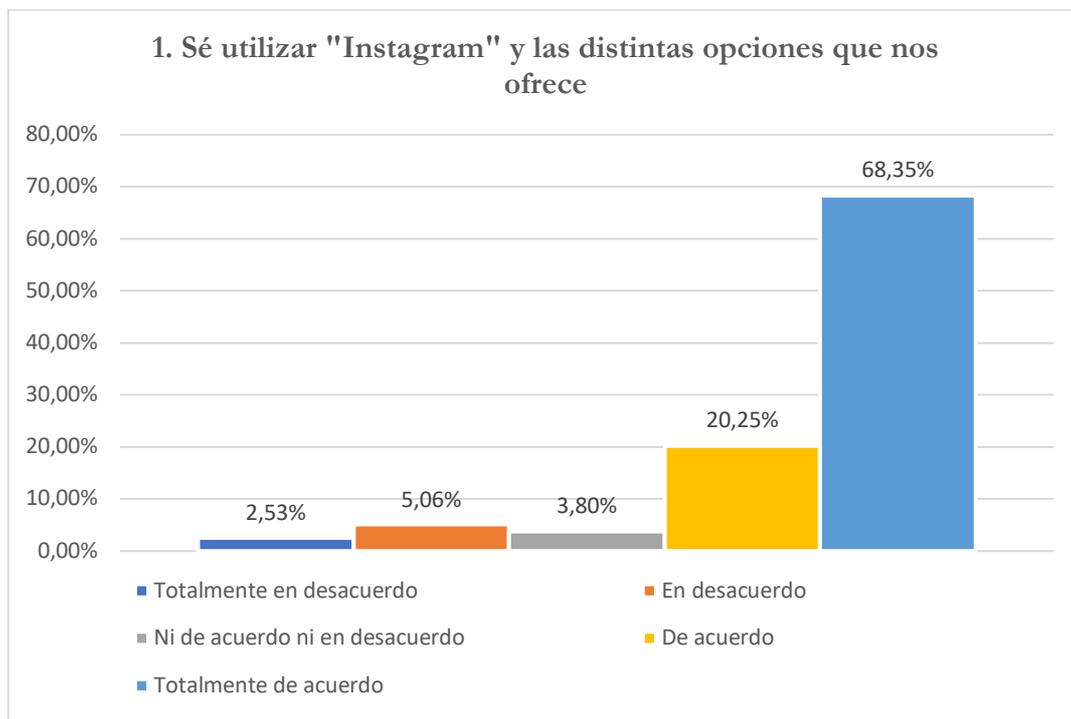
Tabla 33

Resultados a la pregunta N.º 20.1 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas

Sé utilizar "Instagram"	Hombre		Mujer		Total	
	No	%	No	%	No	%
Totalmente en desacuerdo		0,00%	2	3,17%	2	2,53%
En desacuerdo	2	12,50%	2	3,17%	4	5,06%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo		0,00%	3	4,76%	3	3,80%
De acuerdo	4	25,00%	12	19,05%	16	20,25%
Totalmente de acuerdo	10	62,50%	44	69,84%	54	68,35%
Total general	16	100,00%	63	100,00%	79	100,00%

Figura 29

Resultados a la pregunta N.º 20.1 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas



El 62 % también se mostró de acuerdo con la siguiente afirmación “2. Me siento más motivado/a para aprender a través de Instagram que a través de documentos en papel.”, lo que resulta bastante revelador y nos muestra que la docencia tradicional mediante libro de texto es insuficiente para el tipo de estudiantes que tenemos hoy día en nuestras aulas.

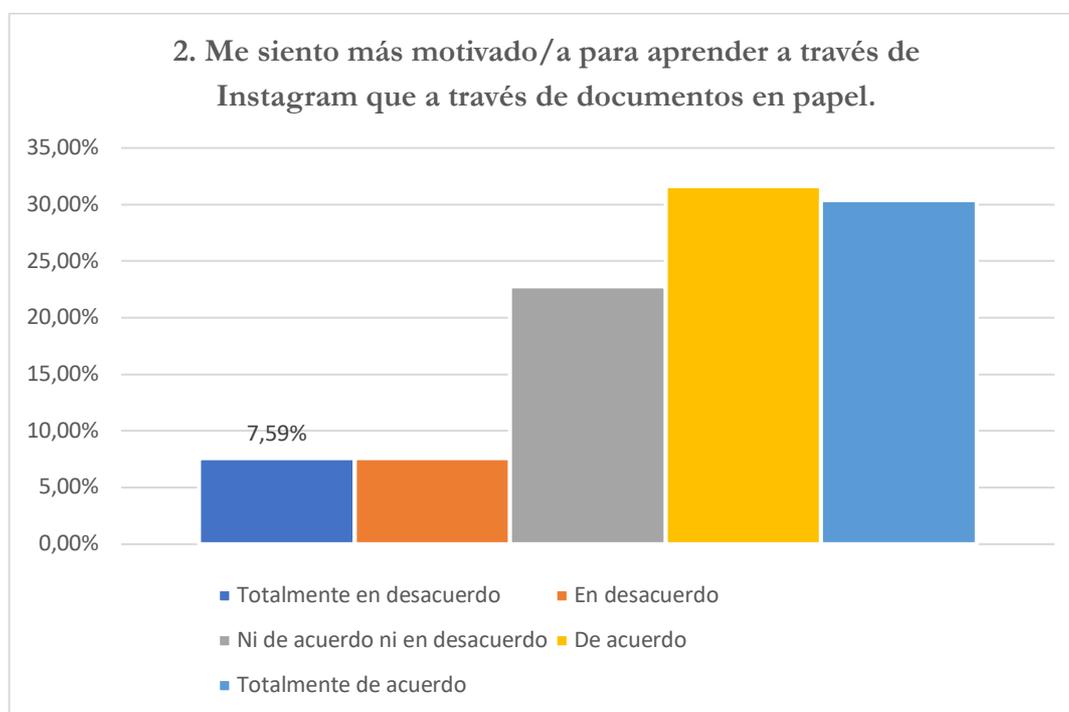
Tabla 34

Resultados a la pregunta N.º 20.2 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas

Me siento más motivado/a para aprender a través de Instagram	Hombre		Mujer		Total	
	No	%	No	%	No	%
Totalmente en desacuerdo	1	6,25%	5	7,94%	6	7,59%
En desacuerdo	2	12,50%	4	6,35%	6	7,59%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	18,75%	15	23,81%	18	22,78%
De acuerdo	7	43,75%	18	28,57%	25	31,65%
Totalmente de acuerdo	3	18,75%	21	33,33%	24	30,38%
Total general	16	100,00%	63	100,00%	79	100,00%

Figura 30

Resultados a la pregunta N.º 20.2 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas



El 67,1% también se mostró de acuerdo con la afirmación “3. Instagram facilita mi aprendizaje” frente a un 8,9% en desacuerdo.

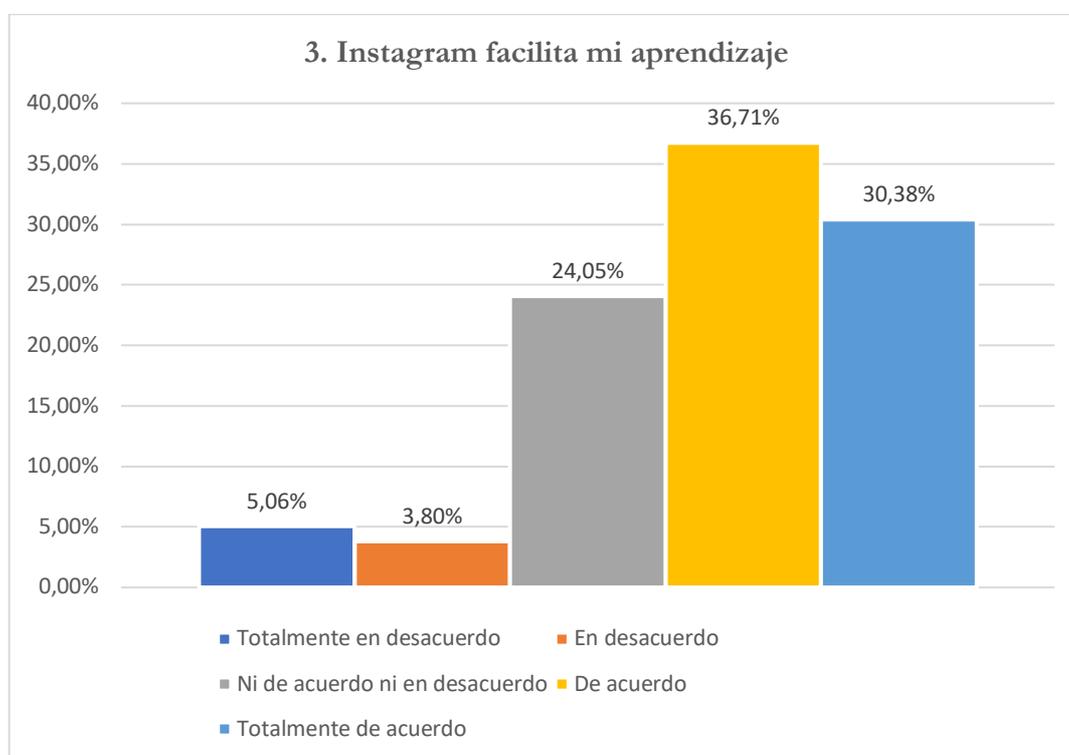
Tabla 35

Resultados a la pregunta N.º 20.3 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas

Instagram facilita mi aprendizaje	Hombre		Mujer		Total	
	No	%	No	%	No	%
Totalmente en desacuerdo	1	6,25%	3	4,76%	4	5,06%
En desacuerdo	1	6,25%	2	3,17%	3	3,80%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	18,75%	16	25,40%	19	24,05%
De acuerdo	7	43,75%	22	34,92%	29	36,71%
Totalmente de acuerdo	4	25,00%	20	31,75%	24	30,38%
Total general	16	100,00%	63	100,00%	79	100,00%

Figura 31

Resultados a la pregunta N.º 20.3 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas



Para la afirmación “4. Gracias a Instagram ahora estoy más interesado/a en el aprendizaje autónomo” obtuvimos que el 41,8% estaba de acuerdo, el 26,6% en desacuerdo y el 31,7% se mostraba indiferente. De estos porcentajes de respuesta podemos inferir que, aunque una gran cantidad de estudiantes comienza a interesarse por el aprendizaje autónomo, aún hay un gran grupo de estudiantes que prefieren el aprendizaje guiado por un docente.

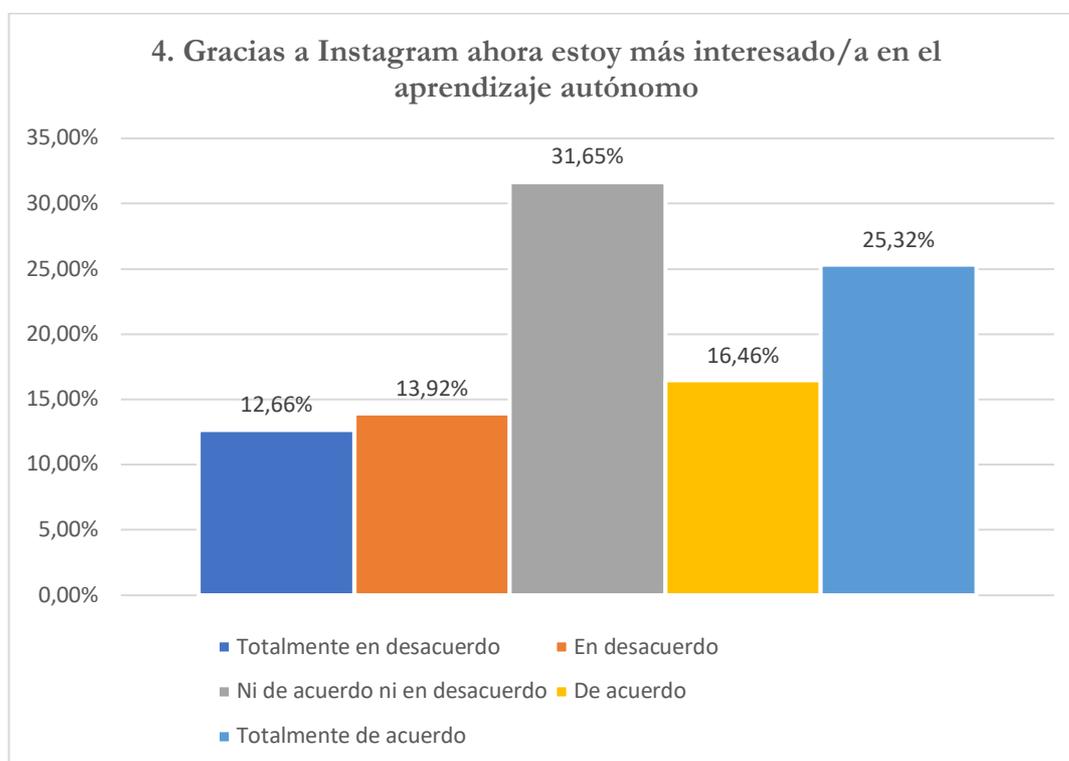
Tabla 36

Resultados a la pregunta N.º 20.4 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas

Gracias a Instagram ahora estoy más interesado/a en el aprendizaje autónomo	Hombre		Mujer		Total	
	No	%	No	%	No	%
Totalmente en desacuerdo	2	12,50%	8	12,70%	10	12,66%
En desacuerdo	4	25,00%	7	11,11%	11	13,92%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	6	37,50%	19	30,16%	25	31,65%
De acuerdo	2	12,50%	11	17,46%	13	16,46%
Totalmente de acuerdo	2	12,50%	18	28,57%	20	25,32%
Total general	16	100,00%	63	100,00%	79	100,00%

Figura 32

Resultados a la pregunta N.º 20.4 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas



Con respecto a la afirmación “5. Instagram me motivó a querer aprender nuevos idiomas”, un 48,1% de los estudiantes estuvo de acuerdo frente a un 30,38% en desacuerdo, por lo que podemos decir que Instagram motivó a una gran parte de nuestros estudiantes a querer aprender nuevos idiomas.

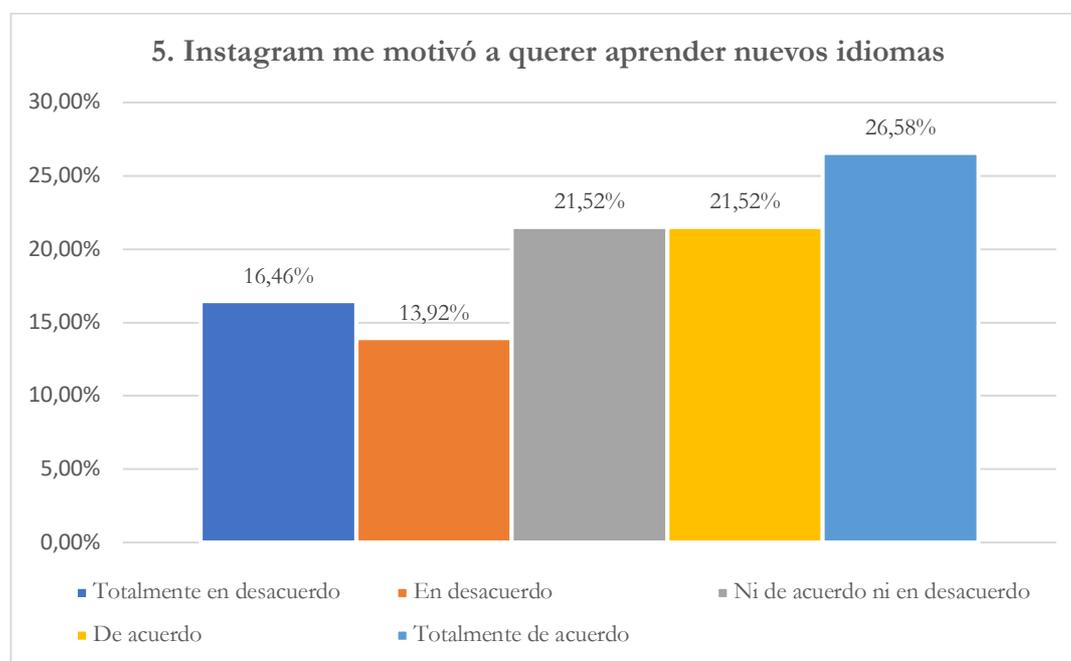
Tabla 37

Resultados a la pregunta N.º 20.5 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas

Instagram me motivó a querer aprender nuevos idiomas	Hombre		Mujer		Total	
	No	%	No	%	No	%
Totalmente en desacuerdo	2	12,50%	11	17,46%	13	16,46%
En desacuerdo	4	25,00%	7	11,11%	11	13,92%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	5	31,25%	12	19,05%	17	21,52%
De acuerdo	3	18,75%	14	22,22%	17	21,52%
Totalmente de acuerdo	2	12,50%	19	30,16%	21	26,58%
Total general	16	100,00%	63	100,00%	79	100,00%

Figura 33

Resultados a la pregunta N.º 20.5 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas



En la siguiente afirmación, el 78,5% de nuestros estudiantes se mostró de acuerdo frente a 12,7% en desacuerdo con “6. Instagram me ayuda a mantener el contacto con mis compañeros/as de clase”.

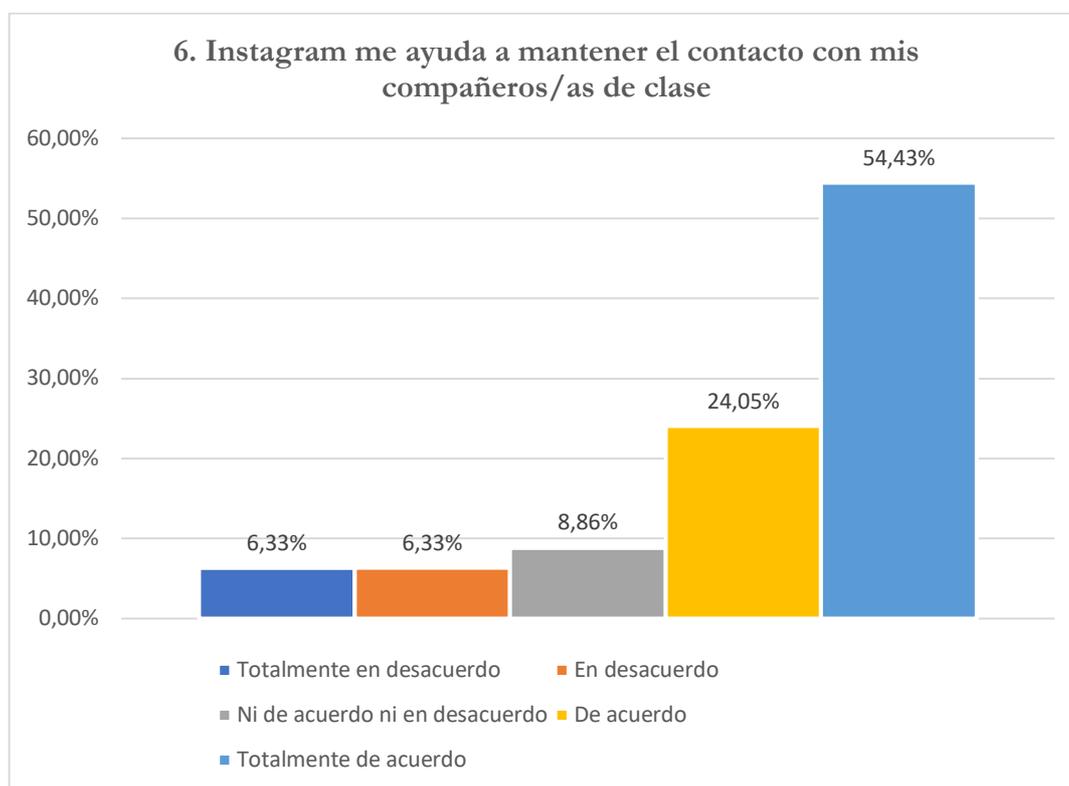
Tabla 38

Resultados a la pregunta N.º 20.6 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas

Instagram me ayuda a mantener el contacto con mis compañeros/as de clase	Hombre		Mujer		Total	
	No	%	No	%	No	%
Totalmente en desacuerdo	3	18,75%	2	3,17%	5	6,33%
En desacuerdo	1	6,25%	4	6,35%	5	6,33%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2	12,50%	5	7,94%	7	8,86%
De acuerdo	2	12,50%	17	26,98%	19	24,05%
Totalmente de acuerdo	8	50,00%	35	55,56%	43	54,43%
Total general	16	100,00%	63	100,00%	79	100,00%

Figura 34

Resultados a la pregunta N.º 20.6 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas



Para la siguiente afirmación, el 36,8% de nuestros estudiantes estuvo de acuerdo frente a 26,6% en desacuerdo con “7. Instagram me ayuda a mantenerme al día con las clases de idiomas y con temas relacionados con la Universidad”.

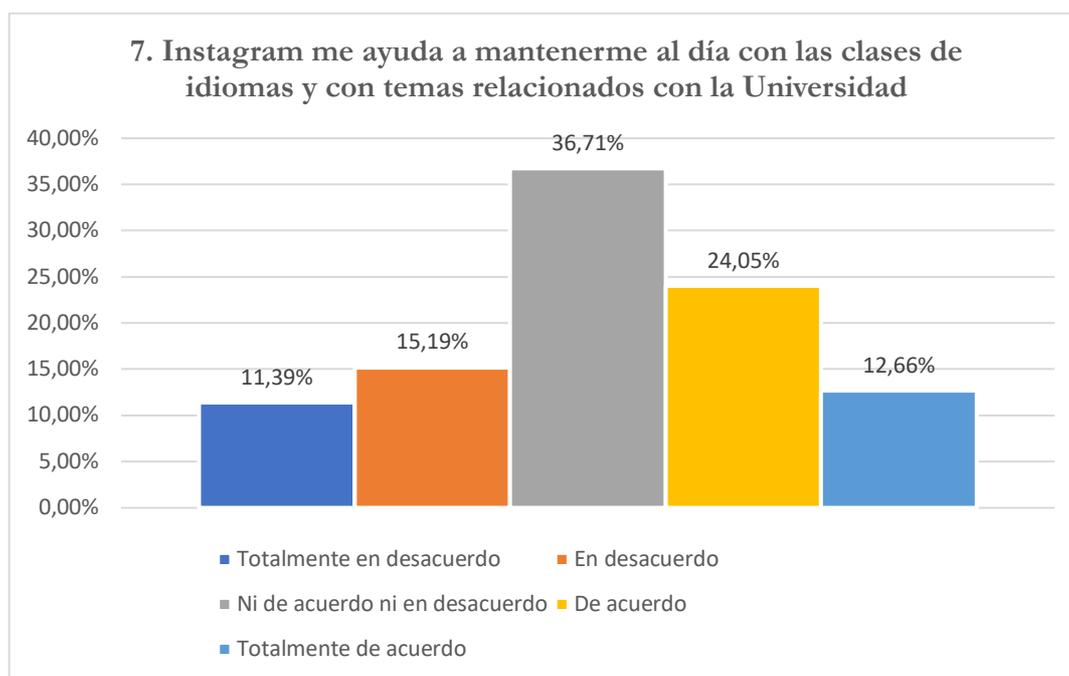
Tabla 39

Resultados a la pregunta N.º 20.7 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas

Instagram me ayuda a mantenerme al día con las clases de idiomas y con temas relacionados con la Universidad	Hombre		Mujer		Total	
	No	%	No	%	No	%
	Totalmente en desacuerdo	1	6,25%	8	12,70%	9	11,39%
En desacuerdo	1	6,25%	11	17,46%	12	15,19%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	8	50,00%	21	33,33%	29	36,71%
De acuerdo	4	25,00%	15	23,81%	19	24,05%
Totalmente de acuerdo	2	12,50%	8	12,70%	10	12,66%
Total general	16	100,00%	63	100,00%	79	100,00%

Figura 35

Resultados a la pregunta N.º 20.7 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas



La última pregunta de esta encuesta tenía por objetivo conocer el grado de acuerdo que tienen nuestros estudiantes con respecto a tres afirmaciones sobre la relación que tienen sus profesores e Instagram.

Con la primera afirmación “1. Algunos de mis profesores de idiomas utilizan Instagram para nuestras clases”, 8,9% de los estudiantes en desacuerdo frente al 79,8%. Creemos que el resultado tan positivo a esta afirmación se debe a que yo soy una de sus profesoras.

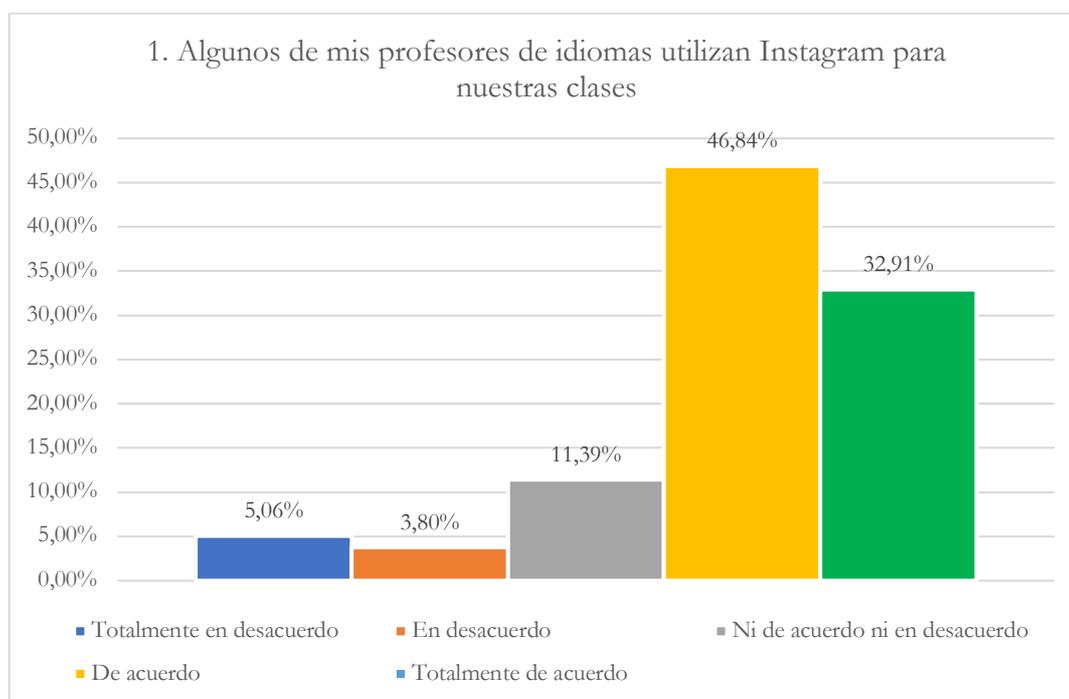
Tabla 40

Resultados a la pregunta N.º 21.1 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas

Algunos de mis profesores de idiomas utilizan Instagram para nuestras clases	Hombre		Mujer		Total	
	No	%	No	%	No	%
Totalmente en desacuerdo	2	12,50%	2	3,17%	4	5,06%
En desacuerdo	1	6,25%	2	3,17%	3	3,80%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1	6,25%	8	12,70%	9	11,39%
De acuerdo	10	62,50%	27	42,86%	37	46,84%
Totalmente de acuerdo	2	12,50%	24	38,10%	26	32,91%
Total general	16	100,00%	63	100,00%	79	100,00%

Figura 36

Resultados a la pregunta N.º 21.1 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas



Para la segunda afirmación “Creo que algunos de mis profesores deberían utilizar más recursos digitales.” el porcentaje de estudiantes que están de acuerdo es de 79,8% frente al 5,1% que están en desacuerdo, lo que muestra que nuestros estudiantes necesitan herramientas digitales que apoyen su aprendizaje presencial o que lo faciliten.

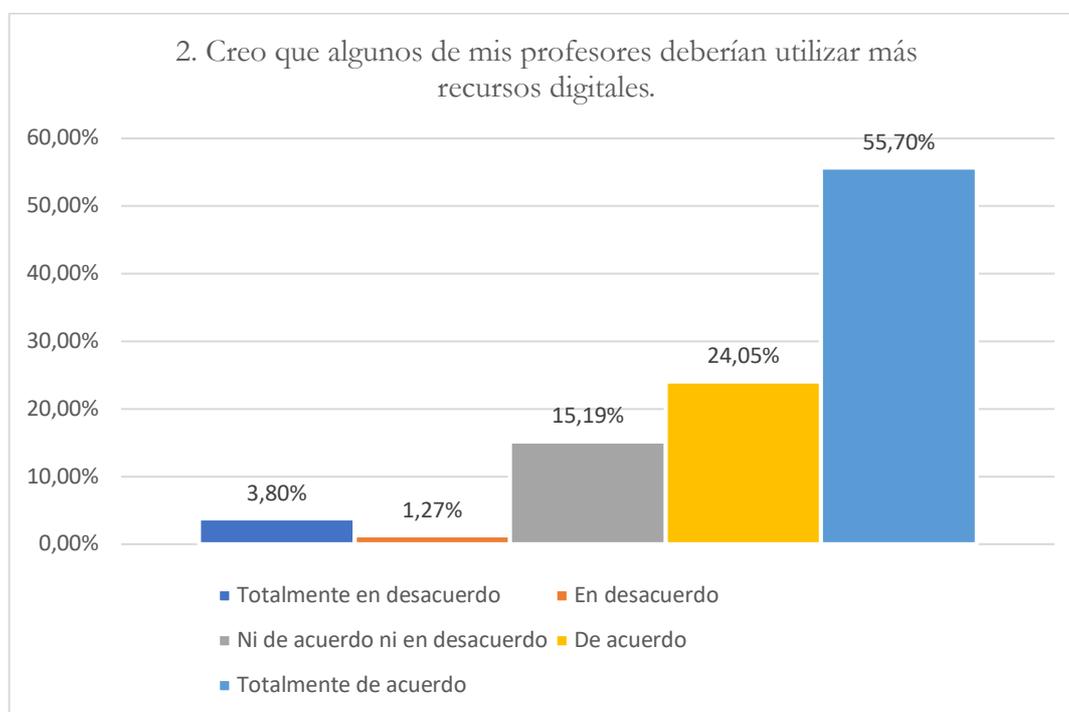
Tabla 41

Resultados a la pregunta N.º 21.2 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas

Creo que algunos de mis profesores deberían utilizar más recursos digitales	Hombre		Mujer		Total	
	No	%	No	%	No	%
Totalmente en desacuerdo		0,00%	3	4,76%	3	3,80%
En desacuerdo	1	6,25%		0,00%	1	1,27%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	18,75%	9	14,29%	12	15,19%
De acuerdo	5	31,25%	14	22,22%	19	24,05%
Totalmente de acuerdo	7	43,75%	37	58,73%	44	55,70%
Total general	16	100,00%	63	100,00%	79	100,00%

Figura 37

Resultados a la pregunta N.º 21.2 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas



Con la tercera afirmación “3. Creo que Instagram es un buen recurso en línea para el aprendizaje de idiomas.”, el 79,8% está de acuerdo frente al 7,6% en desacuerdo, lo que nos evidencia que la mayoría de los estudiantes presentan una actitud favorable ante la idea de utilizar Instagram como recurso para su aprendizaje.

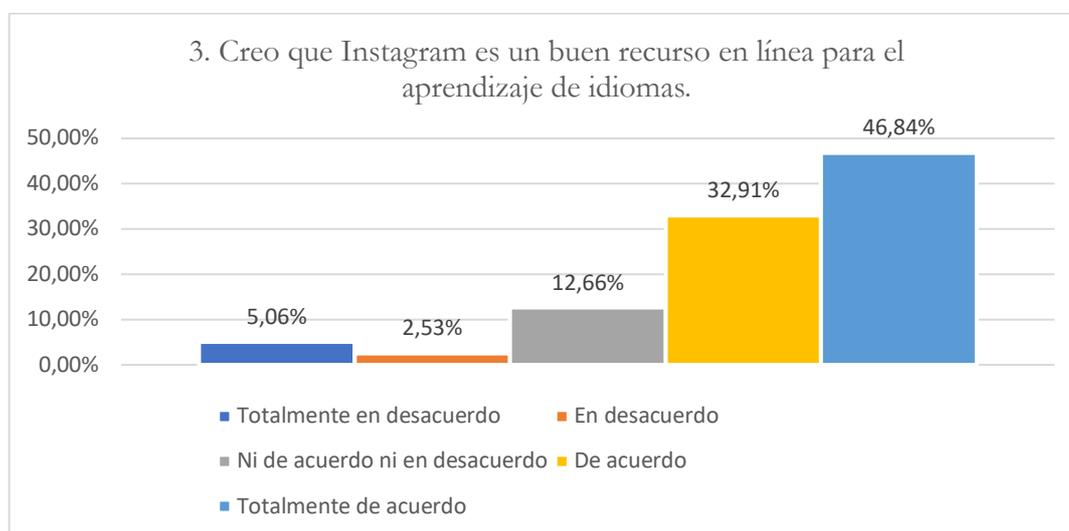
Tabla 42

Resultados a la pregunta N.º 21.3 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas

Creo que Instagram es un buen recurso en línea para el aprendizaje de idiomas	Hombre		Mujer		Total	
	No	%	No	%	No	%
Totalmente en desacuerdo	1	6,25%	3	4,76%	4	5,06%
En desacuerdo	1	6,25%	1	1,59%	2	2,53%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2	12,50%	8	12,70%	10	12,66%
De acuerdo	5	31,25%	21	33,33%	26	32,91%
Totalmente de acuerdo	7	43,75%	30	47,62%	37	46,84%
Total general	16	100,00%	63	100,00%	79	100,00%

Figura 38

Resultados a la pregunta N.º 21.3 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas



Como en cualquier encuesta, se finalizó agradeciendo sus respuestas y preguntándoles si había algo más que quisieran agregar. Recogemos tal cual (sin corregir las faltas ortográficas y gramaticales) y analizamos a continuación las respuestas más significativas:

Por un lado, tenemos estudiantes que señalan el peligro que ya todos conocemos que pueden tener las redes sociales, que son una gran fuente de distracción: “Me parece muy buena la idea de utilizar las redes sociales con un fin académico. No obstante, considero que suponen una gran distracción, especialmente para los jóvenes. Propongo la utilización de otros recursos digitales como YouTube.” Y “Que en mi opinión, Instagram es una herramienta de doble filo, porque puedes usarla para aprender y mejorar como persona, o simplemente por aburrimiento lo que te hace perder el tiempo”. Como vemos, es importantes hablar con los estudiantes antes de comenzar con su uso y hacerles ver qué es lo que esperamos de la utilización de esta red social en Instagram

y por qué hemos elegido esta red social y no otra (como proponía una estudiante con YouTube). Es necesario que entiendan que su uso no es obligatorio, que lo que se pretende es utilizar algo que ya forma parte de su día a día para tener una excusa más para mejorar y que les sirva de apoyo a su ya aprendizaje presencial, que no deben agobiarse por entrar todos los días en la red social, sino que de una forma natural, cuándo la utilicen de forma espontánea en su día a día, descubran en ella material que les ayude a mejorar su aprendizaje, a resolver ciertas dudas que no se plantean en clase bien por tiempo o bien su propia timidez a expresarlas ante sus compañeros.

Por otro lado, frente a las dudas que planteaban un par de estudiantes, nos encontramos con postura optimista de la parte de los estudiantes con comentarios como “Me gustaría que más profesores de idiomas utilizaran Instagram porque es una herramienta original y que permite aprender de forma amena.”; “Sería de gran ayuda que más profesores compartieran las iniciativas de Mónica, ya que ella intenta acercarnos al francés por nuevos medios que nunca había experimentado y que pueden favorecer mucho al aprendizaje de los alumnos.” Y “Aprendizaje efectivo con las nuevas tecnologías y teniendo más conocimiento sobre la cultura francesa.”. Vemos que los estudiantes desean realizar una simbiosis entre la enseñanza que reciben presencialmente y la enseñanza virtual mediante las nuevas tecnologías para que esta enseñanza se adapte a su realidad y a sus necesidades.

4.2.2. Evaluación de los resultados del nivel de gramática

Como ya hemos visto, interviene durante un tiempo introduciendo como mejora el uso de la red social Instagram, realizando en esa red social ejercicios que les ayudasen a practicar, resolver dudas que pudiesen tener e incluso autoevaluarse en aquellos puntos gramaticales en los que suelen cometer bastantes errores los estudiantes hispanófonos: los pronombres relativos, los pronombres complemento y las construcciones verbales. Para conocer si esta forma de enseñanza híbrida (enseñanza presencial más Instagram) producía mejoras en su aprendizaje y uso de esos puntos gramaticales, diseñé un pequeño test que apliqué al principio y una vez finalizado el tratamiento experimental (Instagram) en la plataforma PRADO con diferentes preguntas. Los instrumentos utilizados como hemos dicho fueron dos pruebas (Pre-test y Pos-test) de 30 ítems cada una para evaluar sus conocimientos gramaticales en los puntos en los que los hispanófonos suelen tener más errores, a saber, los pronombres relativos (10 Ítems), los pronombres complemento (10 ítems) y las construcciones verbales (10 ítems).

Como se puede observar en la tabla 43 para el grupo experimental y en la tabla 44 para el grupo de control, mostradas ambas a continuación, hay algunos sujetos que se mantienen y hay otros que mejoran mínimamente. A simple vista y realizando los promedios, vemos que el grupo

experimental parece que mejora más con respecto al grupo de control que no solamente no mejora, sino que empeora levemente sus calificaciones. El promedio del grupo experimental pasa de un 5,6 a un 6 mientras que el promedio del grupo de control pasa de un 5,1 a un 5.

Si analizamos los porcentajes promedio de los errores en los puntos gramaticales de ambas tablas vemos que para ambos grupos están bastante igualados, es decir, que nuestros estudiantes, generalizando gracias a los porcentajes promedio, cometen errores por igual en los tres puntos gramaticales que hemos trabajado. Quizás, el punto gramatical en el que más mejoría se ha observado ha sido en los pronombres complemento con una mejoría cercana al 5%.

Tabla 43*Resultados obtenidos en la prueba de gramática pre-test y post-test en PRADO por el grupo experimental*

Alumno	Pretest (abril 2021)				Post-test (julio 2022)			
	Resultado (/10)	% errores Pronombres relativo	% errores Pronombres complemento	% errores Construcciones verbales	Resultado (/10)	% errores Pronombres relativo	% errores Pronombres complemento	% errores Construcciones verbales
Grupo experimental								
Alumno 1	3,0	80,0%	80,0%	50,0%	5,3	80,0%	40,0%	20,0%
Alumno 2	6,7	40,0%	40,0%	20,0%	6,7	20,0%	40,0%	40,0%
Alumno 3	4,3	70,0%	50,0%	50,0%	5,0	40,0%	50,0%	70,0%
Alumno 4	5,0	30,0%	70,0%	50,0%	5,0	50,0%	50,0%	50,0%
Alumno 5	6,7	10,0%	30,0%	60,0%	7,7	0,0%	40,0%	30,0%
Alumno 6	4,7	50,0%	60,0%	50,0%	5,3	50,0%	40,0%	50,0%
Alumno 7	6,3	50,0%	40,0%	20,0%	6,7	50,0%	40,0%	10,0%
Alumno 8	3,7	60,0%	50,0%	80,0%	3,3	50,0%	70,0%	80,0%
Alumno 9	4,7	70,0%	50,0%	40,0%	6,7	20,0%	30,0%	50,0%
Alumno 10	9,0	0,0%	20,0%	10,0%	7,3	20,0%	40,0%	20,0%
Alumno 11	7,3	20,0%	30,0%	30,0%	8,0	0,0%	30,0%	30,0%
Alumno 12	4,7	60,0%	30,0%	70,0%	4,0	70,0%	30,0%	80,0%
Alumno 13	7,3	20,0%	50,0%	10,0%	7,3	10,0%	40,0%	30,0%
Alumno 14	4,7	60,0%	30,0%	70,0%	5,0	70,0%	20,0%	60,0%
Alumno 15	5,0	30,0%	50,0%	70,0%	3,7	70,0%	50,0%	70,0%
Alumno 16	4,0	60,0%	60,0%	60,0%	7,3	40,0%	40,0%	0,0%
Alumno 17	4,0	50,0%	50,0%	80,0%	3,3	50,0%	60,0%	90,0%
Alumno 18	4,7	50,0%	50,0%	60,0%	4,3	50,0%	60,0%	60,0%
Alumno 19	7,7	0,0%	40,0%	30,0%	8,3	0,0%	30,0%	20,0%
Alumno 20	8,3	0,0%	10,0%	40,0%	8,3	20,0%	20,0%	10,0%
Alumno 21	5,3	40,0%	40,0%	60,0%	4,0	50,0%	60,0%	70,0%
Alumno 22	6,3	40,0%	20,0%	50,0%	8,0	20,0%	20,0%	20,0%

Alumno	Pretest (abril 2021)				Post-test (julio 2022)			
	Resultado (/10)	% errores Pronombres relativo	% errores Pronombres complemento	% errores Construcciones verbales	Resultado (/10)	% errores Pronombres relativo	% errores Pronombres complemento	% errores Construcciones verbales
Grupo experimental								
Alumno 23	4,3	50,0%	70,0%	50,0%	5,0	30,0%	40,0%	80,0%
Alumno 24	5,7	40,0%	60,0%	20,0%	6,7	20,0%	30,0%	50,0%
Alumno 25	6,0	40,0%	50,0%	30,0%	7,3	40,0%	40,0%	30,0%
PROMEDIO	5,6	40,8%	45,2%	46,4%	6,0	36,8%	40,4%	44,8%

Tabla 44

Resultados obtenidos en la prueba de gramática pre-test y post-test en PRADO por el grupo de control

Alumno	Pretest (abril 2021)				Post-test (julio 2022)			
	Resultado (/10)	% errores Pronombres relativos	% errores Pronombres complemento	% errores Construcciones verbales	Resultado (/10)	% errores Pronombres relativos	% errores Pronombres complemento	% errores Construcciones verbales
Grupo de control								
Alumno 1	3,7	70,0%	50,0%	70,0%	*5,0	*46,5%	*46,5%	*55,2%
Alumno 2	5,0	50,0%	50,0%	50,0%	5,0	30,0%	50,0%	70,0%
Alumno 3	4,0	60,0%	60,0%	60,0%	3,7	50,0%	60,0%	80,0%
Alumno 4	5,3	10,0%	60,0%	70,0%	6,3	20,0%	40,0%	50,0%
Alumno 5	4,7	30,0%	80,0%	40,0%	4,3	40,0%	40,0%	90,0%
Alumno 6	7,7	20,0%	30,0%	20,0%	7,3	20,0%	40,0%	20,0%
Alumno 7	4,0	70,0%	80,0%	30,0%	2,7	80,0%	70,0%	70,0%
Alumno 8	4,0	40,0%	60,0%	80,0%	4,0	70,0%	60,0%	50,0%

Alumno	Pretest (abril 2021)			Post-test (julio 2022)				
	Resultado (/10)	% errores Pronombres relativos	% errores Pronombres complemento	% errores Construcciones verbales	Resultado (/10)	% errores Pronombres relativos	% errores Pronombres complemento	% errores Construcciones verbales
Grupo de control								
Alumno 9	5,3	50,0%	20,0%	70,0%	2,0	60,0%	80,0%	100,0%
Alumno 10	4,0	50,0%	70,0%	60,0%	4,7	20,0%	60,0%	80,0%
Alumno 11	6,0	30,0%	50,0%	40,0%	9,3	0,0%	10,0%	10,0%
Alumno 12	4,3	50,0%	60,0%	60,0%	6,7	30,0%	20,0%	50,0%
Alumno 13	5,3	50,0%	30,0%	60,0%	*5,0	*46,5%	*46,5%	*55,2%
Alumno 14	6,7	30,0%	50,0%	30,0%	4,3	60,0%	60,0%	50,0%
Alumno 15	4,0	70,0%	50,0%	60,0%	3,0	70,0%	50,0%	60,0%
Alumno 16	5,7	20,0%	60,0%	50,0%	5,3	60,0%	40,0%	40,0%
Alumno 17	3,3	80,0%	60,0%	60,0%	6,3	50,0%	40,0%	20,0%
Alumno 18	5,7	50,0%	30,0%	50,0%	5,7	50,0%	30,0%	50,0%
Alumno 19	4,7	50,0%	70,0%	40,0%	5,0	30,0%	40,0%	80,0%
Alumno 20	5,0	50,0%	60,0%	40,0%	4,0	70,0%	60,0%	50,0%
Alumno 21	6,7	40,0%	30,0%	30,0%	4,7	40,0%	60,0%	40,0%
Alumno 22	4,7	50,0%	80,0%	30,0%	4,3	60,0%	60,0%	50,0%
Alumno 23	7,7	30,0%	0,0%	40,0%	6,3	20,0%	30,0%	60,0%
Alumno 24	4,7	60,0%	70,0%	30,0%	4,3	80,0%	40,0%	50,0%
Alumno 25	6,3	20,0%	40,0%	50,0%	5,3	60,0%	30,0%	50,0%
PROMEDIO	5,1	45,2%	52,0%	48,8%	5,0	46,5%	46,5%	55,2%

Nota. Los datos que presentan un asterisco (*) son datos faltantes en la muestra de estudiantes que no han realizado la prueba y, por lo tanto, se ha procedido a realizar la media para la obtención de estos datos ya que nuestra muestra es pequeña y faltaban muy pocos datos como se puede observar.

Como vimos al principio del presente capítulo, deducir solo mediante los promedios de ambas pruebas que el uso de Instagram mejora el aprendizaje de la gramática en nuestros estudiantes puede inducir a error porque puede haber dentro de cada grupo estudiantes que hayan tenido resultados muy dispares y que el promedio del grupo no represente realmente su resultado. Es por eso que necesitamos realizar pruebas estadísticas que nos den la seguridad para afirmar o rechazar nuestra hipótesis de estudio, y para ello primero se realizó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk (para comprobar que los datos provienen de una distribución normal), después se realizó la prueba de Levene (para observar su igualdad de varianzas y comprobar así si existe homogeneidad/homocedasticidad entre los grupos) y tras ello, se realizó la prueba *T de Student* especificando en el software la prueba para dos muestras emparejadas (debido a que pertenecen a la misma prueba del mismo grupo en dos momentos diferentes, y así comparamos pre-test y post-test, vemos si la comparación entre sus medias, esa diferencia, es significativa). Y finalmente se calculó la *d* (delta) de Cohen o tamaño de efecto para el mismo grupo experimental antes y después de la implementación del nuevo método de enseñanza híbrido mediante Instagram y posteriormente se calculó la *r* o potencia estadística para conocer el tamaño del efecto.

La prueba *T de Student* está recomendada por los expertos como la prueba estadística paramétrica más certera empleada para muestras emparejadas, es decir, dependientes, y también para muestras independientes siempre y cuando su distribución sea normal (de ahí que sea una prueba paramétrica), la variable esté expresada como números (es decir, de forma cuantitativa y no cualitativa) y ambas muestras sean de igual tamaño (Leonor Buendía y Soledad Montes, en Buendía Eisman, 1993, p. 95; Flores-Ruiz, Miranda-Novales y Villasís-Keever, 2017)

Considerando una significancia del 5%, es decir, una confiabilidad del 95%, vamos a ver si el nuevo método de enseñanza híbrida, mediante Instagram, mejora el uso que hacen los estudiantes de la gramática francesa para los puntos gramaticales en los que hemos visto que suelen cometer numerosos errores. También vamos a ver qué pasa con el grupo de control que sigue una enseñanza tradicional mediante clases presenciales con el libro de texto y los ejercicios, y finalmente estableceremos una comparación.

4.2.2.1. Presentación de los resultados

Como vimos al inicio de este capítulo 4, el resultado de la distribución de la variable de las pruebas de gramática en PRADO del grupo experimental es normal, y por tal razón utilizaremos la prueba Levene para analizar la igualdad de las varianzas y la prueba *T de Student* para muestras pareadas relacionadas haciendo uso de los promedios. Realizar la prueba Levene nos ayuda a conocer si ambos grupos (control y experimental) son homogéneos y si por ende pueden ser

comparados sus resultados, sobre todo en nuestro caso teniendo en cuenta que no hemos elegido nuestras muestras para conformar los grupos, sino que los grupos y por tanto las muestras nos han venido dadas por la propia Universidad de Granada. Esta prueba es obligatoria realizarla dado que nuestras muestras son normales pero cada grupo muestral es pequeño, es decir, $n < 30$. Se realiza dicha prueba entre el pre-test del grupo de control y el pre-test del grupo experimental y de nuevo entre el post-test del grupo de control y el post-test del grupo experimental. Para realizar la prueba Levene mediante el programa informático Microsoft Excel, que no tiene una función como tal para calcularla, debemos cuantificar primero la diferencia absoluta de cada valor en cada grupo que es igual al valor (nota obtenida por cada alumno) menos el promedio de ese grupo y realizar posteriormente la prueba ANOVA. Necesitamos para esta prueba que el P valor que obtengamos sea mayor a 0,05, lo que significará que las varianzas son homogéneas, es decir, que nuestros grupos no son diferentes. Una vez realizada la prueba de Levene obtenemos que P valor del análisis de las varianzas es 0,124 para el pre-test (ver tabla 45) y 0,140 para el post-test (ver tabla 46), de modo que este valor es mayor que 0,05 así que rechazamos la hipótesis nula. Esto quiere decir que no disponemos de las evidencias suficientes para asegurar que la varianza entre los dos grupos es distinta, o lo que es lo mismo, ambos grupos son homogéneos y se pueden comparar sus resultados entre sí.

Tabla 45

Prueba de Levene a los resultados de la prueba pre-test de gramática en PRADO

Origen de las variaciones	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Promedio de los cuadrados	F	P valor	Valor crítico para F
Entre grupos	1,38	1	1,38	2,46	0,124	4,04
Dentro de los grupos	26,96	48	0,56			
Total	28,35	49				

Tabla 46

Prueba de Levene a los resultados de la prueba post-test de gramática en PRADO

Origen de las variaciones	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Promedio de los cuadrados	F	P valor	Valor crítico para F
Entre grupos	1,76	1	1,76	2,28	0,140	4,04
Dentro de los grupos	37,65	48	0,78			
Total	39,48	49				

Visto que ambos grupos, experimental y de control pueden compararse puesto que son homogéneos, procedemos a realizar la prueba estadística *T de Student* que nos sirve para ver ahora si el nuevo método de enseñanza mejora el uso que los estudiantes hacen de la gramática en esos puntos gramaticales en los que solían cometer fallos. Para resolver eso hay que recordar que, a mayor puntuación obtenida, significa que hacen un mejor uso de la gramática. Nuestras hipótesis para esta prueba estadística son las siguientes:

H_0 = Pre-test mayor o igual que el post-test (empeora o se mantiene el aprendizaje de la gramática)

H_1 = Pre-test menor que el post-test (mejora el aprendizaje de la gramática).

Sabiendo esto, vamos a realizar la prueba *T de Student* para el nuevo método de enseñanza. Como podemos observar en la tabla 47 de resultados de la prueba *T de Student* para el grupo experimental, comparando el P valor = 0,045 con el valor alfa = 0,05, es decir, con el índice de fiabilidad de la medida que hemos tomado al 95%, vemos que se rechaza la H_0 , por tanto, al 95% de confianza, el pre-test es menor o igual al post-test, es decir, los estudiantes mejoraron los resultados en su nivel de la gramática francesa.

Tabla 47

Prueba T de Student a los resultados de la prueba pre-test y post-test de gramática en PRADO del grupo experimental

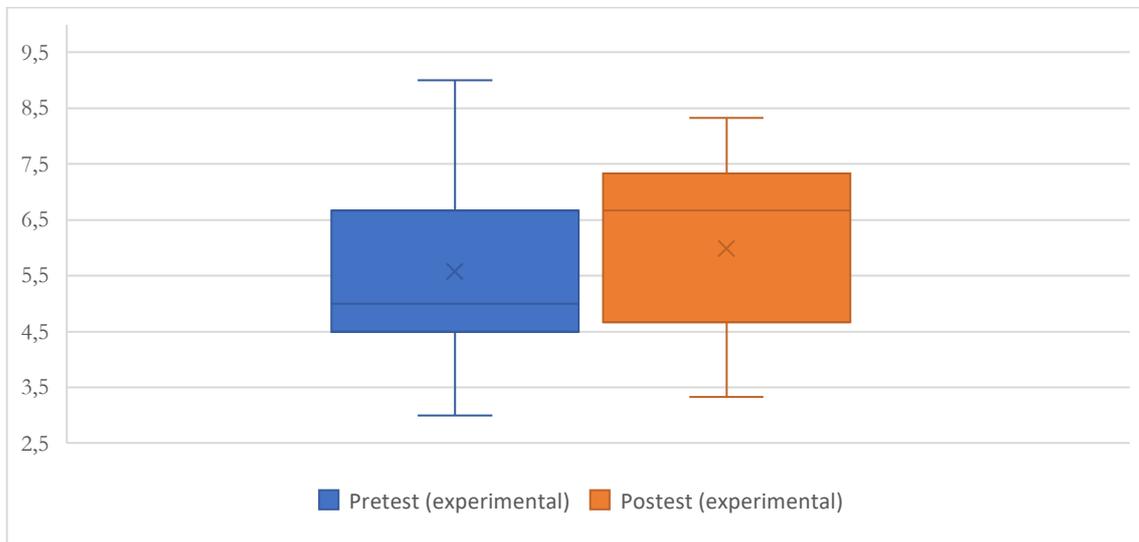
	Post-test (experimental)	Pre-test (experimental)
Media	5,99	5,57
Varianza	2,75	2,36
Observaciones	25	25
Coefficiente de correlación de Pearson	0,74	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	24	
Estadístico t	1,766	
P($T \leq t$) una cola	0,045	
Valor crítico de t (una cola)	1,711	
P($T \leq t$) dos colas	0,090	
Valor crítico de t (dos colas)	2,064	

La figura 39 nos ayuda a ver representado gráficamente los resultados de la prueba *T de Student* para las pruebas pre-test y post-test de gramática en PRADO del grupo experimental. A simple vista podemos observar en la gráfica de cajas y bigotes podemos ver que los resultados mejoran en el post-test mediante el promedio y también podemos observar la distribución entre ambos grupos de datos para visualizar si existen valores atípicos. La línea central de la caja nos

indica la mediana (valor central de la variable: resultado de la prueba de gramática en PRADO) para ambas pruebas. Los límites superior e inferior de cada caja nos muestran los cuartiles primero (25% de la variable) y tercero (75% de la variable) de nuestras pruebas (recordemos que los cuartiles se obtienen al dividir nuestra muestra en cuatro partes iguales). Los bigotes son las líneas que salen por encima y por debajo de nuestra caja y representan el menor y el mayor valor de nuestra variable. Como no tenemos ningún valor que se salga más allá de límite de estos bigotes, eso quiere decir que no tenemos valores atípicos (extremos) en nuestra muestra de datos.

Figura 39

Prueba T de Student a los resultados de la prueba pre-test y post-test de gramática en PRADO del grupo experimental



Hacemos lo mismo con el grupo de control. De nuevo, nuestras hipótesis para esta prueba estadística son las siguientes:

H_0 = Pre-test mayor o igual que el post-test (empeora o se mantiene el aprendizaje de la gramática)

H_1 = Pre-test menor que el post-test (mejora el aprendizaje de la gramática).

En la tabla 7, P valor = 0,315 lo comparamos con $\alpha = 0,05$ y vemos que se acepta la H_0 , por tanto, al 95% de confianza, el pre-test es mayor al post-test, es decir, los estudiantes empeoraron o igualaron los resultados en su nivel de la gramática francesa.

Tabla 48

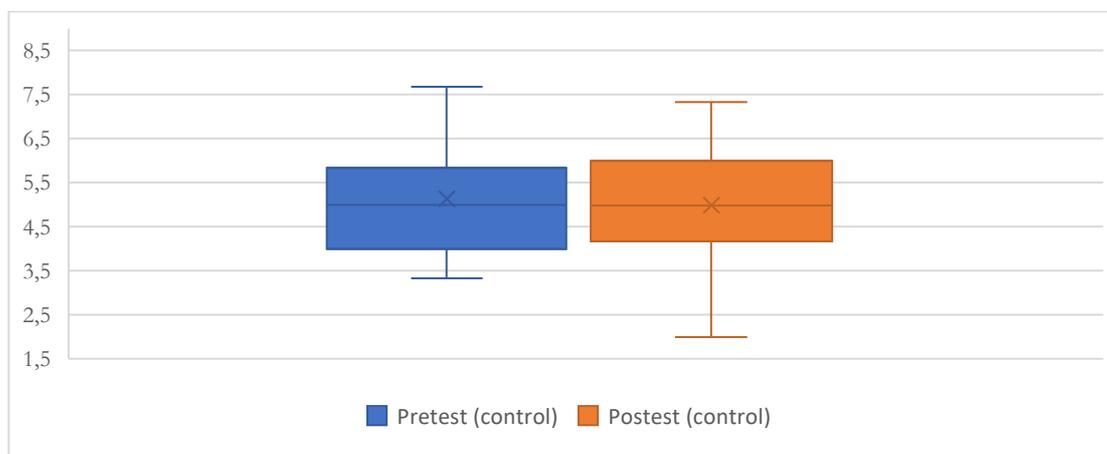
Prueba T de Student a los resultados de la prueba pre-test y post-test de gramática en PRADO del grupo de control

	Post-test (control)	Pre-test (control)
Media	4,98	5,13
Varianza	2,38	1,41
Observaciones	25	25
Coefficiente de correlación de Pearson	0,40	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	24	
Estadístico t	-0,487	
P(T<=t) una cola	0,315	
Valor crítico de t (una cola)	1,711	
P(T<=t) dos colas	0,630	
Valor crítico de t (dos colas)	2,064	

En figura 40 observamos que la línea del interior de las cajas está bastante centrada lo que nos indica que los datos están distribuidos de forma simétrica. Ambas cajas tienen prácticamente el mismo tamaño y se sitúan casi en el mismo lugar en la gráfica lo que nos indica que los cuartiles son muy similares y, por ende, los datos de las muestras. Además, como en el grupo experimental, no tenemos ningún valor que se salga más allá de límite de los bigotes, lo que muestra que no tenemos valores atípicos (extremos) en estas muestras de datos.

Figura 40

Prueba T de Student a los resultados de la prueba pre-test y post-test de gramática en PRADO del grupo control



En el siguiente subapartado analizaremos el tamaño del efecto y la potencia estadística para poder analizar e interpretar si se evidencia que esos resultados de mejoría en gramática que hemos obtenido en el grupo experimental se deben a la condición de haber utilizado Instagram.

4.2.2.2. Análisis e interpretación de los resultados

Una vez que hemos visto todo lo anterior, procedemos a calcular tanto la d de Cohen o tamaño del efecto intragrupo (efecto en una misma muestra en dos momentos diferentes) como la r o potencia estadística para conocer una estimación del alcance de nuestros hallazgos y ver si en los resultados que hemos obtenidos, nuestra intervención gracias a Instagram ha sido efectiva. Dichas pruebas las realizaremos con el software G*Power y los resultados pueden observarse en la tabla 49.

Para la interpretación de los resultados en nuestro contexto proponemos el tamaño del efecto establecido por Cohen en 1988: 0,2 (pequeño), 0,5 (medio) y 0,8 (grande). Por lo que podemos concluir que el tamaño del efecto fue pequeño ($d=0,36$), y la potencia r es igual a 0,55, lo que nos indica que el método de enseñanza más efectivo para el aprendizaje de la gramática francesa es el aprendizaje híbrido gracias a Instagram puesto que hay un 55 % de probabilidad de que ese efecto en la población sea detectado.

Tabla 49

Análisis del tamaño del efecto y de la potencia estadística en el grupo experimental para la prueba de gramática en PRADO

Grupo	Medias	Tamaño del efecto	Potencia
Experimental	Pre-test = 5,57 Post-test = 5,99	$d = 0,36$	$r = 0,55$

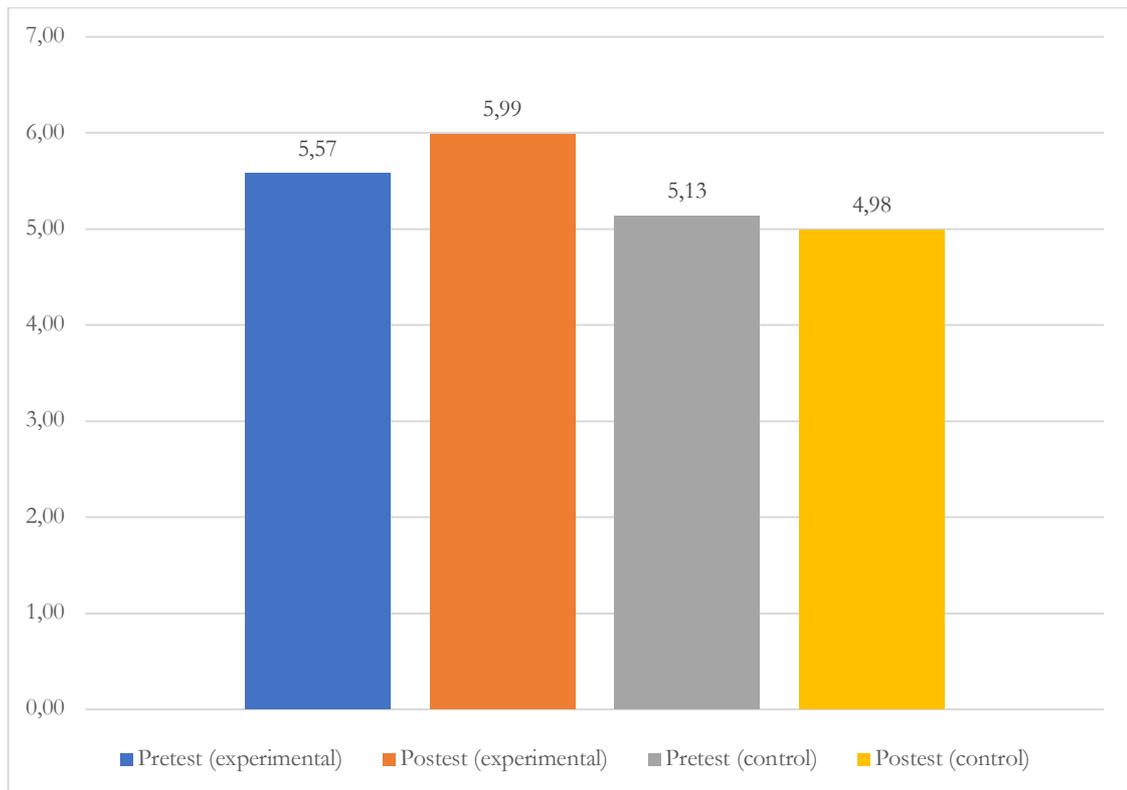
Así, como hemos estado analizando en todo este apartado (4.2.2.), el nivel de gramática, o mejor dicho la puntuación obtenida en gramática, para esos puntos gramaticales que hemos trabajado con nuestros estudiantes, mejora un poco en el grupo experimental mientras que en el grupo de control empeora tenuemente. El objetivo de nuestra intervención era mejorar el uso, el aprendizaje de la gramática en esos puntos gramaticales y, aunque los resultados hayan sido muy leves son totalmente satisfactorios para nosotros puesto que muestran que Instagram sí que puede ayudar a mejorar y esa pequeña diferencia del pre-test al post-test con respecto al grupo de control resulta realmente significativa cuando hablamos de mejora en el aprendizaje.

Analizando los resultados obtenidos en nuestro análisis estadístico tanto descriptivo como inferencial, nos damos cuenta de pueden haber existido otros factores que hayan podido tener algo que ver para que los resultados que hemos obtenidos no hayan sido mucho más notorios. Esos factores o elementos del contexto que han podido influir en los resultados los analizaremos en el subapartado 4.3. de discusión y validación de la hipótesis.

En la figura 41 se puede observar un gráfico de columnas que representa la media de los resultados obtenidos en las pruebas pre-test y post-test de gramática en PRADO por el grupo experimental y de control. En la gráfica observamos que las diferencias entre pre-test experimental y pre-test control son notorias, pero no tanto como lo son las diferencias entre el post-test experimental y el post-test de control, con diferencias de un punto. Para ser una herramienta de aprendizaje que se utilizado como forma de aprendizaje optativa, es decir, que no se ha obligado al estudiantado a utilizarla para seguir las clases, vemos que es realmente una herramienta que favorece y mejora el aprendizaje de aquellos estudiantes que la utilizan.

Figura 41

Media de los resultados de la prueba pre-test y post-test de gramática en PRADO



4.2.3. Evaluación de los resultados del nivel de dominio en lengua francesa

El modo de proceder para la prueba diagnóstica de nivel en lengua francesa fue el mismo que para la prueba de gramática en PRADO (ver 4.2.2.) con la diferencia de que para medir esta variable “nivel de lengua francesa” utilizamos otro medio distinto a PRADO, utilizamos la prueba estandarizada de la que ya hemos hablado anteriormente, ©DIALANG (ver 3.4.2.). De modo que, para medir esta variable, los instrumentos utilizados fueron dos pruebas (Pre-test y Post-test) mediante ©DIALANG.

Como se puede observar en la tabla 50 para el grupo experimental y en la tabla 51 para el grupo de control, mostradas ambas a continuación, hay algunos sujetos que mantienen su nivel en cada competencia, hay otros que mejoran mínimamente o incluso los hay que empeoran en alguna competencia. Si nos fijamos en estos resultados, son más los estudiantes que mejoran globalmente en su nivel en el grupo experimental que en el grupo de control, es decir, que a priori podemos predecir que, como la única diferencia entre ambos grupos ha sido que el grupo experimental seguía una enseñanza híbrida mediante el uso de la red social Instagram y el grupo de control solo seguía una enseñanza presencial sin utilizar redes sociales, es el uso de esta red social Instagram lo que ha determinado que los estudiantes que pertenecen al grupo experimental hayan obtenido mejores resultados que el grupo de control. Pero, como señalamos con la anterior prueba de gramática, asegurar que es Instagram lo que determina que hay mejoría y además significativa, todo ello sin hacer análisis estadístico, puede inducirnos a error. Es por todo esto que con los datos que presentamos en estas tablas y los datos que comentamos anteriormente de la prueba de gramática, vamos a realizar análisis estadístico de tipo descriptivo e inferencial que nos ayude a comprobar nuestra hipótesis de estudio.

Tabla 50

Resultados obtenidos en la prueba de nivel pre-test y post-test realizada en ©DIALANG por el grupo experimental

Alumno	DIALANG 1 (OCT 2021)						DIALANG 2 (JULIO 2022)					
	Verbos	Gram.	Voc.	CO	CE	EE	Verbos	Gram.	Voc.	CO	CE	EE
Grupo experimental												
Alumno 1	7,0	A2	B1	A2	B2	A2	6,3*	B2*	B2*	B2*	B2*	B2*
Alumno 2	6,1*	B2	B1	B1	B2	B1	7,7	B2	B2	B2	C1	B1
Alumno 3	8,8	B1	C1	B2	B1	B1	5,5	B2	B2	B1	B2	B2
Alumno 4	6,1*	B1	B1	B2	B1	B1	5,0	B2	C1	B1	B2	B2
Alumno 5	8,4	B2	B2	B2	B2	B2	8,5	B2	B2	B2	B2	B2
Alumno 6	6,1*	B1*	B1*	B2*	B2*	B1*	6,3*	B1	B2	B2	C2	B1
Alumno 7	8,1	A2	B1	B2	B2	B1	6,7	B1	B2	B2	B1	B1
Alumno 8	3,4	B1	B1	B1	B2	A2	3,4	B1	B1	B1	B2	A2
Alumno 9	6,7	B1	B1	B1	B2	B1	8,0	B2	B1	B2	B2	B2
Alumno 10	8,1	C1	C1	B2	C2	B2	9,0	C2	B2	C1	C1	B2
Alumno 11	6,2	B2	B1	B1	C1	B1	6,6	B2	B1	B1	B2	B1
Alumno 12	5,9	B1	A2	B2	B2	A2	6,0	B2	B2	B2	B2	B1
Alumno 13	8,8	B2	C1	B1	C1	B2	8,5	B2	C1	B1	B2	B2
Alumno 14	4,4	B1	A2	B1	B1	A2	5,1	B1	B1	B1	B1	A2
Alumno 15	5,4	B1	A2	B2	B2	B1	5,2	B1	A2	B2	C2	B1
Alumno 16	5,0	B2	B2	B2	C1	B1	6,6	B2	B2	C1	C2	B1
Alumno 17	4,8	B1	B1	B2	A2	A2	5,9	B2	B1	B2	B2	B2
Alumno 18	2,1	B1	A2	B1	B1	A2	2,0	B1	B2	B1	B1	B1
Alumno 19	6,8	C1	B1	C1	B2	B2	6,0	B2	B2	C1	C2	B2
Alumno 20	9,0	B2	B2	B2	C2	B2	8,8	B1	B1	C1	C2	C1
Alumno 21	4,3	B1	A2	B2	B2	B1	6,2	B1	B2	B2	B1	B2
Alumno 22	6,0	B2	B2	B2	B2	B1	5,3	B2	B2	B2	B2	B2
Alumno 23	4,2	B1	A2	B1	B2	A2	5,7	B1	B1	B1	B2	B1
Alumno 24	6,6	B1	A2	B1	A2	B1	6,5	B1	A2	A2	B2	B1
Alumno 25	5,0	C2	B1	B2	B1	B2	6,2	B2	B1	B2	B2	B2
PROMEDIO	6,1	B1	B1	B2	B2	B1	6,3	B2	B2	B2	B2	B2

Tabla 51

Resultados obtenidos en la prueba de nivel pre-test y post-test realizada en ©DIALANG por el grupo de control

Alumno	DIALANG 1 (OCT 2021)						DIALANG 2 (JULIO 2022)					
	Verbos	Gram.	Voc.	CO	CE	EE	Verbos	Gram.	Voc.	CO	CE	EE
Grupo de control												
Alumno 1	6,1	B1	A2	A2	B2	A2	5,5*	B1*	B1*	B1*	B2*	B1*
Alumno 2	7,9	B2	B2	B1	C1	B1	5,3	C1	B2	B1	C1	B1
Alumno 3	5,2	B1	B1	B1	B2	A2	4,4	B1	B1	B1	B2	A2
Alumno 4	3,9	B1	B1	B1	C1	B1	6,2	B1	B1	B2	B2	B1
Alumno 5	6,0*	B2	B2	B2	B2	B1	5,5*	B1*	B1*	B1*	B2*	B1*
Alumno 6	8,2	C2	B2	B2	C1	B2	5,3	B2	C1	C1	C1	B2
Alumno 7	3,6	B1	B1	B1	B2	A2	2,8	B1	B1	A2	B1	A2
Alumno 8	6,0	A2	A2	B1	B2	B1	5,1	A2	A2	B1	B2	B1
Alumno 9	6,0*	B1*	B1*	B1*	B2*	B1*	5,6	A2	B1	A2	B1	B1
Alumno 10	5,6	B1	A2	B1	B1	B1	6,0	B2	B2	B2	B2	B2
Alumno 11	6,0*	B1*	B1*	B1*	B2*	B1*	7,5	B1	B1	B2	B1	B1
Alumno 12	5,4	B2	B1	B1	B2	B1	4,7	B1	B1	A2	B2	B1
Alumno 13	8,4	B2	B1	B1	B2	B1	5,5*	B1*	B1*	B1*	B2*	B1*
Alumno 14	7,1	B1	B1	B2	B2	B2	4,8	B2	B2	B2	B2	B2
Alumno 15	6,0*	B1*	B1*	B1*	B2*	B1*	3,2	A2	B1	A2	B1	B1
Alumno 16	5,2	B1	B1	B2	B2	B1	6,4	B1	B2	C1	B2	B1
Alumno 17	6,9	B1	B1	B1	B1	B1	9,0	B1	B1	B1	B2	B1
Alumno 18	5,8	B1	B1	C1	B2	B1	6,6	B2	B1	B1	C2	B1
Alumno 19	6,6	B2	C1	B1	C1	C1	4,9	B1	B1	B2	B2	B2
Alumno 20	6,6	B2	B2	B1	B2	B1	7,2	B2	B2	B1	B2	B2
Alumno 21	4,6	B1	B1	B1	B2	B1	5,4	B1	B1	B1	B2	B1
Alumno 22	9,8	B1	B1	B1	B1	B1	5,4	B1	B1	B1	B1	B1
Alumno 23	2,6	B1	B2	B1	B1	A2	3,9	B1	B2	B1	B1	B1
Alumno 24	6,0*	B1*	B1*	B1*	B2*	B1*	6,1	B1	B1	B2	B2	B1
Alumno 25	4,2	B1	A2	B1	B1	A2	5,8	B1	B1	B1	A2	A2
PROMEDIO	6,0	B1	B1	B1	B2	B1	5,5	B1	B1	B1	B2	B1

Para comprobar si al mejorar el nivel de gramática, mejora el nivel (según el MCERL) global en lengua francesa, necesitamos realizar un estudio correlacional. Estos estudios correlacionales forman parte de las investigaciones descriptivas y nos permiten descubrir “hasta qué punto las alteraciones de una variable dependen de las alteraciones de otra” (Ary, 1989 in Daniel González, in Buendía Eisman, 1993, p. 79). Para ello, aplicaremos los coeficientes de correlación cuyo intervalo va desde -1.00 hasta +1.00. Pero, ¿cómo interpretamos este intervalo? Si obtenemos un coeficiente de -1.00 significará que las variables están relacionadas de manera que el aumento de una supone la disminución de la otra. Si obtenemos un coeficiente de +1.00 significará que las variables están relacionadas de manera que el aumento (o disminución) de una supone el aumento

(o disminución) de la otra. Y, por último, si obtenemos 0 como coeficiente de correlación, significará que no hay relación ninguna entre ambas variables.

En nuestro caso, queremos comprobar esta relación de correlación por dos lados. Primero, comprobaremos la relación entre el aumento del nivel de gramática en la prueba de PRADO y el aumento del nivel de gramática en la prueba ©DIALANG. Nos interesa conocer primero esta relación ya que recordemos que, en la prueba de gramática realizada en la plataforma Moodle de la Universidad de Granada, PRADO, tan solo evaluábamos los puntos gramaticales en esa unidad que llamamos con nuestros estudiantes “unité 0” y que son los puntos gramaticales en los que suelen cometer más fallos los estudiantes hispanófonos, mientras que en la prueba ©DIALANG, una de las pruebas y de los resultados que obtenemos al realizarla, es sobre la competencia gramatical en general y no de unos puntos gramaticales en concreto, como es el caso de la prueba de gramática realizada en PRADO. Es interesante ver pues si al mejorar en esos puntos gramaticales en los que de partida cometían bastantes errores, mejora también su nivel de gramática en general. Y segundo, analizaremos la correlación que existe entre el aumento del nivel de gramática en esos puntos gramaticales a mejorar y el aumento del nivel de lengua francesa en general utilizando para ello los resultados obtenidos gracias a la herramienta de PRADO y de ©DIALANG. Este segundo estudio correlacional nos sirve para ver si ese aumento de nivel se debe a la enseñanza híbrida mediante Instagram.

Para ambos análisis estadísticos, el primero estudiando la correlación entre el aumento de nivel de gramática en PRADO y ©DIALANG y el segundo estudiando la correlación entre el aumento de nivel de gramática en PRADO y el nivel global en lengua francesa en ©DIALANG, realizaremos en primera instancia una prueba de normalidad a cada muestra para saber qué pruebas estadísticas realizar (paramétricas o no paramétricas). Estas pruebas ya han sido realizadas al principio del presente capítulo en el que vimos que los resultados de las pruebas de nivel de gramática en PRADO eran paramétricos y los resultados de las pruebas de ©DIALANG eran no paramétricos.

En esta primera comparación de variables mediante estudio correlacional tenemos dos variables nominales puesto que nuestras variables serán:

Variable A: Aumento o no aumento del nivel de gramática en PRADO

Variable B: Aumento o no aumento del nivel de gramática en ©DIALANG

Para ello, utilizaremos los resultados del pre-test y el post-test de ambas pruebas codificando y adaptando los datos en una nueva tabla en la que aparezcan los valores “aumenta” y “no aumenta”. Como vemos, nuestras variables son nominales puesto que representan una cualidad y

no un número y dicha cualidad no es ordenable. Crearemos una tabla por cada variable (tablas 52 y 53).

Tabla 52

Aumento/No aumento del nivel de gramática en PRADO

Alumno	GRAMÁTICA PRADO (EXP.)			GRAMÁTICA PRADO (CONTROL)		
	Pre-test	Post-test	Nivel	Pre-test	Post-test	Nivel
Alumno 1	3,0	5,3	AUMENTA	3,7	5,0	AUMENTA
Alumno 2	6,7	6,7	NO AUMENTA	5,0	5,0	NO AUMENTA
Alumno 3	4,3	5,0	AUMENTA	4,0	3,7	NO AUMENTA
Alumno 4	5,0	5,0	NO AUMENTA	5,3	6,3	AUMENTA
Alumno 5	6,7	7,7	AUMENTA	4,7	4,3	NO AUMENTA
Alumno 6	4,7	5,3	AUMENTA	7,7	7,3	NO AUMENTA
Alumno 7	6,3	6,7	AUMENTA	4,0	2,7	NO AUMENTA
Alumno 8	3,7	3,3	NO AUMENTA	4,0	4,0	NO AUMENTA
Alumno 9	4,7	6,7	AUMENTA	5,3	2,0	NO AUMENTA
Alumno 10	9,0	7,3	NO AUMENTA	4,0	4,7	AUMENTA
Alumno 11	7,3	8,0	AUMENTA	6,0	9,3	AUMENTA
Alumno 12	4,7	4,0	NO AUMENTA	4,3	6,7	AUMENTA
Alumno 13	7,3	7,3	NO AUMENTA	5,3	5,0	NO AUMENTA
Alumno 14	4,7	5,0	AUMENTA	6,7	4,3	NO AUMENTA
Alumno 15	5,0	3,7	NO AUMENTA	4,0	3,0	NO AUMENTA
Alumno 16	4,0	7,3	AUMENTA	5,7	5,3	NO AUMENTA
Alumno 17	4,0	3,3	NO AUMENTA	3,3	6,3	AUMENTA
Alumno 18	4,7	4,3	NO AUMENTA	5,7	5,7	NO AUMENTA
Alumno 19	7,7	8,3	AUMENTA	4,7	5,0	AUMENTA
Alumno 20	8,3	8,3	NO AUMENTA	5,0	4,0	NO AUMENTA
Alumno 21	5,3	4,0	NO AUMENTA	6,7	4,7	NO AUMENTA
Alumno 22	6,3	8,0	AUMENTA	4,7	4,3	NO AUMENTA
Alumno 23	4,3	5,0	AUMENTA	7,7	6,3	NO AUMENTA
Alumno 24	5,7	6,7	AUMENTA	4,7	4,3	NO AUMENTA
Alumno 25	6,0	7,3	AUMENTA	6,3	5,3	NO AUMENTA

Tabla 53*Aumento/No aumento del nivel de gramática en ©DIALANG*

Alumno	DIALANG - GRAM. (EXP.)			DIALANG - GRAM. (CONTROL)		
	Pre-test	Post-test	Nivel	Pre-test	Post-test	Nivel
Alumno 1	2,0	4,0*	AUMENTA	3,0	3,0*	NO AUMENTA
Alumno 2	4,0	4,0	NO AUMENTA	4,0*	5,0	AUMENTA
Alumno 3	3,0	4,0	AUMENTA	3,0	3,0	NO AUMENTA
Alumno 4	3,0	4,0	AUMENTA	3,0	3,0	NO AUMENTA
Alumno 5	4,0	4,0	NO AUMENTA	4,0	3,0*	NO AUMENTA
Alumno 6	3,0	3,0	NO AUMENTA	6,0	4,0	NO AUMENTA
Alumno 7	2,0	3,0	AUMENTA	3,0	3,0	NO AUMENTA
Alumno 8	3,0	3,0	NO AUMENTA	2,0	2,0	NO AUMENTA
Alumno 9	3,0	4,0	AUMENTA	3,0	2,0	NO AUMENTA
Alumno 10	5,0	6,0	AUMENTA	3,0	4,0	AUMENTA
Alumno 11	4,0	4,0	NO AUMENTA	3,0	3,0	NO AUMENTA
Alumno 12	3,0	4,0	AUMENTA	4,0	3,0	NO AUMENTA
Alumno 13	4,0	4,0	NO AUMENTA	4,0	3,0*	NO AUMENTA
Alumno 14	3,0	3,0	NO AUMENTA	3,0*	4,0	AUMENTA
Alumno 15	3,0	3,0	NO AUMENTA	3,0	2,0	NO AUMENTA
Alumno 16	4,0	4,0	NO AUMENTA	3,0	3,0	NO AUMENTA
Alumno 17	3,0	4,0	AUMENTA	3,0	3,0	NO AUMENTA
Alumno 18	3,0	3,0	NO AUMENTA	3,0	4,0	AUMENTA
Alumno 19	5,0	4,0	NO AUMENTA	4,0	3,0	NO AUMENTA
Alumno 20	4,0	3,0	NO AUMENTA	4,0	4,0	NO AUMENTA
Alumno 21	3,0	3,0	NO AUMENTA	3,0	3,0	NO AUMENTA
Alumno 22	4,0	4,0	NO AUMENTA	3,0	3,0	NO AUMENTA
Alumno 23	3,0	3,0	NO AUMENTA	3,0	3,0	NO AUMENTA
Alumno 24	3,0	3,0	NO AUMENTA	3,0	3,0	NO AUMENTA
Alumno 25	6,0	4,0	NO AUMENTA	3,0	3,0	NO AUMENTA

En la segunda comparación de variables mediante estudio correlacional tenemos dos variables nominales puesto que nuestras variables serán:

Variable A: Aumento o no aumento del nivel de gramática en PRADO

Variable B: Aumento o no aumento del nivel global en lengua francesa en ©DIALANG

Para ello, utilizaremos los resultados del pre-test y el post-test de ambas pruebas codificando y adaptando los datos en una nueva tabla en la que aparezcan los valores “aumenta” y “no aumenta”. Como vemos, nuestras variables son nominales puesto que representan una cualidad y no un número y dicha cualidad no es ordenable. Crearemos de nuevo una tabla por cada variable y, como la tabla de *Aumento/No aumento del nivel de gramática en PRADO* es la misma de antes, solo mostramos a continuación la tabla para el aumento / no aumento del nivel general de lengua francesa en ©DIALANG.

Tabla 54*Aumento/No aumento del nivel general de lengua francesa en ©DIALANG*

Alumno	DIALANG (EXP.)			DIALANG (CONTROL)		
	Pre-test	Post-test	Nivel	Pre-test	Post-test	Nivel
Alumno 1	2,0	4,0	AUMENTA	2,0	3,0	AUMENTA
Alumno 2	3,0	4,0	AUMENTA	4,0	4,0	NO AUMENTA
Alumno 3	3,0	4,0	AUMENTA	3,0	3,0	NO AUMENTA
Alumno 4	3,0	4,0	AUMENTA	3,0	3,0	NO AUMENTA
Alumno 5	4,0	4,0	NO AUMENTA	4,0	3,0	NO AUMENTA
Alumno 6	3,0	4,0	AUMENTA	4,0	5,0	AUMENTA
Alumno 7	3,0	3,0	NO AUMENTA	3,0	3,0	NO AUMENTA
Alumno 8	3,0	3,0	NO AUMENTA	3,0	3,0	NO AUMENTA
Alumno 9	3,0	4,0	AUMENTA	3,0	3,0	NO AUMENTA
Alumno 10	5,0	5,0	NO AUMENTA	3,0	4,0	AUMENTA
Alumno 11	3,0	3,0	NO AUMENTA	3,0	3,0	NO AUMENTA
Alumno 12	3,0	4,0	AUMENTA	3,0	3,0	NO AUMENTA
Alumno 13	4,0	4,0	NO AUMENTA	3,0	3,0	NO AUMENTA
Alumno 14	3,0	3,0	NO AUMENTA	4,0	4,0	NO AUMENTA
Alumno 15	3,0	3,0	NO AUMENTA	3,0	3,0	NO AUMENTA
Alumno 16	4,0	4,0	NO AUMENTA	3,0	4,0	AUMENTA
Alumno 17	3,0	4,0	AUMENTA	3,0	3,0	NO AUMENTA
Alumno 18	3,0	3,0	NO AUMENTA	3,0	3,0	NO AUMENTA
Alumno 19	4,0	4,0	NO AUMENTA	5,0	4,0	NO AUMENTA
Alumno 20	4,0	5,0	AUMENTA	4,0	4,0	NO AUMENTA
Alumno 21	3,0	4,0	AUMENTA	3,0	3,0	NO AUMENTA
Alumno 22	4,0	4,0	NO AUMENTA	3,0	3,0	NO AUMENTA
Alumno 23	3,0	3,0	NO AUMENTA	3,0	3,0	NO AUMENTA
Alumno 24	3,0	3,0	NO AUMENTA	3,0	3,0	NO AUMENTA
Alumno 25	4,0	4,0	NO AUMENTA	3,0	3,0	NO AUMENTA

Como tenemos una distribución bidimensional, es decir, de dos variables, debemos aplicar la prueba de “Coeficiente Q de Yule” ya que “se aplica cuando tenemos dos variables nominales, cada una de ellas con sólo dos categorías” (Daniel González, en Buendía Eisman, 1993, p. 81).

Para cerciorarnos de que el hecho de estar relacionado o no el aumento de la prueba de gramática con el aumento del nivel global en lengua francesa se debe al uso de Instagram, realizaremos también una prueba estadística a los resultados obtenidos en las pruebas de ©DIALANG, pre-test y post-test. Pero, aunque como se puede observar, se le han realizado a los estudiantes tres pruebas de nivel, una a través de la plataforma de la Universidad de Granada, PRADO, y dos a través de ©DIALANG, realmente utilizaremos para la prueba estadística únicamente las pruebas de ©DIALANG ya que la prueba de PRADO es una prueba de nivel para máximo un nivel A2 y evidentemente obtendríamos que todos los estudiantes, tanto del grupo de control como del grupo experimental, mejoran desde la prueba inicial en PRADO hasta el post-test de ©DIALANG. Utilizaremos pues la prueba de nivel de PRADO sólo para saber si los

grupos experimental y de control son más o menos homogéneos y por tanto poder compararlos (ver 3.3.2.).

Como vimos al principio del presente capítulo, según la prueba estadística Saphiro-Wilk todos los datos de la prueba ©DIALANG en global no tiene distribución normal. Para comprobar si la diferencia entre ambas muestras (Pre-test ©DIALANG vs Post-test ©DIALANG con cada uno de los grupos, de control y experimental) es significativa, utilizaremos una prueba no paramétrica ya que las variables tienen una distribución no normal. La prueba más utilizada en este caso es la prueba de Wilcoxon para muestras con variables cuantitativas relacionadas no paramétricas (Daniel González, en Buendía Eisman, 1993, p. 81; Flores-Ruiz, Miranda-Novales y Villasís-Keever, 2017; Pérez Juste *et al.*, 2009, p. 285). Son muestras relacionadas según Daniel González las mediciones “que se llevan a cabo en un mismo grupo con igual número de sujetos pero en diferentes ocasiones” (en Buendía Eisman, 1993, p. 94). En este caso, no tenemos que comprobar la homogeneidad de las muestras puesto que nuestras muestras son no normales como ya vimos, y la prueba de homogeneidad / homocedasticidad junto con la de normalidad, son pruebas que se realizan para poder utilizar una prueba paramétrica sin que exista la probabilidad de error. Es decir, al tener nuestras muestras una distribución no normal o no paramétrica, debemos utilizar directamente una prueba no paramétrica. Y, finalmente, calcularemos la *g* de Hedges o tamaño de efecto para el mismo grupo experimental antes y después de la implementación del nuevo método de enseñanza híbrido mediante Instagram y tras esto, la *r* o potencia estadística para conocer la probabilidad de que nuestra prueba identifique el efecto que produce utilizar Instagram en nuestra población de estudio.

Como en el subcapítulo anterior 4.2.2., considerando una significancia del 5%, es decir, una confiabilidad del 95%, vamos a ver si el aumento del nivel de la gramática en los puntos que hemos trabajado en Instagram está relacionado con el aumento de nivel global en lengua francesa mediante pruebas estadísticas descriptivas de correlación. También veremos si ese aumento del nivel de lengua francesa se debe al nuevo método de enseñanza híbrido gracias el uso de Instagram, mediante pruebas estadísticas inferenciales. E igualmente vamos a ver qué pasa con el grupo de control que sigue una enseñanza tradicional mediante clases presenciales con el libro de texto y los ejercicios, para establecer finalmente una comparación.

4.2.3.1. Presentación de los resultados

Como ya habíamos anunciado, lo primero que realizamos es una prueba estadística descriptiva de correlación para ver primero, si el aumento del nivel de gramática en los puntos estudiados en Instagram está relacionado con el aumento del nivel de gramática en general, y

segundo, si el aumento del nivel de gramática en los puntos estudiados en Instagram está relacionado con el aumento del nivel global en lengua francesa. Como dijimos, tenemos dos variables nominales con dos únicas categorías: aumenta y no aumenta., por lo que realizaremos la prueba de “Coeficiente Q de Yule” mediante el programa informático Microsoft Excel y obtenemos que para nuestro primer estudio correlacional para el grupo experimental, el Q es igual a 0,46 y para el grupo de control Q es igual 0,34, lo que indica que está más relacionado el grupo experimental que el de control ya que la relación del grupo experimental tiende a ser moderada y la relación del grupo de control es débil (ver tablas 55 y 56).

Tabla 55

Tabla de contingencia para cálculo del coeficiente de asociación Q de Yule entre las pruebas de gramática en PRADO-DIALANG del grupo experimental

Q YULE EN PRADO-DIALANG GRAMÁTICA - EXP

	GRAMÁTICA PRADO (EXP.)	DIALANG - GRAM. (EXP.)	TOTAL
AUMENTA	14	8	22
NO AUMENTA	11	17	28
TOTAL	25	25	50

Q: 0,46

Tabla 56

Tabla de contingencia para cálculo del coeficiente de asociación Q de Yule entre las pruebas de gramática en PRADO-DIALANG del grupo de control

	GRAMÁTICA PRADO (CONTROL)	DIALANG - GRAM. (CONTROL)	TOTAL
AUMENTA	7	4	11
NO AUMENTA	18	21	39
TOTAL	25	25	50

Q: 0,34

Para nuestro segundo estudio correlacional para el grupo experimental, el Q es igual a 0,31 y para el grupo de control Q es igual 0,34, lo que indica que ambos grupos, aunque están relacionados, la relación es baja (ver tablas 57 y 58).

Tabla 57

Tabla de contingencia para cálculo del coeficiente de asociación Q de Yule entre las pruebas de gramática en PRADO- y prueba de nivel en ©DIALANG del grupo de experimental

	GRAMÁTICA PRADO (EXP.)	DIALANG GLOBAL (EXP.)	TOTAL
AUMENTA	14	10	24
NO AUMENTA	11	15	26
TOTAL	25	25	50

Q: 0,31

Tabla 58

Tabla de contingencia para cálculo del coeficiente de asociación Q de Yule entre las pruebas de gramática en PRADO- y prueba de nivel en ©DIALANG del grupo de control

	GRAMÁTICA PRADO (CONTROL)	DIALANG GLOBAL (CONTROL)	TOTAL
AUMENTA	7	4	11
NO AUMENTA	18	21	39
TOTAL	25	25	50

Q: 0,34

Una vez que hemos obtenido los datos de correlación positiva entre las variables, nos interesamos a continuación por estudiar la diferencia de resultados en la prueba de nivel ©DIALANG entre ambos grupos, experimental y de control, para comprobar si haber utilizado Instagram ha influido en obtener mejores resultados en el nivel global en lengua francesa.

La prueba estadística de Wilcoxon nos sirve para ver ahora si el hecho de estudiar la gramática en la que suelen cometer fallos nuestros estudiantes mediante el nuevo método de enseñanza a través de Instagram mejora su nivel global en lengua francesa. Para resolver eso hay que recordar que, a mayor puntuación, mejor nivel global en lengua francesa. Nuestras hipótesis para esta prueba estadística son las siguientes:

- H_0 = Pre-test mayor o igual al post-test (no mejora o se mantiene el nivel global en lengua francesa)
- H_1 = Pre-test menor que el post-test (mejora el nivel global en lengua francesa).

Sabiendo esto, vamos a realizar la prueba Wilcoxon para el nuevo método de enseñanza (es decir, con el grupo experimental) con el software informático Microsoft Excel con el paquete estadístico “Real Statistics”.

Como podemos observar en la tabla 59 de resultados de la prueba Wilcoxon para el grupo experimental, comparando el P valor = 0,001 con el valor alfa (α) = 0,05, es decir, con el índice de fiabilidad de la medida que hemos tomado al 95%, vemos que se rechaza la H_0 ya que P valor es inferior a α , por tanto, al 95% de confianza, la mejora en el nivel de lengua es significativa, el pre-test es menor o igual al post-test, es decir, los estudiantes mejoraron los resultados en su nivel de lengua francesa. No necesitamos utilizar la tabla de contraste del test de Wilcoxon para establecer el intervalo de aceptación según nuestro tamaño muestral y nivel de significación puesto que el tamaño de nuestra muestra no es inferior a 25.

P-valor < 0,05, se rechaza la H_0 , por lo tanto, observando sus medianas podemos inferir que mejora los resultados en el post-test.

Tabla 59

Prueba Wilcoxon a los resultados de la prueba pre-test y post-test de nivel en ©DIALANG del grupo experimental

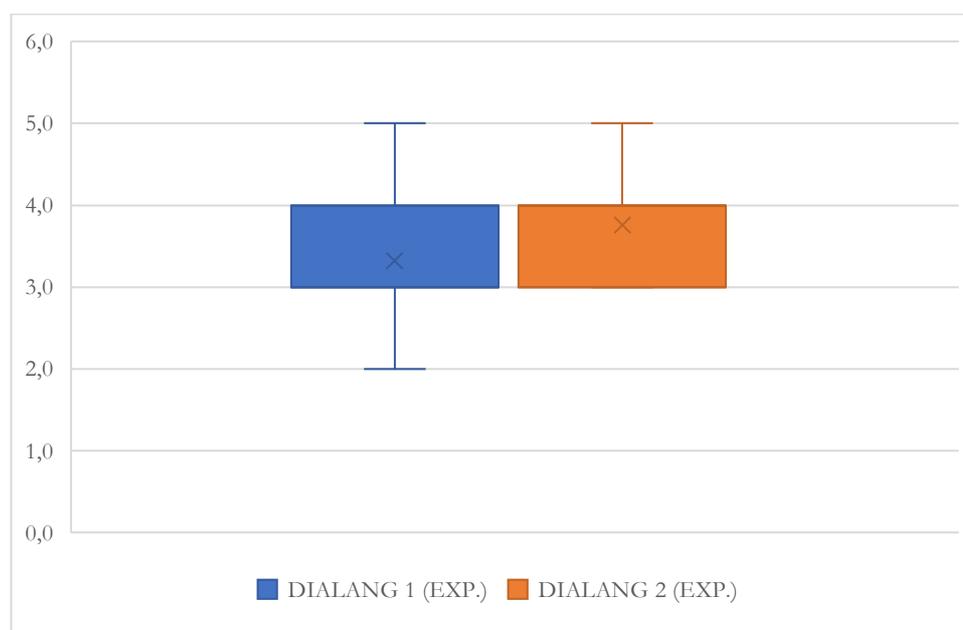
	<i>DIALANG 1 (EXP.)</i>	<i>DIALANG 2 (EXP.)</i>
Mediana	3	4
Observaciones	25	
# unequal	10	
T+	0	
T-	55	
T	0	
mean	27,5	
std dev	9,013878189	
z-score	2,99538106	
effect r	0,423610852	
p-norm	0,001370511	
p-exact	0,000976563	

La figura 42 nos ayuda a ver representado gráficamente los resultados de la prueba Wilcoxon para las pruebas pre-test y post-test de gramática en PRADO del grupo experimental. En esta gráfica de cajas y bigotes podemos observar que los resultados mejoran en el post-test ya que los bigotes de los resultados post-test tienen menor amplitud lo que quiere decir que los datos están más concentrados entre los valores 3 y 5. Recordemos como vimos en el capítulo 3.4.1.2., que el 3 representa el B1 y el 5 el C2 según nuestros códigos para la transformación de los datos obtenidos de la prueba ©DIALANG de cualitativos a cuantitativos. También vemos que no hay ningún dato

que exceda los cuartiles, es decir, esos límites que marcan los bigotes por lo que no tenemos datos atípicos.

Figura 42

Prueba Wilcoxon a los resultados de la prueba pre-test y post-test de nivel en ©DLALANG del grupo experimental



Repetimos el mismo proceso con el grupo de control. De nuevo, nuestras hipótesis para esta prueba estadística son las siguientes:

- H_0 = Pre-test mayor o igual al post-test (no mejora o se mantiene el nivel global en lengua francesa)
- H_1 = Pre-test menor que el post-test (mejora el nivel global en lengua francesa).

En la tabla 60, P valor = 0,24 lo comparamos con alfa (α) = 0,05 y vemos que se acepta la H_0 (hipótesis nula) puesto que p-valor es mayor que α , por tanto, al 95% de confianza, el pre-test es mayor al post-test, es decir, los estudiantes del grupo de control empeoraron o igualaron los resultados en su nivel global en lengua francesa.

P-valor $>$ 0,05, se acepta la H_0 , por lo tanto, observando sus medianas podemos inferir que el nivel global en lengua francesa se mantiene.

Tabla 60

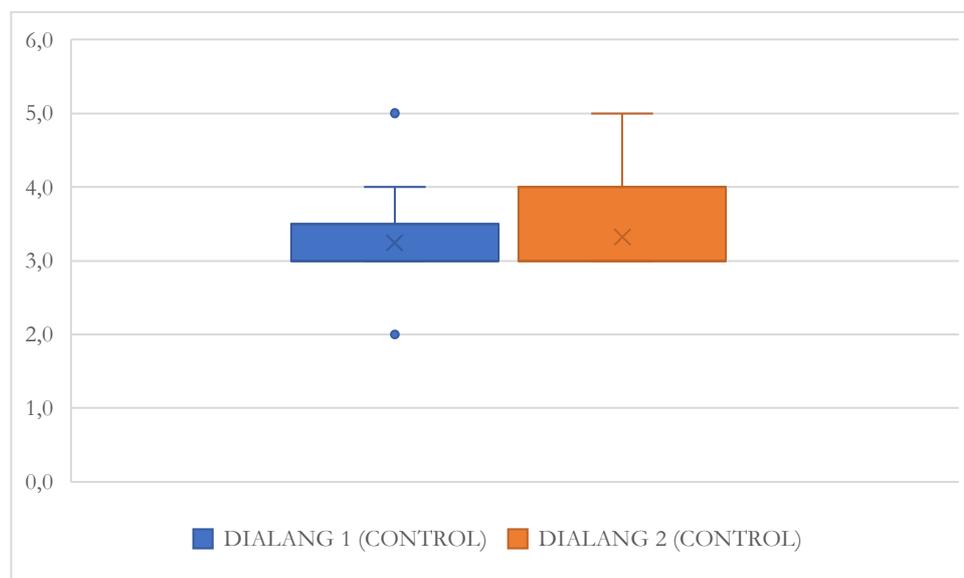
Prueba Wilcoxon a los resultados de la prueba pre-test y post-test de nivel en ©DIALANG del grupo de control

	<i>DIALANG 1 (CONTROL)</i>	<i>DIALANG 2 (CONTROL)</i>
Mediana	3	3
Observaciones	25	
# unequal	6	
T+	7	
T-	14	
T	7	
mean	10,5	
std dev	4,28660705	
z-score	0,699854212	
effect r	0,098974332	
p-norm	0,242009177	
p-exact	0,28125	

En la figura 43 vemos que hay valores que exceden los bigotes de esta gráfica de cajas y bigotes, eso quiere decir que para el grupo de control en el pre-test de ©DIALANG tenemos datos atípicos que hace que todos los datos no estén demasiado cercanos a la media, sin estos datos atípicos quizás veríamos incluso que los resultados se mantienen aún más del pre-test al post-test. Gracias al tamaño de las cajas también observamos ese mantenimiento de los resultados ya que ambos test se sitúan entre los valores 3 (B1) y 4 (B2), estando más cerca la mediana del valor 3.

Figura 43

Prueba Wilcoxon a los resultados de la prueba pre-test y post-test de nivel global en ©DIALANG del grupo control



Tal y como hicimos para la prueba de gramática en PRADO, para esta prueba de diagnóstico de nivel en ©DIALANG realizaremos el mismo procedimiento en el siguiente subapartado: analizaremos el tamaño del efecto y la potencia estadística para poder analizar e interpretar si se evidencia que esos resultados de mejoría en el nivel global en lengua francesa que hemos obtenido en el grupo experimental se deben a la condición de haber utilizado Instagram.

4.2.3.2. Análisis e interpretación de los resultados

Una vez que hemos visto todo lo anterior, procedemos a calcular tanto la g de Hedges o tamaño del efecto como la r o potencia estadística para conocer una estimación del alcance de nuestros hallazgos y ver si en los resultados que hemos obtenidos, nuestra intervención gracias a Instagram ha sido efectiva. Dichas pruebas las realizaremos con el software G*Power.

Para interpretar los resultados obtenidos seguimos la escala que suele utilizar en estos casos como regla general: 0,2 (pequeño), 0,5 (medio) y 0,8 (grande). Tras realizar la prueba g de Hedges obtenemos que $g = 0,71$ lo que nos indica que nuestro estudio tiene un tamaño del efecto cercano a grande y que esa diferencia entre pre-test y post-test es realmente significativa. La potencia obtenida r es igual a 0,96, lo que nos indica que el método de enseñanza más efectivo para el aprendizaje de la gramática francesa, y que por tanto haga mejorar el nivel global en lengua francesa, es el aprendizaje híbrido gracias a Instagram puesto que hay un 96 % de probabilidad de que ese efecto en nuestra población de estudio sea detectado, es decir, de que en nuestra población la hipótesis nula sea falsa (ver tabla 61).

Tabla 61

Análisis del tamaño del efecto y de la potencia estadística en el grupo experimental para la prueba de nivel en ©DIALANG

Grupo	Medias	Tamaño del efecto	Potencia
Experimental	Pre-test = 3,3 Post-test = 3,8	$g = 0,71$	$r = 0,96$

Tras estos análisis podemos determinar que, como hemos estado estudiando a largo de todo este subapartado (4.2.3.), el aumento de nivel de gramática en los puntos gramaticales trabajados con Instagram, está relacionado con el aumento en el nivel de gramática de la prueba diagnóstica de nivel ©DIALANG, y esta relación se ve aún más clara en el grupo experimental lo que nos puede hacer pensar que se deba al uso de Instagram. Además, también hemos visto que existe, aunque leve para ambos grupos, relación de los resultados en la prueba de gramática en PRADO

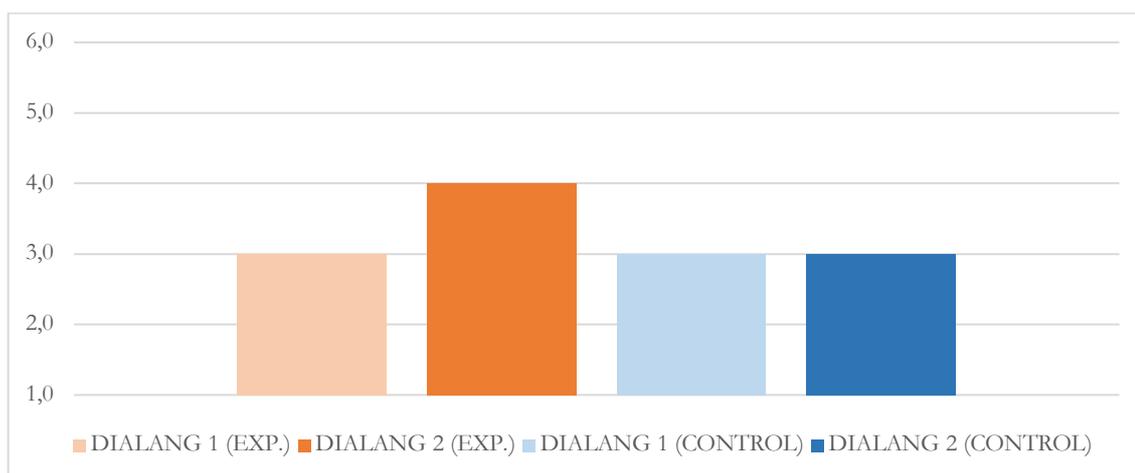
con el nivel global en lengua francesa obtenido con esta prueba ©DIALANG. Estos resultados apoyan nuestro pensamiento inicial puesto que muestran que el tener un bajo nivel o conocimiento en los puntos gramaticales en los que suelen cometer más errores nuestros estudiantes hispanohablantes, está relacionado con tener un bajo dominio de las destrezas lingüísticas en lengua francesa.

Tras estudiar la relación que mantienen las distintas variables, hemos analizado si existe diferencia de dominio de la lengua francesa entre ambos grupos, experimental y control, para determinar si esa diferencia se debe al uso de Instagram. Los resultados obtenidos han sido muy satisfactorios mostrando que el grupo experimental mejora su nivel mientras que el grupo de control lo mantiene y que, además, ese aumento de nivel en el grupo experimental se debe al 96% de probabilidad al uso de Instagram, lo que apoyaría la segunda parte de nuestra hipótesis inicial y cumpliría con nuestros objetivos de mejorar el nivel de nuestros estudiantes gracias al uso de una red social como es Instagram.

La figura 44 nos ayuda a visualizar gráficamente todos los comentarios anteriores pues podemos observar claramente que mientras que los estudiantes del grupo experimental mejoran y aumentan su dominio de la lengua francesa en un nivel según el MCERL, pasan del B1 (3) al B2 (4), el grupo de control se mantiene en el B1 (1).

Figura 44

Media de los resultados de la prueba pre-test y post-test de nivel global en ©DIALANG

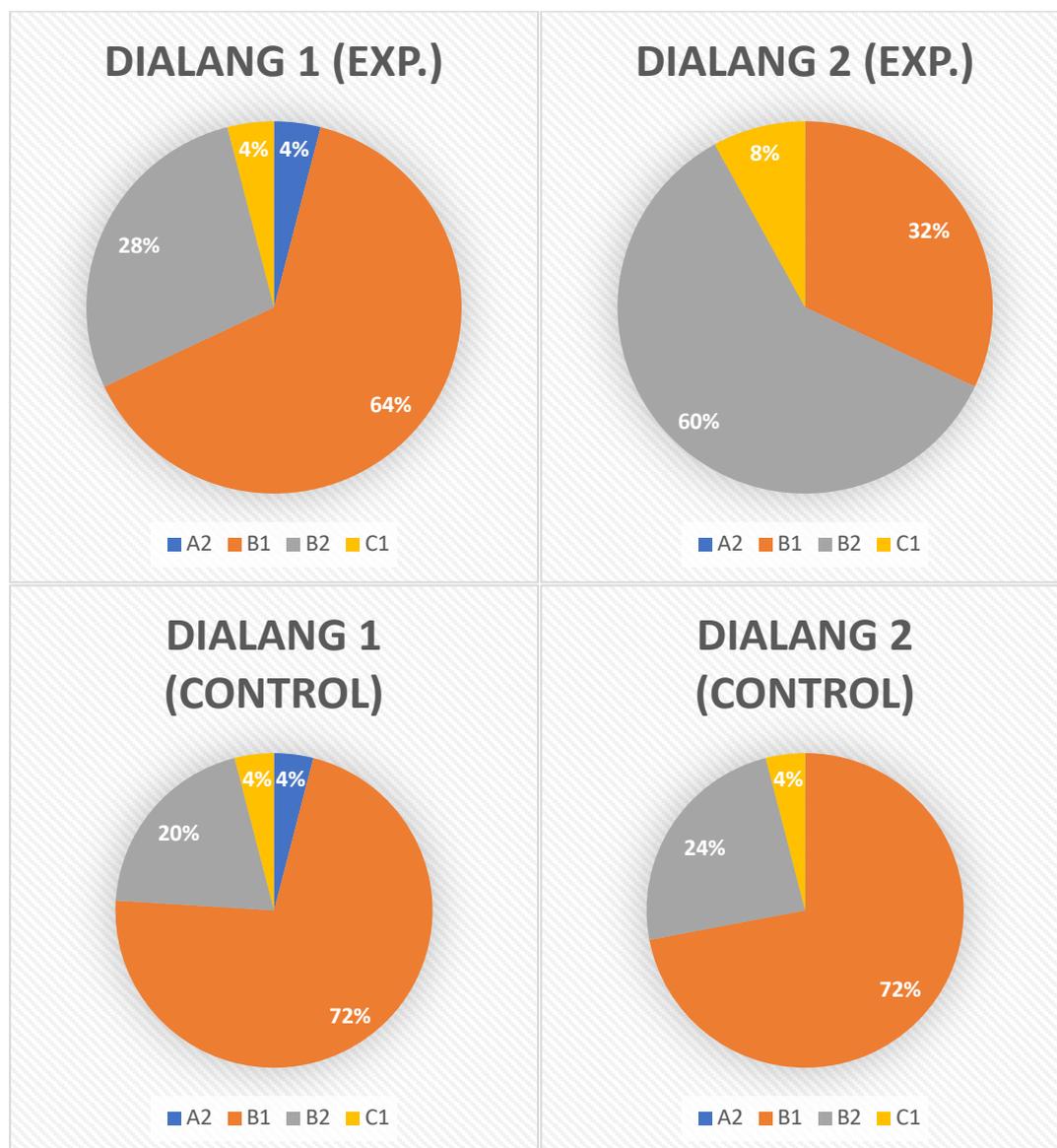


La figura 45 nos permite ver a golpe de vista el porcentaje de alumnos para cada grupo que ha obtenido un nivel global en la prueba ©DIALANG. Vemos que, en el grupo experimental, tras la experiencia de la docencia complementada con el uso de Instagram, vemos que el porcentaje de estudiantes con un B2 aumenta exponencialmente de un 28% al 60%. Y el porcentaje de alumnos

con un B1% se ve reducido a la mitad de un 64% al 32%. Otro dato positivo es que el número de estudiantes con un C1 se duplica (del 4% al 8%) y los estudiantes con A2 desaparecen. Sin embargo, si observamos las gráficas circulares del grupo de control, vemos que el porcentaje de estudiantes con un B1 (72%) se mantiene y que el único dato positivo que encontramos es un leve aumento de alumnos con nivel B2 (de 20% a 24%) y que desaparece el 4% de estudiantes con un A2.

Figura 45

Resultados por nivel según el MCERL de la prueba pre-test y post-test de nivel global en ©DIALANG

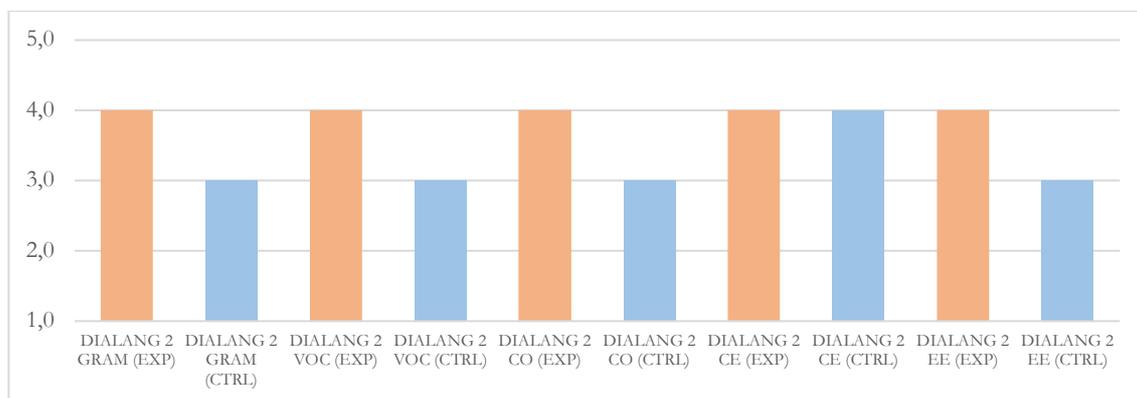


La figura 46 también resulta muy útil pues nos muestra una comparación entre ambos grupos de los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica de nivel ©DIALANG por competencia lingüística. Aquí vemos que los estudiantes del grupo experimental son superiores en el dominio

en todas las competencias al grupo de control salvo en la comprensión escrita en el que gozan del mismo nivel de dominio B2 (valor 4 en la gráfica de columnas).

Figura 46

Comparación de los resultados por competencias de la prueba post-test de nivel global en ©DIALANG en los grupos experimental y control



4.2.4. Tabla de observación de la participación en Instagram

Aunque los ejercicios de refuerzo suplementarios propuestos a través de Instagram no eran obligatorios, considero como un gran éxito el hecho de que un gran porcentaje de los estudiantes (57,9 % de media) los haya hecho. Esta participación demuestra bien en mi opinión que, en estos estudiantes, las actividades propuestas en Instagram responden a sus necesidades, ya que entrar en la red social Instagram y realizarlos era algo totalmente voluntario.

Conocemos este dato de participación gracias a la tabla de observación de la participación que yo cumplimentaba diariamente y que puede consultarse en el anexo V (p. 531). Gracias a esta tabla de observación hemos podido elaborar una serie de tablas que nos proporcionan información no solo sobre el nivel de participación en la red social sino también sobre el éxito que han tenido cada pregunta según distintas variables: tipo de contenido, tipo de test o incluso el propio alumno.

En la tabla 62 podemos observar varios datos que pueden resultar interesantes analizar como el porcentaje de participación de nuestros estudiantes del grupo experimental por pregunta (indicando además de qué tipo de contenido y test se trataba), el porcentaje de aciertos de nuestros estudiantes por pregunta y el porcentaje de fallos. Este cuadro de éxito por preguntas nos revela también otro tipo de información muy pertinente a analizar y es que si observamos la evolución del porcentaje de participación por pregunta, éste va disminuyendo a partir del test número 100, es decir, el número de estudiantes que participan en los test diarios por Instagram disminuye en el

curso 2021/2022 en el que ya no era su profesora y los puntos gramaticales no eran, en principio como se puede observar en las guías docentes de las asignaturas (ver 4.1.), materia objeto de estudio. Esto último nos hace reflexionar y pensar que Instagram no deja de ser una red social y que como tal tiene la principal misión de estrechar las relaciones entre sus usuarios, de este modo, roto el vínculo entre el profesor y los estudiantes en la universidad, se produce un deterioro del lazo que se mantiene en la red social. Aun así, durante ese curso 2021/2022 en el que ya no fui su profesora, el porcentaje de participación fue del 40,6%, es decir, solo se vio reducido un 17,3%, lo que sigue siendo un dato muy positivo. Hay que tener en cuenta también que los últimos test los realizaba cuando los estudiantes estaban en época de exámenes y que como me han hecho saber algunos de ellos, en esas semanas intentan no entrar en redes sociales para que no les suponga una distracción y sus horas de estudio discurran con normalidad.

Tabla 62

Cuadro de éxito por pregunta en Instagram

Test	Contenido	Tipo de test	% participación	% aciertos	% fallos
P. 1	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	88,0%	72,7%	27,3%
P. 2	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	92,0%	91,3%	8,7%
P. 3	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	92,0%	100,0%	0,0%
P. 4	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	92,0%	100,0%	0,0%
P. 5	Les constructions verbales	Opción múltiple	88,0%	81,8%	18,2%
P. 6	Les constructions verbales	Opción múltiple	92,0%	82,6%	17,4%
P. 7	Les constructions verbales	Opción múltiple	92,0%	82,6%	17,4%
P. 8	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	92,0%	69,6%	30,4%
P. 9	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	92,0%	65,2%	34,8%
P. 10	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	80,0%	45,0%	55,0%
P. 11	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	84,0%	66,7%	33,3%
P. 12	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	88,0%	54,5%	45,5%
P. 13	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	92,0%	87,0%	13,0%
P. 14	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	92,0%	78,3%	21,7%
P. 15	Les pronoms compléments	Opción múltiple	88,0%	59,1%	40,9%
P. 16	Les pronoms compléments	Opción múltiple	92,0%	56,5%	43,5%
P. 17	Les pronoms compléments	Opción múltiple	92,0%	78,3%	21,7%
P. 18	Les constructions verbales	Opción múltiple	92,0%	73,9%	26,1%
P. 19	Les constructions verbales	Opción múltiple	96,0%	66,7%	33,3%
P. 20	Les constructions verbales	Opción múltiple	88,0%	50,0%	50,0%
P. 21	Les pronoms compléments	Opción múltiple	80,0%	90,0%	10,0%
P. 22	Les pronoms compléments	Opción múltiple	88,0%	77,3%	22,7%
P. 23	Les pronoms compléments	Opción múltiple	84,0%	71,4%	28,6%
P. 24	Les pronoms compléments	Opción múltiple	84,0%	85,7%	14,3%
P. 25	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	88,0%	90,9%	9,1%

Test	Contenido	Tipo de test	% participación	% aciertos	% fallos
P. 26	Les constructions verbales	Opción múltiple	84,0%	52,4%	47,6%
P. 27	Les constructions verbales	Opción múltiple	80,0%	50,0%	50,0%
P. 28	Les constructions verbales	Opción múltiple	84,0%	71,4%	28,6%
P. 29	Les constructions verbales	Opción múltiple	84,0%	47,6%	52,4%
P. 30	Les constructions verbales	Opción múltiple	84,0%	81,0%	19,0%
P. 31	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	88,0%	59,1%	40,9%
P. 32	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	88,0%	86,4%	13,6%
P. 33	Les pronoms compléments	Opción múltiple	92,0%	91,3%	8,7%
P. 34	Les pronoms compléments	Opción múltiple	88,0%	86,4%	13,6%
P. 35	Les constructions verbales	Opción múltiple	88,0%	77,3%	22,7%
P. 36	Les constructions verbales	Opción múltiple	88,0%	90,9%	9,1%
P. 37	Les constructions verbales	Opción múltiple	92,0%	69,6%	30,4%
P. 38	Les constructions verbales	Opción múltiple	92,0%	43,5%	56,5%
P. 39	Les constructions verbales	Opción múltiple	92,0%	65,2%	34,8%
P. 40	Les constructions verbales	Opción múltiple	92,0%	69,6%	30,4%
P. 41	Les pronoms compléments	Opción múltiple	80,0%	60,0%	40,0%
P. 42	Les pronoms compléments	Opción múltiple	80,0%	100,0%	0,0%
P. 43	Les pronoms compléments	Opción múltiple	84,0%	95,2%	4,8%
P. 44	Les pronoms compléments	Opción múltiple	84,0%	42,9%	57,1%
P. 45	Les pronoms compléments	Opción múltiple	80,0%	95,0%	5,0%
P. 46	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	84,0%	81,0%	19,0%
P. 47	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	88,0%	100,0%	0,0%
P. 48	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	84,0%	76,2%	23,8%
P. 49	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	84,0%	81,0%	19,0%
P. 50	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	88,0%	77,3%	22,7%
P. 51	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	88,0%	77,3%	22,7%
P. 52	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	84,0%	76,2%	23,8%
P. 53	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	88,0%	81,8%	18,2%
P. 54	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	88,0%	81,8%	18,2%
P. 55	Les constructions verbales	Opción múltiple	80,0%	80,0%	20,0%
P. 56	Les constructions verbales	Opción múltiple	84,0%	61,9%	38,1%
P. 57	Les constructions verbales	Opción múltiple	84,0%	90,5%	9,5%
P. 58	Les constructions verbales	Opción múltiple	84,0%	90,5%	9,5%
P. 59	Les constructions verbales	Opción múltiple	84,0%	81,0%	19,0%
P. 60	Les constructions verbales	Opción múltiple	84,0%	52,4%	47,6%
P. 61	Les pronoms compléments	Opción múltiple	88,0%	90,9%	9,1%
P. 62	Les pronoms compléments	Opción múltiple	84,0%	81,0%	19,0%
P. 63	Les pronoms compléments	Opción múltiple	88,0%	54,5%	45,5%
P. 64	Les pronoms compléments	Opción múltiple	88,0%	100,0%	0,0%
P. 65	Les pronoms compléments	Opción múltiple	88,0%	81,8%	18,2%
P. 66	Les pronoms compléments	Opción múltiple	88,0%	68,2%	31,8%
P. 67	Les pronoms compléments	Opción múltiple	88,0%	81,8%	18,2%
P. 68	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	80,0%	85,0%	15,0%
P. 69	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	76,0%	68,4%	31,6%

Test	Contenido	Tipo de test	% participación	% aciertos	% fallos
P. 70	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	76,0%	73,7%	26,3%
P. 71	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	68,0%	82,4%	17,6%
P. 72	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	76,0%	78,9%	21,1%
P. 73	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	76,0%	73,7%	26,3%
P. 74	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	72,0%	66,7%	33,3%
P. 75	Les constructions verbales	Opción múltiple	80,0%	80,0%	20,0%
P. 76	Les constructions verbales	Opción múltiple	88,0%	81,8%	18,2%
P. 77	Les constructions verbales	Opción múltiple	88,0%	68,2%	31,8%
P. 78	Les constructions verbales	Opción múltiple	84,0%	66,7%	33,3%
P. 79	Les constructions verbales	Opción múltiple	88,0%	95,5%	4,5%
P. 80	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	80,0%	100,0%	0,0%
P. 81	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	76,0%	84,2%	15,8%
P. 82	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	80,0%	45,0%	55,0%
P. 83	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	80,0%	90,0%	10,0%
P. 84	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	80,0%	70,0%	30,0%
P. 85	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	80,0%	55,0%	45,0%
P. 86	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	76,0%	94,7%	5,3%
P. 87	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	80,0%	70,0%	30,0%
P. 88	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	76,0%	73,7%	26,3%
P. 89	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	76,0%	68,4%	31,6%
P. 90	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	76,0%	78,9%	21,1%
P. 91	Les pronoms compléments	Opción múltiple	76,0%	78,9%	21,1%
P. 92	Les pronoms compléments	Opción múltiple	76,0%	63,2%	36,8%
P. 93	Les pronoms compléments	Opción múltiple	80,0%	55,0%	45,0%
P. 94	Les constructions verbales	Opción múltiple	84,0%	95,2%	4,8%
P. 95	Les constructions verbales	Opción múltiple	84,0%	38,1%	61,9%
P. 96	Les constructions verbales	Opción múltiple	84,0%	90,5%	9,5%
P. 97	Les pronoms compléments	Opción múltiple	64,0%	75,0%	25,0%
P. 98	Les pronoms compléments	Opción múltiple	72,0%	83,3%	16,7%
P. 99	Les pronoms compléments	Opción múltiple	76,0%	63,2%	36,8%
P. 100	Les pronoms compléments	Opción múltiple	72,0%	61,1%	38,9%
P. 101	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	44,0%	63,6%	36,4%
P. 102	Les constructions verbales	Opción múltiple	72,0%	77,8%	22,2%
P. 103	Les constructions verbales	Opción múltiple	72,0%	50,0%	50,0%
P. 104	Les constructions verbales	Opción múltiple	72,0%	83,3%	16,7%
P. 105	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	68,0%	70,6%	29,4%
P. 106	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	72,0%	77,8%	22,2%
P. 107	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	76,0%	84,2%	15,8%
P. 108	Les pronoms compléments	Opción múltiple	80,0%	85,0%	15,0%
P. 109	Les pronoms compléments	Opción múltiple	80,0%	55,0%	45,0%
P. 110	Les pronoms compléments	Opción múltiple	80,0%	45,0%	55,0%
P. 111	Les constructions verbales	Opción múltiple	80,0%	85,0%	15,0%
P. 112	Les constructions verbales	Opción múltiple	80,0%	100,0%	0,0%
P. 113	Les constructions verbales	Opción múltiple	80,0%	45,0%	55,0%

Test	Contenido	Tipo de test	% participación	% aciertos	% fallos
P. 114	Les pronoms compléments	Opción múltiple	76,0%	63,2%	36,8%
P. 115	Les pronoms compléments	Opción múltiple	72,0%	77,8%	22,2%
P. 116	Les pronoms compléments	Opción múltiple	76,0%	42,1%	57,9%
P. 117	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	76,0%	68,4%	31,6%
P. 118	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	72,0%	66,7%	33,3%
P. 119	Les constructions verbales	Opción múltiple	64,0%	75,0%	25,0%
P. 120	Les constructions verbales	Opción múltiple	72,0%	0,0%	100,0%
P. 121	Les constructions verbales	Opción múltiple	64,0%	75,0%	25,0%
P. 122	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	76,0%	31,6%	68,4%
P. 123	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	76,0%	31,6%	68,4%
P. 124	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	68,0%	52,9%	47,1%
P. 125	Les pronoms compléments	Respuesta corta	48,0%	91,7%	8,3%
P. 126	Les pronoms compléments	Respuesta corta	44,0%	9,1%	90,9%
P. 127	Les pronoms compléments	Respuesta corta	44,0%	45,5%	54,5%
P. 128	Les pronoms relatifs	Respuesta corta	52,0%	46,2%	53,8%
P. 129	Les pronoms relatifs	Respuesta corta	60,0%	13,3%	86,7%
P. 130	Les pronoms compléments	Respuesta corta	32,0%	37,5%	62,5%
P. 131	Les pronoms compléments	Respuesta corta	40,0%	0,0%	100,0%
P. 132	Les pronoms compléments	Respuesta corta	48,0%	41,7%	58,3%
P. 133	Les pronoms relatifs	Respuesta corta	44,0%	36,4%	63,6%
P. 134	Les pronoms relatifs	Respuesta corta	36,0%	11,1%	88,9%
P. 135	Les pronoms relatifs	Respuesta corta	32,0%	25,0%	75,0%
P. 136	Les pronoms relatifs	Respuesta corta	36,0%	88,9%	11,1%
P. 137	Les pronoms compléments	Respuesta corta	36,0%	44,4%	55,6%
P. 138	Les constructions verbales	Opción múltiple	52,0%	38,5%	61,5%
P. 139	Les pronoms relatifs	Respuesta corta	48,0%	25,0%	75,0%
P. 140	Les pronoms compléments	Respuesta corta	28,0%	0,0%	100,0%
P. 141	Les constructions verbales	Opción múltiple	52,0%	53,8%	46,2%
P. 142	Les pronoms relatifs	Comprensión oral	36,0%	77,8%	22,2%
P. 143	Les pronoms relatifs	Respuesta corta	44,0%	63,6%	36,4%
P. 144	Les pronoms compléments	Respuesta corta	28,0%	85,7%	14,3%
P. 145	Les constructions verbales	Opción múltiple	44,0%	36,4%	63,6%
P. 146	Les pronoms compléments	Comprensión oral	28,0%	42,9%	57,1%
P. 147	Les pronoms relatifs	Comprensión oral	32,0%	100,0%	0,0%
P. 148	Les pronoms relatifs	Respuesta corta	44,0%	9,1%	90,9%
P. 149	Les pronoms compléments	Respuesta corta	36,0%	0,0%	100,0%
P. 150	Les constructions verbales	Opción múltiple	44,0%	45,5%	54,5%
P. 151	Les pronoms compléments	Respuesta corta	36,0%	55,6%	44,4%
P. 152	Les pronoms compléments	Respuesta corta	24,0%	50,0%	50,0%
P. 153	Les pronoms compléments	Respuesta corta	40,0%	40,0%	60,0%
P. 154	Les pronoms compléments	Respuesta corta	36,0%	22,2%	77,8%
P. 155	Les constructions verbales	Opción múltiple	44,0%	45,5%	54,5%
P. 156	Les pronoms relatifs	Comprensión oral	20,0%	60,0%	40,0%
P. 157	Les pronoms relatifs	Escritura creativa	36,0%	55,6%	44,4%

Test	Contenido	Tipo de test	% participación	% aciertos	% fallos
P. 158	Les constructions verbales	Opción múltiple	64,0%	6,3%	93,8%
P. 159	Les pronoms relatifs	Escritura creativa	32,0%	37,5%	62,5%
P. 160	Les pronoms compléments	Completar huecos	28,0%	100,0%	0,0%
P. 161	Les pronoms relatifs	Comprensión oral	40,0%	70,0%	30,0%
P. 162	Les constructions verbales	Opción múltiple	52,0%	38,5%	61,5%
P. 163	Les constructions verbales	Opción múltiple	52,0%	30,8%	69,2%
P. 164	Les constructions verbales	Opción múltiple	56,0%	35,7%	64,3%
P. 165	Les pronoms relatifs	Comprensión oral	32,0%	87,5%	12,5%
P. 166	Les constructions verbales	Opción múltiple	56,0%	64,3%	35,7%
P. 167	Les constructions verbales	Opción múltiple	56,0%	28,6%	71,4%
P. 168	Les constructions verbales	Opción múltiple	56,0%	21,4%	78,6%
P. 169	Les pronoms relatifs	Escritura creativa	16,0%	25,0%	75,0%
P. 170	Les pronoms relatifs	Respuesta corta	16,0%	50,0%	50,0%
P. 171	Les pronoms relatifs	Respuesta corta	8,0%	0,0%	100,0%
P. 172	Les pronoms relatifs	Respuesta corta	16,0%	25,0%	75,0%
P. 173	Les pronoms relatifs	Comprensión oral	16,0%	0,0%	100,0%
P. 174	Les pronoms compléments	Respuesta corta	20,0%	0,0%	100,0%
P. 175	Les pronoms compléments	Respuesta corta	20,0%	20,0%	80,0%
P. 176	Les pronoms compléments	Respuesta corta	28,0%	57,1%	42,9%
P. 177	Les pronoms compléments	Respuesta corta	16,0%	50,0%	50,0%
P. 178	Les pronoms compléments	Respuesta corta	20,0%	80,0%	20,0%
P. 179	Les pronoms compléments	Respuesta corta	16,0%	75,0%	25,0%
P. 180	Les pronoms relatifs	Escritura creativa	20,0%	40,0%	60,0%
P. 181	Les pronoms compléments	Respuesta corta	28,0%	85,7%	14,3%
P. 182	Les pronoms compléments	Respuesta corta	24,0%	33,3%	66,7%
P. 183	Les pronoms compléments	Respuesta corta	28,0%	71,4%	28,6%
P. 184	Les pronoms compléments	Respuesta corta	28,0%	42,9%	57,1%
P. 185	Les pronoms compléments	Respuesta corta	28,0%	57,1%	42,9%
P. 186	Les pronoms compléments	Respuesta corta	32,0%	37,5%	62,5%
P. 187	Les pronoms compléments	Respuesta corta	52,0%	84,6%	15,4%
P. 188	Les pronoms compléments	Respuesta corta	52,0%	61,5%	38,5%
P. 189	Les pronoms relatifs	Comprensión oral	16,0%	100,0%	0,0%
P. 190	Les pronoms compléments	Opción múltiple	48,0%	75,0%	25,0%
P. 191	Les pronoms compléments	Opción múltiple	52,0%	100,0%	0,0%
P. 192	Les pronoms compléments	Opción múltiple	52,0%	84,6%	15,4%
P. 193	Les pronoms compléments	Opción múltiple	56,0%	92,9%	7,1%
P. 194	Les pronoms compléments	Opción múltiple	56,0%	100,0%	0,0%
P. 195	Les pronoms relatifs	Escritura creativa	32,0%	75,0%	25,0%
P. 196	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	56,0%	50,0%	50,0%
P. 197	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	60,0%	46,7%	53,3%
P. 198	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	52,0%	38,5%	61,5%
P. 199	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	48,0%	83,3%	16,7%
P. 200	Les pronoms compléments	Reordenar las palabras	40,0%	60,0%	40,0%

Test	Contenido	Tipo de test	% participación	% aciertos	% fallos
P. 201	Les pronoms compléments	Reordenar las palabras	36,0%	88,9%	11,1%
P. 202	Les constructions verbales	Opción múltiple	60,0%	86,7%	13,3%
P. 203	Les constructions verbales	Opción múltiple	60,0%	86,7%	13,3%
P. 204	Les constructions verbales	Opción múltiple	56,0%	78,6%	21,4%
P. 205	Les pronoms compléments	Opción múltiple	60,0%	66,7%	33,3%
P. 206	Les pronoms compléments	Opción múltiple	60,0%	86,7%	13,3%
P. 207	Les pronoms relatifs	Escritura creativa	16,0%	50,0%	50,0%
P. 208	Les pronoms compléments	Respuesta corta	28,0%	42,9%	57,1%
P. 209	Les pronoms compléments	Respuesta corta	28,0%	28,6%	71,4%
P. 210	Les pronoms compléments	Respuesta corta	28,0%	14,3%	85,7%
P. 211	Les pronoms compléments	Respuesta corta	28,0%	71,4%	28,6%
P. 212	Les pronoms relatifs	Completar huecos	36,0%	100,0%	0,0%
P. 213	Les pronoms compléments	Completar huecos	36,0%	88,9%	11,1%
P. 214	Les pronoms relatifs	Completar huecos	28,0%	57,1%	42,9%
P. 215	Les pronoms compléments	Opción múltiple	56,0%	57,1%	42,9%
P. 216	Les pronoms compléments	Opción múltiple	56,0%	92,9%	7,1%
P. 217	Les pronoms compléments	Encontrar la regla	16,0%	75,0%	25,0%
P. 218	Les pronoms compléments	Encontrar la regla	12,0%	0,0%	100,0%
P. 219	Les pronoms compléments	Respuesta corta	20,0%	60,0%	40,0%
P. 220	Les pronoms compléments	Respuesta corta	36,0%	44,4%	55,6%
P. 221	Les pronoms compléments	Respuesta corta	24,0%	66,7%	33,3%
P. 222	Les pronoms relatifs	Completar huecos	8,0%	100,0%	0,0%
P. 223	Les pronoms compléments	Respuesta corta	20,0%	60,0%	40,0%
P. 224	Les pronoms compléments	Respuesta corta	16,0%	50,0%	50,0%
P. 225	Les pronoms compléments	Respuesta corta	24,0%	50,0%	50,0%
P. 226	Les pronoms compléments	Respuesta corta	16,0%	25,0%	75,0%
P. 227	Les pronoms relatifs	Escritura creativa	16,0%	50,0%	50,0%
P. 228	Les pronoms relatifs	Completar huecos	4,0%	0,0%	100,0%
P. 229	Les pronoms compléments	Completar huecos	4,0%	0,0%	100,0%
P. 230	Les pronoms relatifs	Respuesta corta	8,0%	50,0%	50,0%
P. 231	Les pronoms relatifs	Completar huecos	12,0%	100,0%	0,0%
P. 232	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	52,0%	69,2%	30,8%
P. 233	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	48,0%	83,3%	16,7%
P. 234	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	48,0%	75,0%	25,0%
P. 235	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	44,0%	90,9%	9,1%
P. 236	Les constructions verbales	Opción múltiple	48,0%	33,3%	66,7%
P. 237	Les pronoms relatifs	Escritura creativa	20,0%	80,0%	20,0%
P. 238	Les pronoms compléments et les pronoms relatifs	Completar huecos	16,0%	50,0%	50,0%
P. 239	Les pronoms compléments et les pronoms relatifs	Comprensión oral	16,0%	50,0%	50,0%
P. 240	Les pronoms relatifs	Respuesta corta	8,0%	0,0%	100,0%
P. 241	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	20,0%	60,0%	40,0%
P. 242	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	20,0%	40,0%	60,0%

Test	Contenido	Tipo de test	% participación	% aciertos	% fallos
P. 243	Les pronoms relatifs	Respuesta corta	24,0%	0,0%	100,0%
P. 244	Les pronoms compléments	Opción múltiple	24,0%	100,0%	0,0%
P. 245	Les pronoms compléments	Opción múltiple	24,0%	66,7%	33,3%
P. 246	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	24,0%	66,7%	33,3%
P. 247	Les pronoms relatifs	Opción múltiple	24,0%	33,3%	66,7%
P. 248	Les pronoms compléments	Opción múltiple	24,0%	16,7%	83,3%
P. 249	Les pronoms compléments	Opción múltiple	20,0%	60,0%	40,0%
P. 250	Les pronoms compléments	Opción múltiple	20,0%	0,0%	100,0%

En la tabla 63 vemos que nuestros estudiantes han cometido más errores en los test en los que se trabaja el contenido gramatical de los pronombres complemento. Consideramos que los porcentajes de error son bastante altos a pesar de haber realizado 250 test, lo que nos hace pensar que estos contenidos deberían seguir trabajándose a lo largo de toda la carrera con los estudiantes.

Tabla 63

Cuadro de éxito por tipo de contenido trabajado en las preguntas de Instagram

Contenido	% fallos
Los pronombres relativos	36,9%
Las construcciones verbales	36,6%
Los pronombres complemento	41,0%

En la tabla 64 podemos observar el porcentaje de fallo de nuestros estudiantes por tipo de test. Claramente el tipo de test con el que más errores cometían eran los de encontrar la regla (62,5%), seguido de los de respuesta corta (58,6%) y de escritura creativa (48,4%). Es decir, nuestros estudiantes han cometido más errores en los ejercicios en los que ellos mismos deben elaborar las respuestas y no les vienen dadas como puede ser un test de opción múltiple. Estos ejercicios en los que elaboran ellos la respuesta son muy necesarios ya que son los ejercicios en los que realmente demuestran que han adquirido el contenido satisfactoriamente y, además, también se pueden tratar indirectamente otro tipo de contenidos gramaticales e incluso lexicales.

Tabla 64*Cuadro de éxito por tipo de test en Instagram*

Tipo de test	% fallos
Opción múltiple	29,6%
Respuesta corta	58,6%
Comprensión oral	36,2%
Escritura creativa	48,4%
Completar huecos	35,4%
Reordenar las palabras	25,6%
Encontrar la regla	62,5%

La tabla 65 nos desglosa aún más la tabla anterior ya que nos muestra el porcentaje de fallo por tipo de test dentro de cada tipo de contenido. Y aquí podemos ver claramente en qué tipo de contenido tienen realmente problemas nuestros estudiantes. Casi tres cuartos de nuestros estudiantes han cometido error en las preguntas de respuesta corta de los pronombres relativo, lo que nos indica que no saben emplearlos correctamente. Y aunque parezca paradójico, es también en el contenido de los pronombres relativo, en los test de opción múltiple, donde menos errores han cometido, quizás por lo que comentábamos antes, al no tener que elaborar ellos mismos la respuesta, sino que la tienen ante sus ojos entre varias opciones más, les resulta más sencillo contestar al test correctamente. Esto puede ocurrir no porque no conozcan las reglas gramaticales (reglas que vemos en clase presencialmente) y por eso al tener la respuesta pueden elegir con menor dificultad lo que hay que contestar correctamente, sino porque puede que les falte práctica (práctica que puede proporcionarse mediante Instagram ya que en las clases presenciales se dispone habitualmente de muy poco tiempo).

Tabla 65*Cuadro de éxito por tipo de contenido y test en Instagram*

Contenido	Tipo de test	% fallos
Los pronombres relativos	Opción múltiple	25,1%
	Respuesta corta	70,4%
	Comprensión oral	31,8%
	Escritura creativa	48,4%
	Completar huecos	32,1%
Las construcciones verbales	Opción múltiple	36,6%
	Opción múltiple	27,2%
Los pronombres complemento	Respuesta corta	54,0%
	Comprensión oral	53,6%
	Completar huecos	40,3%
	Reordenar las palabras	25,6%
	Encontrar la regla	62,5%

Y, para terminar con este subapartado, la última tabla (66) que hemos realizado, y que merece la pena analizar, muestra el porcentaje de participación por alumno y el número de aciertos por alumno. En ella vemos que hay alumnos que han sido muy constantes y que de verdad le han visto utilidad a Instagram pues tenemos alumnos con un alto porcentaje de participación como el alumno 10 con 81,6% de participación, el alumno 23 con un 97,2% de participación o el alumno 24 con un 88,4% de participación, entre otros. En cambio, también tenemos estudiantes cuya participación ha sido muy baja como el alumno 1 con un 25,2% o el alumno 6 con un 23,2% de participación. Pero el balance es muy positivo puesto que hay más estudiantes que hayan participado en más de la mitad de las preguntas propuestas que estudiantes que no lo hayan hecho.

Tabla 66

Cuadro de éxito por alumno en Instagram

Alumno	% PARTICIPACIÓN	Nº ACIERTOS
Alumno 1	25,2%	53
Alumno 2	70,8%	128
Alumno 3	69,2%	110
Alumno 4	71,6%	106
Alumno 5	62,8%	114
Alumno 6	23,2%	31
Alumno 7	47,6%	77
Alumno 8	42,4%	73
Alumno 9	73,2%	145
Alumno 10	81,6%	168
Alumno 11	78,0%	152
Alumno 12	48,0%	71
Alumno 13	47,6%	95
Alumno 14	42,8%	64
Alumno 15	47,2%	62
Alumno 16	69,6%	127
Alumno 17	51,6%	72
Alumno 18	72,8%	80
Alumno 19	54,0%	100
Alumno 20	40,0%	82
Alumno 21	36,4%	51
Alumno 22	62,0%	122
Alumno 23	97,2%	125
Alumno 24	88,4%	156
Alumno 25	44,8%	79
PROMEDIO	57,9%	98
DESVIACIÓN ESTÁNDAR		36

Realizar esta tabla de observación nos ha sido muy útil ya que nos ayuda a determinar futuras decisiones a la hora de volver a implantar la enseñanza híbrida en un nuevo curso académico y además lo más importante para nuestro estudio, nos ayuda a hacernos una idea del nivel de participación de nuestro alumnado para poder atribuir más tarde si los resultados obtenidos en las pruebas estadísticas se deben o no al uso de Instagram. Para esto último también es útil analizar en el siguiente subapartado los resultados de la encuesta de satisfacción que se le realizó a los estudiantes del grupo experimental una vez finalizada la intervención y la entrevista a la que amable y voluntariamente accedieron a participar algunos de ellos.

4.2.5. Encuesta de satisfacción y entrevista al grupo experimental

Al igual que hicimos para analizar los resultados de la encuesta sobre el uso de Instagram y en particular en el aprendizaje de idiomas (4.2.1.), desarrollamos también con la encuesta de satisfacción una descripción mediante la representación numérica y gráfica de los resultados en cada pregunta. Como vimos, para ello es necesario presentar la distribución de frecuencias en una tabla de datos y los porcentajes ya que nos permiten comparar los ítems de respuesta para cada pregunta. De igual modo que lo hicimos para la encuesta sobre Instagram, en ésta analizaremos si existen diferencias de opinión entre los estudiantes del grupo experimental según si su respuesta según su sexo o según la titulación que están estudiando. De esta manera, hemos creado tablas en las que presentamos los resultados por cada una de estas variables de caracterización mediante el programa Microsoft Excel.

Las preguntas de la encuesta en formato Word pueden consultarse en el anexo VII (p. 550). La encuesta fue cumplimentada por 24 estudiantes y la dividimos en tres partes: 1) Uso de la gramática, 2) Aprendizaje tradicional (presencial + libro) VS Aprendizaje híbrido (presencial + libro + INSTAGRAM) y 3) Uso de Instagram.

Como vemos en la tabla 67, el 87,5% de los estudiantes que respondieron a esta encuesta eran mujeres y el 12,5% eran hombres, es decir, la gran mayoría eran mujeres.

Tabla 67

Porcentaje de hombres y mujeres del grupo experimental que han cumplimentado la encuesta de satisfacción

Género	f_i	%
Hombre	3	12,5%
Mujer	21	87,5%
Total general	24	100,0%

También nos interesamos en saber el porcentaje de alumnos que teníamos en nuestro grupo experimental y que contestaban a esta encuesta de satisfacción que cursaban una u otra carrera universitaria para poder inferir si había diferencias en las respuestas dadas a esta encuesta según esta circunstancia. En la tabla 68 vemos que el 62,5% de los estudiantes estaban cursando el doble grado de Estudios Franceses y Educación Primaria (Especialidad francés) y el 37,5% de los estudiantes estaba cursando únicamente el grado en Estudios Franceses.

Tabla 68

Titulación que estudian los estudiantes del grupo experimental que han cumplimentado la encuesta de satisfacción

Titulación	f_i	%
DOBLE GRADO	15	62,5%
ESTUDIOS FRANCESES	9	37,5%
Total general	24	100,0%

Ahora comenzamos a describir las preguntas de nuestra encuesta de satisfacción. En la primera parte, las preguntas están relacionadas con los puntos gramaticales que hemos trabajado con ellos mediante Instagram. Los resultados de la primera pregunta que pueden consultarse en la tabla X, nos muestran que prácticamente todos los estudiantes, el 95,8% de ellos, consideran que los contenidos que se han tratado en lo que en clase llamamos la “unité 0” y que incluía los pronombres complemento, los pronombres relativos y las construcciones verbales, son importantes. Tan solo un 4,2% de los estudiantes ha seleccionado la respuesta “tal vez”. Estos resultados son muy positivos porque como sabemos, para que un aprendizaje sea significativo y perdure, es importante hacer que ese aprendizaje sea relevante, darle la importancia que tiene para nosotros. Y vemos que con Instagram hemos conseguido que nuestros estudiantes sean conscientes de la importancia que tiene aprender esos contenidos correctamente para lograr comunicar lo mejor posible, es decir, para mejorar no solamente su nivel de gramática sino también su competencia comunicativa y por ende su dominio de la lengua francesa.

Tabla 69

Resultados a la pregunta N.º 1 de la encuesta de satisfacción realizada al grupo experimental

1. Considero que los contenidos	Género				Titulación				Total	
	Hombre		Mujer		DOBLE GRADO		ESTUDIOS FRANCESES			
	f_i	%	f_i	%	f_i	%	f_i	%	f_i	%
No		0,0%		0,0%		0,0%		0,0%		0,0%
Si	3	100,0%	20	95,2%	15	100,0%	8	88,9%	23	95,8%
Tal vez		0,0%	1	4,8%		0,0%	1	11,1%	1	4,2%
Total general	3	100,0%	21	100,0%	15	100,0%	9	100,0%	24	100,0%

Figura 47

Resultados a la pregunta N.º 1 de la encuesta de satisfacción realizada al grupo experimental



En la segunda pregunta (tabla 70), los resultados también son muy reveladores y positivos para nosotros, aunque no tanto para nuestros estudiantes. El 91,7% de los estudiantes han contestado que si tenían dificultades al emplear esos contenidos gramaticales que hemos trabajado en la “unité 0” antes de comenzar a estudiar dicha unidad con Instagram, frente a un 8,3% que ha dicho que no. Y eso corrobora los resultados del pre-test de gramática que realizamos en PRADO y también nos muestra lo importante que es tratar estos contenidos con estos estudiantes con una metodología diferente que nos permita paliar esas dificultades.

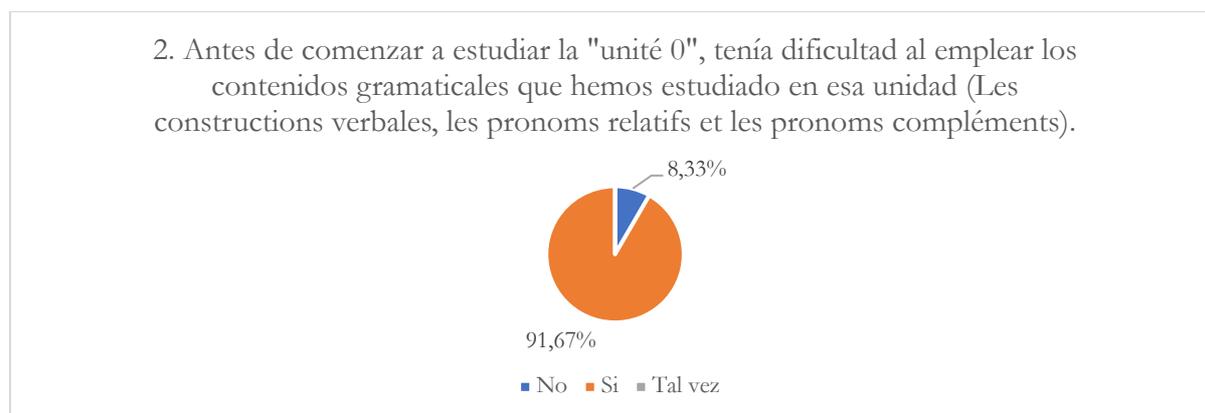
Tabla 70

Resultados a la pregunta N.º 2 de la encuesta de satisfacción realizada al grupo experimental

2. Antes de comenzar a estudiar...	Género				Titulación				Total	
	Hombre		Mujer		DOBLE GRADO		ESTUDIOS FRANCESES			
	f _i	%	f _i	%	f _i	%	f _i	%	f _i	%
No		0,0%	2	9,5%	1	6,7%	1	11,1%	2	8,3%
Si	3	100,0%	19	90,5%	14	93,3%	8	88,9%	22	91,7%
Tal vez		0,0%		0,0%		0,0%		0,0%		0,0%
Total general	3	100,0%	21	100,0%	15	100,0%	9	100,0%	24	100,0%

Figura 48

Resultados a la pregunta N.º 2 de la encuesta de satisfacción realizada al grupo experimental



En la tercera, cuarta y quinta pregunta pedimos que nos indicasen el grado de frecuencia según una serie de afirmaciones que les proponíamos y que pretenden especificar más la pregunta anterior (2), es decir, saber exactamente en qué contenido gramatical de los trabajados creen ellos que solían tener mayor cantidad de errores. Las respuestas que podían seleccionar para contestar a estas preguntas eran las siguientes: 1 (Nunca), 2 (Alguna vez, ocasionalmente), 3 (A menudo), 4 (Frecuentemente) y 5 (Siempre).

En la tercera pregunta (tabla 71), 25% de los estudiantes respondió haber tenido siempre errores en el uso de los pronombres complemento antes de comenzar a estudiar la "unité 0", el 27,5% respondió que había tenido errores frecuentemente, el 29,2% a menudo y el 8,3% alguna vez, ocasionalmente. Ningún alumno seleccionó la opción "nunca". Es decir que, si tomamos las opciones "frecuentemente" y "siempre" como un grado de frecuencia alta, más de la mitad de los estudiantes, el 62,5%, cometía errores en el uso de este punto gramatical con alta frecuencia.

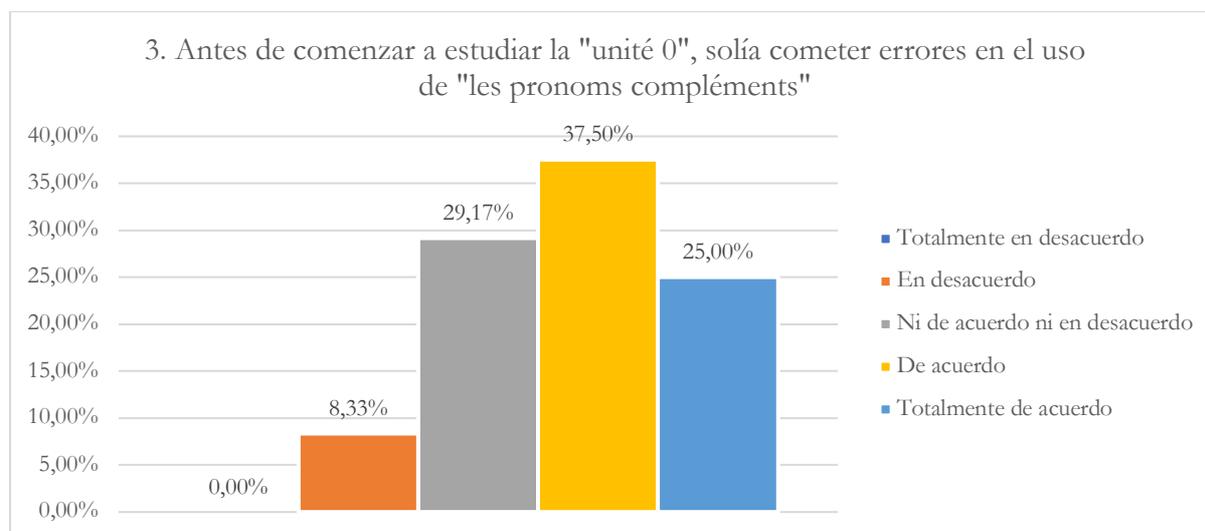
Tabla 71

Resultados a la pregunta N.º 3 de la encuesta de satisfacción realizada al grupo experimental

3. Antes de comenzar a estudia	Género				Titulación				Total	
	Hombre		Mujer		DOBLE GRADO		ESTUDIOS FRANCESES			
	f _i	%	f _i	%	f _i	%	f _i	%	f _i	%
Nunca		0,0%		0,0%		%		0,00%		0,00%
Alguna vez, ocasionalmente		0,0%	2	9,5%	1	0,0%	1	11,1%	2	8,3%
A menudo	2	66,7%	5	23,8%	4	6,7%	3	33,3%	7	29,2%
Frecuentemente		0,0%	9	42,9%	8	26,7%	1	11,1%	9	37,5%
Siempre	1	33,3%	5	23,8%	2	53,3%	4	44,4%	6	25,0%
Total general	3	100,0%	21	100,0%	15	13,3%	9	100,0%	24	100,0%

Figura 49

Resultados a la pregunta N.º 3 de la encuesta de satisfacción realizada al grupo experimental



En la cuarta pregunta (tabla 72, figura 50), el 12,5% de los estudiantes respondió haber tenido siempre errores en el uso de los pronombres relativos antes de comenzar a estudiar la “unité 0”, el 20,8% respondió que había tenido errores frecuentemente, el 50% a menudo y el 16,7% alguna vez, ocasionalmente. Ningún alumno seleccionó la opción “nunca”. Es decir que, si tomamos las opciones “frecuentemente” y “siempre” como un grado de frecuencia alta, solo un tercio de los estudiantes, el 33,3%, cometía errores en el uso de este punto gramatical con alta frecuencia. Como vemos, según las creencias y percepciones de los estudiantes, cometían menos errores en el uso de los pronombres relativos que en el de los pronombres complemento.

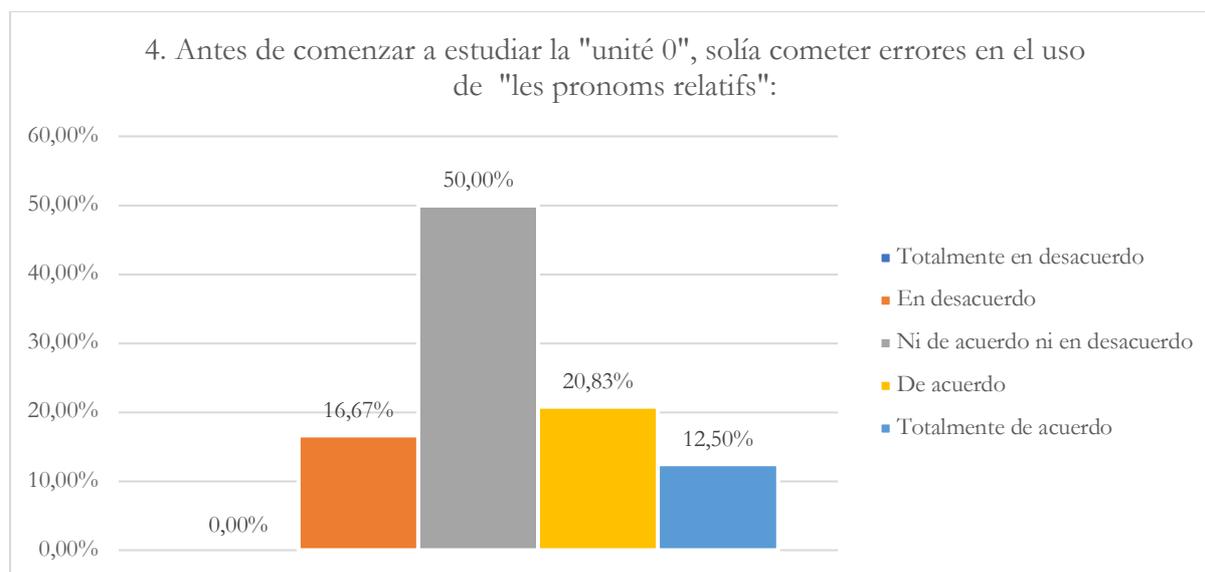
Tabla 72

Resultados a la pregunta N.º 4 de la encuesta de satisfacción realizada al grupo experimental

4. Antes de comenzar a estudiar	Género				Titulación				Total	
	Hombre		Mujer		DOBLE GRADO		ESTUDIOS FRANCESES			
	f _i	%	f _i	%	f _i	%	f _i	%	f _i	%
Nunca		0,0%		0,0%		0,0%		0,0%		0,0%
Alguna vez, ocasionalmente	1	33,3%	3	14,3%	2	13,3%	2	22,2%	4	16,7%
A menudo	2	66,7%	1	47,6%	7	46,7%	5	55,6%	12	50,0%
Frecuentemente		0,0%	5	23,8%	5	33,3%		0,0%	5	20,8%
Siempre		0,0%	3	14,3%	1	6,7%	2	22,2%	3	12,5%
Total general	3	100,0%	12	100,0%	15	100,0%	9	100,0%	24	100,0%

Figura 50

Resultados a la pregunta N.º 4 de la encuesta de satisfacción realizada al grupo experimental



En la quinta pregunta (tabla 73, figura 51), el 33,3% de los estudiantes respondió haber tenido siempre errores en el uso de las construcciones verbales antes de comenzar a estudiar la “unité 0”, el 45,8% respondió que había tenido errores frecuentemente, el 12,5% a menudo y el 8,3% alguna vez, ocasionalmente. Ningún alumno seleccionó la opción “nunca”. Es decir que, si tomamos las opciones “frecuentemente” y “siempre” como un grado de frecuencia alta, más de la mitad de los estudiantes, el 79,1%, cometía errores en el uso de este punto gramatical con alta frecuencia. Como vemos según la percepción de nuestros estudiantes, las construcciones gramaticales son el punto gramatical de los tres que hemos trabajado que más dificultad les causa.

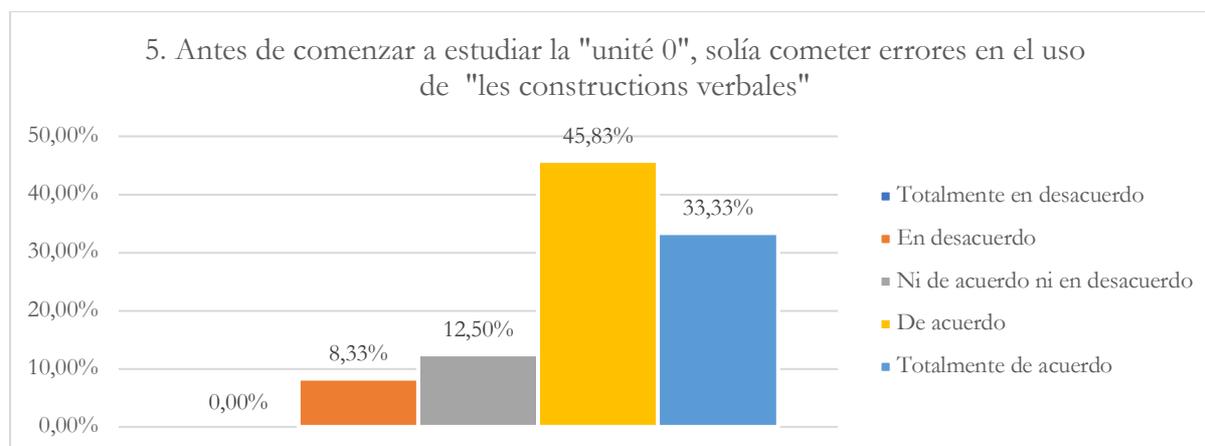
Tabla 73

Resultados a la pregunta N.º 5 de la encuesta de satisfacción realizada al grupo experimental

5. Antes de comenzar a estudiar	Género				Titulación				Total	
	Hombre		Mujer		DOBLE GRADO		ESTUDIOS FRANCESES			
	f _i	%	f _i	%	f _i	%	f _i	%	f _i	%
Totalmente en desacuerdo		0,0%		0,0%		0,0%		0,0%		0,0%
En desacuerdo	1	33,3%	1	4,8%	1	6,7%	1	11,1%	2	8,3%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo		0,0%	3	14,3%	1	6,7%	2	22,2%	3	12,5%
De acuerdo	1	33,3%	1	47,6%	9	60,0%	2	22,2%	11	45,8%
Totalmente de acuerdo	1	33,3%	7	33,3%	4	26,7%	4	44,4%	8	33,3%
Total general	3	100,0%	12	100,0%	15	100,0%	9	100,0%	24	100,0%

Figura 51

Resultados a la pregunta N.º 5 de la encuesta de satisfacción realizada al grupo experimental



A partir de la sexta pregunta comienza la segunda parte de nuestra encuesta en la que las preguntas van dirigidas a conocer la opinión de los estudiantes acerca de la enseñanza que han recibido mediante Instagram seleccionando su grado de acuerdo o desacuerdo con unas afirmaciones según la siguiente escala Likert: 1 (En total desacuerdo), 2 (En desacuerdo), 3 (Indiferente / regular), 4 (De acuerdo) y 5 (Totalmente de acuerdo).

En la sexta pregunta, como puede verse en la tabla 74 y en la figura 52, un 70,8% de los estudiantes respondió estar de acuerdo con que su nivel de lengua ha mejorado gracias al estudio de esos contenidos gramaticales mediante el temario aportado por la profesora y la realización de ejercicios del libro, es decir, mediante una enseñanza que podemos etiquetar como tradicional, frente a un 8,3% que dijo no estar de acuerdo con esa afirmación.

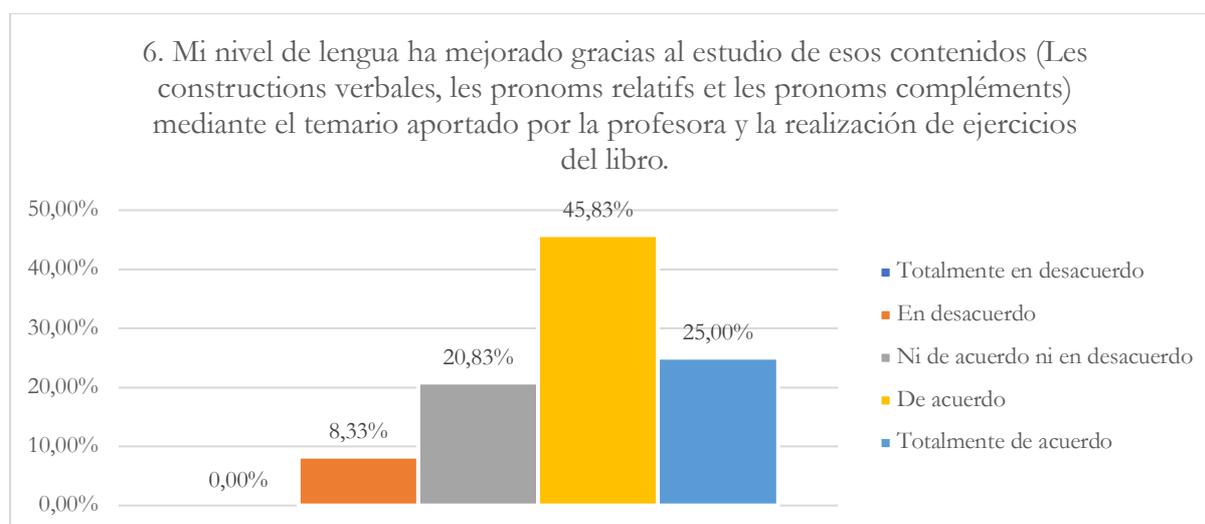
Tabla 74

Resultados a la pregunta N.º 6 de la encuesta de satisfacción realizada al grupo experimental

6. Mi nivel de lengua ha mejor	Género				Titulación				Total	
	Hombre		Mujer		DOBLE GRADO		ESTUDIOS FRANCESES			
	f _i	%	f _i	%	f _i	%	f _i	%	f _i	%
Totalmente en desacuerdo		0,0%		0,0%		0,0%		0,0%		0,0%
En desacuerdo		0,0%	2	9,5%	2	13,3%		0,0%	2	8,3%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1	33,3%	4	19,1%	4	26,7%	1	11,1%	5	20,8%
De acuerdo	1	33,3%	1	47,6%	6	40,0%	5	55,6%	11	45,8%
Totalmente de acuerdo	1	33,3%	5	23,8%	3	20,0%	3	33,3%	6	25,0%
Total general	3	100,0%	12	100,0%	15	100,0%	9	100,0%	24	100,0%

Figura 52

Resultados a la pregunta N.º 6 de la encuesta de satisfacción realizada al grupo experimental



En la séptima pregunta, cuyos resultados se reflejan en la tabla 75 y en la figura 53, el 62,5 % de los estudiantes mostró estar de acuerdo con que su nivel de lengua había mejorado gracias al estudio de esos contenidos gramaticales gracias a Instagram y ningún alumno mostro estar en desacuerdo con esta afirmación. Tanto esta respuesta como la obtenida en la pregunta anterior nos demuestra que las percepciones de nuestros estudiantes ante una u otra forma de enseñanza son positivas y que no hay porque elegir una u otra, sino que ambas se pueden usar complementariamente para lograr paliar las insuficiencias de ambas.

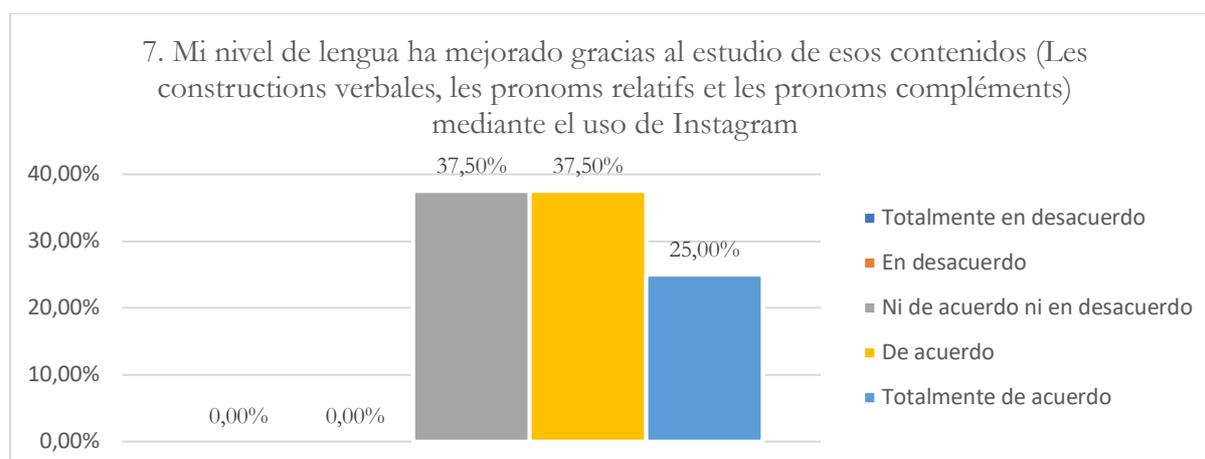
Tabla 75

Resultados a la pregunta N.º 7 de la encuesta de satisfacción realizada al grupo experimental

7. Mi nivel de lengua ha mejor	Género				Titulación				Total	
	Hombre		Mujer		DOBLE GRADO		ESTUDIOS FRANCESES			
	f _i	%	f _i	%	f _i	%	f _i	%	f _i	%
Totalmente en desacuerdo		0,0%		0,0%		0,0%		0,0%		0,0%
En desacuerdo		0,0%		0,0%		0,0%		0,0%		0,0%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1	33,3%	8	38,1%	6	40,0%	3	33,3%	9	37,5%
De acuerdo	1	33,3%	8	38,1%	5	33,3%	4	44,4%	9	37,5%
Totalmente de acuerdo	1	33,3%	5	23,8%	4	26,7%	2	22,2%	6	25,0%
Total general	3	100,0%	21	100,0%	15	100,0%	9	100,0%	24	100,0%

Figura 53

Resultados a la pregunta N.º 7 de la encuesta de satisfacción realizada al grupo experimental



En la pregunta 8 (resultados consultables en la tabla 76 y figura 54), el 37,5% afirmó estar de acuerdo con que se ha involucrado en su aprendizaje estudiando el temario y realizando los ejercicios del libro frente al 25% que mostró estar en desacuerdo con esta afirmación. Estos resultados son curiosos porque por un lado el 70,8% de los estudiantes muestran que el aprendizaje mediante temario físico y ejercicios del libro ha sido positivo para la mejora de su dominio de la lengua y por otro vemos en esta pregunta que poco más de un tercio de los estudiantes realmente se ha estudiado ese temario y ha realizado esos ejercicios del libro, por lo que realmente, si han mejorado en sus habilidades lingüísticas, según estas respuestas, pensamos que poco puede deberse al aprendizaje tradicional.

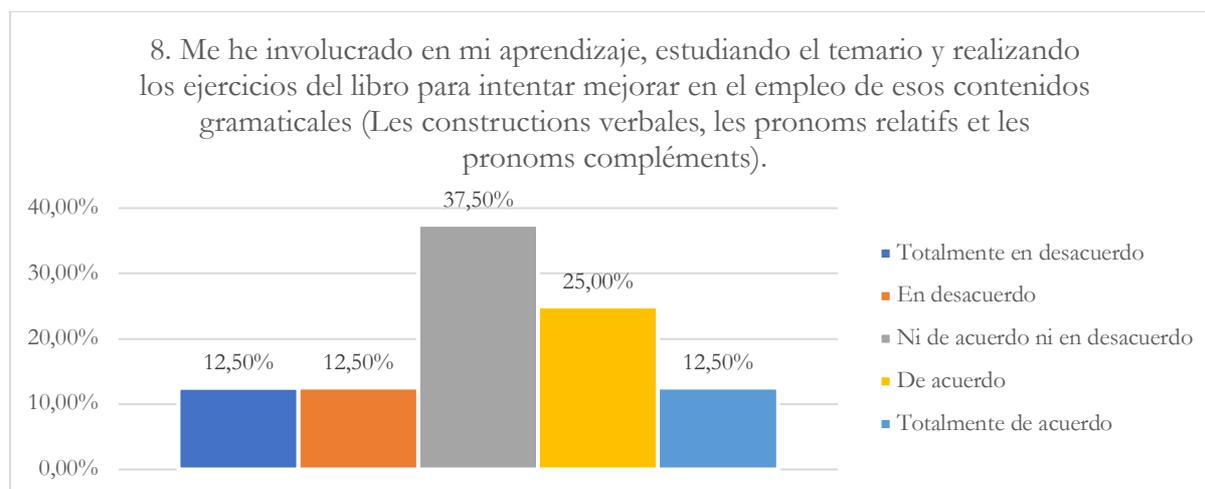
Tabla 76

Resultados a la pregunta N.º 8 de la encuesta de satisfacción realizada al grupo experimental

8. Me he involucrado en mi apr	Género				Titulación				Total	
	Hombre		Mujer		DOBLE GRADO		ESTUDIOS FRANCESES			
	f _i	%	f _i	%	f _i	%	f _i	%	f _i	%
Totalmente en desacuerdo		0,0%	3	14,3%	2	13,3%	1	11,1%	3	12,5%
En desacuerdo		0,0%	3	14,3%	2	13,3%	1	11,1%	3	12,5%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1	33,3%	8	38,1%	8	53,3%	1	11,1%	9	37,5%
De acuerdo	2	66,7%	4	19,1%	2	13,3%	4	44,4%	6	25,0%
Totalmente de acuerdo		0,0%	3	14,3%	1	6,7%	2	22,2%	3	12,5%
Total general	3	100,0%	21	100,0%	15	100,0%	9	100,0%	24	100,0%

Figura 54

Resultados a la pregunta N.º 8 de la encuesta de satisfacción realizada al grupo experimental



En la pregunta 9 (tabla 77 y figura 55), más de la mitad de los estudiantes 54,2% contestó estar de acuerdo con que se han involucrado en su aprendizaje realizando los ejercicios de Instagram, consultando las publicaciones y preguntando las dudas, frente a un 8,4% que contestó estar en desacuerdo. Creo las respuestas obtenidas a esta pregunta representan la buena acogida que ha tenido la red social entre los estudiantes porque si recordamos en la pregunta anterior solo un tercio de los estudiantes dijo haber realizado los ejercicios del libro mientras que más de la mitad si dice haber realizado los de Instagram... Esto muestra la preferencia de nuestros estudiantes por la presentación de los contenidos y de su correspondiente práctica de una forma más visual y dinámica, de modo que una enseñanza híbrida mediante el uso de Instagram puede resultar realmente positiva para su aprendizaje.

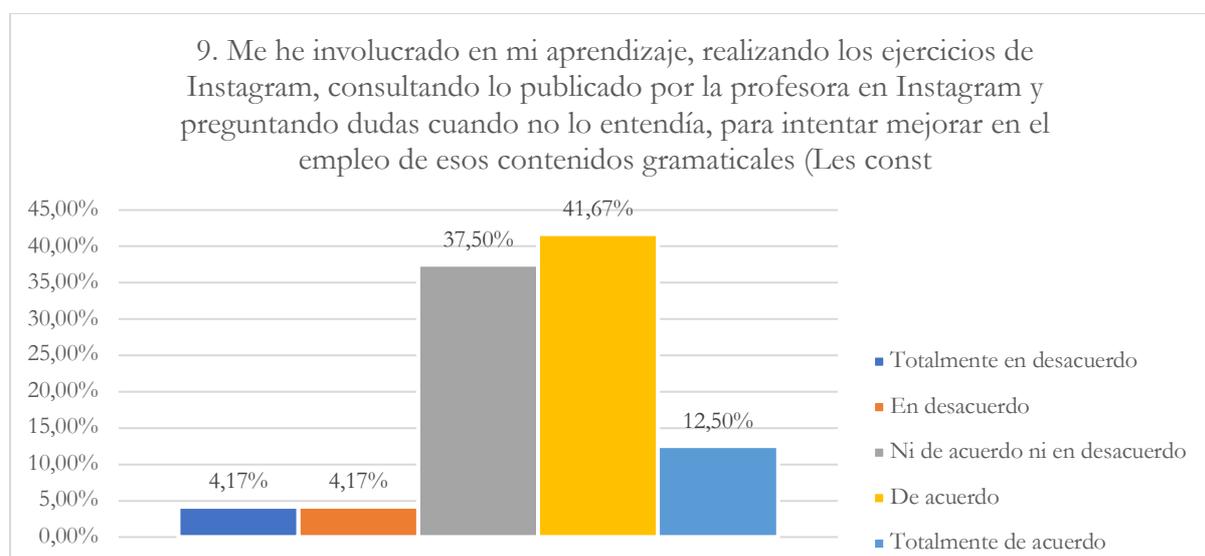
Tabla 77

Resultados a la pregunta N.º 9 de la encuesta de satisfacción realizada al grupo experimental

9. Me he involucrado en mi apr	Género				Titulación				Total	
	Hombre		Mujer		DOBLE GRADO		ESTUDIOS FRANCESES			
	f _i	%	f _i	%	f _i	%	f _i	%	f _i	%
Totalmente en desacuerdo		0,0%	1	4,8%	1	6,7%		0,0%	1	4,2%
En desacuerdo		0,0%	1	4,8%		0,0%	1	11,1%	1	4,2%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2	66,7%	7	33,3%	6	40,0%	3	33,3%	9	37,5%
De acuerdo		0,0%	1	47,6%	6	40,0%	4	44,4%	1	41,7%
Totalmente de acuerdo	1	33,3%	2	9,5%	2	13,3%	1	11,1%	3	12,5%
Total general	3	100,0%	12	100,0%	15	100,0%	9	100,0%	15	100,0%

Figura 55

Resultados a la pregunta N.º 9 de la encuesta de satisfacción realizada al grupo experimental



Y apoyando la reflexión que hacíamos sobre los resultados de la pregunta anterior, se encuentran los resultados a la décima pregunta que se observan en la tabla 78 y en la figura 56. El 91,7% de los estudiantes manifestó estar de acuerdo con que para el aprendizaje de la gramática deberían emplearse más recursos digitales que resulten atractivos y motivadores para el alumnado ya que los apuntes teóricos y los ejercicios prácticos en el libro son insuficientes. Ningún estudiante por el contrario manifestó estar en desacuerdo.

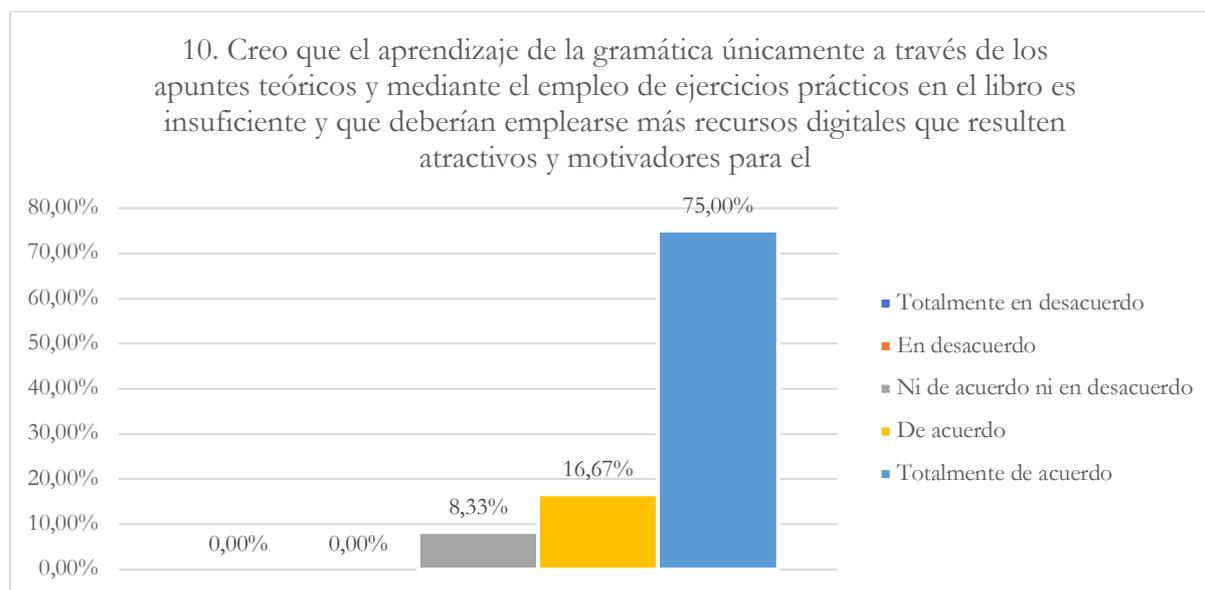
Tabla 78

Resultados a la pregunta N.º 10 de la encuesta de satisfacción realizada al grupo experimental

10. Creo que el aprendizaje de	Género				Titulación				Total	
	Hombre		Mujer		DOBLE GRADO		ESTUDIOS FRANCESES			
	f _i	%	f _i	%	f _i	%	f _i	%	f _i	%
Totalmente en desacuerdo		0,0%		0,0%		0,0%		0,0%		0,0%
En desacuerdo		0,0%		0,0%		0,0%		0,0%		0,0%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo		0,0%	2	9,5%	1	6,7%	1	11,1%	2	8,3%
De acuerdo		0,0%	4	19,1%	1	6,7%	3	33,3%	4	16,7%
Totalmente de acuerdo	3	100,0%	15	71,4%	13	86,7%	5	55,6%	18	75,0%
Total general	3	100,0%	21	100,0%	15	100,0%	9	100,0%	24	100,0%

Figura 56

Resultados a la pregunta N.º 10 de la encuesta de satisfacción realizada al grupo experimental



En la onceava pregunta (tabla 79 y figura 57), el 91,7% de los estudiantes indicaron su acuerdo con que el uso de Instagram para mejorar en el aprendizaje de la gramática ha sido beneficioso para ellos. Ningún alumno señaló estar en desacuerdo, lo cual es altamente positivo para nosotros puesto que en principio cumplimos con sus expectativas y con uno de nuestros objetivos de investigación.

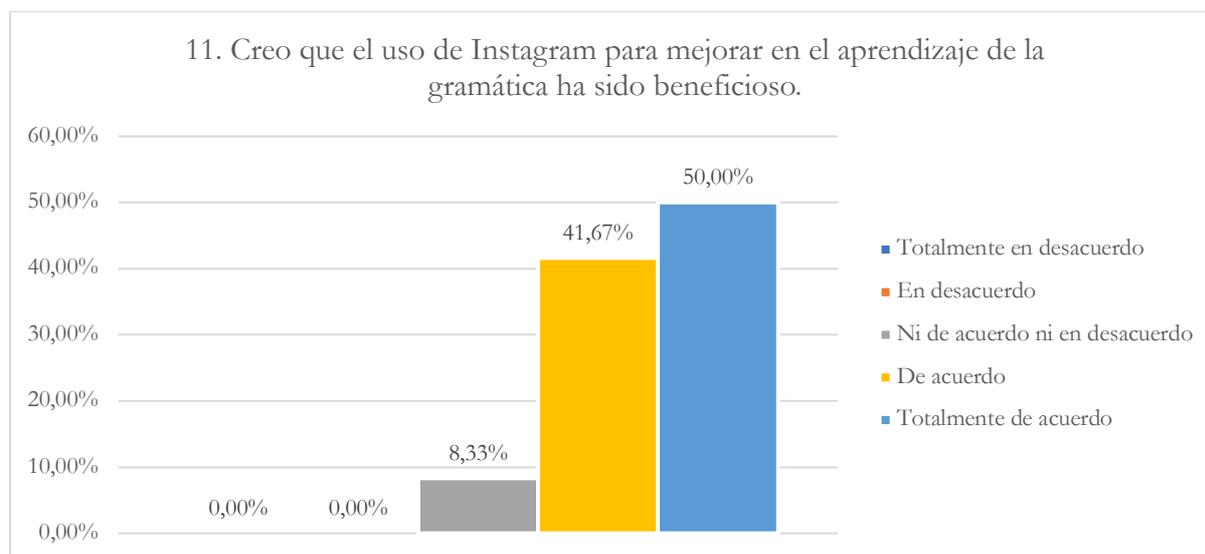
Tabla 79

Resultados a la pregunta N.º 11 de la encuesta de satisfacción realizada al grupo experimental

11. Creo que el uso de Instagr	Género				Titulación				Total	
	Hombre		Mujer		DOBLE GRADO		ESTUDIOS FRANCESES			
	f _i	%	f _i	%	f _i	%	f _i	%	f _i	%
Totalmente en desacuerdo		0,0%		0,0%		0,0%		0,0%		0,0%
En desacuerdo		0,0%		0,0%		0,0%		0,0%		0,0%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo		0,0%	2	9,5%	1	6,7%	1	11,1%	2	8,3%
De acuerdo		0,0%	1	47,6%	6	40,0%	4	44,4%	1	41,7%
Totalmente de acuerdo	3	100,0%	9	42,9%	8	53,3%	4	44,4%	12	50,0%
Total general	3	100,0%	12	100,0%	15	100,0%	9	100,0%	15	100,0%

Figura 57

Resultados a la pregunta N.º 11 de la encuesta de satisfacción realizada al grupo experimental



Llegamos a la tercera parte de nuestra encuesta de satisfacción en la que deseamos conocer su opinión, su grado de satisfacción con Instagram según las afirmaciones que proponemos y siguiendo la siguiente escala Likert: 1(Nada satisfecho), 2 (Poco satisfecho), 3 (Neutral), 4 (Satisfecho) y 5 (Muy satisfecho).

En la pregunta 12 (tabla 80 y figura 58), la mayoría de los estudiantes (87,5%) mostraron estar satisfechos con el funcionamiento de la aplicación “Instagram” y ningún estudiante mostró estar insatisfecho. Estos resultados son muy interesantes ya que nos muestran que los estudiantes no han tenido problemas con su uso y que podría quizás volver a utilizarse en el futuro.

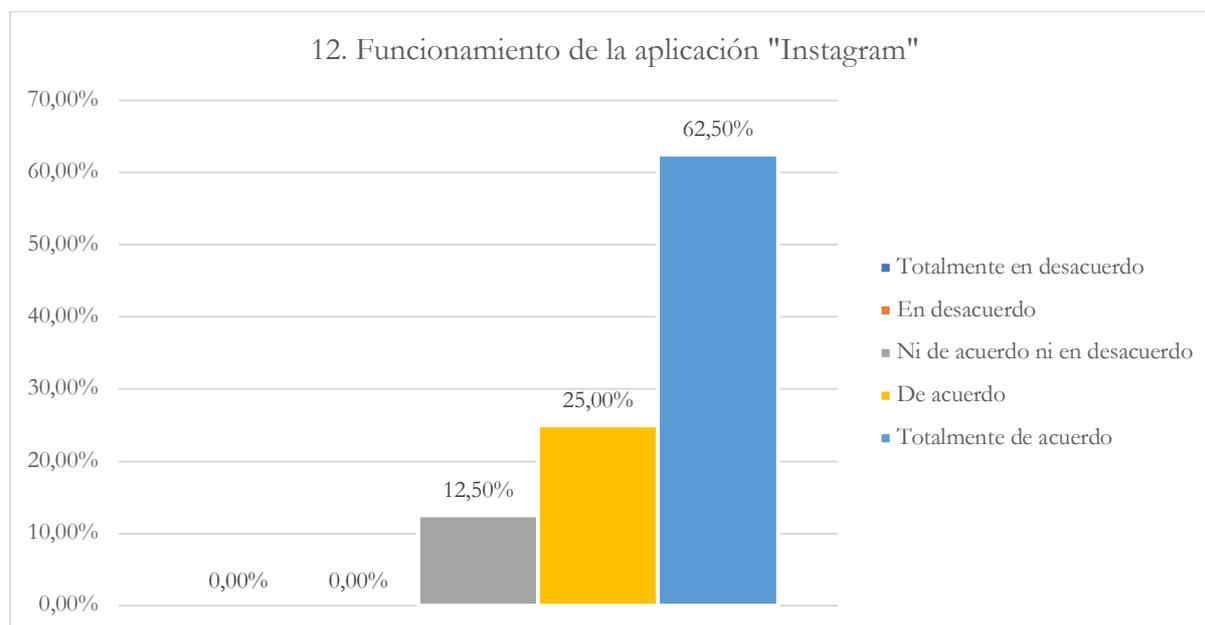
Tabla 80

Resultados a la pregunta N.º 12 de la encuesta de satisfacción realizada al grupo experimental

12. Funcionamiento de la aplicación	Género				Titulación				Total	
	Hombre		Mujer		DOBLE GRADO		ESTUDIOS FRANCESES			
	f _i	%	f _i	%	f _i	%	f _i	%	f _i	%
Nada satisfecho		0,0%		0,0%		0,0%		0,0%		0,0%
Poco satisfecho		0,0%		0,0%		0,0%		0,0%		0,0%
Neutral	1	33,3%	2	9,5%	1	6,7%	2	22,2%	3	12,5%
Satisfecho		0,0%	6	28,6%	5	33,3%	1	11,1%	6	25,0%
Muy satisfecho	2	66,7%	13	61,9%	9	60,0%	6	66,7%	15	62,5%
Total general	3	100,0%	21	100,0%	15	100,0%	9	100,0%	24	100,0%

Figura 58

Resultados a la pregunta N.º 12 de la encuesta de satisfacción realizada al grupo experimental



Los estudiantes también se mostraron satisfechos (pregunta 13, tabla 81 y figura 59) con el tipo de ejercicios gramaticales que propusimos en Instagram. El 95,8% se mostró satisfecho, de los cuales un 58,3%, más de la mitad, muy satisfecho, y tan solo un 4,2% que equivale a un estudiante mostró estar poco satisfecho. Esto nos hace pensar que los ejercicios que propusimos en Instagram gustaron a nuestros estudiantes y cumplían con sus expectativas y necesidades.

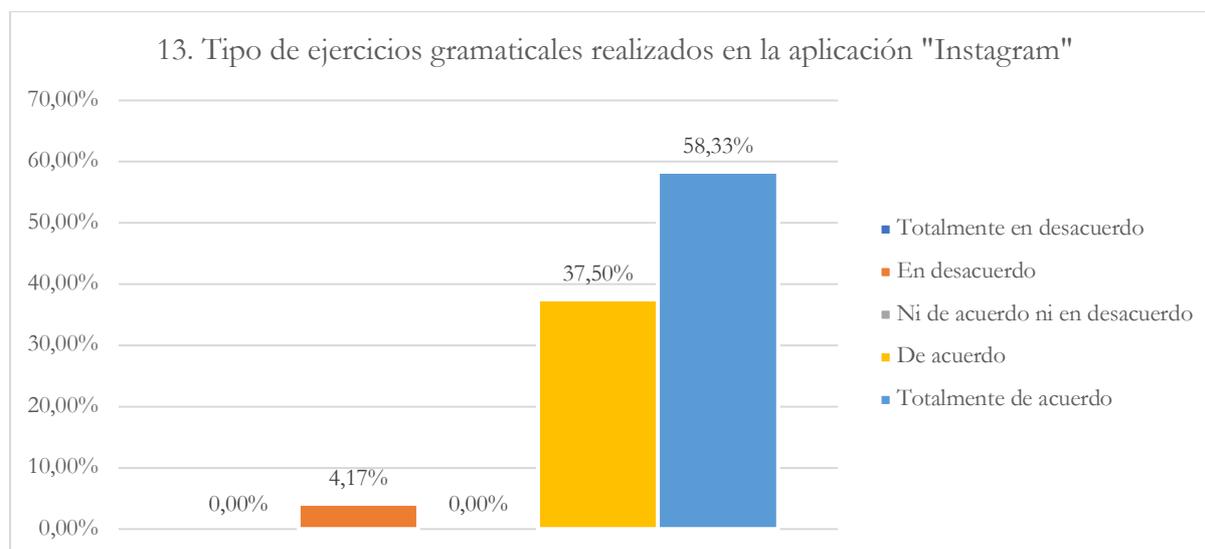
Tabla 81

Resultados a la pregunta N.º 13 de la encuesta de satisfacción realizada al grupo experimental

13. Tipo de ejercicios gramática	Género				Titulación				Total	
	Hombre		Mujer		DOBLE GRADO		ESTUDIOS FRANCESES			
	f _i	%	f _i	%	f _i	%	f _i	%	f _i	%
Nada satisfecho		0,0%		0,0%		0,0%		0,0%		0,0%
Poco satisfecho		0,0%	1	4,8%	1	6,7%		0,0%	1	4,2%
Neutral		0,0%		0,0%		0,0%		0,0%		0,0%
Satisfecho	1	33,3%	8	38,1%	7	46,7%	2	22,2%	9	37,5%
Muy satisfecho	2	66,7%	12	57,1%	7	46,7%	7	77,8%	14	58,3%
Total general	3	100,0%	21	100,0%	15	100,0%	9	100,0%	24	100,0%

Figura 59

Resultados a la pregunta N.º 13 de la encuesta de satisfacción realizada al grupo experimental



En la pregunta 14 (tabla 82 y figura 60), el 58,3% estuvo de acuerdo con la regularidad y cantidad de ejercicios gramaticales que se propuso en Instagram, frente al 12,5% que dijo estar en desacuerdo. Será interesante preguntar y analizar durante la entrevista el porqué de esos estudiantes que se han mostrado en desacuerdo o indiferentes, si han considerado que eran pocos ejercicios o muchos, si hubiesen preferido que propusiese ejercicios todos los días de la semana o alternando días... Toda esta información es importante de cara a una posible puesta en marcha de nuevo en el futuro.

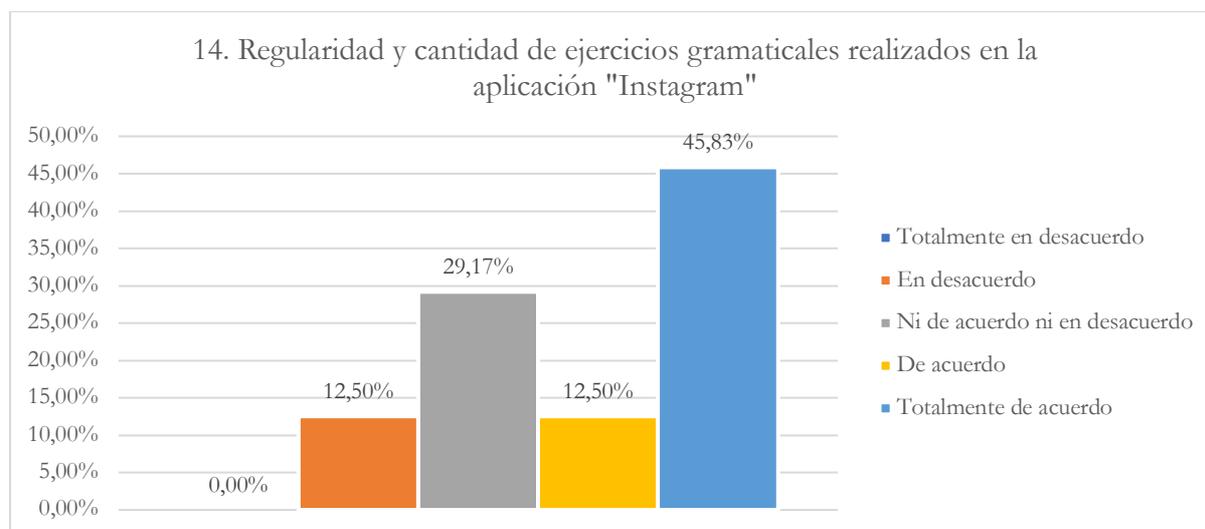
Tabla 82

Resultados a la pregunta N.º 14 de la encuesta de satisfacción realizada al grupo experimental

14. Regularidad y cantidad de	Género				Titulación				Total	
	Hombre		Mujer		DOBLE GRADO		ESTUDIOS FRANCESES			
	f _i	%	f _i	%	f _i	%	f _i	%	f _i	%
Totalmente en desacuerdo		0,0%		0,0%		0,0%		0,0%		0,0%
En desacuerdo		0,0%	3	14,3%	3	20,0%		0,0%	3	12,5%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo		0,0%	7	33,3%	5	33,3%	2	22,2%	7	29,2%
De acuerdo		0,0%	3	14,3%	2	13,3%	1	11,1%	3	12,5%
Totalmente de acuerdo	3	100,0%	8	38,1%	5	33,3%	6	66,7%	11	45,8%
Total general	3	100,0%	21	100,0%	15	100,0%	9	100,0%	24	100,0%

Figura 60

Resultados a la pregunta N.º 14 de la encuesta de satisfacción realizada al grupo experimental



Para la pregunta 15, en la que nos interesamos por saber por qué creen nuestros estudiantes que Instagram es útil para mejorar el aprendizaje de la gramática, no hemos elaborado una tabla de frecuencias y porcentajes puesto que los estudiantes podían elegir más de una opción de las que se proponían en la propia encuesta o incluso añadir ellos una propia en la opción “otra” (aunque como veremos a continuación ningún estudiante propuso otra respuesta distinta). Señalamos pues el porcentaje de estudiantes que ha elegido cada opción ordenando el listado de opciones de mayor o menormente elegida:

- El 79,2% de los estudiantes elige “aprendes sin darte cuenta”
- El 75% de los estudiantes elige “Sirve de refuerzo de las clases presenciales universitarias”
- El 66,7% de los estudiantes elige “Te hace estar en constante contacto con la lengua”
- El 58,3% de los estudiantes elige “Permite tratar dudas o contenidos que no da tiempo a ver en clase”
- El 54,2% de los estudiantes elige “es motivante, aumenta mis ganas de aprender francés”
- El 45,8% de los estudiantes elige “es divertido”

Vemos que la opción que más han elegido nuestros estudiantes es que aprenden sin darse cuenta, es decir, que aprender la gramática mediante Instagram les supone un menor esfuerzo que mediante el tradicional libro de texto o la toma de apuntes en clase. Otra opción que han elegido tres cuartos de los estudiantes que respondieron a esta encuesta fue que Instagram sirve de refuerzo de las clases presenciales universitarias, por lo que vemos de nuevo aquí nuestros estudiantes

también ven el lado positivo de la enseñanza híbrida que aúna clases presenciales y clases virtuales mediante Instagram. Otro aspecto positivo que eligieron el 66,7% de los estudiantes fue que Instagram les permite estar en constante contacto con la lengua francesa y esto ocurre porque no solamente ven los *stories* o posts que suba el docente, sino que también pueden seguir otras cuentas de enseñanza de la lengua francesa o de prensa francesa o incluso seguir cuentas de personas francófonas con las que mantener contacto en francés. Además, la información que subimos en posts a nuestra cuenta profesional para las clases de francés queda registrada para siempre y los posts pueden también dejarse para siempre guardados en una carpeta en destacados de modo que un estudiante puede consultar la información siempre que quiera a cualquier hora del día, incluso cuando se resuelven dudas, cosa que no ocurre con la formación presencial en la que si no tomas buenos apuntes de lo que el profesor explica en clase (y con buenos apuntes nos referimos no solo a que toda la información quede recogida sino que lo que se anote sea correcto), esa información oral se pierde. Lo mismo ocurre con la corrección de ejercicios, en clase presencial están obligados a estar muy atentos a no perderse nada y en Instagram pueden consultar la corrección siempre que quieran si se guarda en destacados o es un post o si ellos mismos hacen una captura de pantalla.

La pregunta 16 estaba planteada como una pregunta de respuesta larga en la que los estudiantes pudiesen extenderse comentando qué creen que ha aportado de positivo el hecho de utilizar Instagram con respecto a otras plataformas de las que ya dispone la Universidad de Granada como son el Moodle PRADO, el *Webmail* (correo electrónico), etc. Mostramos a continuación algunas de las respuestas³⁸ de los 24 estudiantes que contestaron a esta encuesta:

- - Hay estudiantes que resaltan lo dinámico que resulta utilizar Instagram puesto que permite la interacción y la colaboración entre ellos y/o con el docente, realizar pequeñas pruebas o ejercicios, acabar con la monotonía de la clase presencial y fomenta el uso de herramientas tecnológicas haciendo el aprendizaje más motivante y lúdico para el alumnado: “El hecho de aprender sin darse cuenta y también lo dinámico que resultaba.”; “Estar en constante contacto con la lengua, aprender de forma interactiva y amena, ya que aprender directamente de los apuntes, o de los libros puede ser más agobiante. El uso de Instagram ayuda a aprender de manera inconsciente y divertida”; “La forma es más divertida y es menos estresante.”; “Resulta más motivador y al ser ejercicios prácticos retienes más fácilmente los errores”; “Mientras consultaba Instagram en mi tiempo libre, me salían historias y me ayudaba a repasar contenidos que ya habíamos visto. La diferencia que tiene con

³⁸ Las respuestas que dan nuestros estudiantes en la encuesta han sido reproducidas en este trabajo sin ser modificadas para ser fieles a su opinión, por lo que pueden contener errores gramaticales y ortográficos.

las otras plataformas es que aquí te salían de imprevisto, por lo tanto era más motivante.”; “Ejercicios mucho más visuales y dinámicos o incluso algunos que motivaban tu creatividad. Por ejemplo, cuando debíamos generar una oración a través de una imagen.”; “Gracias a instagram he aprendido cosas sin darme cuenta de una manera más dinámica, a través de prado es todo más serio y no motiva tanto.”; “Es una manera más lúdica y diferente de tratar la gramática y la teoría y hacer que así los estudiantes se motiven mas y aprendan sin casi darse cuenta”; “Creo que he podido mejorar mi nivel de francés gracias a los ejercicios que realizaba mediante Instagram. Además, al tratarse de una plataforma que se utiliza normalmente para el lucro no me resultaba aburrido realizar estos ejercicios como ocurre con PRADO.”; “Que a la vez que usas la aplicación como forma de ocio puedes repasar y aprender sin estar pensando en que tienes que meterte en Prado para hacer ejercicios o ponerte a estudiar”.

- Otro aspecto que destacan nuestros estudiantes es que es una aplicación que ya forma parte de su vida cotidiana por lo que no les supone ningún esfuerzo entrar en la aplicación de la red social desde sus teléfonos móvil, algo que les resulta muy cómodo. Esto genera muchas ventajas: poder aprender desde cualquier lugar, sin darte cuenta y estando en constante contacto con la lengua francesa: “Es más ameno y se puede realizar en cualquier momento o lugar.”; “Ya que actualmente la mayoría de estudiantes tenemos Instagram y al estar conectados a las redes, enriquece nuestro conocimiento y aprendizaje. De tal manera que no se pierde el tiempo viendo videos aprendemos sin darnos cuenta”; “Trabajar con Instagram es más cómodo y fácil que con otras aplicaciones”; “Instagram es una red social en la cual los estudiantes sin saberlo invertimos muchas horas de nuestro día a día. Por ello, la utilización es más frecuente a la vez que más amena.”; “Pienso que ayuda a los estudiantes a estar más en contacto con la lengua y a mejorar.”; “Instagram es una red social que tiene hoy en día todo el mundo, y aprendes sin darte cuenta ya que aunque no te metas en específico para hacer los ejercicios...te sale y aprovechas para repasar un poco”; “Mediante la utilización de instagram se facilita el acceso al aprendizaje, ya que es una aplicación al alcance de todos los jóvenes.”; “Que puedo realizar actividades relacionadas con el francés en cualquier parte, no es necesario disponer de un ordenador y de un lugar tranquilo para ello.”; “A diferencia de otras plataformas es que es de uso diaria de prácticamente todos los alumnos. Por lo que no tienes que dedicarle tiempo a otra red social o plataforma nueva, sino que está integrada en una

que todos los jóvenes utilizamos y se disimula la intención de aprender con la de pasar tiempo libre”; “Aprender sin darte cuenta, estando en constante contacto con la lengua”.

- Otra de las interesantes aportaciones que tiene Instagram según nuestros alumnos y que la diferencia del resto de plataformas de la Universidad es que la presentación de los contenidos por esta red social resulta mucho más innovadora, es de fácil acceso y permite un contacto más directo y continuo con el docente puesto que se puede enviar mensajería instantánea y todos tenemos la aplicación descargada en nuestros teléfonos móviles: “El contacto continuo con la profesora y su implicación constante por reforzar los contenidos que pueden ser importantes y útiles en nuestro uso diario.”; “Innovación a la hora de enseñar los contenidos”; “Es mucho más práctico y fácil acceso”

Y, para terminar, al final de nuestra encuesta agradecemos su participación y preguntamos si querían añadir algo más mediante texto de respuesta larga. Algunos estudiantes añadieron cosas interesantes que analizamos a continuación:

- Hay estudiantes que valoran positivamente la metodología de enseñanza seguida aunando las clases presenciales con Instagram y les gustaría volver a repetir esta experiencia en los siguientes cursos académicos: “El año que viene me gustaría que se volviese a retomar esta iniciativa, y que se tratasen temas culturales, gastronómicos, además del uso de expresiones francesas coloquiales, vocabulario de uso cotidiano, etc...”; “Me gustaría repetir la experiencia”.
- Entre las aportaciones también tenemos algunas opiniones negativas en forma de crítica constructiva en las que se nos invita a no utilizar documentos auténticos en el que haya mucho texto que leer, sino que es preferible preguntas cortas: “En vez de poner un contenido largo de la revista o del libro, me ha gustado más hacer las preguntas cortas, porque en el móvil es difícil de leer.”. Y también se nos invita a elegir un día de la semana concreto y un número concreto de ejercicios a realizar sin variar esta cantidad de una semana a otra para eliminar el estrés de no realizar los ejercicios algún día concreto: “Desde mi punto de vista, siento que el uso de esta aplicación es estresante. No sabes cuando la profesora va a subir algo y aunque pongas las notificaciones a veces no te saltan. Además, un día me encontré con solo tres actividades en las historias y otro día había más de diez. Gracias al doble grado no tengo mucho tiempo para estar en las redes y estar pendiente en todo momento de lo que suba la profesora me genera mucha ansiedad, porque quiero hacerlo todo

para mejorar y no tengo tiempo. El uso de esta aplicación puede ayudar a practicar el temario teórico visto en clase, sin embargo, pienso que debe de elegirse un día y poner cada día que se elija la misma cantidad de actividades.”. En esta última opinión debemos agregar que como ya hemos dicho anteriormente, el uso de Instagram está planteado como una herramienta complementaria totalmente optativa por lo que no debería generar ningún estrés el hecho de no entrar algún día y realizar “X” ejercicio que hay propuesto en *stories*. Aunque ya lo hemos hecho varias veces, nuestro deber para futuras experiencias con Instagram, será dejar bien claro entre nuestros estudiantes qué es lo que esperamos del uso de Instagram, para evitar esa frustración que plantea el estudiante.

- Y en la otra cara de la moneda tenemos opiniones muy positivas, por ejemplo, tenemos alumnos que piensan que no hay nada que modificar en el planteamiento del uso de Instagram para el aprendizaje de la gramática francesa: “No, funciona bastante bien como esta desde mi punto de vista”. También tenemos alumnos a los que les ha gustado mucho la apariencia de la cuenta que utilizamos para nuestras clases en Instagram: “La apariencia de la red es ordenada y llamativa. Las historias destacadas están divididas según algunos contenidos o recomendaciones como series, películas para aprender el idioma.”. Y finalmente también hay estudiantes que han expresado su gratitud en esta encuesta: “Buen trabajo por parte de la profesora ayudándonos a mejorar nuestro nivel de francés.”. Opiniones que sin duda nos hacen pensar que, aunque siempre se puede mejorar, vamos por el buen camino, y que el esfuerzo que pueda implicar combinar clases presenciales con Instagram, merece la pena.

Entrevista

Para completar los resultados de la encuesta de satisfacción mostramos a continuación algunas de las respuestas de la entrevista que les realizamos a nuestros estudiantes del grupo experimental que se ofrecieron voluntarios. La descripción de la entrevista semiestructurada, así como el listado preparado de preguntas que se elaboró ya ha sido descrito en el subapartado 3.4.2. sobre métodos de evaluación y recogida de datos (p. 354) y la transcripción completa de las entrevistas puede consultarse en el anexo VIII (p. 554).

La entrevista ha sido realizada ante 14 estudiantes, más de la mitad del número de alumnos que forman parte del grupo experimental, lo que nos resulta un dato muy positivo al tratarse de una entrevista totalmente voluntaria. Esto demuestra que los estudiantes han disfrutado de una

experiencia innovadora muy satisfactoria y que tenían ganas de dar cuenta de ello. Para analizar las transcripciones de las entrevistas que hemos llevado a cabo, vamos a efectuar un análisis temático puesto que intentaremos buscar diferentes patrones en las respuestas que han dado nuestros estudiantes a nuestras preguntas para establecer así distintas temáticas y elaborar posteriormente conclusiones por cada una de ellas. Dichas temáticas son: la importancia de estudiar los contenidos gramaticales que hemos trabajado con nuestros estudiantes (1), la frecuencia y conciencia de fallos en esos contenidos gramaticales antes de Instagram que tienen nuestros estudiantes (2), la mejora en la habilidad de aprender a aprender (3), el uso de Instagram como una herramienta para su autoevaluación (4), la toma de conciencia de la importancia del aprendizaje de las construcciones verbales (5), la utilidad que haya podido tener Instagram para mejorar la gramática y el dominio de la lengua francesa en general (6), la participación activa en Instagram (7), la motivación e interés por el aprendizaje de la lengua francesa gracias a Instagram (8), los aspectos positivos del uso de Instagram para el aprendizaje del francés (9), las ventajas del uso de Instagram frente a las plataformas de la Universidad (10), los aspectos negativos del uso de Instagram para el aprendizaje del francés (11) y los ejercicios en Instagram (12).

1. Importancia de estudiar los contenidos: los pronombres complemento, los pronombres relativos y las construcciones verbales.

En la entrevista nos interesamos por conocer si los propios estudiantes le daban importancia a estudiar los contenidos gramaticales que habíamos estudiado mediante la enseñanza híbrida con Instagram, a saber: los pronombres complemento, los pronombres relativos y las construcciones verbales. Para nosotros era evidente que el estudio de esos puntos gramaticales es importante ya que son algunos de los puntos gramaticales en los que los estudiantes hispanófonos suelen cometer mayor número de errores, pero también era importante saber si los alumnos también consideraban importante su aprendizaje. Ya sabemos por distintos autores, entre ellos Ausubel, que darle importancia a aquello que se aprende se convierte en un motor de aprendizaje, dicho más técnicamente en aquello que conocemos como motivación intrínseca y que no es otra cosa que la motivación que posee un estudiante al mostrar interés y satisfacción por aprender ese aprendizaje. Es decir, considerar importantes los contenidos a aprender hace que el aprendizaje de estos contenidos sea un aprendizaje significativo ya que el estudiante mantiene una actitud favorable ante su adquisición. Es importante por lo tanto conocer si nuestros estudiantes tenían esa motivación intrínseca por el aprendizaje de estos contenidos, ese interés, esa consideración de importancia sin esperar un estímulo exterior que les proporcionase beneficio.

Ante esta pregunta, la mayoría contestó que si le daba importancia porque esos puntos gramaticales son la base de la gramática (algunos incluso recalcan que son los contenidos gramaticales que utilizamos a diario y de manera incorrecta por parte de los hispanohablantes por la incorrecta traducción del español al francés y en los que suelen tener mayor dificultad), gramática necesaria para expresarnos oralmente y por escrito sin errores haciéndonos comprender correctamente (teniendo una buena competencia comunicativa) y también necesaria para tener una buena formación en lengua francesa a lo largo de su carrera universitaria para el futuro ejercicio de la profesión como docente de francés.

2. Frecuencia y conciencia de fallos en esos contenidos gramaticales antes de Instagram

Otra de las preguntas que se les hizo a estos estudiantes fue si tenían errores en estos puntos gramaticales y si realmente eran conscientes de ellos antes de su práctica en la red social Instagram. La pregunta tenía un objetivo claro, conocer, bajo la perspectiva de los estudiantes, si practicar los puntos gramaticales mediante Instagram les había ayudado a ser conscientes de sus errores y poder así corregirlos, porque de ser así, ésta podría ser una de las ventajas que motive su uso en las clases universitarias... Como sabemos, los estudiantes universitarios tienen por costumbre utilizar la memorización mecánica, es decir, memorizar los contenidos objeto de examen sin apenas comprenderlos o con una comprensión muy somera que hace que olviden rápidamente lo aprendido de cara al examen ya que, sin comprensión, no hay aprendizaje. Si Instagram ayuda a concienciar a los estudiantes de que su aprendizaje meramente memorístico no les ayuda a afianzar bien los contenidos, puede resultar en principio una buena herramienta para paliar esos fallos gramaticales que solemos encontrar en las redacciones de nuestros estudiantes universitarios en las aulas españolas.

Las respuestas que dieron nuestros estudiantes a esta pregunta fueron en su inmensa mayoría afirmativas. Casi todos coincidían en que donde más suelen fallar es en las construcciones verbales (también algunos en los relativos “qui”, “que” y “dont” o en el orden de los complementos) y que eso le hacía fallar en otras cosas. Muchos comentaban que ya eran consciente de esos fallos porque los veían en las asignaturas de la Universidad, imaginamos que en los distintos trabajos de evaluación continua y en las pruebas escritas finales, pero que cuando realmente han sido conscientes (incluso de errores en contenidos que ya pensaban tener perfectamente adquiridos) ha sido al realizar los ejercicios propuestos en Instagram. Incluso hay algunos estudiantes que dicen haber corregido estos errores tras ver las explicaciones en Instagram ya que ahí, entendemos nosotros, activaban el input comprensible (Krashen). También ha habido algún estudiante (alumno 18) que ha confesado no haber sido consciente de esos errores hasta que ha empezado con la

práctica en Instagram y esto nos muestra la importancia de realizar este tipo de prácticas con los estudiantes ya que ver la teoría gramatical y realizar una tanda de ejercicios durante un par de días en clase con ellos, nos damos cuenta de que no es suficiente.

3. Mejora en la habilidad de aprender a aprender

Otro punto en el que nos interesaba profundizar era en la mejoría en su habilidad de aprender a aprender. Se les preguntó directamente si creían posible que el uso de Instagram les hubiese ayudado a mejorar su habilidad de aprender a aprender, a saber, organizar mejor su aprendizaje y a reflexionar sobre el mismo y que, si era así, en qué medida les había ayudado Instagram a ello. Aprender a aprender es una forma de desarrollar su autonomía en el aprendizaje y el uso de Instagram pretendía ayudar con ello de varias formas: 1. Se les había advertido a los estudiantes de que no todo lo que aparece en Internet es fiable, que no cualquier persona que tiene una cuenta en Instagram para la enseñanza del francés sube a su red contenido de calidad y que debían mirar con espíritu crítico todo lo que encontrasen en esta y en las demás redes sociales. Se les recomendó que siguiesen algunas de las cuentas que también seguía la profesora, de este modo, viendo contenido de calidad y fiable, podrían juzgar posteriores publicaciones que encontrasen en otras cuentas. Además, siguiendo algunas de estas cuentas, algunas de prensa francesa, otras de televisión francesa, otras de profesores de francés... podrían practicar en sus ratos libres sus distintas competencias lingüísticas en francés de manera autónoma, a su ritmo y sin depender de nadie más que de su teléfono móvil y de ellos mismos, desarrollando así su autonomía en el aprendizaje; 2. También se les recomendó que intentasen realizar los ejercicios a diario en la medida de sus posibilidades ya que eso les ayudaría a repasar y como autoevaluación de cara a sus pruebas finales (dando lugar a la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje) y que respondiesen sin miedo a equivocarse ya que el error es una excelente ocasión de aprendizaje; 3. Se les aconsejó que anotaran (o hicieran captura de pantalla) las preguntas a las que habían incorrectamente o aquellas que les resultaban más difíciles con el fin de revisarlas de vez en cuando al igual que debían repasar la teoría regularmente, organizando así su aprendizaje; 4. También se les pidió que cuando tuviesen dudas con respecto a la corrección que se daba en Instagram al día siguiente de haber realizado la pregunta, que las preguntasen. Normalmente las preguntas y las correcciones propuestas de las mismas estaban diseñadas para hacerles pensar y crear input comprensible.

Ante esta pregunta, todos respondieron que sí, que la práctica y las preguntas les había ayudado ya que podían practicar estuviesen donde estuviesen, y que esa práctica les ayudaba a mejorar y a organizar mejor su aprendizaje. Utilizando las palabras de nuestros estudiantes, Instagram les ha ayudado a aprender de manera dinámica, llamativa y lúdica sin darse cuenta o

pretenderlo, de una manera que los anima a estudiar la gramática de manera reflexiva, no como con el libro de texto. En Instagram, se equivocaban, luego veían la breve explicación y ahí entendían el porqué de su error, e incluso algún alumno ha confesado que volvía a consultar la teoría gramatical estudiada en clase presencial tras ver su error en Instagram. En clase, muchas veces no pueden pararse a reflexionar por el propio ritmo tan frenético que siguen las clases universitarias en las que, en un par de horas por sesión en el mejor de los casos, tienen que impartirse una serie de contenidos, lo que deja poco tiempo para la resolución de dudas, los minutos de reflexión... Como dice nuestro alumno 21 en la clase presencial “lo tienes todo ya muy mecanizado entonces... Y lo ves de una forma académica, más aburrida... Entonces, todo lo que sea salir, de ese horario de clase, de esa rutina, estás más despejada también, entonces te ayuda.”. Además, la presión por sentirte evaluado constantemente no ayuda como confiesa el mismo alumno: “durante el horario escolar, tú vas haciendo pruebas pero claro, esas pruebas van siempre con nota la mayoría de las veces, entonces sientes muchísima más presión que si tú por ejemplo lo haces por tu cuenta por la tarde, entonces tú ya reflexionas sobre “bueno, pues esto quizás no tengo tanto dominio”, entonces, vas a acabar haciendo esos ejercicios pero ya por voluntad propia, no porque te vayan a subir nota, ni porque sea necesario para evaluarte”. Nuestra cuenta de Instagram les ha ayudado también a no perder el tiempo con otro tipo de publicaciones según nos han dicho. La alumna 6 añade también que “además es muy útil, muy práctico y muy fácil de hacer”.

4. Instagram y la autoevaluación

A raíz de la pregunta anterior, surgió una nueva pregunta y ésta era comprobar si nuestros estudiantes habían utilizado nuestra cuenta de Instagram en algún momento como forma de autoevaluación. La mayoría respondió que sí, que utilizar Instagram para comprobar si tenían errores les servía para tenerlos en cuenta y repasar en consecuencia. Por las respuestas que han dado entendemos que para la mayoría es una buena oportunidad ya que pueden preguntar a la profesora más directamente sobre la marcha, realizan las actividades de forma más activa, ven si se equivocan (en algunos casos, como en las preguntas de opción múltiple, incluso lo ven en el momento), ven la explicación concreta que explica ese ejercicio... Y todo esto no lo harían si no fuese gracias a que utilizan nuestra cuenta de Instagram, ya que la mayoría no se autoevalúa para comprobar su nivel de aprendizaje y ven que tienen fallos y que los conocimientos no están bien adquiridos una vez que llegan al examen, reciben su nota y asisten a su revisión.

Para completar las respuestas a esta pregunta y tener una idea más precisa sobre esta cuestión, realizamos posteriormente, como ya hemos explicado en el apartado 3.4.2. de esta

investigación (p. 354), una breve encuesta sobre Instagram y su relación con la autoevaluación ante los estudiantes del grupo experimental que son los que han seguido este aprendizaje híbrido o multimodal. Diecinueve participantes respondieron a la encuesta. Entre los resultados más sorprendentes, de los cuales hemos dado cuenta en un artículo de la revista *Synergies France*³⁹ (en prensa), destacamos de forma muy sintetizada que la mayoría de nuestros estudiantes consideran la realización de ejercicios en *stories* de Instagram como una especie de autoevaluación de su saber gramatical que les ayuda a ser conscientes de sus progresos y de aquello que necesitan mejorar. Además, coinciden en que esta práctica les ha ayudado a organizar y reflexionar sobre su aprendizaje, y lo que es aún más impactante, de no ser por los ejercicios propuestos en Instagram, tres cuartos de nuestros estudiantes no hubiesen recurrido a otro método para comprobar sus conocimientos y valorar sus dificultades.

5. Conciencia de la importancia del aprendizaje de las construcciones verbales

En el mismo sentido que nuestro bloque 2. Importancia de estudiar los contenidos: los pronombres complemento, los pronombres relativos y las construcciones verbales., queríamos conocer si nuestros estudiantes, gracias a la práctica realizada en Instagram, habían llegado a ser conscientes de la importancia que tiene el aprendizaje de las construcciones verbales, pues de su correcto conocimiento y uso deriva que se puedan utilizar correctamente otros puntos gramaticales como pueden ser los pronombres relativos (por ejemplo, es necesario conocer qué verbos se construyen con la preposición “de” para poder utilizar el pronombre relativo “dont”) y los pronombres complemento (por ejemplo, debemos saber qué verbos se construyen con la preposición “à” para reemplazar el complemento indirecto por su pronombre correcto y no confundirlo con un pronombre de complemento directo), entre otros muchos.

A esta pregunta, nuestros estudiantes respondieron que si consideraban importantes las construcciones verbales por los motivos que hemos descrito en el párrafo anterior, en incluso algunos explican que antes de comenzar con la práctica en Instagram no se planteaban tan siquiera la importancia que tienen conocer la preposición que acompaña a cada verbo, lo que les hacía cometer errores. El alumno 13 por ejemplo dice que no le daba importancia y que “ponía la que mejor me sonaba”, porque se parecía al español (traducía literalmente, interpretamos) y evidentemente no coincidía la mayoría de las veces.

³⁹ Artículo aceptado y pendiente de publicación. Nieto Escobar, M. (en prensa). Le réseau social Instagram : outil d'auto-évaluation de la compétence grammaticale chez les étudiants universitaires. *Synergies France*, 16.

6. Utilidad de Instagram para mejorar la gramática y el dominio de la lengua francesa en general

Otra pregunta clave tenía por objetivo comprobar y confirmar los resultados que ya habíamos obtenido mediante las pruebas estadísticas que ya habíamos aplicado a sus diferentes exámenes y pruebas (test de gramática y ©DIALANG), en otras palabras, comprobar también bajo la perspectiva de nuestro alumnado si habíamos alcanzado el objetivo de nuestra investigación que formaba parte de nuestra hipótesis de estudio. Es decir, conocer si el hecho de utilizar Instagram a diario había sido útil para ellos para mejorar en primer lugar el uso que hacen de esos puntos gramaticales que hemos estudiado mediante enseñanza híbrida o multimodal y en segundo lugar su dominio de la lengua francesa en general (y, por tanto, su competencia comunicativa).

A esta pregunta nuestros estudiantes contestaron que sí, que el hecho de haber sido algo constante, les había hecho practicar a diario la gramática y las distintas destrezas de la lengua francesa en definitiva sin ser conscientes de ello a diferencia del libro de texto, es decir, mediante una enseñanza tradicional únicamente presencial mediante libro de texto o apuntes, hubiesen tenido que forzarse a repasar. Todo esto les había hecho notar una mejoría no solamente en el uso que hacían de esos puntos gramaticales sino también en su dominio de la lengua francesa en general. Algunos alumnos nos han dicho que han podido mejorar su nivel o al menos mantenerlo gracias a Instagram porque en el segundo cuatrimestre del curso 2021/2022 no habían tenido asignatura de lengua francesa. Y en el resto de cuatrimestre del periodo en el que ha estado activo nuestro experimento, han tenido clases de francés, pero no siempre todos los días. El hecho de seguir nuestra cuenta de francés les ha permitido estar en constante contacto con la lengua francesa y no dejar el estudio de este idioma para las últimas semanas previas al examen final de la asignatura, incluso como una especie de tutoría extra (alumno 21). El alumno 6, por ejemplo, nos decía que además de nuestra cuenta, también seguía otras cuentas de las que se aconsejaron por lo que el contacto con la lengua francesa era diario. Algunos alumnos (Alumno 12, 18, 22) destacan que se han notado mucho la mejoría en sus redacciones y otros que les ha servido también para aumentar su vocabulario.

7. Participación activa en Instagram

La participación que hubiesen podido tener nuestros alumnos en los ejercicios propuestos en Instagram también es un tema que nos preocupaba mucho y, aunque hemos seguido un registro de ello mediante la tabla de observación (anexo V, p. 531) y también se les ha preguntado en la encuesta de satisfacción (anexo VII, p. 550), queríamos conocer con más detalle si habían participado de forma activa o pasiva en nuestra cuenta de Instagram, y de una obtener como

respuesta que su participación había sido pasiva, es decir, que habían visto los ejercicios propuestos al entrar en la red social pero no los habían llegado contestar, conocer también cuál era el motivo.

La mayoría respondió que si contestaban a las “historias” (o *stories*) siempre que las veían, pero sabemos que esto no es cierto, así que o bien no nos han dicho toda la verdad por vergüenza a quedar mal ante la profesora o bien nos han dicho la verdad y el porcentaje de participación que tienen es bajo porque no han accedido a Instagram a diario. Los motivos que han dado del uso pasivo de esta herramienta y que más se han repetido han sido los siguientes: 1. No encontrarse en un entorno adecuado (muchos hablan de verlo estando en la calle) en el que pudiesen pararse a reflexionar y contestar correctamente (las de tipo test si había quien las contestaba estuviese en el lugar en el que estuviese al tratarse de preguntas rápidas); 2. Falta de tiempo para pararse a contestar debidamente o para entrar incluso en una red social como Instagram por la gran cantidad de trabajos o exámenes que tenían; 3. Por olvido (no poder contestar en el momento, pensar en contestar más tarde y terminar olvidando que tenían que contestar); 4. Necesidad de desconectar por un tiempo del francés; 5. Por vergüenza de cometer el mismo error de nuevo.

A la falta de tiempo y a la ansiedad por contestar todo en Instagram, se les ha vuelto a repetir, como ya sabían porque se les había explicado varias veces en clase, que no tenían que preocuparse porque en exámenes no lo hayan visto porque realmente el uso de Instagram se plantea como un apoyo a la docencia presencial, entonces no es algo obligatorio sino totalmente voluntario, y si un día se está agobiado y no se contesta, no pasa nada. El objetivo era que, de manera natural, espontánea, al conectarse a Instagram, viesen nuestros *stories* y los contestasen sobre la marcha.

Algunos de los motivos por los que han participado, según ellos, activamente han sido los siguientes: 1. Por su utilidad, para mejorar en su expresión escrita y en su dominio de la lengua en general; 2. Por inercia, al entrar diariamente de forma habitual en la red social, veían los *stories* y los contestaban.

8. Motivación e interés por el aprendizaje de la lengua francesa gracias a Instagram

Como hemos visto en el apartado 2.5.5 de esta investigación (p. 166) y en el punto 1 de los resultados de esta entrevista, la motivación y el interés son factores importantes en el aprendizaje de un idioma. Con nuestras preguntas queríamos conocer si gracias al uso de Instagram, su motivación y su interés por el aprendizaje de la lengua francesa podría haberse visto incrementado. A esta pregunta, la mayoría nos respondieron que sí por distintos motivos por los que se sintieron más motivados e interesados por aprender francés: 1) Porque se trata de un método nuevo para ellos (ningún profesor lo había utilizado hasta entonces en sus clases) y de una aplicación que todos ellos utilizan a diario, y que, además, les sirve según ellos de mucho utilidad ; 2) Porque les gustaba

mucho las historias (*stories*) destacadas sobre series, películas, libros... ya que les picaba la curiosidad y seguían las sugerencias de la profesora ayudándoles a mejorar.; 3) Porque les atrae más estudiar y practicar la lengua francesa a través de una red social de forma más activa, lúdica, sencilla y rápida que mediante un libro de texto o de forma pasiva con las explicaciones de un docente en clase.; 4) Porque tenían contacto constante con la lengua francesa.; 5) Porque les servía como reto diario para comprobar si cometían menos fallos y además podían tener retroalimentación.; 6) Porque les facilitaba memorizar mejor los contenidos gramaticales.; 7) Porque la mayoría de las veces se trataban de frases que pueden darse en la vida real o de documentos auténticos y les hacía visualizarse en un contexto real y encontrarle utilidad a lo que aprendían.

9. Aspectos positivos del uso de Instagram para el aprendizaje del francés

A lo largo de la entrevista, nuestros estudiantes habían estado comentando aspectos positivos del uso de Instagram para el aprendizaje de la lengua francesa, por eso quisimos hacerles la pregunta de una forma más directa para que obtener una respuesta más detallada y poder ver, bajo su perspectiva, que puede aportar de positivo el uso de Instagram en la enseñanza de lenguas extranjeras, en nuestro caso, francés.

A nuestra pregunta, los estudiantes contestaron destacando diferentes aspectos positivos, entre los cuales se encuentran: 1. Además de las “historias” (*stories*), también había posts en el perfil con videos explicativos de la conjugación francesa, por ejemplo, también posts de vocabulario, mapas mentales de gramática, expresiones idiomáticas, etc. Es decir, distintos contenidos que no da tiempo a ver en clase y en los que los estudiantes suelen tener dudas o dificultad.; 2. En las “historias” (*stories*) había actividades distintas a las que se pueden encontrar en un libro de texto y que les llamaba la atención.; 3. La información que se da en Instagram es mucho más concisa que en el libro de texto, lo que ayuda recordarla mejor.; 4. La práctica constante mediante una aplicación que suelen usar a diario de forma espontánea.; 5. Las actividades de respuesta de opción múltiple o las de escritura creativa.; 6. La facilidad de acceder a la información a golpe de clic.; 6. La inmediatez, la disponibilidad y la cercanía que muestra el docente con el que se puede hablar y preguntar dudas por mensaje directo.; 7. Estudiar la gramática de forma contrastiva (francés-español).; 8. Practicar el mismo punto gramatical a través de distintos tipos de ejercicios.; 9. Su carácter lúdico que evita el rechazo que genera pensar en estudiar.; 10. La estética del perfil de la cuenta de Instagram.

10. Ventajas del uso de Instagram frente a las plataformas de la Universidad

Tras ver los aspectos positivos que aporta el uso de Instagram para la enseñanza / aprendizaje de la lengua francesa, queríamos saber qué ventajas pensaban nuestros estudiantes que aporta utilizar Instagram frente al resto de plataformas de las que dispone la Universidad de Granada como son el WEBMAIL, una plataforma de mensajería a través de la cual se contacta con el profesorado, o PRADO, una plataforma Moodle en la que el profesorado aloja todos los documentos y materiales necesarios para el seguimiento de las asignaturas y a través de la cual también se pueden enviar mensajes o realizar cuestionarios. Es decir, queríamos saber a dónde acudirían antes ante mismo test “colgado” en PRADO y en los *stories* de Instagram y el porqué. O por ejemplo, por dónde prefieren preguntar dudas al docente, por correo electrónico o por mensaje directo de Instagram.

Todos respondieron que lo harían preferentemente en Instagram por los motivos siguientes:

1. Instagram es una plataforma más informal que todos utilizan y tienen descargada en su teléfono móvil, no tienen que obligarse a consultarla porque la consultan gustosamente a diario.;
2. Instagram elimina, gracias a la cercanía que crea entre el docente y los estudiantes y la idea de pertenecer a un grupo, el sentimiento de vergüenza que puede sentir un estudiante al preguntar una duda por WEBMAIL o en PRADO y el rechazo o la “tensión” y “agobio” que se puede sentir ante una plataforma de la Universidad como es PRADO por el mero hecho de ser de la universidad. Facilidad de contacto con el alumnado.;
3. La inmediatez de la mensajería instantánea de Instagram y al compartir contenido.;
4. Instagram es más “lúdico”, más “divertido”, más “ameno”.;
5. Facilidad de acceso al contenido.;
6. La estética de la cuenta de Instagram es más atractiva, el contenido se presenta de manera más visual.

11. Aspectos negativos del uso de Instagram para el aprendizaje del francés

Del mismo modo que nos interesamos por conocer los aspectos positivos del uso de Instagram para aprender francés, también queríamos saber cuáles eran los aspectos negativos que observaban nuestros estudiantes tras uso, para intentar paliarlos y tenerlos en cuenta en caso de una futura nueva puesta en marcha.

La mayoría de nuestros estudiantes dijeron que la plataforma estaba bien y que uso para la enseñanza del francés no necesitaba mejorarse. Tan solo algunos estudiantes remarcaron lo siguiente como aspecto negativo:

1. En las “cajitas” de preguntas de los *stories*, no permite escribir más de un limitado número de caracteres y si la frase es muy larga debe contestarse como mensaje directo. Este defecto es fácilmente subsanable, como la propia estudiante indica,

enviando la frase por mensaje directo (ya que en *stories* se ofrece la posibilidad) o subiendo esa pregunta como post y no como *stories* para que los estudiantes den su respuesta como comentario sin límite de caracteres.;

2. En el *stories* no se puede dejar mucha información a modo de texto. Este aspecto negativo puede paliarse de dos formas, como ya hemos hecho, la primera, añadiendo un audio al *stories* para completar la información oralmente, y la segunda, añadiendo todos los *stories* que sean necesarios.;
3. Disminuir la cantidad de ejercicios y días a la semana. Esto solo nos lo ha apuntado una estudiante por lo que es difícil considerarlo un aspecto negativo. La idea de subir contenido diario en forma de ejercicios tenía como fin precisamente ayudar a que todo el estudiantado tuviese oportunidades de mejorar independientemente del tiempo del que dispusiese y de si entraba por tanto o no un día u otro en la red social.;
4. No encontrarte en el lugar adecuado para contestar cuando ves una pregunta / ejercicio en *stories*.;
5. No estar asociado un día de la semana a un contenido concreto. Tan solo un estudiante nos ha hecho esta observación como un aspecto que podría mejorarse, pero bajo nuestro punto de vista, creemos que realizar los ejercicios de no importa qué punto gramatical de los trabajos indistintamente del día de la semana en el que nos encontremos puede ser beneficioso para los estudiantes ya que, en la vida real, los contenidos gramaticales que deban utilizar para comunicar no dependerán del día de la semana.;
6. Instagram puede generar distracción al ser una red social en la que puedes consultar los perfiles de gente conocida o incluso perfiles abiertos de gente desconocida y/o famosa, y puede igualmente llegar a ser adictivo. Para este aspecto negativo, que no depende tanto de nuestra cuenta de francés creada en Instagram sino de las características de la red social en sí, recomendamos a nuestros estudiantes que creen una cuenta únicamente para francés y para asuntos de la universidad (ya que la Universidad de Granada cuenta con numerosas cuentas a través de las cuales transmite información importante). Esta cuenta exclusiva para la universidad evita ver el perfil de gente a la que conocemos o que simplemente seguimos con nuestra cuenta personal, haciendo así que no nos caigamos en la distracción. Con la segunda cuenta podemos seguir únicamente cuentas de profesores y de la universidad, prensa francesa, etc., que nos sirvan para mejorar nuestro aprendizaje. Además, Instagram

permite de manera cómoda y sencilla cambiar de una cuenta a otra desde la aplicación móvil a golpe de clic sin tener que introducir de nuevo nuestras credenciales. En cuanto a la posible adicción, se debe fomentar desde las aulas un uso responsable y saludable de las TICE, limitando su uso en las horas de estudio, de clase o de sueño.;

7. Disminuir el contenido de ejercicios en *stories* y aumentar el contenido en *Reels*, pequeños vídeos explicativos de puntos concretos de la gramática a trabajar.

12. Ejercicios en Instagram

Y para terminar con el análisis de la entrevista, otra pregunta que surgió sobre la marcha en el transcurso de la misma fue saber qué tipo de ejercicios de los que habíamos realizado a través de Instagram pensaban que les habían ayudado más. Esta pregunta ya había sido respondida también en la encuesta, pero se la volvimos a repetir a varios de ellos durante la entrevista para que pudiesen explicar el motivo. En los ejercicios que nuestros estudiantes sienten que más les han ayudado se encuentran: 1. Ejercicio de escritura creativa a partir de una imagen.; 2. Ejercicios tipo test de respuesta múltiple por su facilidad y el poco tiempo que requieren para responderlos y porque se podía conocer la respuesta correcta de manera inmediata tras contestar.; 3. Los vídeos explicativos.; 4. Los ejercicios de comprensión oral mediante documento auténtico en los que los estudiantes tenían que completar el hueco en la frase.

También destacaron algunos estudiantes como contenido que les había ayudado a mejorar el hecho de tener las correcciones al día siguiente explicadas de manera contrastiva entre el español y el francés. Algunos también agradecieron el hecho de que el contenido fuese diario.

4.3. Discusión y validación de la hipótesis

En este subcapítulo haremos un recorrido por todas herramientas de evaluación que se han utilizado en nuestra investigación experimental para discutir sobre los resultados obtenidos y ver si podemos o no validar nuestra hipótesis experimental. Recordemos que dicha hipótesis era la siguiente:

Si adaptamos nuestras clases presenciales a una formación híbrida en la que dichas clases presenciales se complementen con clases virtuales en la red social Instagram sobre los puntos gramaticales en los que los estudiantes universitarios hispanófonos suelen cometer errores (los pronombres complemento, los pronombres relativo y las construcciones verbales), esta formación híbrida mejorará sus resultados en el uso que realizan de esos puntos gramaticales y esa mejora de la gramática producirá a su vez una mejora en su competencia comunicativa y por tanto en su dominio de la lengua francesa (nivel en MCERL).

Cómo vimos en el capítulo 3.3. (p. 246), para esta investigación cuasiexperimental tenemos dos grupos, uno experimental que sigue esta formación híbrida y otro de control que no sigue tal formación. Ambos grupos cuentan con el mismo número de estudiantes (N=25) y tienen un dominio de la lengua bastante similar, por lo que a priori, si se cumple nuestra hipótesis experimental, tras la formación híbrida, los estudiantes del grupo experimental deberían obtener mejores resultados que los estudiantes del grupo control.

En el capítulo 4.1., vimos que los estudiantes que están inscritos en la carrera universitaria “Grado en Estudios Franceses” tienen opción a cursar mayor número de créditos en asignaturas de lengua francesa que los estudiantes que estudian el doble grado universitario en “Grado en Estudios Franceses” y “Grado en Educación Primaria”, luego debemos suponer que los estudiantes del doble grado, al tener menos oportunidades de aprendizaje, obtendrán peores resultados que los estudiantes del “Grado en Estudios Franceses”. Si esto es así, nuestro grupo de control, que cuenta con muy pocos estudiantes del doble grado, partirían, en principio, con una pequeña ventaja al tener más asignaturas de lengua francesa, por lo que deberían obtener mejores resultados ante un mismo método de enseñanza.

En el capítulo 4.2.1., analizamos los resultados de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas. Gracias a esa encuesta obtuvimos información muy interesante y útil para nuestro estudio: a) El 86,1 % de los estudiantes encuestados pasa delante de la pantalla más de tres horas, lo que indica que es más posible que estos estudiantes consulten fuentes en Internet en lugar de en un libro de texto; b) El 93,7% pasa más tiempo ante la pantalla desde la pandemia por COVID-19, y esto ha podido deberse al tiempo que estuvimos confinados para evitar el contagio, tiempo que redujo las opciones de ocio al uso de las pantallas, y al aprendizaje online.; c) La mayoría (67,1%) utiliza el Smartphone con frecuencia, lo que nos muestra que decidir utilizar una red social que cuenta con aplicación móvil para complementar nuestras clases presenciales (como lo es Instagram), puede ser una gran idea ya que los estudiantes tienen a mano, casi todo el tiempo, su teléfono móvil; d) La respuesta más seleccionada (35,4%) para responder a qué medio de comunicación utilizan con mayor frecuencia para el aprendizaje de la lengua francesa fue el uso de las redes sociales y las páginas web. Esto también nos muestra que hemos hecho bien eligiendo una red social como herramienta de nuestra enseñanza híbrida; e) Instagram fue la red social más utilizada por el 70,9% de los estudiantes, lo que corrobora nuestro razonamiento anterior; f) El 100% de los estudiantes que contestaron a nuestra encuesta utiliza Instagram y lo hacen en un horario de tarde (48,1%) o de noche (45%), por eso se decidió elegir el tramo horario de las 19h-21h como hora de subida para nuestro contenido; g) Cuando nuestros estudiantes crean contenido suele tratarse de imágenes en *stories* sin texto (40,5%) o de *stories* con texto (29,1%), sin embargo el

contenido que más consumen son vídeos (20,3%) y texto con imagen en *stories* (19%). Es por lo que acabamos de ver que decidimos que la mejor forma de hacerles llegar la información y de hacerles interactuar con la red sería a través de *stories* o vídeos, y no post; h) El 53,2% de nuestros estudiantes dice leer solo la información que le parece más relevante en redes, es decir, no se detienen a leer todo, por lo que estimamos que el contenido que íbamos a subir a dicha red debía ser claro y conciso; i) Nuestros estudiantes confesaron utilizar Instagram durante la pandemia de COVID-19 como forma de entretenimiento, para aprender y mejorar en el idioma y para mantener el contacto con los conocidos. Es la segunda respuesta la que retienen nuestra atención y más nos interesa pues, sin haber sido una obligación para ellos el utilizar esta red social para su aprendizaje, de forma voluntaria optaron por buscar una vía que les ayudase a mejorar en su dominio de la lengua francesa. Como vemos estamos ante una generación de nacidos digitales que ya no busca en los libros de texto, sino que se nutre de las redes, y en este caso de Instagram para mejorar su formación. Parece lógico pensar que hay que servirse de esta situación, adaptarse a ella, para que el aprendizaje de nuestros estudiantes sea lo más idóneo posible. Así, en consonancia con la idea anterior, un 67,1% de los estudiantes aseguro aprender idiomas con Instagram. Del 100% de nuestros estudiantes, el 29,7% lo utilizar para mejorar su cultura general, el 28,4% para aumentar su vocabulario, el 27% para mejorar su comprensión oral y el 9,5% para mejorar su nivel de gramática. Vemos que el porcentaje que utiliza Instagram para mejorar la gramática es muy pequeña y esto puede deberse por dos motivos, uno, que nuestros estudiantes piensen que tienen un buen dominio de la gramática y por tanto no busquen como mejorar su nivel, en cuya caso habría que hacerles ver su situación real ante esta competencia lingüística; y dos, que no hayan suficientes cuentas sobre gramática francesa en dicha red social, por lo que sería interesante suplir esta deficiencia y sus necesidades con nuestra cuenta; k) Otros resultados interesantes de la encuesta y que apoyan nuestra decisión de utilizar Instagram como herramienta de apoyo al aprendizaje presencial fueron que el 88,6% dice saber utilizar Instagram en todas sus opciones, el 62% se muestra más motivado para aprender con Instagram que a través de documentos en papel; el 67,1% cree que Instagram facilita su aprendizaje; el 41,8% cree que Instagram fomenta su aprendizaje autónomo frente a un 31,7% que no tienen una opinión clara al respecto; el 48,1% constata que Instagram le motivó a querer aprender nuevos idiomas; el 78,5% dijo que Instagram le ayudaba a mantener contacto con sus compañeros de clase; el 36,8% cree que Instagram le ayuda a mantenerse al día no solo con las clases de idiomas sino también con los temas relacionados con la universidad (un 36,71% manifestó no tener una opinión al respecto); el 79,8% cree que sus profesores deben utilizar más recursos digitales y el 79,8% cree que Instagram es un buen recurso en línea para el aprendizaje de idiomas.

En el capítulo 4.2.2. analizamos su nivel de gramática en aquellos puntos gramaticales en los que suelen cometer bastantes errores los estudiantes hispanófonos (los pronombres relativos, los pronombres complemento y las construcciones verbales) tras haber intervenido durante un tiempo introduciendo como mejora el uso de la red social Instagram. Para conocer si esta forma de enseñanza híbrida (enseñanza presencial más Instagram) producía mejoras en su aprendizaje, se utilizaron, como hemos visto, dos instrumentos, un pre-test y un post-test. Tras hacer los análisis estadísticos oportunos, obtuvimos que el nivel de gramática para esos puntos gramaticales trabajamos con nuestro alumnado, era levemente mejor en el grupo experimental, mientras que el grupo de control empeoraba sus resultados. Esto nos indica que Instagram puede servir para mejorar los resultados en gramática. Estos podrían haber sido mucho más notorios si yo hubiese sido su profesora durante toda la fase experimental, ya que en el segundo curso académico ya no lo era. Tuvieron varios docentes distintos para una misma asignatura de lengua francesa y eso suele ser perjudicial en el aprendizaje, ya que pierden la motivación por la asignatura. Ser su docente de referencia les podría haber ayudado a tomar una mayor conciencia de la necesidad de mejorar en esos puntos gramaticales. Los estudiantes suelen perder el interés en mejorar aquello que no forme parte de la materia objeto de examen para una asignatura. Este argumento se ve apoyado por el análisis mediante la tabla de observación de la participación que he realizado en el apartado 4.2.4. (p. 442). Aun así, vemos que, a pesar de estos factores externos, los resultados han sido satisfactorios ya que, aun siendo una herramienta de aprendizaje totalmente optativa, es decir, que los estudiantes no estaban obligados a utilizarla para seguir sus clases, la mayoría de estudiantes del grupo experimental la ha utilizado y les ayudado a mejorar en su aprendizaje.

En el capítulo 4.2.3. realizamos análisis estadísticos e inferenciales para comprobar la relación entre el aumento del nivel de gramática en la prueba de PRADO y el aumento del nivel de gramática en la prueba ©DIALANG y ver si al mejorar en esos puntos gramaticales en los que de partida cometían bastantes errores, mejoraba también su nivel de gramática en general; y para analizar la correlación que existe entre el aumento del nivel de gramática en esos puntos gramaticales a mejorar y el aumento del nivel de dominio de la lengua francesa en general utilizando para ello los resultados obtenidos gracias a la herramienta de PRADO y de ©DIALANG, y así comprobar si ese aumento de nivel se debe a la enseñanza híbrida mediante Instagram. Tras realizar los análisis estadísticos pertinentes obtuvimos que, el aumento de nivel de gramática en los puntos gramaticales trabajados con Instagram, está relacionado con el aumento en el nivel de gramática de la prueba diagnóstica de nivel ©DIALANG, sobre todo para el grupo experimental, por lo que podemos deducir que es el uso de Instagram lo que proporciona esta mejora. Otra cosa importante que hemos descubierto es que hay una leve relación entre los resultados en la prueba de gramática

en PRADO y el nivel global en lengua francesa obtenido con la prueba ©DIALANG. Estos resultados confirman nuestro pensamiento inicial visto que manifiestan que un bajo nivel de los puntos gramaticales en los que suelen cometer más errores nuestros estudiantes hispanohablantes, está relacionado con tener un bajo dominio de las destrezas lingüísticas en lengua francesa. En cuanto a la diferencia de dominio de la lengua francesa entre ambos grupos, vimos que los resultados eran altamente satisfactorios, el grupo experimental mejoraba su nivel mientras que el grupo de control lo mantenía y, además, ese aumento de nivel en el grupo experimental se debe al 96% de probabilidad al uso de Instagram, lo que apoyaría la segunda parte de nuestra hipótesis inicial y cumpliría con nuestros objetivos de mejorar el nivel de nuestros estudiantes gracias al uso de una red social como es Instagram.

En el apartado 4.2.4. vimos que el nivel de participación de éxito en los ejercicios de refuerzo suplementarios propuestos en Instagram era bastante alto lo que nos demostraba, en mi opinión, que las actividades que habíamos propuesto en Instagram respondían a las necesidades de nuestros estudiantes del grupo experimental, al ser su uso totalmente voluntario. También vimos que nuestros estudiantes continuaban cometiendo errores en nuestros ejercicios sobre los pronombres complemento, lo que nos muestra que es un contenido que difícil de adquirir por los estudiantes hispanófonos y que debe seguir trabajándose a lo largo de su formación académica. Además, también observamos que nuestros estudiantes habían cometido más errores en los ejercicios en los que ellos mismos deben elaborar las respuestas, es decir los ejercicios en los que realmente demuestran que han adquirido el contenido satisfactoriamente, lo que apoya nuestra teoría anterior de que son contenidos gramaticales que les cuesta adquirir y que deben seguir trabajándose. Así mismo, vimos mediante la tabla de observación, que les falta oportunidades de aprendizaje, es decir, practicar esos puntos gramaticales, y esto muchas veces no puede hacerse en el horario lectivo por falta de tiempo por lo que Instagram puede ser una gran herramienta que proporcione esta práctica extra. Todos los análisis realizamos pues en este apartado nos ayudan a confirmar que los resultados positivos obtenidos por parte del grupo experimental se deben efectivamente, en gran parte, al uso de esta red social.

Por último, en el apartado 4.2.5., analizamos los resultados obtenidos en la encuesta de satisfacción y en la entrevista ambas realizadas al grupo experimental, es decir, a los estudiantes que han utilizado Instagram. El 95,8% de los estudiantes consideró que los puntos gramaticales estudiados eran importantes por lo que hemos cumplido con uno de nuestros objetivos, hacer conscientes a nuestros estudiantes del valor que tiene adquirir esos contenidos de manera correcta para lograr una comunicación efectiva, en otras palabras, para mejorar no solamente su nivel gramatical sino también su competencia comunicativa y por ende su dominio de la lengua francesa.

El 91,7% de nuestros estudiantes mostro algo que ya imaginábamos tras estudiar el punto 2.2. de nuestro trabajo y que corroboramos con los resultados del pre-test de gramática que realizamos en PRADO, tenían dificultades con los puntos gramaticales estudiados. Y esto nos prueba cuán importante es trabajar estos contenidos con nuestros estudiantes gracias a una metodología diferente que nos permita atenuar esas dificultades. Gracias a la encuesta de satisfacción también pudimos conocer que, bajo la percepción de los estudiantes, un 70,8% de los estudiantes cree que su nivel de lengua ha mejorado gracias al estudio de esos contenidos gramaticales mediante el temario aportado por la profesora y la realización de ejercicios del libro, es decir, mediante una enseñanza que podemos etiquetar como tradicional, frente a un 8,3% que dijo no estar de acuerdo con esa afirmación. Mientras que, el 62,5 % de los estudiantes mostró estar de acuerdo con que su nivel de lengua había mejorado gracias al estudio de esos contenidos gramaticales gracias a Instagram y ningún alumno mostro estar en desacuerdo con esta afirmación. Ambas respuestas muestran la actitud favorable de nuestros estudiantes ante una u otra forma de enseñanza, lo que evidencia que lo ideal sería utilizarlas de forma complementaria para conseguir mitigar las insuficiencias que ambas puedan tener en la enseñanza de la gramática francesa. También vimos la comparación entre el compromiso que mostraron nuestros estudiantes con uno y otro método de enseñanza, el 37,5% afirmo haberse involucrado en su aprendizaje estudiando el temario y realizando los ejercicios del libro frente al 54,2% que afirmó haberse involucrado en su aprendizaje realizando los ejercicios de Instagram, consultando las publicaciones y preguntando las dudas. Lo cual señala la inclinación de nuestros estudiantes por la presentación de los contenidos y de su correspondiente práctica mediante una enseñanza híbrida con Instagram. Esta idea se apoya el acuerdo que mostraron el 91,7% al asegurar que para el aprendizaje de la gramática deberían emplearse más recursos digitales que resulten atractivos y motivadores para el alumnado ya que los apuntes teóricos y los ejercicios prácticos en el libro son insuficientes, y al asegurar también que el uso de Instagram para mejorar en el aprendizaje de la gramática ha sido beneficioso para ellos. En cuanto al uso de Instagram, el 87,5% estuvo satisfecho con el funcionamiento de la aplicación “Instagram” lo que nos muestra que no han tenido dificultades para utilizarla y podría sin volver a usarse el día de mañana. El 95,8 % se mostró satisfecho con los ejercicios realizados en Instagram, así que podemos decir que éstos cumplieron con sus expectativas y necesidades. El 58,3% estuvo de acuerdo con la regularidad y cantidad de ejercicios gramaticales que se propuso en Instagram. También quisimos conocer las creencias de nuestros estudiantes en cuanto a la utilidad de Instagram para mejorar el aprendizaje de la gramática. Entre las respuestas más elegidas, nuestros estudiantes seleccionaron que ayuda a aprender sin darse cuenta ya que, intuimos, les supone un menor esfuerzo en su aprendizaje; también les sirve de refuerzo de las clases

presenciales universitarias, lo cual resulta altamente positivo para su enseñanza; les permite estar en constante contacto con la lengua francesa y, como vimos, esto sucede porque pueden seguir otras cuentas de enseñanza de la lengua francesa o de prensa francesa o incluso seguir cuentas de personas francófonas con las que mantener contacto en francés. Además, nuestro contenido en nuestra cuenta profesional para las clases de francés queda registrada para siempre de modo que un estudiante puede consultar la información siempre que lo necesite y en cualquier momento, cuestión que no ocurre con la formación presencial en la que es el estudiante el responsable de “registrar” toda esa información que proporciona el docente en un tiempo determinado. Nuestros estudiantes también nos proporcionaron algunas de las razones por las que prefieren utilizar Instagram en lugar de las plataformas de las que dispone la universidad, entre ellas, el dinamismo de la red social que permite la interacción y la colaboración tanto entre ellos como con el docente, realizar ejercicios y aumentar la motivación por el aprendizaje mediante una enseñanza más lúdica; la “omnipresencia” de la red social, Instagram está presente en su vida y puede utilizarla en cualquier lugar; la presentación innovadora de los contenidos, de más fácil acceso, y la mensajería instantánea que permite el contacto más directo con el docente. Al final de nuestra encuesta, algunos estudiantes mostraron su interés en volver a repetir esta experiencia en curso posteriores. Estos resultados fueron completados con la entrevista que se realizó y de la que, como información relevante y que complementa la encuesta, podemos destacar: parece que, en principio, Instagram ha ayudado a nuestros estudiantes a tomar conciencia de sus errores gracias a los ejercicios que han realizado en dicha red social, y saber que es necesario afianzar bien los contenidos mediante la práctica y no mediante un aprendizaje memorístico, para evitar los errores que suelen cometer en las redacciones. Hay estudiantes que aseguran incluso haber corregido esos errores y también hay quien confiesa no haber sido consciente de sus errores hasta que ha comenzado la práctica en Instagram; Instagram les ha ayudado a mejorar su habilidad de aprender a aprender, mejorando su autonomía y la reflexión que hacían sobre su propio aprendizaje para mejorarlo. Esto ha ocurrido según ellos porque podían practicar independientemente del lugar en el que se encontrasen y que esta práctica les ayudaba a aprender de manera dinámica, llamativa y lúdica animándolos a estudiar la gramática de manera reflexiva, al contrario que con el libro de texto.; Instagram les ha servido también como forma de autoevaluación, para comprobar si tenían errores, tenerlos en cuenta y repasar en consecuencia. Como aspecto positivo, señalaban que gracias a Instagram podían preguntar a la profesora en el momento si tenían dudas, realizar las actividades de forma más activa, ver si equivocan en algunos casos inmediatamente tras contestar, ver la explicación de la respuesta a cada ejercicio... Y lo que es aún más importante que, para la mayoría, de no ser por Instagram, no se hubiesen autoevaluado y llegarían al examen final de la asignatura sin saber si

realmente han adquirido o no de forma correcta los contenidos gramaticales. Se completó este aspecto con una breve encuesta en la que prácticamente la mayoría aseguró que Instagram les servía como autoevaluación para saber en qué debían mejorar, les ayudaba a ser conscientes de su progreso, los ejercicios de Instagram les facilitaban el aprendizaje de la gramática y les ayudaba a organizar su propio aprendizaje, así como a reflexionar sobre el mismo; la mayoría de los estudiantes también dijo haber notado mejoría no solamente en el uso que hacían de esos puntos gramaticales sino también en su dominio de la lengua francesa en general. Esto ha sido así gracias al constante contacto con la lengua francesa; nuestros estudiantes han participado activamente por su utilidad, para mejorar en su expresión escrita y en su dominio de la lengua en general; y por inercia, porque al entrar cotidianamente en Instagram, veían los *stories* y respondían a las preguntas; Instagram aumentó su motivación e interés por el aprendizaje del francés al tratarse de algo nuevo para ellos, al crear curiosidad en las *stories*, al presentar el idioma de manera atrayente y de forma activa, práctica, lúdica y sencilla, al estar en contacto con la lengua a diario, al resultar ser una especie de “reto” diario, al facilitarles la memorización de la gramática o la creación de automatismos y al estar relacionados los ejercicios con la vida real o ser directamente documentos auténticos.; Muy relacionado con lo anterior, nuestros estudiantes destacaron como aspectos positivos de la red, el hecho de ver otros contenidos que no da tiempo a ver en clase mediante videos y post, además de las *stories*; encontrar distintos tipos de actividades a diferencia de libro de texto; la práctica diaria mediante una herramienta que ya forma parte de su vida diaria; la información presentada de forma mucho más sintetizada que en el libro de texto; la facilidad de acceso a la información a golpe de clic; la inmediatez, la disponibilidad del docente que puede resolver las dudas por mensaje directo; el estudio de la gramática de forma contrastiva; y la estética de nuestro perfil en la red social. En cuanto a las ventajas que presenta Instagram con respecto al resto de plataformas de la universidad, los estudiantes contestaron en la entrevista que se debían al carácter informal de la red social, a la creación del sentimiento de pertenencia a un grupo precisamente por ser una red social y que elimina todo sentimiento de vergüenza o de rechazo e incluso el agobio que puedan sentir los estudiantes para preguntar dudas, para consultar información o realizar ejercicios; la inmediatez tanto para contactar por mensajería instantánea como para compartir o recibir contenido; el carácter más lúdico, divertido y ameno; la facilidad de acceso al contenido; la presentación del contenido de manera mucho más visual y atrayente.

Ahora, una vez que hemos vuelto a ver de manera resumida todos los resultados obtenidos en las distintas herramientas de evaluación que hemos utilizado en nuestra investigación experimental, podemos asegurar que se ha cumplido y que podemos validar nuestra hipótesis experimental ya que hemos *adaptado nuestras clases presenciales a una formación híbrida* para nuestro

grupo experimental que ha recibido *clases presenciales complementadas con clases virtuales en la red social Instagram sobre los puntos gramaticales en los que suelen cometer* (y hemos comprobado que así es con el pre-test de gramática en PRADO) más *errores los estudiantes universitarios hispanófonos*: los pronombres relativos, los pronombres complemento y las construcciones verbales. Y *esta formación híbrida les ha ayudado a obtener mejores resultados que el grupo de control en el uso que realizan de esos puntos gramaticales*. Además, hemos comprobado que esa mejora de esos puntos gramaticales está relacionada también con el aumento del nivel de gramática en la prueba ©DIALANG. *Mejorar en esos puntos gramaticales en los que cometían errores, también estaba correlacionado con un aumento del nivel de dominio de la lengua francesa* (prueba ©DIALANG) en los estudiantes del grupo experimental que habían utilizado Instagram. El grupo experimental ha obtenido mejores resultados no solo en el post-test de gramática sino también el post-test de ©DIALANG, es decir, el grupo experimental mejoraba su nivel mientras que el grupo de control lo mantenía (o empeoraba en el caso de la prueba de gramática) y todo eso gracias al uso de la red social Instagram. Y todo esto ha sido apoyado no solo con los análisis estadísticos e inferenciales de las distintas pruebas realizadas por nuestros estudiantes, objeto muestra de nuestro estudio, sino también con los testimonios de los estudiantes del grupo experimental que, a través de las distintas encuestas y entrevistas, han dado cuenta de su satisfacción ante el uso de la enseñanza híbrida mediante Instagram y de haberse notado una mejoría tanto en su nivel de gramática como del dominio de la lengua francesa en general y por tanto de su competencia comunicativa.

CONCLUSIONES / CONCLUSIONS

CONCLUSIONES

Recordemos que nuestros estudiantes universitarios hispanohablantes suelen experimentar dificultades en el aprendizaje de la gramática francesa, llegando incluso a cometer los mismos errores a lo largo de todo su aprendizaje a pesar de la cantidad de veces que han oído y/o leído la explicación de las reglas gramaticales y de la infinidad de ejercicios gramaticales que han realizado para adquirir esos conocimientos y no cometer más los mismos errores. Ante esta situación y ante una sociedad cada día más digitalizada, en la que prácticamente toda la población posee un smartphone y consume redes sociales, se nos ocurre plantearnos si una red social como Instagram puede permitir a nuestros estudiantes mejorar la adquisición de la competencia gramatical y, con ella, la competencia comunicativa que les permita comunicar correctamente. Mencionemos de nuevo que los estudiantes que han formado parte de nuestra población experimental serán en el futuro, en su mayoría, docentes hispanohablantes de francés como lengua extranjera (FLE) y que, por tanto, para ellos, la corrección gramatical no debe ser tomada a la ligera.

La realización de esta investigación académica para la tesis doctoral nos ha permitido mejorar la competencia gramatical de nuestros estudiantes universitarios hispanohablantes gracias, por un lado, al estudio que hemos realizado sobre la enseñanza de la gramática francesa y sobre las redes sociales en la enseñanza / aprendizaje del francés como lengua extranjera, que nos ha permitido a su vez, por otro lado, la puesta en práctica de un método reflexivo y contrastivo de enseñanza de la gramática francesa en una formación híbrida mediante la intervención de la red social Instagram como apoyo a la enseñanza presencial para mejorar la adquisición de la competencia comunicativa y por tanto del nivel de lengua.

Recapitulamos a continuación los resultados más destacables obtenidos en esta investigación de Tesis Doctoral que nos han permitido validar nuestra hipótesis experimental:

- De las consideraciones iniciales obtenemos que, como ambos grupos, experimental y de control, cuentan con el mismo número de estudiantes y un dominio de la lengua bastante similar, el grupo experimental debería obtener mejores resultados en el caso de cumplirse nuestra hipótesis. En cambio, analizando la formación universitaria de los estudiantes de ambos grupos, nos damos cuenta que en el grupo de control hay más estudiantes que cursan más asignaturas de lengua por lo que eso podría representar una ventaja para este grupo. Pero no fue así, lo que refuerza aún más nuestra hipótesis experimental.

- Gracias al análisis de los resultados de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas podemos extraer las conclusiones siguientes:
 1. Los resultados de la encuesta demuestran que nuestros estudiantes pueden utilizar una red social, concretamente Instagram, a través de su smartphone como herramienta de apoyo virtual para el aprendizaje de una LE en presencial pues la mayoría de nuestros estudiantes universitarios hispanohablantes pasan muchas horas ante la pantalla (86,1%) y este tiempo ha aumentado tras la pandemia por COVID-10 (93,7%). Además, más de la mitad dicen utilizar su smartphone (67,1%), en su totalidad todos dicen utilizar Instagram de los cuales casi tres cuartos la eligen como la red más utilizada (70,9%).
 2. En su mayoría consumen historias y no publicaciones, por eso es mejor utiliza esta herramienta de la red social Instagram si queremos hacerles llegar la información y tareas/ejercicios.
 3. Los estudiantes emplean las redes sociales no solo como una forma de entretenimiento o de comunicación sino también para mejorar sus conocimientos en idiomas (67,1%).
 4. La red social Instagram no plantea dificultades técnicas para utilizarla como herramienta de apoyo al aprendizaje presencial pues la mayoría de estudiantes saben utilizarla sin problemas (88,6%).
 5. El aprendizaje a través de Instagram resulta más motivante para nuestros estudiantes que empleando solo documentos impresos (62%), además los estudiantes creen que Instagram facilita su aprendizaje (67,1%) y que sus profesores deberían utilizar más recursos digitales (79,8%) o incluso Instagram al que consideran un buen recurso en línea para el aprendizaje de idiomas (79,8%).
- Por medio del análisis estadístico de las pruebas el nivel de gramática de nuestros estudiantes en los puntos gramaticales en los que suelen cometer más errores (los pronombres relativos, los pronombres complemento y las construcciones verbales) gracias a un pre-test y un post-test tras haber intervenido durante un tiempo introduciendo como mejora el uso de la red social Instagram, podemos concluir que el nivel de gramática mejora levemente al utilizar la red social Instagram aun siendo utilizada como herramienta optativa (El grupo experimental ha pasado de un 5,57 de media a un 5,99 de media mientras que el grupo de control no solo no ha

mejorado sino que ha empeorado sus resultados pasando de un 5,13 a un 4,98 de media).

- De los resultados de los análisis estadísticos e inferenciales para comprobar la relación entre el aumento del nivel de gramática en la prueba de PRADO y el aumento del nivel de gramática en la prueba ©DIALANG y ver si al mejorar en esos puntos gramaticales en los que de partida cometían bastantes errores, mejoraba también su nivel de gramática en general; y para analizar la correlación que existe entre el aumento del nivel de gramática en esos puntos gramaticales a mejorar y el aumento del nivel de dominio de la lengua francesa en general utilizando para ello los resultados obtenidos gracias a la herramienta de PRADO y de ©DIALANG, y así comprobar si ese aumento de nivel se debe a la enseñanza híbrida mediante Instagram, podemos extraer como conclusiones, al 96% de probabilidad, que:
 1. El aumento del nivel de gramática en los puntos gramaticales trabajados está ligado al aumento del nivel de gramática del test ©DIALANG, sobre todo en el grupo experimental.
 2. Un bajo nivel en estos puntos gramaticales está ligado con tener un bajo nivel en las competencias lingüísticas.
- Del análisis del nivel de participación en los ejercicios propuestos en Instagram, inferimos como conclusión que estos ejercicios suponen un refuerzo suplementario que se adecua las necesidades de nuestros estudiantes y que son, además, necesarios al permitir trabajar los contenidos que aún no dominan proporcionando repetidas oportunidades de aprendizaje que difícilmente pueden llevarse a cabo en el horario lectivo.
- Por último, de los resultados obtenidos en la encuesta de satisfacción y en la entrevista realizada a nuestros estudiantes del grupo experimental, es decir, a los estudiantes que han utilizado Instagram, podemos deducir como conclusiones que:
 1. Es importante trabajar los puntos gramaticales en los que los estudiantes hispanohablantes suelen cometer más errores pues los consideran importantes para su competencia comunicativa (95,8%) y les causan dificultades (91.7%).
 2. Instagram mejora el nivel de lengua de los estudiantes universitarios hispanohablantes, al menos desde su percepción (62,5%), lo que evidencia una actitud favorable ante su uso.

3. Instagram mejora el compromiso del estudiante por su aprendizaje (37,5% de estudiantes se involucran en un aprendizaje tradicional frente a 54,2% su aprendizaje híbrido con Instagram).
4. Los estudiantes prefieren apoyar el aprendizaje de la gramática en recursos digitales atractivos y motivadores ya que consideran que los apuntes teóricos y los ejercicios prácticos del manual son insuficientes (91,7%).
5. Los estudiantes no tienen problemas para utilizar la red social Instagram por norma general y se sienten satisfecho con uso para el aprendizaje de la gramática francesa (87,5%).
6. Los ejercicios realizados en Instagram a través de las historias les ayudan y cumplen las expectativas de nuestros estudiantes (95,8%).
7. Instagram les permite aprender de forma inconsciente y con un menor esfuerzo.
8. Instagram les sirve de refuerzo para lo trabajado en las clases presenciales universitarias y les permite revisar la formación siempre que quieran al quedar todo “registrado” a diferencia de las clases presenciales.
9. Instagram les permite estar en permanente contacto con la LF al poder seguir no solo la cuenta de su docente sino también otras cuentas de enseñanza de la lengua francesa, de prensa francesa o incluso de personas francófonas con las que mantener contacto en francés.
10. Nuestros estudiantes prefieren utilizar Instagram en lugar de las plataformas de las que dispone la universidad por la interacción que permite la red social, así como la colaboración tanto entre ellos como con el docente, la realización de ejercicios más lúdicos que aumenta su motivación por el aprendizaje, el carácter ubicuo de la red social, la presentación innovadora de los contenidos, la facilidad de acceso, y la mensajería instantánea que permite el contacto más directo con el docente y preguntar y resolver dudas de forma más inmediata que a través de correo electrónico.
11. Instagram ha ayudado a nuestros estudiantes a tomar conciencia de sus errores gracias a los ejercicios realizados y corregirlos en muchos casos.

12. Instagram les ha ayudado a mejorar su habilidad de aprender a aprender, mejorando su autonomía y la reflexión que hacían sobre su propio aprendizaje para mejorarlo.
13. Instagram les ha servido también como forma de autoevaluación, para comprobar si tenían errores, tenerlos en cuenta, repasar en consecuencia y ayudarles mejorar, pues de no haber utilizado Instagram no hubiesen recurrido a otro medio para comprobar sus progresos.
14. Instagram ha aumentado la motivación de nuestros estudiantes y el interés por el aprendizaje del francés al permitirles estar en contacto diario con la LE y al presentarles el idioma en *stories*, según sus palabras, de forma atrayente, activa, práctica, sencilla y lúdica con ejercicios relacionados con la vida real, e incluso algunos de ellos empleando documentos auténticos, con una especie de “retos” diarios que le han permitido crear automatismos.
15. Instagram les ha permitido ver contenidos sobre la LE que no da tiempo a tratar en el horario lectivo.
16. Los estudiantes prefieren Instagram a las plataformas ofrecidas por la universidad debido a su carácter informal que crea un sentimiento de pertenencia al grupo al crearse una comunidad en la red social, elimina el miedo a expresarse o a preguntar dudas.

Aunque somos conscientes de los peligros y dificultades que encierra el uso de RRSS (distracciones, ciberacoso, exigencia de mucho trabajo previo por parte del docente...), las evidencias que hemos ido recogiendo a lo largo de nuestros marcos teóricos de una sociedad cada vez más digitalizada y estos resultados nos permiten confirmar la pertinencia del uso de Instagram como herramienta de apoyo que permite implementar una formación híbrida en lenguas con estudiantes universitarios hispanohablantes para trabajar la gramática francesa desde un enfoque reflexivo y contrastivo, mejorando así el dominio de la lengua francesa y la competencia comunicativa. Además, se trata de una aplicación gratuita que no solo está al alcance de todo el mundo, sino que es utilizada hoy día por todos nuestros estudiantes. Nos ofrece numerosas posibilidades de explotación didáctica como hemos visto además de un contacto real con la LE.

Sumado a todos los beneficios que hemos expuesto, consideramos que la red social Instagram nos permite contribuir a la consecución de algunos de los 17 objetivos de desarrollo sostenible planteados para una “Educación de calidad” en la Agenda 2030 de la ONU⁴⁰:

- “4.3 acceso igualitario a la formación superior: asegurar el acceso igualitario de todas las personas a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria” y “4.5 disparidad de género y colectivos vulnerables: eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables”. → Aunque se trate de una formación informal, al estar guiada por el docente quien aloja documentos (imágenes, vídeos, infografías...) en la red social, éstos garantizan una formación de calidad, abierta y accesible en cualquier momento y desde cualquier lugar para todo nuestro alumnado universitario, independientemente de su género, de su situación social o geográfica. A diferencia del libro de texto, Instagram es una red social gratuita a la que se puede acceder desde cualquier teléfono móvil que posea conexión Wifi.
- “4.4 competencias para acceder al empleo: aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias para acceder al empleo” y Meta 5.6.b: “Mejorar el uso de la tecnología instrumental, en particular la tecnología de la información y las comunicaciones para promover el empoderamiento de las mujeres”. → La competencia digital se encuentra entre las competencias clave más importantes que puede poseer hoy día un ciudadano para acceder al empleo. Internet y las RRSS permiten a los ciudadanos colaborar en redes y obtener información. En el *DigComp 2.2, The Digital Competence framework for citizens*, elaborado por la Unión Europea (European Commission, Joint Research Centre, Vuorikari, Kluzer y Punie, 2022) se proporcionan una serie de competencias digitales básicas que todo ciudadano debe poseer hoy día. Mencionan a las RRSS como herramientas de comunicación apropiadas en ciertas circunstancias que hay que saber identificar (pp. 16, 92), como puede ser solucionar problemas sobre la organización de un evento (pp. 24, 101). De hecho, una de las rutas de aprendizaje que contemplan en su documento complementario *DigComp at work. The EU’s digital competence framework in action on the labour market : a selection of case studies* (European Commission, Joint Research Centre, Kluzer, Centeno y O’Keeffe, 2020) trata sobre la comunicación y

⁴⁰ Dichos objetivos han sido consultados y extraídos de:
<https://www.educacionyfp.gob.es/eu/mc/sgctie/comunicacion/blog/2020/abril2020/agenda2030.html>

las RRSS (p. 36) para saber comunicar y colaborar, interactuar, compartir, gestionar la identidad digital, etc. (p. 37) e incluso buscar empleo a través de las RRSS (p. 53). Además, con el uso de Instagram para la formación híbrida universitaria, también contribuimos a adquirir competencias contempladas en el *Plan de Capacitación Digital de Andalucía 2022-2025 – Andalucía Vuela*, plan que desea eliminar las desigualdades y reducir las brechas digitales gracias a la competencia digital para la educación, pero también para la ciudadanía y el empleo, con las que se pretende que los andaluces sean capaces de comunicar digitalmente, crear contenidos digitales, desenvolverse en situaciones cotidianas como las compras online o los trámites administrativos online, acceder al mercado laboral adaptándose a la introducción de las tecnologías en su puesto de trabajo y apoyar su aprendizaje en habilidades digitales para adaptarse a las necesidades de la nueva sociedad digital, entre otras muchas actuaciones (Junta de Andalucía y Agencia Digital de Andalucía, 2022, pp. 31-39).

Durante la realización de esta investigación nos hemos encontrado con algunos problemas que han limitado nuestro proyecto y que han podido afectar en el desarrollo de nuestra investigación impidiendo que los resultados positivos obtenidos por el uso de Instagram fuesen aún más notorios. Entre estas dificultades se encuentran el no haber podido mantener a los mismos docentes para las clases presenciales durante todo el tiempo que duró el experimento, la no participación de algunos estudiantes por falta de interés, el surgimiento de actividades imprevistas que impedían que algún se pudiese crear contenido y el abandono del experimento por algunos estudiantes.

En cuanto a las líneas de investigación futura, fruto de la reflexión de esta Tesis Doctoral, que darán una nueva continuación a nuestro proyecto, encontramos:

1. Comprobar con un mayor número de estudiantes y durante un mayor tiempo si los resultados positivos gracias al uso de Instagram se mantienen o incluso mejorar con el mantenimiento del mismo docente en presencial.
2. Trabajar otras competencias en la red social Instagram, como la competencia léxica.
3. Comprobar la efectividad del uso de video-cápsulas pedagógicas en Instagram como forma de explicar la gramática siguiendo la metodología de la clase invertida en lugar de una metodología tradicional, en clase de forma presencial, con libro de texto y clases magistrales.

4. Realizar un análisis complejo que sistematice los procedimientos seguidos para presentar las reglas gramaticales en las gramáticas del francés como lengua extranjera publicadas y/o editadas en España para comprobar qué aspectos innovadores aportan realmente las RRSS con respecto a estos libros de texto.
5. Constatar el logro que se puede se puede alcanzar con el uso de una red social como Instagram trabajando únicamente con tareas comunicativas.
6. Elaborar un catálogo minuciosamente detallado con distintas propuestas de ejercicios, actividades y tareas que se pueden realizar en Instagram para trabajar las distintas competencias lingüístico-comunicativas.

CONCLUSIONS

Rappelons que nos étudiants universitaires hispanophones éprouvent souvent des difficultés à apprendre la grammaire française, faisant même les mêmes erreurs tout au long de leur apprentissage malgré le nombre de fois qu'ils ont entendu et/ou lu l'explication des règles de grammaire et les innombrables exercices de grammaire qu'ils ont fait pour acquérir ces connaissances et ne plus commettre les mêmes erreurs. Face à cette situation et face à une société de plus en plus numérisée, dans laquelle pratiquement toute la population possède un smartphone et consomme des réseaux sociaux, il nous vient à l'esprit de nous demander si un réseau social comme Instagram peut permettre à nos étudiants d'améliorer l'acquisition des connaissances grammaticales et, avec elle, la compétence communicative qui leur permet de communiquer correctement. Rappelons encore que les apprenants qui ont fait partie de notre population expérimentale seront, à l'avenir, majoritairement des professeurs de français langue étrangère (FLE) hispanophones et que, par conséquent, pour eux, la correction grammaticale ne doit pas être prise à la légère.

La réalisation de cette recherche académique pour la thèse de doctorat nous a permis d'améliorer la compétence grammaticale de nos étudiants universitaires hispanophones grâce à, d'une part, l'étude que nous avons réalisée sur l'enseignement de la grammaire française et sur les réseaux sociaux dans l'apprentissage du français comme langue étrangère, ce qui nous a permis, d'autre part, de mettre en pratique une méthode réfléchie et contrastive d'enseignement de la grammaire française dans une formation hybride grâce à l'intervention du réseau social Instagram comme support d'enseignement en présentiel pour améliorer l'acquisition de la compétence communicative et donc le niveau de langue.

Nous récapitulons ci-dessous les résultats les plus remarquables obtenus dans cette recherche de thèse de doctorat qui nous ont permis de valider notre hypothèse expérimentale :

- Des considérations initiales, nous obtenons que, comme les deux groupes, expérimental et témoin, ont le même nombre d'étudiants et une maîtrise de la langue assez similaire, le groupe expérimental aurait dû obtenir de meilleurs résultats si notre hypothèse avait été vérifiée. Par contre, en analysant la formation universitaire des étudiants des deux groupes, on se rend compte que dans le groupe témoin il y a plus d'étudiants qui suivent plus de matières de langue française, et cela pourrait donc représenter un avantage pour ce groupe, mais ce n'était pas le cas, ce qui renforce encore notre hypothèse expérimentale.
- Grâce à l'analyse des résultats de l'enquête sur Instagram et l'apprentissage des langues, nous pouvons tirer les conclusions suivantes :

1. Les résultats de l'enquête montrent que nos étudiants peuvent utiliser un réseau social, en particulier Instagram, à travers leur smartphone comme outil de support virtuel pour apprendre la langue étrangère en présentiel, puisque la majorité de nos étudiants universitaires hispanophones passent de nombreuses heures devant l'écran (86,1%) et ce temps a augmenté après la pandémie de COVID-19 (93,7%). Par ailleurs, plus de la moitié déclare utiliser leur smartphone (67,1%), tous déclarent utiliser Instagram, dont près des trois quarts le choisissent comme le réseau social le plus utilisé (70,9%).
 2. La plupart d'entre eux consomment des histoires et non des publications, il est donc préférable d'utiliser cet outil du réseau social Instagram si l'on souhaite leur envoyer des informations et des tâches/exercices.
 3. Les étudiants utilisent les réseaux sociaux non seulement comme forme de divertissement ou de communication, mais aussi pour améliorer leurs connaissances linguistiques (67,1%).
 4. Le réseau social Instagram ne pose pas de difficultés techniques pour l'utiliser comme outil de support à l'apprentissage en présentiel puisque la majorité des étudiants savent l'utiliser sans problème (88,6%).
 5. Apprendre via Instagram est plus motivant pour nos étudiants que d'utiliser uniquement des documents imprimés (62%), les élèves estiment également qu'Instagram facilite leur apprentissage (67,1%) et que leurs enseignants devraient utiliser davantage des ressources numériques (79,8%) voire Instagram qu'ils considèrent comme une bonne ressource en ligne pour l'apprentissage des langues (79,8%).
- Grâce à l'analyse statistique des tests, le niveau grammatical de nos étudiants universitaires dans les points grammaticaux sur lesquels ils font habituellement le plus d'erreurs (pronoms relatifs, pronoms compléments et constructions verbales), grâce à un pré-test et un post-test, après être intervenu pendant un temps en introduisant comme amélioration l'utilisation du réseau social Instagram, nous pouvons conclure que le niveau de grammaire s'améliore légèrement lors de l'utilisation du réseau social Instagram même lorsqu'il est utilisé comme outil facultatif (le groupe expérimental est passé d'une moyenne de 5,57 à une moyenne

de 5,99 alors que le groupe témoin non seulement n'a pas amélioré mais a empiré ses résultats, passant de 5,13 à 4,98 en moyenne).

- À partir des résultats des analyses statistiques et inférentielles pour vérifier la relation entre l'augmentation du niveau de grammaire dans le test PRADO et l'augmentation du niveau de grammaire dans le test ©DIALANG et voir si en améliorant ces aspects grammaticaux sur lesquels ils faisaient initialement beaucoup d'erreurs, leur niveau de grammaire s'est également amélioré ; et pour analyser la corrélation qui existe entre l'augmentation du niveau de grammaire sur les points grammaticaux à améliorer et l'augmentation de niveau de maîtrise de la langue française en général, à l'aide des résultats obtenus grâce aux outils PRADO et ©DIALANG, et ainsi, vérifier si cette augmentation de niveau est due à l'enseignement hybride via Instagram, nous pouvons tirer les conclusions, avec une probabilité de 96%, que :
 1. L'augmentation du niveau de grammaire dans les points grammaticaux travaillés est liée à l'augmentation du niveau de grammaire dans le test ©DIALANG, notamment dans le groupe expérimental.
 2. Un faible niveau dans ces points grammaticaux est lié à un faible niveau dans les compétences linguistiques.
- De l'analyse du niveau de participation aux exercices proposés sur Instagram, nous concluons que ces exercices représentent un renforcement supplémentaire qui s'adapte aux besoins de nos étudiants et qu'ils sont, en plus, nécessaires puis qu'ils leur permettent de travailler sur les contenus qu'ils n'ont pas encore maîtrisés, offrant des opportunités répétées d'apprentissage qui peuvent difficilement avoir lieu pendant les heures de classe.
- Enfin, des résultats obtenus dans l'enquête de satisfaction et dans l'entretien réalisé avec nos étudiants du groupe expérimental, c'est-à-dire, avec les étudiants qui ont utilisé Instagram, nous pouvons déduire comme conclusions que :
 1. Il est important de travailler les points grammaticaux dans lesquels les étudiants hispanophones ont tendance à faire plus d'erreurs parce qu'ils les considèrent comme importantes pour leur compétence communicative (95,8%) et qu'elles leur causent des difficultés (91,7%).
 2. Instagram améliore le niveau de langue des étudiants universitaires hispanophones, du moins d'après leur perception (62,5%), ce qui montre une attitude favorable à son utilisation.

3. Instagram améliore l'engagement des étudiants dans leur apprentissage (37,5% des étudiants s'engagent dans un apprentissage traditionnel contre 54,2% dans un apprentissage hybride avec Instagram).
4. Les étudiants préfèrent soutenir l'apprentissage de la grammaire avec des ressources numériques attractives et motivantes puisqu'ils considèrent que les notes théoriques et les exercices pratiques du manuel sont insuffisants (91,7%).
5. Les étudiants n'ont aucun problème à utiliser le réseau social Instagram en règle générale et se sentent satisfaits de son utilisation pour l'apprentissage de la grammaire française (87,5%).
6. Les exercices réalisés sur Instagram à travers les *stories* les aident et répondent aux attentes de nos étudiants (95,8%).
7. Instagram leur permet d'apprendre inconsciemment et avec un moindre effort.
8. Instagram sert de renfort à ce qui a été travaillé dans les cours universitaires en présentiel et leur permet de réviser la formation quand ils le souhaitent car tout est « enregistré » contrairement aux cours en présentiel.
9. Instagram leur permet d'être en contact permanent avec le français en pouvant suivre non seulement le compte de leur professeur mais aussi d'autres comptes d'enseignement de la langue française, des comptes de presse française ou encore des personnes francophones avec lesquelles ils peuvent entretenir des contacts en français.
10. Nos étudiants préfèrent utiliser Instagram plutôt que les plateformes dont dispose l'université en raison de l'interaction que permet le réseau social, ainsi que de la collaboration entre eux et avec l'enseignant, la réalisation des exercices plus ludiques qui augmentent leur motivation à apprendre, le caractère omniprésent du réseau social, la présentation innovante du contenu, la facilité d'accès et la messagerie instantanée qui permet un contact plus direct avec l'enseignant et de poser et résoudre des questions plus immédiatement que par courrier électronique.
11. Instagram a aidé nos élèves à prendre conscience de leurs erreurs grâce aux exercices réalisés et à les corriger dans de nombreux cas.

12. Instagram les a aidés à améliorer leur capacité à apprendre à apprendre, en améliorant leur autonomie et la réflexion qu'ils ont menée sur leur propre apprentissage pour l'améliorer.
13. Instagram a également servi de forme d'auto-évaluation, pour vérifier s'ils avaient des erreurs, les prendre en compte, les réviser en conséquence et les aider à s'améliorer, car s'ils n'avaient pas utilisé Instagram, ils n'auraient pas eu recours à un autre moyen pour vérifier leurs progrès.
14. Instagram a accru la motivation de nos étudiants et l'intérêt pour l'apprentissage du français en leur permettant d'être en contact quotidien avec le FLE et en présentant la langue dans les *stories*, selon leurs propres mots, de manière attrayante, active, pratique, simple et ludique avec des exercices liés à la vie réelle, et même pour certains à partir de documents authentiques, avec une sorte de « défis » quotidiens qui leur ont permis de créer des automatismes.
15. Instagram leur a permis de voir du contenu sur le FLE dont ils ne peuvent pas discuter pendant les heures de cours.
16. Les étudiants préfèrent Instagram aux plateformes proposées par l'université en raison de son caractère informel qui crée un sentiment d'appartenance au groupe en créant une communauté sur le réseau social, qui élimine la peur de s'exprimer ou de poser des questions.

Bien que nous soyons conscients des dangers et des difficultés qu'implique l'utilisation des RRSS (distractions, cyberharcèlement, exigence d'un gros travail préalable de la part de l'enseignant...), les preuves que nous avons rassemblées à travers nos cadres théoriques d'une société de plus en plus numérisée et ces résultats nous permettent de confirmer la pertinence d'utiliser Instagram comme outil de support permettant de mettre en œuvre une formation hybride en langues avec des étudiants universitaires hispanophones pour travailler la grammaire française à partir d'une approche réflexive et contrastive, améliorant ainsi la maîtrise de la langue française et la compétence communicative. De plus, Instagram est une application gratuite qui est non seulement accessible à tous, mais utilisée aujourd'hui par tous nos étudiants. Elle nous offre de nombreuses possibilités d'exploitation didactique, comme nous l'avons vu, en plus d'un contact réel avec la LE.

En plus de tous les avantages que nous avons expliqués, nous considérons que le réseau social Instagram nous permet de contribuer à la réalisation de certains des 17 objectifs de

développement durable proposés par une « Educación de calidad » dans l'Agenda 2030 de l'ONU⁴¹ :

- « 4.3. Égalité d'accès à l'enseignement supérieur : garantir l'égalité d'accès de tous à un enseignement technique, professionnel et supérieur de qualité, y compris l'enseignement universitaire » et « 4.5. Disparité entre les sexes et groupes vulnérables : éliminer les disparités entre les sexes dans l'éducation et assurer l'égalité d'accès à tous les niveaux d'éducation et de formation professionnelle pour les personnes vulnérables » → Bien qu'il s'agisse d'une formation informelle, en étant guidée par l'enseignant qui héberge des documents (images, vidéos, infographies...) sur le réseau social, ceux-ci garantissent une formation de qualité, ouverte et accessible à tout moment et depuis n'importe quel endroit pour tous nos étudiants universitaires, quels que soient leur sexe, leur situation sociale ou géographique. Contrairement au manuel, Instagram est un réseau social gratuit accessible depuis n'importe quel téléphone portable disposant d'une connexion Wi-Fi.
- « 4.4. Compétences pour accéder à l'emploi : augmenter considérablement le nombre de jeunes et d'adultes possédant les compétences et objectifs nécessaires pour accéder à l'emploi » et « 5.6.b : Améliorer l'utilisation des technologies instrumentales, notamment les technologies de l'information et de la communication pour promouvoir l'autonomisation des femmes ». → La compétence numérique fait partie des compétences clés les plus importantes dont un citoyen peut disposer aujourd'hui pour accéder à l'emploi. Internet et les réseaux sociaux permettent aux citoyens de collaborer en réseaux et d'obtenir des informations. Au *DigComp 2.2, The Digital Competence framework for citizens*, développé par l'Union européenne (European Commission, Joint Research Centre, Vuorikari, Kluzer y Punie, 2022) fournit une série de compétences numériques de base que tout citoyen doit posséder aujourd'hui. Ils mentionnent les réseaux sociaux comme des outils de communication appropriés dans certaines circonstances qu'il faut savoir identifier (pp. 16, 92), comme la résolution de problèmes liés à l'organisation d'un événement (pp. 24, 101). En fait, l'un des parcours d'apprentissage envisagés dans leur document complémentaire *DigComp at work. The EU's digital competence framework in action on the labour market : a selection of case studies* (European Commission, Joint Research Centre, Kluzer, Centeno y O'Keeffe, 2020) traite de la communication et

⁴¹ Ces objectifs ont été consultés et extraits de (traduction propre) : <https://www.educacionyfp.gob.es/eu/mc/sgctie/comunicacion/blog/2020/abril2020/agenda2030.html>

des RRSS (p. 36) pour savoir communiquer et collaborer, interagir, partager, gérer son identité numérique, etc. (p. 37) et même rechercher un emploi via les réseaux sociaux (p. 53). De plus, avec l'utilisation d'Instagram pour la formation universitaire hybride, nous contribuons également à l'acquisition des compétences envisagées dans le *Plan de Capacitación Digital de Andalucía 2022-2025 – Andalucía Vuela*, un plan qui vise à éliminer les inégalités et à réduire les fractures numériques grâce à la compétence numérique pour l'éducation, mais aussi pour la citoyenneté et l'emploi, l'objectif étant que les Andalous puissent communiquer numériquement, créer du contenu numérique, se débrouiller dans des situations quotidiennes telles que les achats en ligne ou les démarches administratives en ligne, accéder au marché du travail en s'adaptant à l'introduction des technologies sur leur lieu de travail et soutenir leur apprentissage de compétences numériques pour s'adapter aux besoins de la nouvelle société numérique, entre autres actions (Junta de Andalucía y Agencia Digital de Andalucía, 2022, pp. 31-39).

Au cours de la réalisation de cette recherche, nous avons rencontré certains problèmes qui ont limité notre projet et qui ont pu affecter le développement de notre recherche, empêchant les résultats positifs obtenus grâce à l'utilisation d'Instagram d'être encore plus visibles. Parmi ces difficultés figurent le fait de ne pas avoir pu maintenir les mêmes enseignants pour les cours en présentiel pendant toute la durée de l'expérience, la non-participation de certains étudiants par manque d'intérêt, l'émergence d'activités imprévues qui ont empêché certains d'entre eux d'être capables de créer du contenu et à l'abandon de l'expérience par certains étudiants.

Concernant les axes de recherches futures, fruit de la réflexion de cette thèse de doctorat, qui donnera une nouvelle suite à notre projet, on retrouve :

1. Vérifier auprès d'un plus grand nombre d'élèves et sur une période plus longue si les résultats positifs grâce à l'utilisation d'Instagram sont maintenus voire améliorés en gardant le même professeur en présentiel.
2. Travailler d'autres compétences sur le réseau social Instagram, comme la compétence lexicale.
3. Vérifier l'efficacité de l'utilisation des capsules vidéo-pédagogiques sur Instagram comme manière d'expliquer la grammaire en suivant la méthodologie de la classe inversée au lieu d'une méthodologie traditionnelle, en classe en présentiel, avec un manuel et des cours magistraux.

4. Réaliser une analyse complexe qui systématise les procédures suivies pour présenter les règles grammaticales dans les grammaires du français langue étrangère publiées et/ou éditées en Espagne pour vérifier quels aspects innovants les RRSS apportent réellement par rapport à ces manuels.
5. Confirmer la réussite qui peut être obtenue avec l'utilisation d'un réseau social comme Instagram travaillant uniquement avec des tâches communicatives.
6. Préparer un catalogue soigneusement détaillé avec différentes propositions d'exercices, d'activités et de tâches qui puissent être réalisées sur Instagram pour travailler les différentes compétences langagières.

ANEXOS

Anexo I. Prueba de nivel inicial A2

2020-2021 Prueba de nivel – 1er curso

Instrucciones

Estimados/as estudiantes:

Esta **prueba de nivel virtual** consta de las siguientes partes y sólo puede realizarse en **un único intento**:

1. Gramática: 20 preguntas “tipo respuesta corta”
2. Conjugación: 10 preguntas “tipo respuesta corta”
3. Comprensión oral: visualización de un vídeo de 5’ + 10 preguntas “tipo opción múltiple”
4. Comprensión escrita: lectura de un texto corto + 10 preguntas “tipo opción múltiple”
5. Expresión escrita: redacción de un texto corto
6. Expresión oral: entrega de un vídeo con un enlace de *Wetransfer* (y al correo UGR de vuestra profesora)

IMPORTANTE:

1. La prueba estará abierta el viernes **16 de octubre 2020 entre las 9h y las 21h**. Una vez abierta la prueba, disponéis de un **máximo de 2 horas** para terminar el conjunto de pruebas. El tiempo empezará a contar desde el momento en el que iniciéis el intento y debéis finalizarla antes de que el tiempo termine.

2. Los **requisitos** necesarios para la buena realización de esta prueba son los siguientes: un ordenador con conexión internet; altavoces o audífonos para la comprensión oral; una cámara (web), un micrófono o *smartphone* para la grabación del vídeo.

¡Mucha suerte!

Las profesoras

PARTIE 1. GRAMMAIRE

Vous allez commencer par l'épreuve de grammaire. Faites bien attention à l'orthographe.
Attention : Vous ne pouvez pas retourner en arrière. Bonne chance !

1. Il a invité beaucoup de jeunes. Ce sont ... amis.

Réponse : ses

2. Les vacances ... j'attends impatiemment commencent la semaine prochaine.

Réponse : que

3. Le professeur de mathématiques distribue des cahiers aux élèves. Ce sont ... cahiers.

Réponse : leurs

4. Le rêve ... il fait souvent l'inquiète.

Réponse : qu'

5. As-tu apporté des enveloppes ? Oui, j' ... ai apporté.

Réponse : en

6. Les voyageurs ... arriveront chez Marie sont originaires de la Tunisie.

Réponse : qui

7. Christine habite en Espagne ? Oui, elle ... habite.

Réponse : y

8. J'ai visité beaucoup de pays mais ... que je préfère, c'est l'Espagne.

Réponse : celui

9. Il offre ces fleurs à sa fiancée ? Oui, il ... offre.

Réponse : les lui

10. Tu as essayé de belles robes. La bleue est ... qui te va le mieux.

Réponse : celle

11. Le professeur parle aux étudiants ? Oui, il ... parle.

Réponse : leur

12. Normalement, les enfants sont bruyants. Par contre ... de mon voisin sont assez calmes.

Réponse : ceux

13. Il achète ... voiture (adjectif démonstratif).

Réponse : cette

14. Il vous a annoncé la nouvelle ? Oui, il a annoncée.

Réponse : nous l'

15. Elle a choisi ... livres (adjectif démonstratif).

Réponse : ces

16. Ma copine est belle. Mon ami est ...

Réponse : beau

17. ... homme est impoli (adjectif démonstratif).

Réponse : Cet

18. Carl est roux et frisé. Caroline est ...

Réponse : rousse et frisée

19. Jean est beau et amoureux. Les amis de Jean sont

Réponse : beaux et amoureux

20. Voilà la maison de mes parents. C'est ... maison.

Réponse : leur

PARTIE 2. CONJUGAISON.

Faites maintenant l'épreuve de conjugaison. Faites bien attention à l'orthographe. Attention : Vous ne pouvez pas retourner en arrière. Bonne chance !

21. L'enfant ... les escaliers sans effort (monter, passé composé).

Réponse : a monté

22. Elle ... par terre (tomber, passé composé).

Réponse : est tombée

23. Hier, le professeur ... en retard (arriver, passé composé).

Réponse : est arrivé

24. Ce matin, elles ... rapidement (s'habiller, passé composé)

Réponse : se sont habillées

25. Face au danger, nous ... de peur (crier, imparfait).

Réponse : criions

26. Nous ... nos exercices (faire, indicatif présent).

Réponse : faisons

27. Tu ... tes livres (prendre, indicatif présent).

Réponse : prends

28. J' ... la fenêtre (ouvrir, indicatif présent).

Réponse : ouvre

29. Les voleurs ... dans la maison par la porte de derrière (entrer, passé composé).

Réponse : sont entrés

30. Ils ... se promener (aller, futur simple).

Réponse : iront

PARTIE 3. COMPRÉHENSION ORALE

Vous allez maintenant passer à l'épreuve de compréhension orale. Avant d'écouter l'extrait vidéo, vous allez d'abord pouvoir lire les questions. Je vous conseille de calculer +- 2 minutes pour lire les questions attentivement. Prenez une feuille et un stylo pour prendre des notes.

Lisez les questions attentivement.

1. Quelles sont les montagnes où se trouve le présentateur ? (2 points)
2. Quels sont les pays voisins d'Andorre ? (2 points)

3. Quel est le pourcentage de nature en Andorre ? (2 points)
4. Combien de kilomètres skiabiles ont les pistes enneigées d'Andorre ? (2 points)
5. Quelle est la particularité de l'ancien parlement d'Andorre ? (2 points)
6. Quels sont les deux princes d'Andorre ? (2 points)
7. Quelle est la langue officielle d'Andorre ? (2 points)
8. Quel parcours linguistique peuvent suivre les enfants dans chaque école primaire ? (2 points)
9. Les habitants d'Andorre sont ... ? (2 points)
10. Quelle est la quatrième langue qu'apprennent les enfants pour devenir multilingues ? (2 points)

Si vous avez lu attentivement les questions, cliquez sur "SIGUIENTE PÁGINA". L'extrait vidéo que vous devez écouter s'affichera automatiquement. L'extrait a une durée de 5'01". Écoutez la vidéo deux fois. Prenez des notes pendant et entre les deux écoutes.

Visionnez la VIDÉO deux fois.

31. Quelles sont les montagnes où se trouve le présentateur ?

- a. Les Alpes
- b. Les Vosges
- c. Les Pyrénées (Réponse correcte)

32. Quels sont les pays voisins d'Andorre ?

- a. La France et l'Italie
- b. La France et l'Espagne (Réponse correcte)
- c. La France et l'Allemagne

33. Quel est le pourcentage de nature en Andorre ?

- a. 92% (Réponse correcte)
- b. 12%
- c. 72%

34. Combien de kilomètres skiabiles ont les pistes enneigées d'Andorre ?

- a. 500 kilomètres
- b. 300 kilomètres (Réponse correcte)
- c. 100 kilomètres

35. Quelle est la particularité de l'ancien parlement d'Andorre ?

- a. C'est une co-principauté parlementaire (Réponse correcte)
- b. C'est une monarchie parlementaire
- c. C'est une principauté parlementaire

36. Quels sont les deux princes d'Andorre ?

- a. Le Président de la République Française et l'Évêque d'Urgell (Réponse correcte)
- b. Le Président de la République Française et le Président du gouvernement d'Espagne
- c. Le Président de la République Française et le roi d'Espagne

37. Quelle est la langue officielle d'Andorre ?

- a. Le catalan (Réponse correcte)
- b. L'espagnol
- c. Le français

38. Quel parcours linguistique peuvent suivre les enfants dans chaque école primaire ?

- a. Français-catalan ou espagnol-catalan (Réponse correcte)
- b. Espagnol-catalan
- c. Français-catalan

39. Les habitants d'Andorre sont ... ?

- a. Trilingues (Réponse correcte)
- b. Monolingues
- c. Bilingues

40. Quelle est la quatrième langue qu'apprennent les enfants pour devenir multilingues ?

- a. L'allemand
- b. L'italien
- c. L'anglais (Réponse correcte)

PARTIE 4. COMPRÉHENSION ÉCRITE

Faites l'épreuve de compréhension écrite. Avant de lire le texte, vous allez d'abord pouvoir lire les questions. Je vous conseille de calculer +/- 2 minutes pour lire les questions attentivement. Prenez une feuille et un stylo pour prendre des notes.

Si vous avez lu attentivement les questions, cliquez sur "SIGUIENTE PÁGINA". Le texte que vous devrez lire s'affichera automatiquement. Lisez le texte deux fois. Prenez des notes pendant et entre les lectures.

Si vous avez lu le texte deux fois, cliquez sur "SIGUIENTE PÁGINA" et réalisez l'épreuve. Je vous conseille de calculer +/- 5 minutes pour répondre à 10 questions (à choix multiple). Par question, une seule réponse est correcte. Attention : Vous ne pouvez pas retourner en arrière...

Lisez les questions attentivement.

- 1) Il s'agit d'une expérience réalisée par ...
- 2) La série s'appelle « 200 km à la ronde » parce que les gens ...

- 3) La création des locavores a une origine ...
- 4) Tous les membres de ce mouvement ...
- 5) En France il y a une consommation prioritaire des produits qui viennent ...
- 6) Le mouvement locavore ...
- 7) Pour Anne Sophie Novel, l'important c'est ...
- 8) Catherine Sauvage travaille habituellement dans ...
- 9) Comme Catherine Sauvage, combien de participants ont gardé de bonnes habitudes ?
- 10) Quand on achète ces produits dans un supermarché, la différence de prix est ...

Si vous avez lu attentivement les questions, cliquez sur "SIGUIENTE PÁGINA". Le texte que vous devrez lire s'affichera automatiquement. Lisez le texte deux fois. Prenez des notes pendant et entre les lectures.

Lisez cet article et répondez aux questions.

PEUT-ON TROUVER NOS ALIMENTS PRÈS DE CHEZ NOUS ?

Mercredi 13 juin 2012. Texte adapté de <http://www.ouest-france.fr>

France 5 diffuse le jeudi, une série documentaire appelée « 200 km à la ronde ». Cinq familles de Toulouse ont essayé l'expérience de vivre un mois sans Nutella, Coca-Cola ou café...

Des aliments produits tout près

Pour l'émission, pendant 4 semaines, les familles n'ont mangé que des aliments produits à moins de 200 km de leur maison.

Mouvement écologiste

Si cette idée vous paraît un peu folle, c'est que vous ne connaissez peut-être pas les locavores... Ce mouvement a été créé aux États-Unis, dans les années 2000, par des militants écologistes. L'idée est de manger seulement des aliments produits pas loin de chez soi. Selon les pays et les groupes, certains s'interdisent d'acheter des produits qui viennent de plus de 100 km, pour d'autres c'est 250 km. L'objectif est de consommer des repas qui polluent le moins possible notre planète.

2 000 km jusqu'à notre assiette

En France, nous mangeons des champignons de Paris venant de... Chine, des jus d'orange de Floride. Chaque aliment parcourt en moyenne 2 000 km avant d'arriver dans notre assiette ! Les locavores intéressent de plus en plus de personnes. Articles et sites se développent sur ce sujet.

Prendre conscience

Anne-Sophie Novel, auteur d'un guide du Locavore, explique « On n'est pas obligé d'être locavore à 100 %. L'important, c'est de prendre conscience de l'origine de nos aliments. »

Des produits de qualité

Catherine Sauvage, hôteesse de l'air, a participé à l'émission de France 5. Comme elle, presque toutes les familles qui ont participé à l'expérience ont gardé de bonnes habitudes. Et cela ne coûte pas obligatoirement plus cher que d'aller au supermarché. Catherine Sauvage reconnaît que « Sur les fruits et légumes, la différence de prix est énorme. Mais on apprend à cuisiner les restes, comme nos grands-mères. » Il suffit de s'organiser... et d'aimer la cuisine.

Si vous avez lu le texte deux fois, cliquez sur "SIGUIENTE PÁGINA" et réalisez l'épreuve. Je vous conseille de calculer +/- 5 minutes pour répondre à 10 questions (à choix multiple). Par question, une seule réponse est correcte. Attention : Vous ne pouvez pas retourner en arrière...

41. Il s'agit d'une expérience réalisée par ...

- a. quelques familles (Réponse correcte)
- b. 5 personnes
- c. un très grand nombre de gens

42. La série s'appelle « 200 km à la ronde » parce que les gens ...

- a. consomment des aliments produits à moins de 200 km (Réponse correcte)
- b. se déplacent 200 km pour trouver leurs aliments
- c. habitent à moins de 200 km les uns des autres

43. La création des locavores a une origine ...

- a. économique
- b. élitiste
- c. écologique (Réponse correcte)

44. Tous les membres de ce mouvement...

- a. ont un objectif commun (Réponse correcte)
- b. adaptent les normes à leur convenance
- c. suivent les mêmes règles

45. En France il y a une consommation prioritaire des produits qui viennent ...

- a. de Chine
- b. du pays
- c. de l'étranger (Réponse correcte)

46. Le mouvement locavore ...

- a. est assez inconnu
- b. se développe (Réponse correcte)
- c. intéresse peu

47. Pour Anne Sophie Novel, l'important c'est ...

- a. de prendre conscience de ce mouvement
- b. de s'intéresser à l'origine de la nourriture (Réponse correcte)
- c. d'être locavore à 100%

48. Catherine Sauvage travaille habituellement dans ...

- a. un avion (Réponse correcte)
- b. une femme
- c. une série de télévision

49. Comme Catherine Sauvage, combien de participants ont gardé de bonnes habitudes ?

- a. La plupart
- b. Tous
- c. Quelques-uns

50. Quand on achète ces produits dans un supermarché, la différence de prix est ...

- a. considérable pour certains produits (Réponse correcte)
- b. très petite pour la plupart des produits
- c. énorme pour tous les produits

PARTIE 5. EXPRESSION ÉCRITE

Vous allez maintenant passer à l'épreuve d'**expression écrite**. Lisez bien les consignes.

Rédigez un texte à l'aide des questions suivantes. Longueur : dix lignes.

1. Quels sont les traits de votre caractère que vous préférez et ceux que vous détestez. Dites pourquoi.

2. À quoi sert le français aujourd'hui ? Justifiez votre réponse.

3. Comment envisagez-vous votre avenir ?

Pour l'évaluation sur 10 points, nous tiendrons compte de :

- 1. Construit correctement ses phrases (2,5 points)*
- 2. Conjugue les verbes correctement (2,5 points)*
- 3. Utilise un vocabulaire précis et riche (2,5 points)*
- 4. Utilise l'orthographe d'usage et grammaticale (2,5 points)*

PARTIE 6. EXPRESSION ORALE

Afin d'évaluer votre **expression orale**, nous vous demandons de créer une courte vidéo.
Lisez bien les consignes.

Consignes pour la présentation orale :

Dans une vidéo courte (maximum 5 min.), vous allez vous présenter oralement à l'aide des questions suivantes :

1. **Présentez-vous : votre prénom et nom de famille, votre nationalité, vos goûts, vos activités préférées, etc.**
2. **Quelles sont les raisons qui vous ont poussé(e) à suivre des études de français ?**
3. **Quels sont vos projets d'avenir ?**

Consignes pour créer la vidéo :

1. Avant de créer cette vidéo, préparez vos réponses aux questions ci-dessus.
2. Une fois que vous êtes prêt(e), il faut passer à l'enregistrement. Durée de la vidéo : entre 3 et 5 minutes (max.). **Attention** : Vous ne devez pas lire votre préparation écrite lors de la présentation orale. Il s'agit de répondre spontanément aux questions et pas de faire une lecture de ce que vous avez écrit.
3. Assurez-vous que l'image se voit bien et le son s'entend correctement. N'oubliez pas de répondre à chaque question posée.

4. Vous sauvegardez la vidéo de la façon suivante « Prueba oral_1o_Nombre_Apellidos ». Ensuite, la vidéo se remettra :

- a) via wetransfer à votre professeure

Debéis entrar en la web de WeTransfer (wetransfer.com) y pulsar el botón "Llévame a Free" para usar la versión gratuita, en "Añade tus archivos" debéis seleccionar el archivo que vais a enviar, en "Enviar email a" debéis escribir el correo electrónico de vuestra profesora: mnies@ugr.es (Mónica Nieto Escobar) o imartine@ugr.es (María Isabel Martínez Robledo). En "Tu email" debéis escribir vuestro email de la UGR, en "Mensaje" debéis escribir PRUEBA ORAL 1o y finalmente debéis pulsar el botón "Enviar".

ET

- b) le remettre ici via PRADO : Vous posterez le lien de wetransfer.

Aquí abajo tendréis la posibilidad de enviar el enlace de vuestro vídeo, generado por WeTransfer.

5. Une fois téléchargé et visualisé les fichiers, nous vous dirons si nous avons bien reçu les fichiers ou s'il y a un défaut technique, vous devrez donc être très attentifs à votre courriel.

Pour l'évaluation sur 10 points, nous tiendrons compte de :

1. *Construit correctement ses phrases (2,5 points)*
2. *Conjuge les verbes correctement (2,5 points)*
3. *Utilise un vocabulaire précis et riche (2,5 points)*
4. *Prononce de façon suffisamment claire pour être compris (2,5 points)*

Anexo II. Pre-test de gramática a través de PRADO

QUESTIONNAIRE DE L'UNITÉ 0 : GRAMMAIRE

LES PRONOMS RELATIFS

1. Choisissez le pronom relatif qui convient : Apportez-moi deux manuels, s'il vous plaît, _____ un de grammaire.

- a. qu'
- b. où
- c. dont (Réponse correcte)
- d. qui

2. Choisissez le pronom relatif qui convient : Vous vous rappelez le jour ____ nous nous sommes mariés.

- a. que
- b. où (Réponse correcte)
- c. qui
- d. dont

3. Choisissez le pronom relatif qui convient : Cette femme _____ j'ai quitté mon travail est partie avec un autre homme.

- a. de laquelle
- b. du qui
- c. pour qui (Réponse correcte)

4. Choisissez le pronom relatif qui convient : La pandémie de Covid-19, c'est _____ il faut lutter.

- a. qu'
- b. ce contre quoi (Réponse correcte)
- c. dont

5. Choisissez le pronom relatif qui convient : Le dispositif d'aide aux entreprises, c'est _____ ont porté les discussions des syndicats.

- a. ce sur quoi (Réponse correcte)
- b. ce de quoi
- c. ce pour quoi

6. Choisissez le pronom relatif qui convient : J'ai acheté une voiture de luxe _____ était à un tarif promotionnel.

- a. dont
- b. où
- c. que
- d. qui (Réponse correcte)

7. Choisissez le pronom relatif qui convient : La femme à _____ ton mari s'adresse est ma cousine.

- a. dont
- b. que
- c. qui (Réponse correcte)
- d. où

8. Choisissez le pronom relatif qui convient : C'est un genre de film _____ les enfants ont quelquefois peur.

- a. où
- b. que
- c. qui
- d. dont (Réponse correcte)

9. Choisissez le pronom relatif qui convient : Les discussions _____ nous participons sont amusantes.

- a. qui
- b. que
- c. auxquelles (Réponse correcte)

10. Choisissez le pronom relatif qui convient : C'est un comportement _____ je ne suis pas fière.

- a. dont (Réponse correcte)
- b. où
- c. que
- d. qui

LES PRONOMS COMPLÉMENTS

1. Remplacez : Ne racontez pas cette histoire à sa fille.

- a. Ne lui la racontez pas.
- b. Ne la lui racontez pas. (Réponse correcte)
- c. Ne se la racontez pas.

2. Remplacez : Ma mère m'achètera ce crayon.

- a. Ma mère me lui achètera.
- b. Ma mère me l'achètera. (Réponse correcte)
- c. Ma mère m'en achètera.

3. Remplacez : J'avais étudié la conjugaison de tous les verbes, comme mon professeur _____ avait conseillé.

- a. nous y
- b. me l' (Réponse correcte)
- c. nous l'

4. Remplacez : Elle se souvient de la peur face au coronavirus.

- a. Elle s'en souvient. (Réponse correcte)
- b. Elle se la souvient.
- c. Elle s'y souvient.
- d. Elle se lui souvient.

5. Remplacez : - Pour ce type de blessure, il lui faut un médecin. - Ah, oui, il _____ faut obligatoirement.

- a. le lui (Réponse correcte)
- b. lui le
- c. lui en
- d. l'en

6. Remplacez : Ton amie s'est inscrite à la salle de gym ? Oui, _____ hier.

- a. elle s'y est inscrite (Réponse correcte)
- b. elle s'est inscrite à elle

c. elle s'en est inscrite

7. Remplacez : Nous avons plusieurs albums de famille auxquels nous tenions beaucoup : on ne _____ a laissé aucun.

- a. nous en (Réponse correcte)
- b. nous les
- c. m'en

8. Remplacez (impératif): Nous emmenons notre fille à l'école ?

- a. Emmenez lui y. Ne lui y emmenez pas.
- b. Emmenez lui en. N'en lui emmenez pas.
- c. Emmenez l'y. Ne l'y emmenez pas. (Réponse correcte)

9. Remplacez (impératif) : Nous prenons un café avec nos parents ?

- a. Prenez-le avec eux. Ne le prenez pas avec eux.
- b. Prenez-en un avec eux. N'en prenez pas avec eux. (Réponse correcte)
- c. Prenez-le-leur. Ne le leur prenez pas.

10. Remplacez : Tu te souviens de mon frère ? Non, _____.

- a. je ne m'en souviens pas.
- b. je ne me souviens pas de lui. (Réponse correcte)
- c. je n'y me souviens pas.
- d. je ne me lui souviens pas.

LES CONSTRUCTIONS VERBALES

1. Complétez la phrase : J'attends _____ ma voisine Léa.

- a. Ø (Réponse correcte)
- b. de
- c. à

2. Complétez la phrase : _____ quoi consistera mon travail ? Votre travail consistera _____ résoudre ce problème.

- a. En – en
- b. À - en

- c. En-à (Réponse correcte)
- d. À – à

3. Complétez la phrase : Elvire a dénoncé _____ son fiancé à la police.

- a. de
- b. Ø (Réponse correcte)
- c. à

4. Complétez la phrase : L'employeur exige _____ l'entreprise une augmentation de salaire.

- a. à
- b. de (Réponse correcte)
- c. Ø
- d. pour

5. Complétez la phrase : L'entreprise a engagé _____ un nouvel avocat.

- a. pour
- b. Ø (Réponse correcte)
- c. à

6. Complétez la phrase : Dans le métro, cédez votre place _____ femmes enceintes.

- a. aux (Réponse correcte)
- b. les
- c. Ø

7. Complétez la phrase : J'amène _____ mon mari au centre sportif.

- a. Ø (Réponse correcte)
- b. avec
- c. à

8. Complétez la phrase : Selim accompagne _____ son amie au Festival de Cannes.

- a. de
- b. à
- c. Ø (Réponse correcte)

9. Complétez la phrase : On songe _____ conséquences sociales de cette situation.

- a. des
- b. aux (Réponse correcte)
- c. les

10. Complétez la phrase : Et pour finir, je voudrais insister _____ certains points fondamentaux.

- a. pour
- b. sur (Réponse correcte)
- c. à
- d. Ø

Anexo III. Encuesta sobre el uso de Instagram y en particular en el aprendizaje de idiomas

QUESTIONNAIRE “INSTAGRAM”

Dans le cadre de nos recherches sur l'utilisation des réseaux sociaux, et plus particulièrement de « Instagram », nous aurions besoin d'un maximum de réponses aux questionnaires ci-dessous. En répondant à toutes les questions ceci ne vous prendra pas plus de 10 minutes. Les questions sont en espagnol.

Un grand merci à ceux qui prendront part à cette recherche !

Cordialement,

Mónica Nieto Escobar.

Esta encuesta trata sobre el uso de Instagram. Sus respuestas se utilizarán en un informe sobre el uso de esta plataforma en particular en el aprendizaje de idiomas.

PREGUNTAS GENERALES

1. ¿Qué edad tienes?

- a. 18
- b. 19
- c. 20
- d. 21
- e. 22
- f. 23
- g. 24
- h. Otra...

2. Indica el género al que perteneces.

- a. Femenino
- b. Masculino
- c. Prefiero no decirlo
- d. Otra...

3. ¿Cuál es tu nacionalidad?

Texto de respuesta corta ...

4. ¿Cuántas horas dirías que pasas al día frente a la pantalla? (ordenador, televisión, smartphone, Tablet...)

- a. Menos de 1 hora
- b. Entre 1 y 3 horas
- c. Entre 3 y 5 horas
- d. Entre 5 y 7 horas
- e. Más de 7 horas

5. ¿Crees que la pandemia de COVID 19 ha provocado que pases más tiempo delante de las pantallas?

- a. Sí
- b. No
- c. Tal vez

6. De los siguientes dispositivos, ¿cuál empleas con mayor frecuencia para utilizar internet?

- a. Smartphone
- b. Tablet
- c. Ordenador portátil
- d. Smart TV
- e. Ordenador de mesa
- f. Otra...

TICE Y EL APRENDIZAJE DE DIOMAS

7. ¿Qué tipo de medio de comunicación utilizas principalmente para mejorar tu aprendizaje de idiomas?

- a. Periódico
- b. Televisión
- c. Revistas
- d. Radio
- e. Redes sociales
- f. Páginas Web
- g. Otra...

8. Asigna un valor de 1 al 5, donde 1 es nunca y 5 es muy frecuente, ¿con qué frecuencia consultas al día los siguientes medios para mejorar tu aprendizaje de idiomas?

	1	2	3	4	5
Periódico					
Televisión					
Revistas					
Radio					
Redes Sociales					
Páginas Web					

9. Asigna un valor donde 1 es nunca y 5 es muy frecuente, ¿empleas alguna de estas redes sociales para mejorar tu aprendizaje de idiomas?

	1	2	3	4	5
Instagram					
Facebook					
Twitter					
YouTube					
Snapchat					
TikTok					
Twitch					

INSTAGRAM Y EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS

10. ¿Has usado alguna vez “Instagram”?

- a. Sí
- b. No

11. En caso de haber contestado “sí”, ¿en qué horario utilizas con más frecuencia “Instagram”?

- a. Mañana
- b. Tarde
- c. Noche

12. ¿Cuál consideras que es la principal función de “Instagram”?

- a. Informar
- b. Entretener
- c. Conocer nuevas personas
- d. Comprar
- e. Curiosear la vida de los demás
- f. Educar
- g. Ver vídeos
- h. Compartir publicaciones o *stories*
- i. Aprender

13. ¿Qué tipo de contenidos sueles publicar más en tu cuenta de “Instagram”?

- a. Texto con imagen (post)
- b. Sólo imágenes sin texto (post)
- c. Texto con imagen (*stories*)
- d. Sólo imágenes sin texto (*stories*)
- e. Vídeos en IGTV
- f. Vídeos en *Reels*
- g. Vídeos en *Stories*

14. ¿Qué tipo de formato te interesa más en “Instagram”?

- a. Texto con imagen (post)
- b. Sólo imágenes sin texto (post)
- c. Texto con imagen (*stories*)
- d. Sólo imágenes sin texto (*stories*)
- e. Vídeos en IGTV
- f. Vídeos en *Reels*
- g. Vídeos en *Stories*

15. De los siguientes temas, ¿cuál consultas con mayor frecuencia en “Instagram”?

- | | |
|--------------|-----------------|
| a. Educación | e. Arte |
| b. Idiomas | f. Espectáculos |
| c. Política | g. Ciencia |
| d. Economía | h. Moda |

- i. Deportes
- j. Cultura
- k. Cine
- l. Música
- m. Televisión
- n. Influencers
- ñ. Decoración
- o. Perfiles de la Universidad de Granada
- p. Otra...

16. Habitualmente cuando ves cualquier post o *stories* en “Instagram”, ¿qué es lo que haces?

- a. Leo la información que me parece más relevante
- b. Paso a la siguiente *stories* (o post) sin apenas detenerme
- c. Leo toda la información y si es un vídeo lo veo hasta el final
- d. Leo toda la información (si es un vídeo lo veo hasta el final) y después verifico y contrasto la información

17. ¿Utilizó Instagram durante el cierre de la Universidad (pandemia de COVID 19)? En caso afirmativo, explique por qué y si cree que le ayudó.

Texto de respuesta larga...

18. En “Instagram” aprendes:

- a. Idiomas
- b. Otra...

19. Si utilizas “Instagram” para aprender idiomas, ¿cuál es el objetivo principal?

- a. Aprender gramática
- b. Aprender vocabulario
- c. Mejorar mi cultura general sobre el idioma que quiero aprender
- d. Mejorar mi comprensión oral
- e. Mejorar mi comprensión escrita
- f. Otra...

20. Indica tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1. Sé utilizar "Instagram" y las distintas opciones que nos ofrece					
2. Me siento más motivado/a para aprender a través de Instagram que a través de documentos en papel.					
3. Instagram facilita mi aprendizaje					
4. Gracias a Instagram ahora estoy más interesado/a en el aprendizaje autónomo					
5. Instagram me motivó a querer aprender nuevos idiomas					
6. Instagram me ayuda a mantener el contacto con mis compañeros/as de clase					
7. Instagram me ayuda a mantenerme al día con las clases de idiomas y con temas relacionados con la Universidad					

21. Tus profesores e Instagram

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1. Algunos de mis profesores de idiomas utilizan Instagram para nuestras clases					
2. Creo que algunos de mis profesores deberían utilizar más recursos digitales.					
3. Creo que Instagram es un buen recurso en línea para el aprendizaje de idiomas.					

¡Gracias por responder! ¿Hay algo que quieras agregar?

Texto de respuesta larga...

Anexo IV. Hoja de anotaciones Pre-test y Post-test ©DIALANG



2021-2022 UGR
TEST ©DIALANG
FORMULAIRE D'ÉVALUATION

Prénom(s) :
Nom(s) :
Études (+ année) :

INSTRUCCIONES

A. ©DIALANG ES UN TEST DIAGNÓSTICO PARA EVALUAR SU NIVEL DE **FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA** Y CONSTA DE LAS SIGUIENTES PARTES:

1. PRUEBA DE NIVEL (= LISTA DE VERBOS)
2. PRUEBA DE COMPRENSIÓN ORAL (= 30 PREGUNTAS):
 - a) autoevaluación (sí/no)
 - b) prueba de lengua
3. PRUEBA DE EXPRESIÓN ESCRITA (= 30 PREGUNTAS):
 - a) autoevaluación (sí/no)
 - b) prueba de lengua
4. PRUEBA DE COMPRENSIÓN ESCRITA (= 30 PREGUNTAS):
 - a) autoevaluación (sí/no)
 - b) prueba de lengua
5. PRUEBA DE GRAMÁTICA (= 30 PREGUNTAS):
 - a) prueba de lengua
6. PRUEBA DE VOCABULARIO (= 30 PREGUNTAS):
 - a) prueba de lengua

B. SE ACCEDE A LA PRUEBA HACIENDO CLIC EN EL SIGUIENTE ENLACE:

<https://dialangweb.lancaster.ac.uk/>

C. LA DURACIÓN ESTIMADA PARA REALIZAR LA PRUEBA COMPLETA: **ENTRE 2 y 3 HORAS.**

D. AL TERMINAR LA PRUEBA, ESTE FORMULARIO DE EVALUACIÓN SE ENTREGARÁ DEBIDAMENTE COMPLETADO A TRAVÉS DE PRADO. ADEMÁS, SE RELLENARÁ UN **FORMULARIO GOOGLE** CON LOS RESULTADOS OBTENIDOS.

IMPORTANTE: ©DIALANG no entrega ningún certificado ni ningún informe. Por lo tanto, el alumnado debe **apuntar durante la realización de la prueba todos los resultados obtenidos** en cada destreza en el **formulario de evaluación** (ver aquí abajo).



2021-2022 UGR
TEST ©DIALANG
FORMULAIRE D'ÉVALUATION

Prénom(s) :
 Nom(s) :
 Études (+ année) :

APUNTE SUS RESULTADOS

1. **BILAN DU TEST DE NIVEAU**

Votre résultat : (Donnez le chiffre exact, c'est un score sur 1000 points, par exemple : 671)

2. **TEST DE LANGUE ©DIALANG : FRANÇAIS - COMPRÉHENSION ORALE**
 MENU "bilan"

Votre niveau (entre A1 et C2 : A1, A2, B1, B2, C1, C2)	..... (= la lettre + le chiffre)
Vérifiez vos réponses	..... (= le nombre de fautes commises)
Bilan de l'auto-évaluation	(résumez le commentaire donné : correspondance entre l'auto-évaluation et les résultats du test, surestimation, sous-estimation de vos capacités)
Conseils Les conseils s'affichent lorsque vous cliquez sur l'icône qui se trouve en haut, à droite, p.ex. : B1 > B2, B2 > C1,...	(.... > : résumez les suggestions qui pourront vous aider à progresser vers le niveau suivant)

3. **TEST DE LANGUE ©DIALANG : FRANÇAIS - EXPRESSION ÉCRITE**

MENU "bilan"

Votre niveau (entre A1 et C2)	..... (= la lettre + le chiffre)
Vérifiez vos réponses	..... (= le nombre de fautes commises)
Bilan de l'auto-évaluation	(résumez le commentaire donné : correspondance entre l'auto-évaluation et les résultats du test, surestimation, sous-estimation de vos capacités)
Conseils	(.... > : résumez les suggestions qui pourront vous aider à progresser vers le niveau suivant)



2021-2022 UGR
TEST ©DIALANG
FORMULAIRE D'ÉVALUATION

Prénom(s) :
 Nom(s) :
 Études (+ année) :

4. TEST DE LANGUE ©DIALANG : FRANÇAIS - COMPRÉHENSION ÉCRITE

MENU "bilan"

Votre niveau (entre A1 et C2)	..... (= la lettre + le chiffre)
Vérifiez vos réponses	..... (= le nombre de fautes commises)
Bilan de l'auto-évaluation	(résumez le commentaire donné : correspondance entre l'auto-évaluation et les résultats du test, surestimation, sous-estimation de vos capacités)
Conseils	(... > ... : résumez les suggestions qui pourront vous aider à progresser vers le niveau suivant)

5. TEST DE LANGUE ©DIALANG : FRANÇAIS - STRUCTURES GRAMMATICALES

MENU "bilan"

Votre niveau (entre A1 et C2)	..... (= la lettre + le chiffre)
Vérifiez vos réponses	..... (= le nombre de fautes commises)

6. TEST DE LANGUE ©DIALANG : FRANÇAIS - VOCABULAIRE

MENU "bilan"

Votre niveau (entre A1 et C2)	..... (= la lettre + le chiffre)
Vérifiez vos réponses	..... (= le nombre de fautes commises)

MERCI DE VOTRE PARTICIPATION !

Anexo V. Tabla de observación de la participación en Instagram

Alumno	P. 1	P. 2	P. 3	P. 4	P. 5	P. 6	P. 7	P. 8	P. 9	P. 10	P. 11	P. 12	P. 13	P. 14	P. 15	P. 16	P. 17	P. 18	P. 19	P. 20
Alumno 1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	F	F
Alumno 2	A	A	A	A	F	A	A	A	F	F	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Alumno 3	F	A	A	A	A	A	A	A	A	F	A	F	A	F	A	F	F	A	F	F
Alumno 4	A	A	A	A	A	A	A	A	A	F	A	F	A	A	-	A	A	A	A	-
Alumno 5	A	A	A	A	A	F	A	A	A	A	A	A	A	A	A	F	A	A	A	A
Alumno 6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 7	A	A	A	A	A	A	A	F	A	A	F	F	F	A	F	A	A	F	A	A
Alumno 8	A	A	A	A	A	A	F	F	F	F	F	F	A	F	F	F	A	F	F	A
Alumno 9	F	A	A	A	A	A	A	A	A	F	A	A	A	F	A	A	F	A	A	A
Alumno 10	A	A	A	A	A	A	A	A	A	-	-	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Alumno 11	A	A	A	A	-	A	A	F	A	-	F	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Alumno 12	F	A	A	A	F	A	F	F	A	-	-	-	A	A	A	A	A	A	F	F
Alumno 13	A	A	A	A	F	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	F	F	F	A
Alumno 14	A	A	A	A	A	A	A	A	F	F	F	F	A	F	A	F	A	A	A	F
Alumno 15	F	F	A	A	A	F	A	F	A	A	F	F	A	F	F	A	A	A	A	F
Alumno 16	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	F	A	A	F	F	F	F	A	A
Alumno 17	F	A	A	A	A	A	A	A	F	A	A	F	A	A	F	F	A	A	F	A
Alumno 18	F	A	A	A	A	F	A	F	F	F	A	A	F	A	F	F	A	A	A	F
Alumno 19	A	A	A	A	F	A	A	A	A	A	F	F	A	A	F	A	A	F	A	A
Alumno 20	-	A	A	A	A	A	F	F	A	F	A	A	A	A	A	A	A	A	A	F
Alumno 21	A	F	A	A	A	A	A	A	F	F	A	F	A	A	F	F	A	A	A	F
Alumno 22	A	A	A	A	A	A	A	A	A	F	A	A	A	A	A	A	A	F	F	-
Alumno 23	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	F	F	A	F	F
Alumno 24	A	A	A	A	A	F	A	A	F	F	F	A	A	A	F	F	A	A	A	F
Alumno 25	A	A	A	A	A	A	F	A	F	A	A	A	F	A	A	A	A	A	A	F

Alumno	P. 21	P. 22	P. 23	P. 24	P. 25	P. 26	P. 27	P. 28	P. 29	P. 30	P. 31	P. 32	P. 33	P. 34	P. 35	P. 36	P. 37	P. 38	P. 39	P. 40
Alumno 1	A	A	A	A	A	F	-	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	F	A
Alumno 2	A	A	-	A	A	F	A	A	A	F	A	A	A	F	A	A	A	A	A	F
Alumno 3	A	A	F	A	A	F	F	A	A	A	F	A	A	F	A	A	A	A	F	A
Alumno 4	A	F	A	-	A	A	F	A	F	A	A	F	A	A	A	F	A	A	A	A
Alumno 5	-	F	A	A	A	F	F	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	F	A
Alumno 6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 7	-	A	A	A	A	A	A	F	F	A	F	A	A	A	F	A	F	F	A	A
Alumno 8	F	A	F	A	A	F	F	F	A	A	F	F	A	A	A	A	A	A	A	A
Alumno 9	A	A	A	A	A	F	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	F	A
Alumno 10	A	A	F	F	A	A	A	A	F	A	A	A	A	A	F	A	F	F	A	A
Alumno 11	A	A	A	F	A	A	A	A	F	A	A	A	A	A	F	A	F	F	A	F
Alumno 12	F	F	A	A	F	-	-	-	-	-	F	F	A	A	A	F	A	F	F	F
Alumno 13	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	F	A	A	F	A	F
Alumno 14	A	F	A	F	F	F	F	A	F	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Alumno 15	A	A	F	A	A	A	F	A	F	F	-	-	F	A	A	A	F	F	A	F
Alumno 16	A	A	A	A	A	F	A	F	A	A	F	A	A	A	A	A	A	F	A	A
Alumno 17	A	A	F	A	A	F	F	F	A	F	F	A	A	-	-	-	F	F	A	A
Alumno 18	A	A	A	A	A	A	F	F	F	A	F	A	A	F	A	A	-	-	-	-
Alumno 19	A	A	A	A	A	A	A	F	F	F	A	A	A	A	A	A	A	F	F	F
Alumno 20	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	A	A	A	A	A	A	F	F	F	A
Alumno 21	A	F	A	A	A	A	F	A	F	A	-	-	-	-	-	-	F	A	F	A
Alumno 22	A	A	A	A	A	A	A	A	F	A	F	A	A	A	A	A	A	F	A	A
Alumno 23	A	A	F	A	A	F	F	A	F	A	F	A	F	A	A	A	A	F	A	A
Alumno 24	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Alumno 25	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	A	A	A	A	F	A	A	F	A	F

Alumno	P. 41	P. 42	P. 43	P. 44	P. 45	P. 46	P. 47	P. 48	P. 49	P. 50	P. 51	P. 52	P. 53	P. 54	P. 55	P. 56	P. 57	P. 58	P. 59	P. 60
Alumno 1	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	F	A	A	A	A
Alumno 2	A	A	A	F	A	A	A	A	A	A	A	F	A	A	A	A	A	A	A	A
Alumno 3	F	A	A	A	A	A	A	A	A	F	A	A	A	A	A	A	F	A	A	A
Alumno 4	A	A	A	A	F	F	A	A	A	F	A	A	F	F	A	F	A	A	F	A
Alumno 5	A	A	A	F	A	F	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	F	A	F	A
Alumno 6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 7	A	A	A	F	A	A	A	F	F	A	F	F	A	A	-	-	-	-	-	-
Alumno 8	F	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	F	F	A	F	A	A
Alumno 9	F	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Alumno 10	-	-	-	-	-	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	F
Alumno 11	A	A	A	F	A	A	A	A	A	F	A	A	A	A	A	A	A	A	A	F
Alumno 12	A	A	F	F	A	A	A	F	-	F	F	A	A	A	F	F	A	A	A	F
Alumno 13	-	-	-	-	-	A	A	A	A	A	A	A	F	F	A	A	A	A	A	F
Alumno 14	-	-	A	F	A	A	A	A	F	A	A	A	A	A	A	F	A	F	F	F
Alumno 15	A	A	A	F	A	F	A	A	F	F	F	F	A	A	-	-	-	-	-	-
Alumno 16	F	A	A	A	A	A	A	F	A	A	A	F	A	A	A	F	A	A	A	A
Alumno 17	F	A	A	F	A	A	A	A	F	A	F	A	A	A	A	F	A	A	A	F
Alumno 18	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	A	A	A	A	A	F
Alumno 19	F	A	A	F	-	A	A	F	A	A	A	F	A	A	A	A	A	A	A	F
Alumno 20	A	A	A	F	A	-	A	A	A	A	A	A	A	A	F	A	A	A	F	F
Alumno 21	A	A	A	F	A	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 22	F	A	A	F	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	-	A	A	A	A	A
Alumno 23	A	A	A	A	A	A	A	-	A	A	A	A	F	F	F	F	A	A	A	A
Alumno 24	F	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Alumno 25	A	A	A	A	A	F	A	F	A	A	F	-	F	F	A	A	A	A	A	F

Alumno	P. 61	P. 62	P. 63	P. 64	P. 65	P. 66	P. 67	P. 68	P. 69	P. 70	P. 71	P. 72	P. 73	P. 74	P. 75	P. 76	P. 77	P. 78	P. 79	P. 80
Alumno 1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	A	A	A	A	A	A
Alumno 2	A	A	F	A	A	A	A	A	A	F	A	A	A	A	A	A	F	A	A	A
Alumno 3	A	A	F	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	F	F	A	A	A	A	A
Alumno 4	A	-	A	A	A	F	A	A	A	A	A	F	F	F	-	A	A	-	A	A
Alumno 5	A	A	A	A	A	F	A	A	A	A	A	A	F	A	A	F	A	A	A	A
Alumno 6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 7	A	A	F	A	A	A	A	A	A	F	A	A	A	A	A	A	A	F	A	-
Alumno 8	F	A	A	A	F	A	F	A	A	A	A	F	A	F	A	A	A	A	A	A
Alumno 9	A	A	F	A	F	A	F	F	A	F	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Alumno 10	A	A	A	A	A	A	A	A	F	A	A	F	A	A	-	-	-	-	-	A
Alumno 11	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	-	A	A	A	A	A	A	F	A	A
Alumno 12	A	A	A	A	A	A	A	F	F	A	F	F	F	A	A	A	F	F	A	-
Alumno 13	A	A	A	A	A	F	A	A	F	A	A	A	A	F	A	A	A	A	A	A
Alumno 14	A	F	A	A	A	F	A	A	F	A	A	A	A	A	F	A	F	A	F	A
Alumno 15	A	F	F	A	A	F	A	-	-	-	-	-	-	-	A	F	F	A	A	A
Alumno 16	A	F	A	A	A	A	A	A	A	A	F	A	A	A	A	A	A	F	A	A
Alumno 17	A	A	F	A	A	A	A	-	-	-	-	-	-	-	A	A	F	A	A	A
Alumno 18	A	A	F	A	A	F	A	A	F	F	A	A	F	F	-	A	F	F	A	A
Alumno 19	F	A	A	A	A	A	A	-	-	-	-	-	-	-	A	A	A	A	A	A
Alumno 20	A	A	A	A	A	A	A	A	F	F	A	A	A	-	A	F	F	A	A	A
Alumno 21	A	F	F	A	A	F	A	F	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 22	-	-	-	-	-	-	-	A	A	A	-	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Alumno 23	A	A	F	A	F	A	F	A	A	A	A	A	F	A	F	F	A	F	A	A
Alumno 24	A	A	F	A	F	A	F	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Alumno 25	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	F	A	A	F	F	A	A	F	A	-

Alumno	P. 81	P. 82	P. 83	P. 84	P. 85	P. 86	P. 87	P. 88	P. 89	P. 90	P. 91	P. 92	P. 93	P. 94	P. 95	P. 96	P. 97	P. 98	P. 99	P. 100
Alumno 1	A	A	A	A	F	A	F	A	F	A	A	A	F	A	A	F	-	-	-	-
Alumno 2	A	A	A	A	A	A	A	F	A	F	F	F	A	A	F	F	-	A	A	A
Alumno 3	A	F	A	A	A	A	A	F	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	F
Alumno 4	-	F	A	F	A	-	F	-	-	-	F	A	F	A	F	A	-	-	F	-
Alumno 5	A	A	A	A	A	A	A	A	F	F	A	A	F	A	F	A	A	A	A	A
Alumno 6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	F	A	F	F
Alumno 8	A	F	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	F	A	A	A	A	A	A	A
Alumno 9	A	A	A	A	F	A	A	A	A	A	A	A	F	A	A	A	A	A	A	A
Alumno 10	A	A	A	A	F	A	A	A	F	A	A	F	A	A	F	A	A	A	A	F
Alumno 11	F	F	A	A	F	A	A	A	A	A	A	A	A	A	F	A	F	A	F	F
Alumno 12	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	F	A	A	A	F	A	-	-	-	-
Alumno 13	A	F	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Alumno 14	F	F	F	A	F	A	A	F	A	F	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 15	F	F	F	F	F	A	F	F	A	F	A	A	A	A	F	A	A	A	F	F
Alumno 16	A	A	A	F	A	A	F	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	F	A
Alumno 17	A	F	A	F	F	A	A	F	F	A	F	F	F	A	F	A	A	A	F	F
Alumno 18	A	F	A	F	F	F	F	A	F	A	-	-	-	F	F	A	-	-	-	-
Alumno 19	A	A	A	A	A	A	F	A	A	A	A	F	A	A	F	A	F	F	F	F
Alumno 20	A	A	A	A	F	A	A	A	A	A	A	A	A	A	F	A	A	A	A	A
Alumno 21	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 22	A	F	A	A	A	A	A	A	A	A	-	F	F	A	A	A	A	F	A	A
Alumno 23	A	F	A	F	A	A	A	A	F	A	A	-	F	A	F	A	-	A	A	A
Alumno 24	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	F	F	A	F	A	F	A	A	A
Alumno 25	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	A	F	A	A	A	A	A	F	A	A

Alumno	P. 101	P. 102	P. 103	P. 104	P. 105	P. 106	P. 107	P. 108	P. 109	P. 110	P. 111	P. 112	P. 113	P. 114	P. 115	P. 116	P. 117	P. 118	P. 119	P. 120
Alumno 1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 2	A	A	F	A	A	A	A	A	F	A	A	A	A	A	A	A	A	A	-	F
Alumno 3	-	A	A	F	A	A	A	F	F	A	A	A	A	A	A	F	F	F	A	F
Alumno 4	F	A	F	A	A	A	F	A	A	F	A	A	F	F	F	A	F	-	A	F
Alumno 5	A	A	A	A	A	A	A	F	A	A	A	A	A	A	A	F	A	A	A	F
Alumno 6	-	-	-	-	-	-	-	A	A	F	A	A	F	A	A	A	A	A	A	F
Alumno 7	F	A	F	F	-	-	F	A	F	F	A	A	F	A	A	A	A	A	A	F
Alumno 8	-	-	-	-	F	F	A	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	F	F
Alumno 9	-	F	A	A	F	A	A	A	F	A	A	A	A	A	A	F	F	F	A	F
Alumno 10	F	A	A	A	-	A	A	A	A	F	A	A	A	A	A	F	A	A	A	F
Alumno 11	-	A	F	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	F	F
Alumno 12	A	F	F	A	A	F	A	A	A	A	F	A	F	A	F	A	-	-	-	-
Alumno 13	A	A	F	A	A	A	A	A	A	F	A	A	F	F	F	F	A	A	-	F
Alumno 14	-	F	A	A	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	A	F	-	-
Alumno 15	-	-	-	-	-	-	-	F	F	A	F	A	F	F	A	A	A	A	-	-
Alumno 16	-	A	A	A	F	A	A	A	F	F	A	A	A	F	A	A	F	A	A	F
Alumno 17	-	F	A	A	A	A	A	A	F	F	A	A	F	F	A	F	F	A	A	F
Alumno 18	F	A	F	F	A	F	A	A	F	F	A	A	F	F	-	F	A	F	F	F
Alumno 19	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 20	A	A	A	A	A	F	A	A	A	A	A	A	A	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 21	-	A	F	A	A	A	A	A	A	F	-	-	-	F	A	F	A	F	F	F
Alumno 22	-	A	F	A	F	A	A	A	A	A	A	A	F	A	A	F	A	F	A	F
Alumno 23	A	A	A	A	F	A	A	A	F	F	A	A	A	A	F	F	F	A	A	F
Alumno 24	-	-	-	-	A	A	F	A	A	F	A	A	F	A	A	F	A	A	A	F
Alumno 25	A	-	-	-	-	-	-	-	-	-	F	A	F	-	-	-	-	-	-	-

Alumno	P. 121	P. 122	P. 123	P. 124	P. 125	P. 126	P. 127	P. 128	P. 129	P. 130	P. 131	P. 132	P. 133	P. 134	P. 135	P. 136	P. 137	P. 138	P. 139	P. 140
Alumno 1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 2	F	F	F	F	-	F	A	-	F	F	F	A	F	-	-	A	A	F	A	F
Alumno 3	A	A	F	F	-	F	-	F	F	-	F	F	F	-	-	-	-	F	F	-
Alumno 4	A	F	F	A	-	-	-	F	F	-	-	-	-	-	-	A	F	A	F	F
Alumno 5	A	A	F	A	A	F	A	A	F	F	F	F	F	F	F	A	A	A	F	F
Alumno 6	F	F	F	A	A	-	A	-	F	-	F	F	-	-	-	-	F	F	-	-
Alumno 7	A	F	F	A	-	F	-	-	-	-	-	-	-	-	-	A	F	A	F	-
Alumno 8	A	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 9	A	F	A	F	A	-	-	F	-	-	F	F	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 10	A	F	A	A	A	A	A	A	A	A	F	F	A	A	A	-	-	-	A	F
Alumno 11	A	F	F	A	A	F	F	A	A	A	-	A	A	F	F	A	A	F	-	-
Alumno 12	-	A	F	A	A	F	F	F	F	-	-	A	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 13	-	F	A	-	A	-	-	F	F	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 14	-	F	A	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	F	-	-	-	-	-	-
Alumno 15	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	F	-	-
Alumno 16	A	A	A	F	A	F	F	A	F	F	F	-	A	F	F	-	-	A	F	-
Alumno 17	A	F	F	F	-	F	F	-	F	-	-	F	F	-	-	A	F	F	F	-
Alumno 18	A	F	F	F	A	-	F	F	F	F	F	-	F	F	F	-	-	-	F	F
Alumno 19	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 20	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 21	-	F	F	A	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 22	F	F	F	A	A	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 23	F	A	F	F	F	F	F	A	F	F	F	A	F	F	F	A	-	F	A	F
Alumno 24	A	A	A	F	A	F	A	A	F	-	-	A	F	F	F	F	F	F	F	-
Alumno 25	-	-	-	-	-	-	-	F	F	A	F	F	A	F	A	A	A	A	F	F

Alumno	P. 141	P. 142	P. 143	P. 144	P. 145	P. 146	P. 147	P. 148	P. 149	P. 150	P. 151	P. 152	P. 153	P. 154	P. 155	P. 156	P. 157	P. 158	P. 159	P. 160
Alumno 1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 2	F	F	A	-	F	-	A	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	F	F	-
Alumno 3	A	-	F	-	A	-	-	F	-	-	-	-	-	-	F	-	F	F	A	A
Alumno 4	F	A	-	-	-	-	A	-	-	-	F	-	F	A	A	-	A	F	-	-
Alumno 5	A	F	A	-	F	F	A	F	F	F	-	-	-	-	-	-	-	F	F	A
Alumno 6	-	-	-	-	-	-	-	F	F	F	-	-	-	F	A	-	-	-	-	-
Alumno 7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	A	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	F	-	-
Alumno 10	A	A	A	A	F	A	A	F	F	A	A	A	A	F	A	A	A	F	A	A
Alumno 11	A	A	A	A	A	A	-	A	F	F	A	-	A	F	F	A	-	F	-	A
Alumno 12	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	A	-	-
Alumno 13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 14	-	-	-	-	-	-	-	F	-	-	A	F	F	F	A	-	A	F	-	-
Alumno 15	-	-	-	-	-	-	-	-	-	A	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 16	F	-	F	-	A	F	A	-	-	A	-	-	-	-	-	-	-	F	-	A
Alumno 17	F	-	-	-	-	-	-	-	-	-	F	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 18	F	-	F	F	F	F	-	F	F	A	F	-	F	-	F	F	F	F	F	-
Alumno 19	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 20	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 21	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	F	F	F	F	-	A	F	F	-
Alumno 22	A	A	A	A	F	-	A	F	F	F	A	-	-	-	-	-	-	F	A	-
Alumno 23	F	A	A	A	F	F	A	F	F	F	F	F	F	F	F	F	A	F	F	A
Alumno 24	A	A	F	A	F	A	A	F	F	F	A	A	F	F	F	A	F	F	-	A
Alumno 25	A	A	A	A	A	-	-	F	F	A	-	A	A	A	A	-	F	F	-	-

Alumno	P. 161	P. 162	P. 163	P. 164	P. 165	P. 166	P. 167	P. 168	P. 169	P. 170	P. 171	P. 172	P. 173	P. 174	P. 175	P. 176	P. 177	P. 178	P. 179	P. 180
Alumno 1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 2	A	A	A	F	A	A	F	F	-	A	-	F	F	F	F	A	F	A	A	-
Alumno 3	A	A	F	A	A	F	F	F	F	-	-	-	-	-	-	F	-	-	-	F
Alumno 4	F	A	F	F	F	A	F	F	A	-	-	-	-	F	F	A	-	-	-	-
Alumno 5	-	-	-	-	-	F	F	F	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 6	-	F	F	A	-	A	A	F	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 7	-	-	-	-	-	A	F	F	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 9	-	F	A	F	-	A	A	A	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 10	A	F	F	A	A	-	-	-	-	A	-	A	F	F	A	A	A	A	A	A
Alumno 11	A	F	F	A	A	A	F	F	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 12	F	-	-	-	-	A	A	A	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 14	-	F	F	F	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 15	-	-	-	-	-	A	F	F	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 16	A	A	F	F	-	A	F	F	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 17	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 18	F	F	A	F	A	F	A	F	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 19	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 20	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 21	-	-	-	F	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 22	A	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	F	-	A	-	F
Alumno 23	A	F	F	F	A	F	F	A	F	F	F	F	F	F	F	A	F	F	F	A
Alumno 24	-	F	A	F	A	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	A	A	A	F
Alumno 25	-	A	F	A	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Alumno	P. 181	P. 182	P. 183	P. 184	P. 185	P. 186	P. 187	P. 188	P. 189	P. 190	P. 191	P. 192	P. 193	P. 194	P. 195	P. 196	P. 197	P. 198	P. 199	P. 200
Alumno 1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 2	-	-	-	-	-	-	A	A	-	A	A	A	A	A	F	A	A	A	A	A
Alumno 3	-	-	-	-	-	-	A	F	-	-	-	-	A	A	A	A	F	F	-	-
Alumno 4	A	F	F	F	-	F	A	A	-	A	A	A	F	A	-	F	F	F	A	F
Alumno 5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 6	A	F	A	F	F	F	-	-	-	A	A	F	A	A	-	F	A	F	A	A
Alumno 7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	A	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 9	A	F	A	F	A	F	A	A	-	A	A	A	A	A	-	A	A	A	A	A
Alumno 10	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	F	A	A	A
Alumno 11	-	-	-	-	-	-	A	A	A	A	A	A	A	A	-	A	A	A	A	-
Alumno 12	-	-	-	-	-	-	A	A	-	-	-	-	-	-	-	-	F	F	A	-
Alumno 13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 14	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 15	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	F	A	F	F	F
Alumno 16	-	-	-	-	-	-	A	A	-	F	A	A	A	A	A	F	F	-	-	-
Alumno 17	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 18	-	-	F	-	F	F	-	-	-	F	A	A	A	A	-	F	A	F	F	F
Alumno 19	-	-	-	-	-	-	A	F	-	A	A	A	A	A	A	A	F	F	A	A
Alumno 20	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 21	-	-	-	-	-	-	A	F	-	-	-	A	A	A	-	-	-	-	-	-
Alumno 22	A	-	A	A	A	A	A	F	-	A	A	A	A	A	A	F	F	-	-	-
Alumno 23	F	F	-	F	F	F	F	A	A	A	A	F	A	A	F	F	F	F	A	F
Alumno 24	A	A	A	A	A	A	F	F	A	F	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Alumno 25	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Alumno	P. 201	P. 202	P. 203	P. 204	P. 205	P. 206	P. 207	P. 208	P. 209	P. 210	P. 211	P. 212	P. 213	P. 214	P. 215	P. 216	P. 217	P. 218	P. 219	P. 220
Alumno 1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 2	A	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	A	A	-	F	-	F
Alumno 3	-	A	A	F	A	A	F	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 4	A	A	A	F	A	A	-	-	-	-	-	A	A	F	A	A	-	-	-	A
Alumno 5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	F	A	-	-	-	-
Alumno 6	-	A	A	-	F	A	-	-	-	-	-	A	A	-	-	-	-	-	-	F
Alumno 7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	A	F	F	A	A
Alumno 8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 9	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	-	A	A	-	-	-	-
Alumno 10	A	A	A	A	A	F	-	A	A	F	A	A	A	A	A	A	-	-	-	A
Alumno 11	-	A	A	A	F	A	-	-	-	-	-	-	-	-	A	A	A	-	-	-
Alumno 12	-	F	A	F	A	A	-	-	-	-	-	-	-	-	F	A	A	-	-	-
Alumno 13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 14	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 15	A	F	A	A	A	A	-	-	-	-	-	A	A	F	-	-	-	-	-	-
Alumno 16	-	A	A	A	A	A	-	-	-	-	-	-	A	A	F	A	-	-	-	-
Alumno 17	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 18	A	A	A	A	A	A	-	F	F	F	A	A	A	A	F	F	-	-	F	F
Alumno 19	A	A	A	A	F	A	F	F	F	F	F	A	A	F	A	A	-	-	A	A
Alumno 20	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 21	-	A	F	A	A	F	-	F	F	F	A	A	-	-	F	A	-	-	-	-
Alumno 22	-	A	A	A	A	A	-	-	-	-	-	-	-	-	F	-	-	-	-	-
Alumno 23	F	A	F	A	F	A	A	F	F	F	F	A	F	A	A	A	-	-	F	F
Alumno 24	A	A	A	A	F	A	-	A	F	F	A	-	-	-	A	A	A	F	A	F
Alumno 25	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Alumno	P. 221	P. 222	P. 223	P. 224	P. 225	P. 226	P. 227	P. 228	P. 229	P. 230	P. 231	P. 232	P. 233	P. 234	P. 235	P. 236	P. 237	P. 238	P. 239	P. 240
Alumno 1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	A	-	-	-	-	F	-	-	-	-
Alumno 3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	F	A	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	F	A	F	-	-	-	-	-	-
Alumno 5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	A	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 7	A	A	A	A	F	F	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	A	A	A	A	A	A	-	-	-
Alumno 10	A	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	A	A	A	A	F	A	A	F	-
Alumno 11	-	-	-	-	-	-	-	-	-	A	A	A	A	A	A	A	-	-	-	F
Alumno 12	-	-	-	-	A	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 14	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 15	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	F	F	F	-	-	-	-
Alumno 16	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	A	A	A	A	F	-	-	-	-
Alumno 17	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	F	F	F	A	A	-	-	-	-
Alumno 18	F	-	F	F	F	A	F	-	-	-	-	F	A	A	A	F	-	-	-	-
Alumno 19	A	-	A	-	A	-	A	-	-	-	-	A	A	A	A	A	A	A	F	-
Alumno 20	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 21	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 22	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	A	A	A	A	F	-	-	-	-
Alumno 23	F	A	F	F	F	F	F	F	F	F	A	A	F	A	A	F	F	F	A	F
Alumno 24	A	-	A	A	A	F	A	-	-	-	-	A	A	A	A	F	A	F	A	-
Alumno 25	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Alumno	P. 241	P. 242	P. 243	P. 244	P. 245	P. 246	P. 247	P. 248	P. 249	P. 250
Alumno 1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 3	-	-	F	A	F	F	F	F	-	-
Alumno 4	A	F	F	A	F	A	F	F	F	F
Alumno 5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 9	F	F	F	A	A	A	F	F	A	F
Alumno 10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 11	A	A	F	A	A	A	A	F	A	F
Alumno 12	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 14	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 15	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 16	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 17	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 18	F	A	F	A	A	F	F	A	A	F
Alumno 19	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 20	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 21	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 22	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 23	A	F	F	A	A	A	A	F	F	F
Alumno 24	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Alumno 25	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Anexo VI. Post-test de gramática a través de PRADO

LES PRONOMS RELATIFS

1) Pronom relatif. Choisissez le pronom relatif qui convient : Écoute _____ chante le chanteur français Charles Aznavour.

a) que

b) qui

c) ce que (Réponse correcte)

d) ce qui

2) Pronom relatif. Choisissez le pronom relatif qui convient : C'est un débat très intéressant _____ a participé le Président de la République.

a) que

b) qui

c) auquel (Réponse correcte)

d) dont

3) Pronom relatif. Choisissez le pronom relatif qui convient : Voilà le livre de grammaire _____ tu as besoin pour te préparer à l'examen de français.

a) que

b) qui

c) auquel

d) dont (Réponse correcte)

4) Pronom relatif. Choisissez le pronom relatif qui convient : Regarde la maison _____ tu m'avais parlé !

a) que

b) qui

c) dont (Réponse correcte)

d) où

5) Pronom relatif. Choisissez le pronom relatif qui convient : Marie est devenue mon amie et quelqu'un _____ je peux compter.

a) que

b) dont

c) sur qui (Réponse correcte)

d) à laquelle

6) Pronom relatif. Choisissez le pronom relatif qui convient : Arrête de me reprocher tout _____ je suis responsable.

a) ce que

b) ce dont (Réponse correcte)

c) duquel

d) ce à quoi

7) Pronom relatif. Choisissez le pronom relatif qui convient : La faculté _____ j'ai passé mon dernier examen aujourd'hui se trouve en face de la Faculté de Lettres.

a) que

b) qui

c) dont

d) où (Réponse correcte)

8) Pronom relatif. Choisissez le pronom relatif qui convient : Pouvoir payer la mensualité du crédit immobilier c'est tout _____ elle s'inquiétait.

a) ce dont (Réponse correcte)

b) par lequel

c) ce qu'

d) ce à quoi

9) Pronom relatif. Choisissez le pronom relatif qui convient : La communauté internationale est constituée de 15 membres parmi _____ des étudiants en philologie étudient la grammaire.

a) lesquels (Réponse correcte)

b) desquels

c) que

d) où

10) Pronom relatif. Choisissez le pronom relatif qui convient : La visite guidée _____ j'ai envie dure 4 heures environ.

a) que

- b) qui
- c) dont (Réponse correcte)
- d) où

LES PRONOMS COMPLÉMENTS

1) Les pronoms compléments. Remplacez : Qui s'occupe des garçons quand ils sont malades ?

- a) Qui s'en occupe quand ils sont malades ?
- b) Qui s'y occupe quand ils sont malades ?
- c) Qui s'occupe d'eux quand ils sont malades ? (Réponse correcte)

2) Les pronoms compléments. Remplacez : Je voudrais téléphoner à notre ambassade à Madrid.

- a) Je voudrais en téléphoner.
- b) Je voudrais y téléphoner.
- c) Je voudrais la téléphoner.
- c) Je voudrais lui téléphoner. (Réponse correcte)

3) Les pronoms compléments. Remplacez : Dans ton placard, tu as juste une robe ?

- a) Oui, je l'ai.
- b) Oui, j'en ai une. (Réponse correcte)
- c) Oui, j'y ai une.
- d) Oui, je leur ai.

4) Les pronoms compléments. Remplacez : Je vous conseille de ne pas avertir votre camarade de ton départ.

- a) Je vous conseille de ne pas y l'avertir.
- b) Je vous conseille de ne pas l'en avertir. (Réponse correcte)
- c) Je vous conseille de ne pas l'y avertir.
- d) Je vous conseille de ne pas lui en avertir.

5) Les pronoms compléments. Remplacez : Ma sœur pense à son enfant tout le temps.

- a) Ma sœur lui pense.
- b) Ma sœur le pense.
- c) Ma sœur pense à lui. (Réponse correcte)
- d) Ma sœur en pense.

6) Les pronoms compléments. Remplacez : Si vous ne voulez pas abandonner votre ancienne vie, dites-_____!

a) le-lui (Réponse correcte)

b) lui-le

c) l'en

d) lui-en

7) Les pronoms compléments. Remplacez : Passez-moi mes documents, s'il vous plaît.

a) Passe me-les, s'il vous plaît.

b) Passez-moi-les, s'il vous plaît.

c) Passez-les-moi, s'il vous plaît. (Réponse correcte)

8) Les pronoms compléments. Remplacez : Tu te souviens de l'année où on est allés à Paris ?

a) Non, je ne me souviens pas d'elle.

b) Non, je n'y me souviens pas.

c) Non, je ne me lui souviens pas.

d) Non, je ne m'en souviens pas. (Réponse correcte)

9) Les pronoms compléments. Remplacez : Ta cousine s'est inscrite à l'Université de Granada ?

a) Oui, elle s'en est inscrite hier.

b) Oui, elle s'est inscrite à elle.

c) Oui, elle s'y est inscrite. (Réponse correcte)

10) Les pronoms compléments. Remplacez : Tu vas réussir cet examen de français, je ne _____ doute pas.

a) le

b) lui

c) en (Réponse correcte)

d) y

LES CONSTRUCTIONS VERBALES

1) Les constructions verbales. Complétez la phrase : Je dois accompagner _____ ma fille à l'aéroport.

a) Ø (Réponse correcte)

b) à

c) de

d) pour

2) Les constructions verbales. Complétez la phrase : Les mesures adoptées ces dernières années ont aidé _____ plus de 30 pays à réduire la pollution.

a) Ø (Réponse correcte)

b) à

c) de

d) pour

3) Les constructions verbales. Complétez la phrase : Tu as réfléchi _____ ma proposition ?

a) sur

b) à (Réponse correcte)

c) dans

d) pour

4) Les constructions verbales. Complétez la phrase : Mon fils obéit _____ tous mes ordres quand je suis en colère.

a) Ø

b) à (Réponse correcte)

c) de

d) pour

5) Les constructions verbales. Complétez la phrase : L'expérience montre que ces mesures devraient suffire _____ protéger la victime de violence sexiste.

a) Ø

b) à (Réponse correcte)

c) de

d) pour

6) Les constructions verbales. Complétez la phrase : Cette mère est contente de pouvoir amener _____ ses enfants au Parc zoologique de Paris.

a) Ø (Réponse correcte)

- b) à
- c) de
- d) pour

7) Les constructions verbales. Complétez la phrase : Il y a un incendie, la maison est en feu, appelle _____ pompiers !

a) les (Réponse correcte)

- b) aux
- c) des
- d) pour les

8) Les constructions verbales. Complétez la phrase : Ses parents ne veulent pas la laisser embrasser _____ son amoureux à cause du COVID-19.

a) Ø (Réponse correcte)

- b) à
- c) de
- d) pour

9) Les constructions verbales. Complétez la phrase : Quand les gendarmes lui ont posé des questions, il a rapidement accusé _____ mon père.

a) Ø (Réponse correcte)

- b) à
- c) de
- d) pour

10) Les constructions verbales. Complétez la phrase : Tu as toujours rêvé _____ construire ta propre maison.

- a) Ø
- b) à
- c) de (Réponse correcte)
- d) avec

Anexo VII. Encuesta de satisfacción al grupo experimental

Dans le cadre de nos recherches sur l'utilisation des réseaux sociaux, et plus particulièrement de « Instagram », nous aurions besoin d'un maximum de réponses aux questionnaires ci-dessous. En répondant à toutes les questions ceci ne vous pendra pas plus de 10 minutes. Les questions sont en espagnol.

Un grand merci à ceux qui prendront part à cette recherche !

Cordialement,

Mónica Nieto Escobar.

Esta encuesta trata sobre el uso de Instagram para el aprendizaje de la gramática francesa. Sus respuestas se utilizarán en un informe sobre el uso de Instagram para la mejora del aprendizaje de la gramática francesa y del nivel de lengua francesa en general. Dicho informe formará parte de la tesis doctoral de Mónica Nieto Escobar.

USO DE LA GRAMÁTICA

Les pronoms compléments, les pronoms relatifs et les constructions verbales

1. Considero que los contenidos tratados en la "unité 0" (Les constructions verbales, les pronoms relatifs et les pronoms compléments) son importantes.

- a. Sí
- b. No
- c. Tal vez

2. Antes de comenzar a estudiar la "unité 0", tenía dificultad al emplear los contenidos gramaticales que hemos estudiado en esa unidad (Les constructions verbales, les pronoms relatifs et les pronoms compléments).

- a. Sí
- b. No

Indique su grado de frecuencia en las siguientes afirmaciones: 1 (Nunca), 2 (Alguna vez, ocasionalmente), 3 (A menudo), 4 (Frecuentemente) y 5 (Siempre).

3. Antes de comenzar a estudiar la "unité 0", solía cometer errores en el uso de "les pronoms compléments":

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

4. Antes de comenzar a estudiar la "unité 0", solía cometer errores en el uso de "les pronoms relatifs":

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

5. Antes de comenzar a estudiar la "unité 0", solía cometer errores en el uso de "les constructions verbales":

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

APRENDIZAJE TRADICIONAL (presencial + libro) VS APRENDIZAJE HÍBRIDO (presencial + libro + INSTAGRAM)

En esta parte de la encuesta se desea conocer su opinión acerca de la enseñanza recibida mediante Instagram según las siguientes opciones:

1 (En total desacuerdo), 2 (En desacuerdo), 3 (Indiferente / regular), 4 (De acuerdo) y 5 (Totalmente de acuerdo)

Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

6. Mi nivel de lengua ha mejorado gracias al estudio de esos contenidos (Les constructions verbales, les pronoms relatifs et les pronoms compléments) mediante el temario aportado por la profesora y la realización de ejercicios del libro.

	1	2	3	4	5	
En total desacuerdo	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo				

7. Mi nivel de lengua ha mejorado gracias al estudio de esos contenidos (Les constructions verbales, les pronoms relatifs et les pronoms compléments) mediante el uso de Instagram.

	1	2	3	4	5	
En total desacuerdo	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo				

8. Me he involucrado en mi aprendizaje, estudiando el temario y realizando los ejercicios del libro para intentar mejorar en el empleo de esos contenidos gramaticales (Les constructions verbales, les pronoms relatifs et les pronoms compléments).

	1	2	3	4	5	
En total desacuerdo	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo				

9. Me he involucrado en mi aprendizaje, realizando los ejercicios de Instagram, consultando lo publicado por la profesora en Instagram y preguntando dudas cuando no lo entendía, para intentar mejorar en el empleo de esos contenidos gramaticales (Les constructions verbales, les pronoms relatifs et les pronoms compléments).

	1	2	3	4	5	
En total desacuerdo	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo				

10. Creo que el aprendizaje de la gramática únicamente a través de los apuntes teóricos y mediante el empleo de ejercicios prácticos en el libro es insuficiente y que deberían emplearse más recursos digitales que resulten atractivos y motivadores para el alumnado.

	1	2	3	4	5	
En total desacuerdo	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo				

11. Creo que el uso de Instagram para mejorar en el aprendizaje de la gramática ha sido beneficioso.

	1	2	3	4	5	
En total desacuerdo	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo				

USO DE INSTAGRAM

En esta parte de la encuesta se desea conocer su opinión sobre la aplicación "INSTAGRAM" según las siguientes opciones:

1 (Nada satisfecho), 2 (Poco satisfecho), 3 (Neutral), 4 (Satisfecho) y 5 (Muy satisfecho)

Indique su grado de satisfacción de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

12. Funcionamiento de la aplicación "Instagram"

	1	2	3	4	5	
Nada satisfecho	<input type="radio"/>	Muy satisfecho				

13. Tipo de ejercicios gramaticales realizados en la aplicación "Instagram"

	1	2	3	4	5	
Nada satisfecho	<input type="radio"/>	Muy satisfecho				

14. Regularidad y cantidad de ejercicios gramaticales realizados en la aplicación "Instagram"

	1	2	3	4	5	
Nada satisfecho	<input type="radio"/>	Muy satisfecho				

15. Creo que el uso de Instagram para mejorar en el aprendizaje de la gramática es útil ya que (puede elegir varias opciones):

- a. Es divertido.
- b. Es motivante, aumenta mis ganas de aprender francés.
- c. Aprendes sin darte cuenta.
- d. Permite tratar dudas o contenidos que no da tiempo a ver en clase.
- e. Te hace estar en constante contacto con la lengua.
- f. Sirve de refuerzo de las clases presenciales universitarias.
- g. Otra...

16. ¿Qué ha aportado de positivo, desde su punto de vista, el hecho de utilizar Instagram con respecto a otras plataformas de las que ya dispone su Universidad (PRADO, correo electrónico...)?

Texto de respuesta larga...

¡Gracias por responder! ¿Hay algo que quiera agregar?

Texto de respuesta larga...

Anexo VIII. Entrevistas a los estudiantes del grupo experimental

En este anexo se muestra la transcripción de la grabación de las entrevistas que tuve con algunos de nuestros estudiantes del grupo experimental que se ofrecieron voluntarios para ello.

Alumno 2

El investigador (yo): Estás participando en el estudio de la tesis doctoral de Mónica Nieto Escobar y, por ende, en la entrevista de manera libre y voluntaria. ¿Es así?

Alumno 2: Sí.

El investigador (yo): La entrevista va a ser grabada para su posterior análisis, ¿das tu consentimiento para ello?

Alumno 2: Sí.

El investigador (yo): Muchas gracias, comencemos pues con la entrevista. ¿Consideras importantes los contenidos estudiados en la « unité 0 »? Es decir, *les pronoms compléments, les pronoms relatifs et les constructions verbales*. Y de ser así, ¿Por qué?

Alumno 2: Sí porque es donde los alumnos suelen tener más dificultad, me incluyo, y entonces es donde más tenemos que hacer refuerzo y ... sí, por supuesto.

El investigador (yo): Vale. ¿Solías tener fallos en esos contenidos gramaticales antes de comenzar con la práctica en Instagram?

Alumno 2: Sí, sobre todo en, ahora no me sale el nombre, em..., en los los verbos que rigen preposición...

El investigador (yo): Las construcciones verbales.

Alumno 2: En las construcciones verbales tenía mucha dificultad, y la sigo teniendo. Entonces pues... sí.

El investigador (yo): ¡Claro! Y entonces eso imagino que te haría también fallar en otras cosas, ¿no?

Alumno 2: Sí.

El investigador (yo): Por ejemplo, si no sabes qué el verbo va con la preposición “de”, igual no sabes que hay que utilizar el pronombre relativo “dont” y ese tipo de cosas.

Alumno 2: ¡Claro!

El investigador (yo): ¿Y tú eras consciente de todos esos fallos que tenías antes de empezar con la práctica en Instagram o fuiste consciente una vez que empezaste a ver que a lo mejora fallabas en algunas preguntas de Instagram?

Alumno 2: Antes ya lo sabía porque en las asignaturas en sí, en la Universidad pues, yo tenía dificultades a la hora de la gramática, cuando nos hacían exámenes sobre esto precisamente, pues

yo sabía que cuando llegaba a estudiar estas, las construcciones verbales en sí, pues tenía mucha dificultad.

El investigador (yo): Vale.

Alumno 2: Entonces sí.

El investigador (yo): ¿Crees que el uso de Instagram te ha ayudado a mejorar tu habilidad de aprender a aprender? Es decir, si te ha ayudado a saber organizar mejor tu propio aprendizaje de la lengua francesa, e incluso a reflexionar sobre tu propio aprendizaje. Si ha sido así, ¿en qué medida?

Alumno 2: Sí porque, em... ¡a ver! Con la práctica y con las preguntas, porque era, yo me metía en Instagram y me encontraba las preguntas, entonces, estuviese donde estuviese, las hacía. Y con la práctica he ido mejorando, claro que sí, porque cuando vas practicando se te van quedando, muchos verbos con la preposición que van, entonces sí, si si si he mejorado.

El investigador (yo): ¿Crees que el hecho de hacer los ejercicios en Instagram ha podido ser para ti como una especie de autoevaluación, para conocer quizás aquellos puntos en los que fallabas y necesitabas pues repasar un poquito más para mejorar?

Alumno 2: Sí, si si si.

El investigador (yo): Vale, ¿eres entonces ahora consciente de la importancia de aprender la preposición que acompaña a un verbo? Para lo que decíamos antes, por ejemplo, para elegir el pronombre complemento correcto o el pronombre relativo correcto en muchos casos.

Alumno 2: Sí, porque además en las redacciones, como yo tenía que escribir y utilizar un verbo, yo tenía que pensar “vale, va con esta preposición” porque luego cuando, em..., lo sustituya por un complemento indirecto o directo delante de ese verbo, voy a tener que saber si va con complemento directo o con indirecto, y ahí pues puedo fallar también.

El investigador (yo): Claro, y ¿tú eras consciente antes de esa importancia de conocer las preposiciones o no te lo planteabas siquiera?

Alumno 2: Antes de empezar con ello no, pero una vez que yo sabía que tenía que utilizarlas y que tenía que saberlas, pues entonces ya sí me di cuenta de que son muy importantes.

El investigador (yo): Vale, o sea que la práctica con Instagram te ha ayudado un poco con eso, ¿no? A reflexionar y ver la importancia que tiene.

[Alumno 2 asiente con la cabeza]

Vale, ¿crees que utilizar Instagram a diario ha sido útil para mejorar en primer lugar el uso que hacías de esos puntos gramaticales que hemos estudiado y en segundo lugar tu nivel de lengua francesa en general? ¿Crees que te ha ayudado para esas dos cosas?

Alumno 2: Sí, si me ha ayudado mucho. Si porque había algunos ejercicios en los que había que construir frases, pues... todavía más. Porque tienes que construir tú las frases y escribirlas, entonces pues mejor.

El investigador (yo): ¡Me alegro! ¿Qué tipo de ejercicios crees que te ha ayudado más de todos los que hacíamos?

Alumno 2: Primero la de construir las frases, la de escribirlas.

El investigador (yo): La de escritura creativa.

Alumno 2: Sí. Y luego, las de tipo test, que te da varias opciones y pues, tenías que tener claro cuál para elegirla.

El investigador (yo): ¿Era útil para ti las correcciones que yo daba al día siguiente con la frase traducida para ver un poco la contrastividad existente entre el español y el francés?

Alumno 2: Sí porque yo me acordaba de la respuesta que yo había dado y cuando veía las soluciones pues decía “esta la tengo bien, esta...”. Al ver si la había tenido bien o mal pues, si la había tenido mal ya se me quedaba la corrección. Entonces sí.

El investigador (yo): ¡Genial! Estupendo... ¿Has utilizado Instagram diariamente? Cuando entrabas en Instagram, ¿realizabas los ejercicios o veías los posts y *stories* de manera pasiva? Y con manera pasiva me refiero a que a lo mejor entrabas en Instagram, veías un post nuevo, un *stories*, y veías la pregunta, pero no la contestabas en el momento, o no la llegabas a contestar en todo el día. Si eso te ha ocurrido alguna vez, o varias veces, no pasada nada, ¿por qué crees ha sido?, ¿cuál has sido el motivo?

Alumno 2: Yo cuando veía las “historias”, estuviese donde estuviese, yo las contestaba, sobre todo las de tipo test, porque son más rápidas. Las de escribir oraciones, pues si yo estaba en algún sitio donde no me podía parar mucho, pues no las hacía. Pero las de tipo test, siempre, siempre las hacía. Lo que pasa que a veces no me salía porque yo suelo ver las primeras “historias”, y cuando no me salía me salían como cuando ya habías subido las respuestas y digo, claro, ya no tiene sentido que las haga, entonces me pasaba eso, me salían tarde.

El investigador (yo): Entonces, digamos un poco para resumir, las veces que no has contestado a alguna pregunta ha sido porque no te encontrabas en un sitio en el que pudieses pararte a reflexionar y contestar correctamente, ¿no?

Alumno 2: Sí.

El investigador (yo): ¿Qué más? Em... ¿Te ha resultado motivante aprender y repasar la gramática a través de Instagram?, ¿crees que ha podido hacer interesarte más por la lengua francesa el hecho de utilizar Instagram?

Alumno 2: Sí porque es como un método nuevo, porque ningún profesor había utilizado ese método con nosotros y como es una aplicación en la que los jóvenes pues estamos metidos diariamente, entonces pues sirve mucho, la verdad.

El investigador (yo): ¡Genial, estupendo! Entonces, tú te has visto mejoría, ¿no?

Alumno 2: Sí sí.

El investigador (yo): ¡Estupendo! ¿Hay algo que valores positivamente del uso de Instagram que te haya gustado o que quieras resaltar? Algo que tú quieras resaltar del uso de Instagram para aprender francés.

Alumno 2: Pues, por ejemplo, ya no solo de las “historias” sino de los posts que tu subías en tu perfil, pues también, porque algunos eran vídeos, otras explicaciones, así como esquemáticas, entonces son de gran ayuda porque la mayoría de cosas que tú subías eran puntos en los que yo no tenía muy fuertes. Entonces sí que sirve bastante y esos esquemas sí que me los he quedado para estudiar alguna vez. Entonces pues me ha servido de mucho.

El investigador (yo): ¡Genial! Me alegro mucho. [sonríe] Qué crees que aporta de positivo Instagram con respecto el resto de plataformas de las que dispone la Universidad de Granada como puede ser el WEBMAIL para contactar con el profesorado mediante correo electrónico o como puede ser la plataforma PRADO en la que el profesorado sube el contenido que se va a aprender en la asignatura?

Alumno 2: Pues lo bueno de Instagram con respecto a las demás es que es mucho más rápido, es decir, estamos mucho más conectados a Instagram que pendientes de PRADO o del correo, entonces pues, comunicarnos por ahí y dar material por ahí es como más rápido y más directo que el otro, pero vamos, que es útil igual PRADO y el correo, pero Instagram es como más rápido de comunicarnos y de subir contenido.

El investigador (yo): La inmediatez, ¿no?

Alumno 2: Sí.

El investigador (yo): Y si te pongo un ejemplo... Mira, imagínate que yo os aviso que os voy a subir el mismo cuestionario, el mismo, o sea las mismas preguntas, igual no porque estética no es la misma en Instagram que en PRADO, pero imagínate que te subo las mismas preguntas del cuestionario en PRADO y en Instagram, ¿a cuál irías?

Alumno 2: A ver, ahora que tengo ya manejo con PRADO, lo mismo es más cómodo PRADO, pero también habría que ver cómo se hace en Instagram... ¿Tipo test de 3 opciones?

El investigador (yo): Sí, como los que hemos hecho en clase, por ejemplo, en PRADO, de tipo test... o los test que hacíamos en Instagram.

Alumno 2: Pues me atrae más Instagram, la verdad.

El investigador (yo): Y, ¿por qué crees que puede ser?

Alumno 2: Pues a lo mejor por la estética de la aplicación y por cómo se presenta el tipo test.

El investigador (yo): ¿Más visual, quizás?

Alumno 2: Sí, más visual que PRADO. PRADO se todo más pequeño, más acumulado, bueno, si lo pones de una en una, no, pero como que la estética y la vi... es más visual Instagram.

El investigador (yo): Vale, y ya para finalizar y ya te dejo libre, ¿hay algo negativo del uso de Instagram que tu creas que se pueda mejorar o hacer de otra forma?

Alumno 2: Pues no, la verdad que no.

El investigador (yo): ¿No?, ¿todo te ha gustado? [Ríe]

Alumno 2: Como negativo no, sí, me ha gustado todo.

El investigador (yo): ¡Ay, genial, qué alegría!

Alumno 2: Bueno, lo único, cuando quería hacer una frase, no me dejaba poner como más caracteres del que yo podía, entonces a lo mejor tenía que completarte la frase por “*direct*”, por... Entonces eso es lo único malo, el resto bien.

El investigador (yo): Es cierto. Quizás una buena solución, bueno, se puede como tú dices, se puede mandar por mensaje directo, o quizás otra buena solución sería utilizar los posts y que las frases las escribieseis como comentario, ¿no? En vez de por *stories*...

Alumno 2: También.

El investigador (yo): Lo que pasa es que claro, como lo quise hacer por el grupo de *stories* para que no los vieses vuestros compañeros del grupo de control... pues [ríe]... por eso tuvo que ser un poco así. Pues nada, ya hemos llegado al final de nuestra entrevista, muchas gracias por el tiempo que te has tomado en contestar a todas mis preguntas y por querer participar en esta investigación.

Alumno 2: A ti.

Alumno 3

El investigador (yo): Estás participando en el estudio de la tesis doctoral de Mónica Nieto Escobar y, por ende, en la entrevista de manera libre y voluntaria. ¿Es así?

Alumno 3: Sí.

El investigador (yo): La entrevista va a ser grabada para su posterior análisis, ¿das tu consentimiento para ello?

Alumno 3: Sí.

El investigador (yo): Muchas gracias, comencemos pues con la entrevista. ¿Consideras importantes los contenidos estudiados en la « unité 0 »? Es decir, *les pronoms compléments, les pronoms relatifs et les constructions verbales*. ¿Por qué?

Alumno 3: Pues pienso que sí porque los verbos y eso son la base de la gramática, entonces para poder construir una oración y tal, necesitas los pronombres, los verbos, etc.

El investigador (yo): Genial. ¿Solías tener fallos en esos contenidos gramaticales antes de comenzar con la práctica en Instagram?

Alumno 3: La verdad que sí, que los verbos con preposición, muchas veces me costaba saber qué preposición era correspondiente, luego los pronombres hay algunos que se me complican más que otros, entonces las encuestas de Instagram, de manera involuntaria, te ayudaban mucho a poder mejorar eso.

El investigador (yo): Estupendo. ¿Crees que el uso de Instagram te ha ayudado a mejorar tu habilidad de aprender a aprender? Es decir, saber organizar tu propio aprendizaje, reflexionar sobre el mismo. Y, ¿en qué medida?

Alumno 3: Pues pienso que sí porque durante el día a lo mejor estudiaba los puntos gramaticales y luego, cuando descansabas ese ratito para usar Instagram, pues justo veías las “historias” y de forma dinámica decías “voy a ver si lo he adquirido bien” y practicabas sin darte cuenta y al fin y al cabo estás haciendo ejercicios mucho más dinámicos que estar con el libro...

El investigador (yo): Es decir, que tú crees que has mejorado tu forma de aprender con el uso de Instagram, ¿no?

Alumno 3: Sí.

El investigador (yo): Vale, entonces, ¿eres ahora consciente de la importancia de aprender la preposición que acompaña a un verbo? Por ejemplo, para elegir el pronombre relativo adecuado... Ya sabes que el pronombre relativo “dont” se utiliza con las construcciones verbales que van con la preposición “de”, entonces si no sabes que el verbo exige la preposición “de”, puedes cometer fallos. ¿Tú eres consciente desde que utilizamos Instagram de eso?

Alumno 3: Sí, además, como tú realizabas los ejercicios o las encuestas y luego por la tarde o al día siguiente recibías la corrección, pues te dabas cuenta si lo habías hecho bien, si no, y el porqué. Además, te podíamos preguntar siempre y nos respondías por mensaje.

El investigador (yo): Estupendo [sonríe]. ¿Crees que utilizar Instagram a diario ha sido útil para mejorar en primer lugar el uso que hacías de esos puntos gramaticales que hemos estudiado y en segundo lugar tu nivel de lengua francesa en general?

Alumno 3: Yo pienso que sí porque de una forma inconsciente practicas el francés todos los días y a lo mejor no te sale de ti ponerte con el libro o a escuchar o ver series, pero como siempre nos

estamos metiendo en Instagram, te sale la “historia” y dices “venga, lo voy a hacer” y así practicas si o si, con que...

El investigador (yo): Es decir, que tú te has notado mejoría, ¿no? En tus conocimientos sobre la lengua francesa...

Alumno 3: Yo pienso que sí. Me gustaban mucho las “historias”.

El investigador (yo): ¡Ay!, ¡qué bien, qué alegría! ¿Has utilizado Instagram diariamente? Es decir, ¿realizabas los ejercicios o veías los posts y *stories* de manera pasiva? Si no has participado activamente, ¿cuál has sido el motivo?

Alumno 3: Hay veces que si lo hacía de forma regular y otras veces que no porque a lo mejor tenía poco tiempo para descansar, no me daba tiempo o tenía muchos trabajos o exámenes, o a veces incluso las veía y decía, luego las hago y luego se me olvidaba, pero la mayoría de las veces sí intentaba responder.

El investigador (yo): Vale, ¿te ha resultado motivante aprender y repasar la gramática a través de Instagram?, ¿te ha podido hacer interesarte más por la lengua francesa el hecho de utilizar Instagram?

Alumno 3: Sí, además hay historias destacadas que van más allá de la gramática, por ejemplo, de series, películas, libros... que muchas veces intentamos buscar alguna que nos llame la atención y al recomendárnoslas es como “esta me interesa, voy a verla” y te ayuda a poder mejorar.

El investigador (yo): ¡Estupendo! ¿Algo que valores positivamente del uso de Instagram que te haya gustado o que quieras resaltar?

Alumno 3: Que hay muchas “historias”, como innovadoras en ejercicios, por ejemplo cuando tenías que hacer actividades cognitivas de crear tú por ejemplo la oración, o cuando había una foto, que son cosas que en un libro de texto no aparecen y entonces pues es algo nuevo que llama la atención.

El investigador (yo): Vale. ¿Qué crees que aporta de positivo Instagram con respecto a otras plataformas de las que dispone la Universidad de Granada como puede ser el WEBMAIL o PRADO?

Alumno 3: Pues pienso que Instagram puede ser una forma más rápida de tener contacto con el profesor porque por ejemplo cuando escribes un correo, es verdad que al tener tantos los profesores, pues tardan mucho en responder. En Instagram como llega las notificaciones pues te responde mucho más rápido y es mucho más rápido para resolver dudas de gramática que estar esperando al correo y tal...

El investigador (yo): O sea, la inmediatez, ¿no?

Alumno 3: Sí

El investigador (yo): ¿Hay algo negativo del uso de Instagram que tu creas que se pueda mejorar o hacer de otra forma?

Alumno 3: Yo pienso que está bien. Es verdad que algunas veces las correcciones te dejan un poco la duda porque siempre es mejor, cuanto más detallada, mejor. Entonces limita el uso de tantas palabras para poder hacer la corrección, pero bueno, eso a través del correo o algo así se podría aumentar.

El investigador (yo): Claro, de hecho, algunas veces si es verdad que os he puesto un audio en el propio *stories* por eso precisamente, porque si no no me cabía todo en el mismo *stories*. Pero si no también os sale abajo para escribirme contestándome, o sea que, siempre si os surgen dudas, podéis contestar.

Alumno 3: Sí

El investigador (yo): Vale, pues ya está, ya hemos llegado al final de nuestra entrevista, muchas gracias por responder a todas mis preguntas y por ser partícipe de esta investigación.

Alumno 3: [sonríe]

Alumno 4

El investigador (yo): Estás participando en el estudio de la tesis doctoral de Mónica Nieto Escobar y, por ende, en la entrevista de manera libre y voluntaria. ¿Es así?

Alumno 4: Sí.

El investigador (yo): La entrevista va a ser grabada para su posterior análisis, ¿das tu consentimiento para ello?

Alumno 4: Sí.

El investigador (yo): Muchas gracias, comencemos pues con la entrevista. ¿Consideras importantes los contenidos estudiados en la « unité 0 »? Es decir, *les pronoms compléments, les pronoms relatifs et les constructions verbales*. Y, ¿por qué?

Alumno 4: Sí porque al fin y al cabo son como una base de la gramática que tenemos que.. adquirir... pues... a lo largo de nuestra carrera y... pues eso.

El investigador (yo): Vale. ¿Solías tener fallos en esos contenidos gramaticales antes de comenzar con la práctica en Instagram?

Alumno 4: Sí, de hecho bastantes porque tampoco... lo practicaba a menudo, entonces... sí que hacía muchos errores.

El investigador (yo): Bueno, es normal. ¿Crees que el uso de Instagram te ha ayudado a mejorar tu habilidad de aprender a aprender? Es decir, si te ha ayudado a saber organizar mejor tu propio

aprendizaje de la lengua francesa, e incluso a reflexionar sobre tu propio aprendizaje. Si ha sido así, ¿en qué medida?

Alumno 4: Sí puesto que el uso de Instagram al fin y al cabo todos los adolescentes lo usamos y al meterte por ejemplo en Instagram y ver las encuestas que haces o los ejercicios de responder con un ejemplo, pues... yo eso lo he visto muy enriquecedor porque al final como que no estamos perdiendo el tiempo viendo publicaciones sino que estamos practicando y ejercitando también toda la gramática, todo lo que vemos.

El investigador (yo): Ajá, entonces, ¿crees que te ha podido servir como una especie de autoevaluación? Que tu fueses viendo, bueno, pues este contenido todavía no lo domino bien, quizás tengo que repasar o... ¿crees que te ha podido servir de autoevaluación?

Alumno 4: Sí porque al responder y luego cuando subías las respuestas correctas, yo veía qué es lo que había escrito y cuál era la manera correcta entonces, decía “ah, mira, puesto era así, tal...” y eso lo tomaba en cuenta.

El investigador (yo): Genial, eso es muy importante, sobre todo que lo tuvierais en cuenta, pues quizás anotar aquella pregunta que no teníais muy bien o aquel punto gramatical que veíais que estaba un poquito flojo y que quizás había que repararlo así que genial.

Alumno 4: Sí

El investigador (yo): ¿Eres entonces ahora consciente de la importancia de aprender la preposición que acompaña a un verbo? Ya que te ayuda, por ejemplo, a saber qué tipo de pronombre complemento utilizar, como puede ser el caso del pronombre complemento indirecto en los verbos que van seguidos de la preposición “à” o por ejemplo el pronombre relativo “dont” que usa con los verbos que se construyen con la preposición “de”... ¿eres consciente ahora entonces de la importancia de saberse la preposición que acompaña al verbo?

Alumno 4: Sí, muchísimo.

El investigador (yo): ¿crees que te ha ayudado a no cometer tantos fallos?

Alumno 4: Sí porque al final hay muchos verbos que podemos usarlos con diferentes preposiciones y no tienen el mismo sentido y saber qué preposición corresponde en cada caso, al final eso ayuda mucho en nuestro aprendizaje.

El investigador (yo): Sí, además en el caso de los hispanófonos, es decir, de los estudiantes que vuestra lengua materna es el español, muchas veces no coincide...

Alumno 4: La preposición...

El investigador (yo): Sí, en la traducción del verbo, la preposición que acompaña en español, así que es muy importante estudiárselo. ¿Crees que utilizar Instagram a diario ha sido útil para mejorar

en primer lugar el uso que hacías de esos puntos gramaticales que hemos estudiado y en segundo lugar tu nivel de lengua francesa en general?

Alumno 4: Sí, como ya he dicho antes, me ha ayudado bastante puesto que era un aprendizaje constante, un repetir las cosas, y eso yo sí que he notado que se me ha ido quedando, porque era una práctica constante, y... yo como nivel de lengua yo creo que subido.

El investigador (yo): ¡Ah, genial!, ¡Me alegro muchísimo de oírte decir eso! [Ríe] ¡Qué bien! ¿Crees que quizás ha sido pesado hacer ejercicios todos los días? ¿o no?

Alumno 4: Por una parte había ejercicios que eran un poco largos pero, los de múltiple respuesta, esos sí que eran muy fáciles de hacer y yo siempre intentaba responderlos todos.

El investigador (yo): ¡Genial!

Alumno 4: Yo creo que al ser ejercicios no muy largos, de escribir, o de pararte mucho, no ha sido muy pesado.

El investigador (yo): Eso es, no se ha hecho pesado, ¡pues genial, estupendo! ¿Has utilizado Instagram diariamente? Que algo ya has dicho antes, pero bueno, más específicamente, ¿lo has utilizado diariamente?, ¿realizabas los ejercicios o veías los posts y *stories* de manera pasiva? Es decir, los veías, pero no contestabas. Y si no has participado activamente algunos días, que puede haber ocurrido, ¿cuál has sido el motivo?

Alumno 4: Sí, yo sí he utilizado Instagram diariamente porque al final es algo que lo uso siempre, y... yo siempre he intentado responder a preguntas, pero sí que es verdad que, por ejemplo, en época de exámenes que no tenía mucho tiempo y no tenía tiempo de meterme en Instagram, a lo mejor veía publicaciones y sí que es verdad que no me paraba a responderlas en algunas ocasiones, pero, siempre que he podido pues... lo he hecho.

El investigador (yo): Entonces, digamos que el motivo ha sido más bien de estar muy ocupada ¿no? Y no poder dedicarle tiempo a la red social.

Alumno 4: Claro.

El investigador (yo): Vale, ¿te ha resultado motivante aprender y repasar la gramática a través de Instagram?, ¿te ha podido hacer interesarte más por la lengua francesa el hecho de utilizar Instagram?

Alumno 4: Sí porque al final es otro método de aprendizaje, y de enseñanza que es diferente al que llevamos en clase, como que motiva más saber que estamos aprendiendo por una plataforma que es Instagram que todos utilizamos para publicaciones, fotos y todo eso, entonces, a mí me ha gustado mucho la experiencia.

El investigador (yo): ¿Sí?, ¿te gustaba el tipo de ejercicios que os ponía?

Alumno 4: Sí. Los que más me ha gustado es los que múltiple respuesta y veía al momento si lo has hecho correctamente o no.

El investigador (yo): Claro, por la inmediatez, ¿no? De saber si es la respuesta correcta.

Alumno 4: Sí.

El investigador (yo): Vale ¡Pues genial! ¿Algo que valores positivamente del uso de Instagram que te haya gustado o que quieras resaltar?

Alumno 4: Em... Pues como ya he dicho, los posts de las explicaciones que son breves, eso también me ha gustado mucho, porque no es mucho texto que tu digas, tú a lo mejor te puedes parar, leer dos frases o tres, con la explicación muy breve y se te queda mucho. Entonces, eso... también... yo lo resalto, porque no es que sea, no es que sean post con mucha información que tú dices “es que me tengo que parar a leerlo todo”, entonces, al tener poca información y ejemplos que se te quedan, o sea tu lo visualizas y se te queda muy bien.

El investigador (yo): Es decir, tener la teoría como un poco más... ¿cómo explicarlo?

Alumno 4: Más simplificada.

El investigador (yo): Sí, más simplificada, hecha “trocitos” [Ríe] el símil no sé si se entiende bien, y tener ejemplos de cada parte de esa teoría, ¿no?

Alumno 4: Sí.

El investigador (yo): ¡Vale! ¿Qué crees que aporta de positivo Instagram con respecto el resto de plataformas que tiene ya la Universidad de Granada como puede ser el WEBMAIL y PRADO?

Alumno 4: Yo creo que al ser una plataforma más informal que utilizamos pues todos, y es más accesible, porque todos los tenemos en el móvil, pues eso lo resaltamos, yo lo resalto más, porque no es lo mismo tener que meterte a PRADO o a la página de WEBMAIL a tenerlo en tu móvil porque es una aplicación que prácticamente todo el mundo tiene.

El investigador (yo): Claro, pero por ejemplo, PRADO tiene aplicación también si quieres para el móvil, entonces, ¿por qué te resulta, no sé, más fácil por ejemplo comunicarte con la profesora que soy yo [Sonríe] ¿no? A través de Instagram, o hacer ejercicios a través de Instagram, que por ejemplo a través de PRADO. Imagínate que yo subiese un cuestionario a PRADO para practicar, ¿por qué crees que te resultaría mejor, te gustaría más o te resultaría más motivante o más atrayente hacerlo a través de Instagram? Porque al final puedes tener la aplicación de PRADO en el móvil también.

Alumno 4: Porque tampoco es muy formal como ya he dicho, en plan... la plataforma en sí.

El investigador (yo): Y te tira más para atrás, ¿no?

Alumno 4: Claro.

El investigador (yo): Todo lo que signifique “Universidad” [Ríe]

Alumno 4: [Ríe] Todo lo que signifique “Universidad” o algún nombre formal, ya como que me echa un poco pa atrás.

El investigador (yo): Vale, y ya la última pregunta, ¿hay algo negativo del uso de Instagram para la enseñanza del francés que tu creas que se pueda mejorar o hacer de otra forma?

Alumno 4: Em... pues... algo negativo, yo no lo veo porque tiene muchas opciones, por ejemplo los *Reels* que son vídeos, todas las opciones que te dan para realizar ejercicios, no sé, yo no le veo nada negativo, la verdad.

El investigador (yo): ¡Genial! Estupendo. Entonces, ¿te han gustado los vídeos por ejemplo de la conjugación que hice?

Alumno 4: Sí, esos si también me gustaron mucho.

El investigador (yo): Estupendo.

Alumno 4: Sí

El investigador (yo): Pues nada, hemos llegado al final de nuestra entrevista, y simplemente darte las gracias por responder a mis preguntas y por participar en esta investigación.

Alumno 4: De nada. Un placer.

Alumno 5

El investigador (yo): Estás participando en el estudio de la tesis doctoral de Mónica Nieto Escobar y, por ende, en la entrevista de manera libre y voluntaria. ¿Es así?

Alumno 5: Sí.

El investigador (yo): La entrevista va a ser grabada para su posterior análisis, ¿das tu consentimiento para ello?

Alumno 5: Doy mi consentimiento.

El investigador (yo): Muchas gracias, comencemos con la entrevista. ¿Consideras importantes los contenidos estudiados en la « unité 0 »? Es decir, *les pronoms compléments, les pronoms relatifs et les constructions verbales*. Y, ¿Por qué?

Alumno 5: Sí, la verdad es que son contenidos gramaticales que utilizamos en el día a día y... pues los usamos de una manera incorrecta y por ello es importante hacerlos y... como tener afianzada bien la grama... la gramática en esto.

El investigador (yo): Genial, estupendo. ¿Solías tener fallos en esos contenidos gramaticales antes de comenzar con la práctica en Instagram?

Alumno 5: De vez en cuando si es verdad que con algunos pronombre, en algunos aspectos, pues sí. Ya después con las explicaciones pues los he corregido.

El investigador (yo): Genial ¿Y eras consciente de esos fallos que tenías o empezaste a ser consciente una vez que empezaste la práctica en Instagram?

Alumno 5: Sí, después, cuando ya después dabas tú la explicación, ya decía “pues esto es así” y ya lo he corregido, sí.

El investigador (yo): Genial. ¿Crees que el uso de Instagram te ha ayudado a mejorar tu habilidad de aprender a aprender? Es decir, a saber organizar mejor tu propio aprendizaje y a reflexionar sobre tu aprendizaje. ¿Y en qué medida si ha sido así?

Alumno 5: Sí la verdad es que sí porque Instagram es una herramienta que es usada por... continuamente por los adolescentes y quieras o no pues con las “historias” de Instagram que te metes sin querer, pues ves la pequeña explicación de la gramática y... y le prestas atención que... es como que te anima más a verla que en un libro. Y luego con las fichas interactivas que nos ponías pues quieras o no, se aprende también de una manera más dinámica.

El investigador (yo): Y, ¿crees que te ayudado Instagram a organizar mejor tu aprendizaje? Es decir, por ejemplo, ¿crees que los ejercicios que hacíamos en los *stories* de Instagram te servían como autoevaluación, para saber en qué puntos en los que fallabas y que tenías que mejorar?

Alumno 5: Sí porque son frases como muy concisas en las que ves directamente el fallo y luego la explicación te dice “vale, no es esto por esto”.

El investigador (yo): Vale, genial. Pues a eso me refiero en si Instagram, si crees que Instagram te ha ayudado a organizar mejor tu aprendizaje, por ejemplo, si te servía como autoevaluación cuando veías que te equivocabas en algo en concreto de ese punto gramatical, si tu decías “pues vale, esto tengo que anotarlo y repasármelo porque lo he tenido mal”, a eso me refiero con si te ha ayudado a organizar mejor tu aprendizaje.

Alumno 5: Sí, yo hacía eso, cuando por ejemplo en las “historias” me equivocaba, a lo mejor si no la entendía pues veía después la explicación y decía “ah vale, es por esto”, entonces si yo lo tengo mal afianzado, pues ya me lo apuntaba bien para no volver a equivocarme.

El investigador (yo): Estupendo. Entonces ¿crees...? Porque hemos dicho que sí, que Instagram te ha servido como autoevaluación para saber en qué fallabas. ¿Crees que si no hubieses utilizado Instagram hubieses recurrido a otro medio de autoevaluación para conocer en qué fallabas y poder mejorarlo como por ejemplo puede ser un libro de gramática, que tu hubieses ido a la biblioteca a por un libro de gramática por ejemplo para realizar ejercicios para mejorar...

Alumno 5: Sí, yo me hubiera ido a la gramática pero tampoco hubiera, no me hubiera centrado en ese en sí, sino en los test, pues luego en la revisión del examen, ver en lo que me he equivocado y le pregunto a la profesora en el momento. Pero si es verdad que es como una opción, una oportunidad de que yo le pregunto a la profesora, ella me responde en el momento y digo “vale”

pero no se me quedan como tal afianzados... En cambio, con Instagram, el hecho de estar de una manera más activa haciendo las actividades y veo que me equivoco y me parece raro, pues luego ya con la pequeña explicación porque... en un libro de gramática te aparece una explicación muy desarrollada y no está tan concisa como la historia de Instagram, entonces cuando yo me equivoco y veo en la siguiente “historia” la... la... la corrección más concisa, pues se entiende más que pues después en el libro de gramática.

El investigador (yo): Claro, claro... Entonces, tú te sueles autoevaluar con otros medios, ¿no? Con otros test u otras cosas, realizando ejercicios...y viendo luego las correcciones, ¿o no?

Alumno 5: A ver, yo veo pequeños vídeos en Instagram en otras páginas sobre la gramática pero no me autoevalúo.

El investigador (yo): No te autoevalúas... o sea que en realidad, sólo conocerías tus fallos una vez que llegases al examen final de la asignatura, ¿no? ¿Podemos decirlo así? [Ríe]

Alumno 5: Sí [Ríe]

El investigador (yo): Entonces quizás puede ser beneficioso el uso de Instagram durante el curso porque es una manera de prevenir esos fallos, ¿no? Antes de llegar al examen final...

Alumno 5: Sí, efectivamente.

El investigador (yo): Vale, genial. ¿Qué más? Entonces, ¿eres entonces ahora consciente de la importancia de aprender la preposición que acompaña a cada verbo para elegir el pronombre complemento adecuado o el pronombre relativo adecuado?

Alumno 5: Sí porque en las “historias” concisas que tu subías a Instagram yo le he echado captura para luego guardármelas en mi galería y tengo “gramática de francés” y entonces tengo todas las capturas ahí, y me las repaso cuando eso y... y las refresco.

El investigador (yo): Vale, ¿crees que utilizar Instagram a diario ha sido útil para mejorar en primer lugar el uso que hacías de esos puntos gramaticales que hemos estudiado y en segundo lugar tu nivel de lengua francesa en general?

Alumno 5: Sí, la verdad es que sí porque por ejemplo yo en este cuatrimestre no he tenido lengua francesa y si es verdad que el hecho de tenerte a ti en *stories* pues como que no te despegas de la gramática y quieras o no, el hecho, por ejemplo yo nada más que tenía lunes y miércoles por la mañana de francés, entonces, martes, jueves y viernes no tenía francés, y el hecho de que tú estés ahí en Instagram recordándome la gramática y tal, es como “bueno pues no me estoy despegando” así que sí, es bastante útil.

El investigador (yo): Estupendo, ¡Me alegro mucho! ¿Has utilizado Instagram diariamente? Cuando lo utilizabas, ¿realizabas los ejercicios o veías los posts y los *stories* de manera pasiva? Y con manera pasiva me refiero a que te salía un story en Instagram, de... nuestro, de nuestra cuenta

de francés, y tú veías la pregunta, pero no la contestabas y al día siguiente veías la respuesta y tampoco contestabas.... Si eso te ha ocurrido alguna vez, ¿por qué ha sido?, ¿cuál crees que has sido el motivo?

Alumno 5: A ver, yo he intentado, siempre que he podido, responder y estar activa en Instagram sobre todo con las “historias” y tal, pero si es verdad que cuando estaba muy saturada y con los exámenes y tal, si es verdad que yo dejo todas las redes sociales a parte... Entonces quizás esas semanas no he podido estar tan activa por las “historias” pero siempre que he podido yo me he fijado y luego he contestado y he visto la explicación y he dicho “vale pues me he equivocado en esto y sé la explicación que tiene que tener en eso y... entonces, siempre que he podido yo lo he hecho.

El investigador (yo): Claro, bueno, no tienes que preocuparte porque en exámenes no lo hayas visto porque realmente el uso de Instagram se plantea como un apoyo a la docencia presencial, entonces no es algo obligatorio, quiero decir, que si algún día has estado agobiada con los exámenes, no pasaba nada si no contestabas... Yo me refería más bien que tu hayas entrado en Instagram, hayas visto las preguntas y no las hayas contestado. Si eso ha ocurrido alguna vez, ¿ha ocurrido alguna vez?

Alumno 5: Yo creo que no. Yo siempre que he entrado, que he podido lo he respondido, sí.

El investigador (yo): Vale, entonces nada, esta pregunta no tiene mucho sentido... Pasamos a la siguiente entonces... ¿Te ha resultado motivante aprender y repasar la gramática a través de Instagram?, ¿crees que ha podido hacer interesarte aún más por la lengua francesa?

Alumno 5: Sí, la verdad es que como he dicho antes no es lo mismo verlo en un libro de gramática todo así más desarrollado y las actividades que siempre se han hecho en el colegio, en bachiller... que al fin y al cabo es, vale, te estudias la teoría y ahora pasamos a los ejercicios, y es una forma pues más pasiva, en cambio en las “historias”, al verlo en la red social y tal, es como que te motiva, es mucho más dinámico, como que te llama la atención y a la vez estás aprendiendo mucho mejor.

El investigador (yo): Te daba como ganas y ver si tú ibas evolucionando, ¿no?

Alumno 5: Sí, y no despegarte de la lengua

El investigador (yo): Claro, sí, tener como contacto siempre con la lengua, ¿no?

Alumno 5: Sí, efectivamente. Que no es que te metes en redes sociales y es como no veo nada francés, no veo nada gramática, es como que siempre está ahí, y si te gusta el idioma, es que tienes ganas de eso.

El investigador (yo): Claro, sí, sí, tienes razón, estoy totalmente de acuerdo contigo. ¿Qué crees que aporta de positivo Instagram con respecto el resto de plataformas de las que dispone la Universidad de Granada como puede ser el WEBMAIL para contactar con el profesorado

mediante correo electrónico o como puede ser la plataforma PRADO en la que el profesorado sube el contenido que se va a aprender en la asignatura?

Alumno 5: A ver, Instagram es que... como... como está usado continuamente por los adolescentes, es como que te sientes más cercano a la profesora, y respondes antes y tal, que por ejemplo, yo veo como PRADO y el WEBMAIL como algo más alejado de lo que es la relación del alumno y el profesor. Si es verdad que la relación entre el alumno y el profesor tiene que ser como más distante y más respetuosa, pero quieras o no, esa cercanía es como que te motiva. El hecho de “mejores amigos” y eso para responder las preguntas está gracioso. [Ríe]

El investigador (yo): ¿Sí, no? [Ríe] Bueno, eso es que obliga un poco la aplicación a hacer ese tipo de cosas, porque luego he intentado crear algún grupo más y no te deja crear más de un grupo, solo existe un grupo de mejores amigos... bueno, pues yasta...

Alumno 5: Aún así bueno, no es lo mismo, que estos test que hay por ahí, que por mejores amigos en Instagram que dices “cucha, está...” [Ríe]

El investigador (yo): Formo parte de un grupo, ¿no? [Ríe]

Alumno 5: Sí [Ríe]

El investigador (yo): Claro, entiendo por tu respuesta que el hecho de ser una red social, como su propio nombre indica, de ser “social”, pues te hace no sé... quizás entender que formas parte de un grupo y participar de ello sin que te de vergüenza o sin que te produzca rechazo, porque quizás las cosas de la universidad, como significa estudiar, lo asociáis a estudiar, ¿no? A algo serio, pues quizás te produce más rechazo y sin embargo, Instagram que puede ser algo como, para ti quizás, no sé, te pregunto, algo más lúdico y social, pues te da ganas, te motiva, ¿no?

Alumno 5: Sí, el Drive por ejemplo es algo más serio, en cambio las “historias” de Instagram, ahí los tests es como algo más... bueno, pues tampoco importa tanto si me equivoco, en cambio el DRIVE lo ves más lejano...

El investigador (yo): Vale ¡Genial! ¿Hay algo que valores positivamente del uso de Instagram que te haya gustado o que quieras resaltar?

Alumno 5: Pues a mí que me ha ayudado mucho a... a enriquecerme, sobre todo cuando, yo no sé, quizás yo tenía mal mis conocimientos afianzados y al... con la práctica pues me he dado cuenta pues que a lo mejor, vale esto lo tengo que corregir y... me ha ayudado un montón.

El investigador (yo): Genial, me alegro muchísimo de oír eso y, ¿hay algo negativo?

Alumno 5: Pues... no sé, es que a mi me ha gustado la verdad, porque te equivocabas y justo después tenías la corrección concisa, y eso sí, es lo que estábamos hablando, no es lo mismo leer la información de una manera más desarrollada que verla más concisa que ves “vale, este es el error” pues ya lo corrijo y yasta.

El investigador (yo): Perfecto. Pues nada, ya hemos llegado al final de nuestra entrevista, te doy las gracias por el tiempo que te has tomado en contestar a todas mis preguntas y por querer participar en esta investigación.

Alumno 5: Gracias.

Alumno 6

El investigador (yo): Estás participando en el estudio de la tesis doctoral de Mónica Nieto Escobar y, por ende, en la entrevista de manera libre y voluntaria. ¿Es así?

Alumno 6: Sí.

El investigador (yo): La entrevista va a ser grabada para su posterior análisis, ¿das tu consentimiento para ello?

Alumno 6: Sí.

El investigador (yo): Pues muchas gracias, comencemos pues con la entrevista. ¿Consideras importantes los contenidos estudiados en la « unité 0 »? Es decir, *les pronoms compléments, les pronoms relatifs et les constructions verbales*. Y, ¿Por qué?

Alumno 6: Sí, sí, porque pienso que es muy importante a la hora de elaborar y desarrollar una lengua. Sin esos conocimientos tenemos muchísimas faltas y además que son faltas que al habla no se distingue de poder comprendernos bien o no, son fallos que son muy comunes en nosotros, que se diferencian mucho en nuestra lengua y que tenemos que tenerlos muy en cuenta nosotros los hispanohablantes, la verdad.

El investigador (yo): Vale. Entiendo por tu respuesta que crees que es necesario para mejorar tu competencia comunicativa, es decir para poder comunicarte correctamente tanto oralmente como por escrito y que, además, como somos hispanófonos, estudiarlo quizás de una manera contrastiva como lo hemos hecho en Instagram te ayuda porque muchas veces traducimos incorrectamente, ¿no? Del español al francés, o al contrario, porque no coinciden muchas veces las preposiciones unas con otras, en francés y en español, ¿verdad?

Alumno 5: Sí, exactamente, porque pienso que son fallos que solemos tener y que nos diferencian mucho de hablar bien o de saber hablar francés un poco, o sea se diferencia el hablar realmente, que el saber francés.

El investigador (yo): Vale, genial. ¿Solías tener fallos en esos contenidos gramaticales antes de comenzar con la práctica en Instagram?

Alumno 6: Sí, muchísimos [Ríe] De siempre.

El investigador (yo): ¿Y eras consciente de esos fallos que tenías antes de empezar con la práctica en Instagram o empezaste a ser consciente de esos fallos una vez que realizabas las prácticas en Instagram y bueno, veías que bueno, que ibas teniendo fallitos?

Alumno 6: Sí, yo... em... a ver, las prácticas en Instagram las hemos estado haciendo al mismo tiempo que yo estaba estudiando en francés, entonces como que me han ayudado a solidificar esos conocimientos y como verlo de una manera mucho más visual y práctica porque eran ejercicios tipo quiz y era muy fácil verlo “oye, esto me he equivocado aquí”, entonces pienso que sí, la verdad es que sí.

El investigador (yo): Genial. ¿Crees que el uso de Instagram te ha ayudado a mejorar tu habilidad de aprender a aprender? Es decir, saber organizar mejor tu propio aprendizaje, y reflexionar sobre tu propio aprendizaje. Si ha sido así, ¿en qué medida?

Alumno 6: Pues yo pienso que sí porque al ser Instagram es una plataforma en la que estoy en mi tiempo libre, entonces, encontrarme tus historias y tal, era como que le dedicaba también un tiempo dentro de ese tiempo que estaba aparte del estudio y de una manera muchísimo más dinámica y entonces es como que sin quererlo estaba aprendiendo, sin quererlo estaba haciendo el quiz por diversión por así decirlo, por hacerlo y digo “Oins pues esto la verdad es que me sirve para tal” y la verdad que sí, que bastante bien, pienso que me ha servido bastante.

El investigador (yo): ¡Qué bien, me alegro mucho! [Ríe]

Alumno 5: Es que además es muy útil, muy práctico y muy fácil de hacer, la verdad.

El investigador (yo): Genial, entonces, ¿eres entonces ahora consciente de la importancia de aprender la preposición que acompaña a un verbo para poder elegir correctamente qué pronombre completo utilizar o qué pronombre relativo utilizar?

Alumno 6: Sí [Ríe] La verdad es que sí pienso que es muy importante y es lo que más me cuesta así que espero que poco a poco...

El investigador (yo): Y ¿antes eras consciente de esa importancia, antes de utilizar Instagram?

Alumno 6: Realmente sí, además que siempre ha sido en lo que más me he equivocado o sea que pienso que es lo más complicado para aprender la lengua francesa, las preposiciones.

El investigador (yo): Estupendo, ¿crees que utilizar Instagram a diario ha sido útil para mejorar en primer lugar el uso que hacías de esos puntos gramaticales que hemos estudiado y en segundo lugar tu nivel de lengua francesa en general?

Alumno 6: Sí, sí, totalmente. Lo que te he dicho antes, tenerlo todo tan a mano, la verdad es que viene muy bien y entonces, sigo tu cuenta y también sigo muchas cuentas que sigues tú de consejos en francés y de frases en francés así que me viene muy bien tenerlo en Instagram.

El investigador (yo): Genial. ¿Crees que los *stories* que hacíamos con los tests estos de opción múltiple o con los tests de respuesta corta... crees que ese tipo de ejercicios te han ayudado a modo de autoevaluación para conocer en qué puntos gramaticales necesitabas pues hacer más hincapié, repasarlos, mejorar...?

Alumno 6: Sí, además incluso había algunos que yo pensaba que los tenía más que asimilados y me he dado cuenta de que realmente que no, que a veces automatizo respuestas que no son correctas.

El investigador (yo): Y ¿crees que si no hubieses utilizado Instagram, hubieses recurrido a otro medio de autoevaluación? Por ejemplo, no sé, acudir a la biblioteca y coger un libro de gramática y decir “bueno, voy a hacer este ejercicio para comprobar si me sé este punto gramatical”...

Alumno 6: No, porque muchos ejercicios no era ni yo consciente de que realmente no se me daba bien.

El investigador (yo): Vale, entonces quizás Instagram ha sido para ti como decíamos, un medio para autoevaluarte y para prevenir quizás los posibles errores que podrías haber tenido en el examen final, como un medio de prevención mediante la autoevaluación.

Alumno 6: Sí.

El investigador (yo): Vale. ¿Has utilizado Instagram diariamente?, ¿realizabas los ejercicios cuando te metías en Instagram, o veías los posts y *stories* de manera pasiva? Y con manera pasiva quiero decir que veías la pregunta en el *stories* y las dejabas sin contestar. Si eso te ha ocurrido alguna vez, o varias veces, no pasada nada, ¿cuál crees que has sido el motivo?

Alumno 6: Primero, he participado siempre que he podido y cuando no lo he hecho es porque a lo mejor estaba en un entorno en que en ese momento no podía pararme a responder bien y entonces para responder mal prefería no hacerlo.

El investigador (yo): Perfecto, entonces el motivo ha sido que no estabas en el entorno adecuado como para pararte a reflexionar sobre qué tienes que contestar en la pregunta.

Alumno 6: Exactamente, si no siempre que he estado en casa he respondido.

El investigador (yo): Genial. ¿Te ha resultado motivante aprender y repasar la gramática a través de Instagram?, ¿crees que ha podido hacer interesarte más por la lengua francesa?

Alumno 6: A ver, que sea por Instagram, como ya te he dicho, me parece súper útil y me parece genial e incluso es un método que si alguna vez soy docente también me gustaría utilizar. Pero me intereso a lo mejor más por los fallos que sabía que cometía y estaba más pendiente, eso sí. Pero la lengua francesa es que me encanta desde siempre.

El investigador (yo): Claro, con esa pregunta yo me refería a si a través de nuestra cuenta de francés has dicho “pues oye, pues mira veo que la profesora sigue cuentas de prensa francesa, pues

voy a seguirlas yo también para leer prensa” o “veo que la profesora sigue tal cuenta de... no sé, de un chico que hace vídeos sobre gramática, voy a seguirla yo también para así repasar...”, a eso me refiero con si ha generado más interés por tu parte el hecho de seguir nuestra cuenta de Instagram...

Alumno 5: Entonces la respuesta es sí, porque sigo muchas cuentas más, que sigues tú, por lo mismo.

El investigador (yo): Vale, genial. ¿Hay algo que valores positivamente del uso de Instagram y que quieras resaltar?

Alumno 6: Pues básicamente lo que te he dicho durante toda la entrevista y es que al ser una red que utilizas tú diariamente y es muy fácil responder, muy dinámico, pienso que es una herramienta muy útil a la hora del aprendizaje porque sin quererlo estás aprendiendo, no es lo mismo meterte en una biblioteca que sacarte el móvil, ver una foto y responder. O sea, me parece muy útil.

El investigador (yo): ¡Genial! ¿Qué crees que aporta de positivo Instagram con respecto el resto de plataformas de las que dispone la Universidad de Granada como puede ser el WEBMAIL para contactar con el profesorado mediante correo o como puede ser la plataforma PRADO?

Alumno 6: Pues que es muchísimo más rápido y que nosotros estamos muchísimo más pendientes realmente porque, por ejemplo, lo que ha pasado en este fin de semana, hemos abierto los correos y no hemos visto los mensajes, en cambio en Instagram es mucho más fácil porque es mensajería instantánea, o sea que...

El investigador (yo): Claro, o sea, la inmediatez, ¿no? Lo que crees que aporta de positivo con respecto al resto de plataformas de la universidad.

Alumno 6: Sí, totalmente.

El investigador (yo): Y, ¿qué crees que te puede hacer... por ejemplo, no sé, porque test de gramática se puede también hacer a través de PRADO, ¿no? Y entonces, ¿qué crees que te puede motivar más a utilizar Instagram que PRADO? Imagínate que te pongo el test en PRADO y te pongo el test en Instagram, ¿a cuál acudirías de los dos?

Alumno 6: A ver, es que PRADO lo tenemos asociado con algo tan formal que ya de por sí es como que... como que esa plataforma solo la utilizamos para cosas de la universidad, entonces como muy formal todo, entonces en Instagram a lo mejor tiene la misma validez pero para nosotros no suma tantísima tensión porque es algo que manejamos mucho y somos conscientes de cómo funciona y entonces creo eso, que nos da como mucha más confianza.

El investigador (yo): Vale, a eso quería yo llegar. Quizás la plataforma de la universidad, PRADO, te genera un poco de rechazo porque significa pues “estudiar, la universidad...” y ... Instagram es para ti quizás algo como más lúdico, más social, ¿no?

Alumno 6: Sí

El investigador (yo): Como que llega el momento distendido del día, ¿no?

Alumno 6: Sí

El investigador (yo): Voy a relajarme...

Alumno 6: Sí

El investigador (yo): Vale, y ya finalmente la última pregunta y ya te dejo libre, ¿hay algo negativo del uso de Instagram que tu creas que se pueda mejorar o realizar de otra forma? Me refiero al uso de Instagram para la enseñanza del francés, evidentemente.

Alumno 6: A ver, yo pienso que lo único negativo ha sido pues eso, que a veces no he podido responder porque no me encontraba... no eran horarios fijos, era cuando yo podía. Y ya luego pues se me pasaba y se me olvidaba. Pero pienso que eso es algo que realmente no se puede mejorar al fin y al cabo, eso es lo guay, que cuando te metes en la plataforma, cuando puedas puedes responder cuando tú quieras, entonces pienso que es un poco contradictorio pero no pienso que sea algo que haya que mejorar sino simplemente que eso mal.

El investigador (yo): ¡Genial! Pues nada, ya hemos llegado al final de nuestra entrevista, así que agradecerte que hayas respondido a todas mis preguntas, que te hayas tomado tu tiempo y que participes en esta investigación.

Alumno 6: Muchas gracias.

Alumno 10

El investigador (yo): Estás participando en el estudio de la tesis doctoral de Mónica Nieto Escobar y, por ende, en la entrevista de manera libre y voluntaria. ¿Es así?

Alumno 10: Sí.

El investigador (yo): La entrevista va a ser grabada para su posterior análisis, ¿das tu consentimiento para ello?

Alumno 10: Sí.

El investigador (yo): Muchas gracias, pues empezamos con la entrevista. ¿Consideras importantes los contenidos estudiados en la « unité 0 »? Es decir, los pronombres complemento, los pronombres relativos y las construcciones verbales. Y, ¿Por qué?

Alumno 10: Sí, creo que es importante porque al final es de lo más básico del francés y que si no conoces esos contenidos pues es muy difícil aprender el idioma... Es de lo más principal.

El investigador (yo): ¿Porque no podrías quizás elaborar frases correctamente quieres decir?

Alumno 10: ¡Claro! Si... y no puedes hacer la frase y tanto escrito como oralmente, o sea al final, el idioma para hablarlo entonces si no conoces esos contenidos pues...

El investigador (yo): Es decir, que tú crees que, si esos contenidos los tuvieses adquiridos correctamente, mejoraría tu competencia comunicativa, es decir, que serías capaz de comunicar correctamente tanto oralmente como por escrito, ¿verdad?

Alumno 10: Sí... si si.

El investigador (yo): ¡Vale! ¿Solías tener fallos en esos contenidos gramaticales antes de comenzar con la práctica en Instagram?

Alumno 10: Sí. So... sobre todo en los relativos y eso... si que...

El investigador (yo): ¿Y eras consciente de esos fallos que tenías antes de empezar con Instagram o empezaste a ser consciente una vez que empezaste a realizar los ejercicios Instagram?

Alumno 10: Pues... era consciente de algunos fallos, pero de otros no, de otros era como que en mi cabeza estaba así [gesticula] y luego no era así, entonces según vas haciendo los ejercicios en Instagram pues te vas dando cuenta de que tienes más fallos de los que crees.

El investigador (yo): Vale, genial. ¿Crees que el uso de Instagram te ha ayudado a mejorar tu habilidad de aprender a aprender? Es decir, saber organizar mejor tu propio aprendizaje, reflexionar sobre tu propio aprendizaje. Y, ¿en qué medida?

Alumno 10: Sí, yo creo que si porque al menos en mi lugar, cuando yo veía que... que fallaba algo, me decía “y ¿por qué? ¿por qué esto es así?”, entonces a lo mejor pues decía “vale, pues voy a mirar en la unidad a ver por qué es así, no sé que... entonces ya como que lo miraba y pues al final aprendía yo, ¿no? Entonces... sí.

El investigador (yo): Entonces entiendo por tu respuesta que te ha servido un poco, el realizar los ejercicios en Instagram, un poco como autoevaluación, para conocer en qué contenidos fallabas un poco y necesitabas quizás repasarlos, revisarlos y mejorar, ¿no?

Alumno 10: Sí si, eso es, si.

El investigador (yo): Genial, ¿eres entonces ahora consciente de la importancia de aprender la preposición que acompaña a cada verbo? Pues para elegir, por ejemplo, correctamente qué pronombre complemento utilizar o qué pronombre relativo correcto utilizar.

Alumno 10: Sí si, al igual que lo anterior, o sea, si no sabes que preposición va con cada verbo... pues al final pues cometes esos errores que un francés no comete, entonces... cuando tu hables a lo mejor con algún francés va a ser más complicado que te comprenda, que te puedas comunicar con esa persona...

El investigador (yo): Genial, ¿crees que utilizar Instagram a diario ha sido útil para mejorar en primer lugar el uso que hacías de esos puntos gramaticales que hemos estudiado y en segundo lugar tu nivel de lengua francesa en general?

Alumno 10: Sí, o sea, a ver, el nivel de lengua francesa yo diría que sobre todo vocabulario porque te iba poniendo distintas frases, yo creo que si ha aumentado más el vocabulario y luego pues, a ver, yo creo que si que ayuda el utilizarlo diariamente porque no es algo que lo dejas, o que tienes a lo mejor un examen, pues al final lo ves antes del examen, porque aunque lo lleves más o menos, siempre es así, y pues esto al tenerlo continuamente como que no es algo que dejas para el final y que lo vas viendo poco a poco.

El investigador (yo): Estupendo, muy bien. ¿Has utilizado Instagram diariamente? Cuando entrabas en Instagram, ¿realizabas los ejercicios o veías los posts y *stories* de manera pasiva? Y con manera pasiva me refiero a que tú veías a lo mejor el ejercicio, pero por alguna razón lo dejabas sin contestar. Si eso te ha ocurrido alguna vez, o más de una vez, que es posible y no pasada nada, ¿cuál crees que ha sido el motivo? ¿por qué razón no has contestado a los ejercicios?

Alumno 10: A ver, yo en mi caso es verdad que soy una persona que no suele meterse mucho en Instagram, entonces yo cada vez que lo veía si que he intentado contestarlo, pero a lo mejor han pasado días que yo no lo he visto porque han pasado días, me he metido y ya salía la solución y digo “estos ejercicios yo no los he visto” [dice riéndose]. Pero, si que es verdad que lo he intentado hacer pues por eso también, por mi aprendizaje propio, por ir avanzando en eso, entonces yo si que lo he intentado hacer pero a lo mejor, o si en algún momento estaba, lo veía, veía el circuitito que habías subido algo, pero en ese momento no podía contestar porque iba por la calle o por lo que sea, decía “luego contesto” y a lo mejor si que alguna vez luego se me ha olvidado pero siempre que he podido si que lo he intentado contestar.

El investigador (yo): Entonces, resumiendo, el motivo de no contestar quizás a alguna pregunta cuando la has visto ha sido porque no te encontrabas en un lugar adecuado en el que pararte a reflexionar y contestar correctamente al ejercicio...

Alumno 10: Sí, si si.

El investigador (yo): Vale. Que no pasaba nada si no entrabas todos los días, el objetivo de Instagram era tener un apoyo a lo que ya aprendéis en clase, o sea que era algo voluntario, no obligatorio, no tendría sentido ponerlo obligatorio o sea que... No pasaba nada si hay días que no has entrado a la cuenta de Instagram.

Alumno 10: Ya, ya.

El investigador (yo): ¿Qué más? Em... ¿Te ha resultado motivante aprender y repasar la gramática a través de Instagram?, ¿te ha podido hacer quizás interesarte un poco más por la lengua francesa?

Alumno 10: Sí, motivante yo creo que al final... bastante más motivante que simplemente que verlo en clase, hacer ejercicios y estudiarlo, o sea, yo creo que al final es un poco eso, tipo

cuestionario, a b c, desde el móvil... yo creo que eso al final es algo que te puede costar menos, que se hace mucho más sencillo.

El investigador (yo): ¡Ajá!

Alumno 10: No sé, yo creo que si que ayuda más... ¡Y eso! Que al final te salen los ejercicios con los errores directamente en muchos casos, entonces es más rápido para ti, te cuesta menos hacerlo, entonces yo creo que en mi caso si que me ha ayudado.

El investigador (yo): Quizás te ayuda también un poco a reflexionar porque a lo mejor en un ejercicio tradicional del libro de texto, pienso que no reflexionas tanto el “por qué me he equivocado”, “vale, ha sido por esto porque tendría que haber utilizado tal preposición o tal pronombre porque va así tal y cual, quizás...”

Alumno 10: Luego también como ponía en las correcciones el porqué, pues eso también nos ayudaba a entenderlo si habíamos fallado antes o lo que sea, entonces, que en un libro de texto, a lo mejor, si tenemos un ejercicio para hacer, lo hacemos en casa pero lo dejamos así, luego lo corregimos en clase y lo que vamos teniendo mal lo cambiamos pero no paramos a ver por qué.

El investigador (yo): A reflexionar, claro. Muy bien. ¿Qué crees que aporta de positivo Instagram con respecto el resto de plataformas de las que dispone la Universidad de Granada como puede ser el WEBMAIL para comunicarte con el profesorado a través de correo electrónico o como puede ser la plataforma PRADO en la que el profesorado sube los contenidos, tareas, actividades y demás?

Alumno 10: Pues a ver, yo creo que según como estamos ahora, los jóvenes utilizamos mucho más Instagram, entonces al final lo tenemos más a mano, lo vamos a ver más a menudo, no lo relacionamos a lo mejor con algo de la universidad como tal, pero luego entras y dices “¡Ah mira, ha subido Mónica historias, voy a intentar contestarlo, voy a intentar hacerlo! Entonces a lo mejor no es algo que tu digas “voy a meterme en la página de la universidad” que te cuesta un poco más, pero simplemente te metes en Instagram, lo ves, y lo ves más a menudo y no te va a resultar tan...

El investigador (yo): Claro, es decir, por ejemplo... si yo subiese el mismo cuestionario para practicar en PRADO y también lo subiese el mismo en Instagram, ¿a cuál acudirías de los dos?

Alumno 10: A Instagram, sí.

El investigador (yo): Porque quizás te resulta más lúdico, ¿no? ¿Divertido entre comillas podemos decir? [Ríe]

Alumno 10: Sí... si, más lúdico y pues eso... no sé, tú te metes en Instagram pues... estás en un descanso, te metes en Instagram y no es algo que te cueste tanto que “a ver voy a meter en PRADO, voy a hacer este cuestionario” es como más formal, no sé cómo decirlo ... [Ríe] Como que puede costar más.

El investigador (yo): Quizás todo lo que represente la universidad... [Ríe] Os genera un poco de rechazo porque es sinónimo de trabajo, esfuerzo, ponerme a estudiar, ¿no? E Instagram quizás lo asociáis más al aspecto lúdico, social, de voy a descansar un momento, voy a evadirme, voy a dejar mi mente un poco volar... quizás.

Alumno 10: Sí sí.

El investigador (yo): ¡Vale! ¿Hay algo que valores positivamente del uso de Instagram que quieras resaltar?

Alumno 10: Pues a mí me ha gustado mucho eso que te decía de las opciones a, b, c, por el hecho de ver directamente el error y cuál es la correcta, a mi ese tipo de ejercicio eran los que más me gustaban y luego pues, no sé, me ha parecido muy útil... a lo mejor si es verdad, pues por ejemplo si para una persona que quiera aprender en su día a día ese idioma, le puede resultar muy útil, a lo mejor para nosotros pues no lo hemos tenido tan en cuenta para ese fin, pero para una persona que quiera estudiar este idioma, que siga esta cuenta y que lo pueda ir viendo cuando pueda y tal, pues que le puede ayudar mucho yo creo, sí.

El investigador (yo): Claro, bueno, la idea de nuestra cuenta es que os sirviese un poco de repaso de lo que ya habíais visto en clase, o sea que está orientado un poco a eso. Si es cierto que los posts, cuando subo vocabulario argótico y este tipo de cosas, si está más orientado a que veáis cosas que no da tiempo a ver en clase, ¿no? Porque ese tipo de vocabulario no da tiempo a verlo en clase, entonces pues..., los *stories* quizás es un poco más repaso de lo que vemos en clase y los posts suele ser un poco más pues aumentar vuestro vocabulario, la gramática, cosillas que no da tiempo a ver de gramática y que las vemos por ahí. O por ejemplo, cuando os puse los vídeos de la conjugación en los posts que eso si os gustó bastante... ¡vale! ¿qué más? ¿y algo negativo del uso de Instagram para aprender francés que tu creas que se pueda mejorar o realizar de otra forma?

Alumno 10: Pues no sabría decirte ahora mismo... igual para nosotros, a ver, pues eso de que todos los días subieses ejercicio o que muchos días o lo mejor no todos los días podías entrar, pero bueno, es algo que tampoco hace falta hacer completamente todos, pero a parte de eso... no veo nada así a mejorar...

El investigador (yo): Bueno, lo de que fuesen a diario, también está pensado por si no has podido entrar el lunes bueno pues el martes seguramente va a haber ejercicios, siempre vas a tener oportunidades de practicar, ¿no? Por eso era lo de hacer... pero bueno que tampoco era todos los días, era de lunes a jueves...

Alumno 10: Sí

El investigador (yo): Pues nada, ya hemos llegado al final de nuestra entrevista, así que darte las gracias por tomarte el tiempo de contestar a todas mis preguntas y participar en esta investigación.

Alumno 10: De nada.

Alumno 13

El investigador (yo): Estás participando en el estudio de la tesis doctoral de Mónica Nieto Escobar y, por ende, en la entrevista de manera libre y voluntaria. ¿Es así?

Alumno 13: Sí.

El investigador (yo): La entrevista va a ser grabada para su posterior análisis, ¿das tu consentimiento para ello?

Alumno 13: Sí.

El investigador (yo): Muchas gracias, pues comencemos con la entrevista. ¿Consideras importantes los contenidos estudiados en la « unité 0 »? Es decir, *les pronoms compléments, les pronoms relatifs et les constructions verbales*. Y, ¿Por qué?

Alumno 13: A ver, yo creo que sí porque, me estoy dando cuenta por ejemplo este año de que eso es la base de muchas asignaturas. Por ejemplo, en literatura si tú no tienes una buena base de los pronombres y de esas cosas, cómo vas a expresar, ¿cómo vas a expresar tus ideas por oral y por escrito? Y bueno, por oral también tienes que saber expresarte porque si no van a quedar un poco redundantes las ideas y eso...

El investigador (yo): Entonces digamos que desde tu juicio consideras que son importantes porque te ayudan a mejorar tu capacidad comunicativa, ¿no? Porque te ayuda a expresarte tanto oralmente como por escrito correctamente, ¿verdad?

Alumno 13: Sí sí.

El investigador (yo): Vale. ¿Solías tener fallos en esos contenidos gramaticales antes de comenzar con la práctica en Instagram?

Alumno 13: Sí, muchísimos.

El investigador (yo): Pero, ¿tú eras consciente de esos fallos o has sido consciente de esos fallos desde que has empezado con los ejercicios en Instagram?

Alumno 13: A ver, yo es que por ejemplo en Bachiller no daba tampoco mucha... muchos pronombres, entonces yo cuando entré en la carrera y empezamos ya a dar más cosas nuevas y a hacer esos ejercicios, pues entonces yo ya veía que era bastante difícil y que tenía muchos fallos, ahí ya me di cuenta.

El investigador (yo): ¡Claro! Desde el primer día que pisaste la facultad tú ya viste que no dominabas bien el tema, ¿no?

Alumno 13: Hombre, que aparte del qui, el que y el où habíamos más cosas [Ríe]

El investigador (yo): [Ríe] Que había más cosas [Ríe] Tiene razón, tienes razón... ¿Crees que el uso de Instagram te ha ayudado a mejorar tu habilidad de aprender a aprender? Es decir, si te ha ayudado a saber organizar mejor tu propio aprendizaje de la lengua francesa, e incluso a reflexionar sobre tu propio aprendizaje. Si es así, ¿en qué medida?

Alumno 13: A ver, yo creo que sí, porque cuando por ejemplo respondía algo mal y veía la desta así roja, yo me quedaba como pensando y diciendo “uy, pues esto se ve que no lo llevo yo bien” y como que te frustra ver eso, porque al fin y al cabo es que estas estudiando una carrera de idiomas y equivocarte en eso no sienta bien.

El investigador (yo): ¿Crees que el hecho de hacer los ejercicios en Instagram ha podido ser para ti como una especie de autoevaluación, para conocer quizás aquellos puntos en los que fallabas un poquito más porque están un poco flojos, no?

Alumno 13: Sí, sobre todo los que hacía antes de cuando hacíamos las pruebas, así de repaso.

El investigador (yo): Ah vale, ¿los que son de opción múltiple te refieres?

Alumno 13: Sí

El investigador (yo): Esos te han servido mucho como autoevaluación, ¿no?

Alumno 13: Sí

El investigador (yo): Genial, ¿eres entonces ahora consciente de la importancia de aprender la preposición que acompaña a un verbo, porque te ayuda a elegir correctamente qué pronombre complemento utilizar o qué pronombre relativo utilizar?

Alumno 13: Sí, yo creo que es muy importante, aunque son muchísimos y a veces nos liamos, porque es una lista... larga [Ríe] Pero, es importante, porque si no es que no estas expresando correctamente lo que quieres expresar.

El investigador (yo): Vale, y ¿tú eras consciente de esa importancia de conocer las preposiciones antes de comenzar con Instagram? ¿Le dabas esa importancia?

Alumno 13: Yo antes creo que no le daba mucha porque... no sé, a lo mejor ponía la que mejor me sonaba y... y realmente esa no era.

El investigador (yo): Y probablemente traducías quizás del español, ¿no?

Alumno 13: Del español... sí.

El investigador (yo): Y no coincidía la mayoría de las veces, que es lo que suele pasar, ¿verdad? [Ríe]

Alumno 13: Claro, por eso, la que mejor suena porque se parezca más al español o...

El investigador (yo): Claro, entonces entiendo, que el hecho de trabajar los ejercicios en Instagram de manera contrastiva, es decir, cuando yo os ponía la traducción de la frase en español

y yo os señalaba de otro color el pronombre en francés y en español, ver esa comparación quizás te ha ayudado también, ¿no? A aprendértelos mejor...

Alumno 13: Sí sí.

El investigador (yo): Vale, genial, me alegro. ¿Has utilizado Instagram diariamente? ¿Realizabas los ejercicios o veías los posts y *stories* de manera pasiva? Y con manera pasiva me refiero a que tú veías los posts, pero no interactuabas con ellos, y si te ha pasado eso algún día, que estabas en Instagram de forma más pasiva con nuestra cuenta de francés, ¿por qué ha sido? ¿cuál crees que ha sido el motivo?

Alumno 13: A ver, yo por ejemplo, en las últimas... en las últimas semanas, con los exámenes y eso, pues no me metía, y bueno, a lo largo del curso cuando tenía semanas que tenía muchos exámenes, pues a lo mejor es que no entraba ni Instagram casi, y no me metía, porque es que claro, como tengo tantas asignaturas porque este cuatrimestre hemos tenido 8, pues es que era todo el día en la facultad de arriba para abajo y todo el día que si en clase, y yo qué sé, como que a lo mejor no entraba tanto en Instagram, y ahora con los exámenes pues igual, es que no... no he tenido tanto tiempo... Entonces en ese tiempo pues a lo mejor he estado más pasiva porque no...

El investigador (yo): Claro, entonces las veces que no has interactuado con los ejercicios ha sido más bien por falta de tiempo, porque no querías detenerte en un ejercicio y poner tiempo en ello porque estabas más ocupada con otras cosas como pueden ser los exámenes, ¿verdad?

Alumno 13: Sí.

El investigador (yo): Qué más..., ¿crees que utilizar Instagram a diario ha sido útil para mejorar en primer lugar el uso que tú hacías de esos puntos gramaticales que hemos estudiado y en segundo lugar para mejorar tu nivel de lengua francesa en general?

Alumno 13: Yo creo que sí porque... es una manera de ir practicando día a día, que a lo mejor tú no te paras a pensar en eso si no te pones a ver esos posts a lo mejor a lo mejor no te paras ni a pensar en los complementos ni na, y si te van olvidando. Pero así como que los vas recordando poco a poco.

El investigador (yo): ¡Genial, estupendo! Eh... Qué más... ¿Te ha resultado motivante aprender y repasar la gramática a través de Instagram?, ¿te ha podido hacer interesarte quizás un poco más por la lengua francesa?

Alumno 13: A ver, la gramática yo creo que es la parte un poco más... más aburría del francés, porque hay muchas excepciones y es un poco más complicaila, trabajarla con Instagram pues... no es lo mismo que trabajarla con ejercicios de un libro, es mucho más motivante y veo que... que sobre todo a los niños que están aprendiendo, o bueno incluso a nosotros que nos puede llamar más la atención.

El investigador (yo): Claro... Quizás te ha costado menos realizar los ejercicios cuando te salían en *stories* que decir “vale, voy a coger un libro y me voy a poner a hacer ejercicios de gramática”, ¿no?

Alumno 13: Claro, así es muchísimo más fácil.

El investigador (yo): Vale. ¿Hay algo que valores positivamente del uso de Instagram que te haya gustado o que quieras resaltar?

Alumno 13: Pues... la facilidad que tienes de poder acceder a la información porque... tienes alguna duda a lo mejor, pues te metes en las publicaciones o... ves lo que has subido y no sé, como que puedes solucionarla. O incluso la disponibilidad que tenemos de preguntarte algo porque... no es lo mismo, a veces nos da más cosa escribirle un correo al maestro que preguntar una duda así por privado en Instagram, no sé, es como más cercano.

El investigador (yo): El hecho de que sea más informal, te hacía... lanzarte a preguntar, ¿no? Sin que te diese quizás vergüenza y ese tipo de cosillas que os suele pasar [Ríe] [El alumno asiente con la cabeza y sonríe] ¡Vale! ¿Qué crees que aporta de positivo Instagram con respecto el resto de plataformas de las que ya dispone la Universidad de Granada como puede ser el WEBMAIL para comunicarte con el profesorado? Aunque bueno ahí ya me has contestado un poco porque me has dicho que lo que aporta de positivo Instagram es que te cuesta menos comunicarte con el profesorado, ¿no? Y con respecto a PRADO, ¿qué crees que aporta de positivo Instagram?

Alumno 13: [Resopla] es que a ver Instagram es una aplicación que es que la usamos prácticamente para todo, y sin embargo PRADO o WEBMAIL, sobre todo cuando estamos de vacaciones o cuando no tenemos que entregar cosas de la Universidad, pues no es algo que miremos tan a diario.

El investigador (yo): Claro y quizás puede ser porque, bueno no lo sé pero dímelo tú, ¿puede ser porque lo asocies a la Universidad y como que necesites un poco desconectar y que te produzca algo de rechazo?

Alumno 13: Probablemente.

El investigador (yo): Porque en realidad por PRADO también se pueden hacer ejercicios como los que hacemos en Instagram, entonces...

Alumno 13: Sí sí, pero na más que el hecho de pensar y decir “me tengo que meter en PRADO, no es lo mismo que decir “me voy a meter en Instagram”.

El investigador (yo): Claro, quizás Instagram lo asocias más a lo lúdico, ¿no? Y no te cuesta nada “pues bueno, pues voy a hacer los tres o cuatro ejercicios que me ha subido la profesora hoy” ¿no? [La alumna asiente] Y, por último y ya te dejo libre [Ríe], ¿hay algo negativo del uso de Instagram para la enseñanza del francés que tu creas que se pueda mejorar o hacer de otra forma?

Alumno 13: A ver, voy a decir algo negativo pero que tienen casi todas las plataformas y es que como la información no esté contrastada y la suba por ejemplo una persona que... que no tiene mucha idea pues, pues sí que puede dar lugar a confusión porque no es una información que esté validada, no es lo mismo una página web que haya pasado una revisión o... pero vaya, que en el caso este que lo está subiendo la profesora pues no tiene sentido, vamos, no sería así.

El investigador (yo): Vale, me encanta que...

Alumno 13: Así que no veo ningún inconveniente, la verdad.

El investigador (yo): ¡Genial! Me encanta que destagues eso porque otra cosa que me interesa saber es si tú crees que ha mejorado tu competencia digital usando Instagram, ¿no? Que si tú eres consciente de saber discernir qué fuentes pueden ser correctas y que no, porque claro, en Instagram se puede encontrar de todo, ahí puede subir post en francés cualquier persona, entonces, si tú crees que has aprendido a seleccionar bien cuáles son las fuentes de las que te puedes fiar.

Alumno 13: Sí, yo en Instagram sigo además varias cuentas y sí que es verdad que a veces como la cuenta no sea, que se note que sea una persona que a lo mejor no sabe mucho francés puedes encontrar incluso fallos y decir eso no está bien.

El investigador (yo): Pues nada, ya hemos llegado al final de nuestra entrevista, así que darte las gracias por tomarte el tiempo de contestar a todas mis preguntas y por formar parte de esta investigación.

[El alumno asiente y ríe]

Alumno 12

El investigador (yo): Estás participando en el estudio de la tesis doctoral de Mónica Nieto Escobar y, por ende, en la entrevista de manera libre y voluntaria. ¿Es así?

Alumno 12: Sí.

El investigador (yo): La entrevista va a ser grabada para su posterior análisis, ¿das tu consentimiento para ello?

Alumno 12: Sí.

El investigador (yo): Muchas gracias, comencemos pues con la entrevista. ¿Consideras importantes los contenidos estudiados en la « unité 0 »? Es decir, *les pronoms compléments, les pronoms relatifs et les constructions verbales*. ¿Por qué?

Alumno 12: Sí porque es verdad que sobre todo, las construcciones verbales con las preposiciones es algo que... bueno, por lo menos a mí, me... suele costar bastante porque lo relaciono muchas veces con el español, y muchas son... diferentes. Y los pronombres, y las..., y los pronombres relativos pues... también [añade una palabra inaudible].

El investigador (yo): Muy bien, entonces entiendo por tu respuesta que te ha venido super bien cuando subía las correcciones y os ponía la frase traducida en español y os señalaba el pronombre para que vierais que es que era distinto en francés y en español, ¿no?

Alumno 12: Sí

El investigador (yo): Me alegro, me alegro [ambos ríen]. ¿Solías tener fallos en esos contenidos gramaticales antes de comenzar con la práctica en Instagram?

Alumno 12: Sí sí, y además bastante, sobre todo con eso, con las preposiciones y con las construcciones verbales. Con los pronombres complemento y demás, no tanto, pero... con las construcciones verbales sí.

El investigador (yo): ¿Y eras consciente de todos esos fallos que tenías o has empezado a ser consciente con la práctica en Instagram y conmigo?

Alumno 12: A ver, era, pero no de la misma manera, con Instagram me he dado cuenta como que... era más habitual de lo que yo creía. Creía que a lo mejor tenía poquillos, fallos, pero... cada vez pues, ahí me daba más cuenta.

El investigador (yo): Claro, genial. ¿Crees que el uso de Instagram te ha ayudado a mejorar tu habilidad de aprender a aprender? Es decir, saber organizar mejor tu propio aprendizaje de la lengua francesa, reflexionar sobre tu aprendizaje. Y si es así, ¿en qué medida?

Alumno 12: A ver, yo creo que sí, que me ha ayudado a aprender en el aprendizaje, pero... no sé, es que, no entiendo muy bien la pregunta.

El investigador (yo): Por ejemplo, ¿crees que Instagram te ha podido ayudar un poco, los test que hacíamos, como autoevaluación? Para tú saber, pues mira, en este punto gramatical sigo cometiendo errores, quizás deba repasarlo de nuevo y hacer más ejercicios, ¿no?

Alumno 12: Sí sí. Más o menos como antes, como que... yo... bueno, también es verdad que en los pronombres complemento sobre todo, también es como que yo me creía que en esa parte de gramática como que me lo sabía to' pero es verdad que también como que tenía fallos y he aprendido que no lo tenía tan mecanizado y...

El investigador (yo): Entonces te han servido un poco los ejercicios de Instagram como para autoevaluarte, como para decir, vale, pues aquí sigo fallando, necesito practicar más [el alumno asiente] ¿crees que si no hubieras utilizado Instagram, hubieses utilizado otro método para autoevaluarte? Por ejemplo, no sé, ir en búsqueda de un libro de gramática X punto gramatical o intentar hacer algún test por Internet o algo que te ayudase conocer en qué fallabas...

Alumno 12: No creo, a no ser que viese que en los exámenes o no sé... es que, como que antes yo no me daba de los errores que tenía prácticamente, entonces pues no creo, pero sí veía que a lo mejor carecía mucho de ese conocimiento, pues sí.

El investigador (yo): Claro, genial. Entonces ¿eras ahora consciente de la importancia de conocer la preposición que acompaña a cada verbo para poder elegir correctamente qué pronombre complemento utilizar o que pronombre relativo utilizar, etc.

Alumno 12: Sí, sí, es importante, porque muchas veces...

El investigador (yo): ¿Y eras consciente de esta importancia antes de usar Instagram?

Alumno 12: Sí.

El investigador (yo): ¿Sí? ¿Eras consciente de esta importancia antes?

Alumno 12: A ver, yo sabía que era importante cómo utilizar las preposiciones, muchas veces para saber con qué, con qué sustituirlo, pero... no era... consciente 100%.

El investigador (yo): No le dabas tanta importancia quizás, ¿no?

Alumno 12: Sí Sí.

El investigador (yo): Vale, qué más..., ¿crees que utilizar Instagram a diario ha sido útil para mejorar en primer lugar el uso que hacías de esos puntos gramaticales que hemos estudiado y en segundo lugar tu nivel de lengua francesa en general?

Alumno 12: Sí, a ver, yo por lo menos, sobre todo, a parte me lo he notado, y también en las redacciones y eso me lo he notado muchísimo y en eso, las construcciones y demás, me ha ayudado a... también no me costaba tanto hacer las actividades por Instagram, entonces pues...

El investigador (yo): ¡Genial! ¿Has utilizado Instagram diariamente? ¿Hacías los ejercicios siempre que te salían en *stories* o veías los posts y los *stories* de forma más pasiva? Y con pasiva me refiero a que te aparecía el *stories*, y tú solo veías la pregunta y al día siguiente la respuesta, la corrección, pero no interactuabas con el *stories*, es decir, no realizabas el ejercicio. Y, si eso te ha ocurrido alguna vez, ¿por qué crees ha sido?, ¿cuál crees que ha sido el motivo?

Alumno 12: A ver, yo si de vez en cuando, a veces contestaba y otras veces no, pero yo creo que cuando no contestaba era porque o bien estaba saturada y como que no quería nada de Instagram o bien porque muchas veces estaba... me acuerdo que en Semana Santa lo ví y estaba en la calle entonces como que no... no lo respondí. Pero cuando estoy tranquila en el sofá y demás si lo contesto.

El investigador (yo): Claro, entonces entiendo que cuando no has contestado ha sido o bien porque necesitabas desconectar del francés, quizás, o bien porque no estabas en un ambiente adecuado como para realizar un ejercicio de francés, como puede ser que hayas abierto Instagram en mitad de la calle como tú bien has dicho, ¿verdad?

Alumno 12: Sí, sí.

El investigador (yo): Vale, ¿te ha resultado motivante aprender y repasar la gramática a través de Instagram?, ¿te ha podido hacer interesarte más por la lengua?

Alumno 12: Sí y sobre... a ver, yo es que creo que Instagram es una red social que solemos utilizar mucho los jóvenes y sin darnos cuenta como que nos motiva sobre todo el “a ver si ahora tengo menos fallos” y le daba por eso y... y ya está.

El investigador (yo): ¡Genial! ¿Hay algo que valores positivamente del uso de Instagram que te haya gustado o que quieras resaltar, algún tipo de post, algún tipo de *stories*, algún tipo de los que hemos hecho que tú... que te haya gustado y que quieras resaltarlo?

Alumno 12: A mi cuando me gustaba más era cuando ponías como la traducción en español porque es que no sé por qué, pero a mí como que yo lo interiorizo más cuando veo las diferencias entre el español y el francés, aunque sé que es diferente, pero como que lo interiorizo mejor.

El investigador (yo): Estudiar el idioma de forma contrastiva, ¿no? Para ver la diferencia que hay entre el español y el francés, ¿no? Eso te ayuda a aprender mejor.

Alumno 12: Sí

El investigador (yo): ¡Genial! Entonces esto te ha venido super bien, ¿no? [Ríe]

Alumno 12: Sí, sí, esa parte sí [Ríe]

El investigador (yo): Porque todos los días os ponía la corrección junto con la traducción, o sea que imagino que te ha venido muy bien.

Alumno 12: Sí

El investigador (yo): Estupendo. ¿Qué crees que aporta de positivo Instagram con respecto al resto de plataformas de las que dispone la Universidad de Granada como puede ser el WEBMAIL para comunicarte con el profesorado mediante correo o como puede ser la plataforma PRADO?

Alumno 13: A ver, es que como he dicho antes, Instagram es una red social que sin darnos cuenta pasamos mucho tiempo en ella, por lo menos por mi parte, a parte que te llega antes el mensaje que te quieran transmitir. Y además las actividades como que las ves más el día a día y pues... eso pues te ayuda mucho.

El investigador (yo): La inmediatez y que es una aplicación que consultas a diario, ¿no? ¿verdad?

Alumno 12: Sí

El investigador (yo): Genial, y, ¿hay algo negativo del uso de Instagram para la enseñanza del francés que tu creas que se pueda mejorar o realizar de otra forma?

Alumno 12: A ver, yo creo que no, excepto lo que he dicho de que a veces no contestes porque no estés en el momento en el que puedas...

El investigador (yo): Claro, pero eso es más bien tu experiencia, es decir, el uso que tú haces de la red social. Pero, ¿de la cuenta de francés en Instagram? Por ejemplo, algún tipo de ejercicio, o la cantidad de ejercicios o algo así que tu creas que se pueda mejorar o algo...

Alumno 12: A ver, a lo mejor unos pocos menos, pero es que tampoco considero que haya sido algo desorbitado...

El investigador (yo): Quizás disminuir la cantidad de ejercicios al día, ¿no?

Alumno 12: Sí, pero tampoco... no sé.

El investigador (yo): Pues ya está, ya hemos llegado al final de nuestra entrevista, así que darte las gracias por tomarte el tiempo de contestar a mis preguntas y por participar en esta investigación.

Alumno 12: De nada.

Alumno 18

El investigador (yo): Estás participando en el estudio de la tesis doctoral de Mónica Nieto Escobar y, por ende, en la entrevista de manera libre y voluntaria. ¿Es así?

Alumno 18: Sí.

El investigador (yo): La entrevista va a ser grabada para su posterior análisis, ¿das tu consentimiento para ello?

Alumno 18: Sí.

El investigador (yo): Muchas gracias, comencemos pues con la entrevista. ¿Consideras importantes los contenidos estudiados en la « unité 0 »? Es decir, *les pronoms compléments, les pronoms relatifs et les constructions verbales*. ¿Por qué?

Alumno 18: Pues sí lo considero importantes porque al fin y al cabo son la base de lo que estudiamos y del habla francesa y todo, entonces pues... hay que tenerlos muy claros, porque realmente vivimos hablando con ello.

El investigador (yo): Genial. ¿Solías tener fallos en esos contenidos gramaticales antes de comenzar con la práctica en Instagram?

Alumno 18: Sí, sí, si tenía, sí.

El investigador (yo): ¿Eras consciente de que tenías esos errores?

Alumno 18: Mmm, no, la verdad que no.

El investigador (yo): Has empezado a ser consciente quizás cuando has hecho los ejercicios, ¿no? En Instagram...

Alumno 18: Sí.

El investigador (yo): Genial. ¿Crees que el uso de Instagram te ha ayudado a mejorar tu habilidad de aprender a aprender? Es decir, a saber organizar mejor tu propio aprendizaje de la lengua francesa, a reflexionar sobre tu propio aprendizaje. Si es así, ¿en qué medida te ha ayudado?

Alumno 18: Sí porque... al final tienes como que pensar más las cosas en el sentido de... Mmm, a lo mejor no es como lo digo sino gramaticalmente, el por qué lo he puesto así, el por qué tiene que ir esta palabra y no otra... Y darle como más importancia a lo que realmente pues quiero decir.

El investigador (yo): Genial, entonces, uniendo un poco la respuesta que me diste a la anterior pregunta y esta, ¿crees que quizás el hecho de hacer test o bueno, los diferentes ejercicios que hemos hecho en Instagram, te ha podido ser un poco como autoevaluación para ti, para tú saber dónde fallabas y que tenías que repasar un poquito más o ese tipo de cosas?

Alumno 18: Sí, mucho, mucho además, para la hora de las redacciones tanto en clase, ahora, en el curso para la hora de una lectura, pues me ha servido bastante.

El investigador (yo): Estupendo, ¿eres entonces ahora consciente de la importancia de aprender la preposición que acompaña a un verbo, pues, por ejemplo, para elegir el pronombre relativo correcto o el pronombre complemento correcto?

Alumno 18: Sí, ahora soy mucho más consciente de lo que hago.

El investigador (yo): Ajá, y, ¿antes de empezar con la práctica en Instagram eras consciente antes de esa importancia de saber las construcciones verbales y de conocerlas bien?

Alumno 18: A ver, yo creía que las conocía bien hasta que empezamos las prácticas y bueno, poco a poco yo vi fallillos que yo pensaba que estaban bien, así cotidiano y luego pues, claro, ya al saberlo, ya es diferente.

El investigador (yo): Claro, empezaste quizás a darte cuenta de la importancia que tiene, además porque muchas veces, tú misma te habrás dado cuenta, no coincide las traducciones con el español y eso hace que os equivoquéis mucho, ¿no?

[Alumno 18 asiente con la cabeza]

Vale, ¿crees que utilizar Instagram a diario ha sido útil para mejorar en primer lugar el uso que hacías de esos puntos gramaticales que hemos estudiado y en segundo lugar tu nivel de lengua francesa en general? ¿Crees que te ha ayudado para esas dos cosas?

Alumno 18: Sí, sobre todo en lengua francesa porque ya te digo que en las redacciones que este año hemos hecho un montón, pues me ha servido, porque a la hora de expresarme, todo ese vocabulario, no sé, las preposiciones, los complementos... pues me ha ayudado un montón, así que...

El investigador (yo): ¡Me alegro muchísimo de estar escuchando eso! Vale, ¿has utilizado Instagram diariamente? Es decir, ¿realizabas los ejercicios o veías los posts y *stories* de manera pasiva? Y con manera pasiva me refiero a que a lo mejor veías los posts pero sin interactuar. Si eso te ha ocurrido alguna vez, ¿por qué crees ha sido?, ¿cuál has sido el motivo?

Alumno 18: A ver, la gran mayoría creo que los he hecho, lo que pasa que a lo mejor que si alguno me lo saltaba y decía “bueno, después lo haré”, y entonces claro pues... luego no me volvía a meter en Instagram o lo que sea y al tiempo subías las respuestas y digo “pues se me ha olvidado”, pero no era por no querer hacerlos ni nada de eso.

El investigador (yo): Claro, y entonces, reflexionando un poco, ¿por qué crees que había ciertos ejercicios que decías “bueno, luego lo hago”, por qué crees? Quizás, ¿te daba miedo de equivocarte, no porque fallaras a la profesora porque yo ya os decía siempre que no tuvieses miedo a equivocaros, quizás de ver tú que no sabías contestar bien, o no sé...

Alumno 18: Sí, porque a lo mejor ver que las semanas pasaban y a lo mejor ver que un ejercicio me sigo equivocando en lo mismo pues digo “es que esto madre mía, después de tantas semanas ya debería saberlo”, o a lo mejor porque, no sé, a lo mejor algún ejercicio de escribir algo o lo que sea, me lo intentaba pensar y claro, a lo mejor se me pasaba el tiempo y ya luego pues, lo dejaba y no lo escribía, un poco por eso...

El investigador (yo): Claro, vale, entonces quizás un poco, como hemos estado hablando antes de que te servía un poco como autoevaluación, ¿no? Quizás te ha dado un poco de miedo ¿no? Saber que había cosas que aún no sabías y quizás por eso no has contestado. [El alumno asiente] ¿Qué más? Em... ¿Te ha resultado motivante aprender y repasar la gramática a través de Instagram?, ¿crees que ha podido hacer interesarte más por la lengua francesa?

Alumno 18: Sí, porque yo lo veo de una manera súper lúdica y lo veo de una manera más entretenida y..., eso hace que al fin y al cabo nos enganchemos de una manera diferente a como normalmente la damos en clase, así nos lo aprendemos, repasamos, pero al final pues no es lo mismo, y yo creo que con ese tipo de juegos, se queda mucho mejor.

El investigador (yo): ¡Genial! ¿Qué crees que aporta de positivo Instagram con respecto a otras plataformas de las que dispone la Universidad de Granada como puede ser el WEBMAIL, ¿no?, el correo electrónico para comunicarte con el profesorado o PRADO?

Alumno 18: Pues porque Instagram, a día de hoy lo usa pues casi todo el mundo, entonces es algo que sí o sí lo vas a tener muy presente en el día a día, yo creo que lo vas a tener de una manera inconsciente, que el hecho de meternos a PRADO o al correo o lo que sea, pues... da como más pereza por así decirlo.

El investigador (yo): Te da más rechazo por el hecho de ser de la Universidad, ¿no?

Alumno 18: Sí, yo creo que sí, entonces al ser una red social, que a día de hoy la tenemos todos pues, es como más normal.

El investigador (yo): Quizás asocias, imagino, Instagram más a algo más lúdico, más divertido, y el correo de la Universidad y PRADO a algo más de estudiar, ¿no?

Alumno 18: Sí, sí [Ríe]

El investigador (yo): Y te tira como más para atrás.

Alumno 18: Sí

El investigador (yo): Entiendo. ¿Algo que valores positivamente del uso de Instagram que tu quieras resaltar porque te haya gustado?

Alumno 18: Pues a lo mejor, la manera de... el tipo de ejercicios que has ido subiendo, pues... no sé, pues... eso ha hecho que poco a poco hayamos ido aprendiendo. A lo mejor si hubieras puesto vídeos para mandarte formularios y así, yo creo que hubiera sido peor. Entonces yo creo que hacernos ver las diferentes cosas que podemos aprender de diferentes maneras pues... yo creo que... eso.

El investigador (yo): ¿Qué tipo de ejercicio te ha gustado más de los que hemos realizado? Tipo de ejercicio o quizás post de los que subo yo, o vídeos, por ejemplo, los de la conjugación...

Alumno 18: Los vídeos... o sea, las encuestas en las que teníamos a lo mejor que escribir una frase utilizando un pronombre o lo que sea, pues me gustaban, y... las encuestas también, pero cuando había que elegir, y no había que escribir la respuesta.

El investigador (yo): O sea, de opción múltiple.

Alumno 18: Sí

El investigador (yo): Te han gustado los ejercicios de opción múltiple y los ejercicios creativos, ¿no?, los que teníais que inventar una frase a partir de una imagen. Que además estaban bastante bien desde mi punto de vista, porque trabajabais también un poco la competencia cultural, porque siempre os ponía una pintura o una fotografía francesa, o algo así que os hiciese siempre reflexionar, ¿no?

Alumno 18: Sí

El investigador (yo): ¡Genial! Algo que se me ha olvidado antes preguntarte, ¿crees que Instagram te ha servido como autoevaluación, es decir, cuando tú realizabas los tests que subía, crees que has sido una forma de autoevaluarte, para ver “tengo que repasar más, esto está flojillo, en esto me sigo equivocando...”.

Alumno 18: Sí, porque por ejemplo, yo las preposiciones pues me cuesta bastante, y en eso he tenido mucho cuidado este año cuando leía algún texto, cuando queríamos hacer una prueba oral, o cosas así, ese punto sobre todo.

El investigador (yo): Vale, ¿crees que si no hubieses utilizado Instagram como método de autoevaluación, hubieses practicado la autoevaluación de alguna otra forma?

Alumno 18: La verdad es que no lo creo.

El investigador (yo): No, ¿no? [Ríe]. No hubieses utilizado ejercicios de gramática por tu cuenta, ni cosas de estas, para autoevaluarte...

Alumno 18: No.

El investigador (yo): O sea, que en cierto modo, te ha servido un poco para obligarte a saber cómo llevabas los contenidos.

Alumno 18: Sí, me ha servido un montón.

El investigador (yo): Pues me alegro muchísimo. ¿Hay algo de Instagram que tu creas que se pueda mejorar o realizar de otra forma?

Alumno 18: Pues, no sé... a lo subir como demasiados *stories*, pues a lo mejor subir tres o cuatro, y... no sé, luego pues... no sé, es que no sé explicarte, pero, por ejemplo, los, el cómo ir repartiendo las diferentes pruebas en diferentes días, y pues... asociar, no sé, me lo estoy inventando, un día de la semana a una prueba, y eso hace como que vayamos motivándonos con el hecho de decir “hoy toca esto” o “el martes me gusta, toca la gramática”.

El investigador (yo): O sea, resumiendo, que haya menor cantidad de ejercicios al día y que cada día haya un tipo de ejercicio en concreto, ¿no?

Alumno 18: Sí

El investigador (yo): Vale, pues lo tendré en cuenta [Ríe]. Pues nada, ya hemos llegado al final de nuestra entrevista, darte las gracias por contestar a mis preguntas y por participar en esta investigación.

Alumno 18: Nada, darte las gracias a ti, Mónica.

Alumno 19

El investigador (yo): Estás participando en el estudio de la tesis doctoral de Mónica Nieto Escobar y, por ende, en la entrevista de manera libre y voluntaria. ¿Es así?

Alumno 19: Sí.

El investigador (yo): La entrevista va a ser grabada para su posterior análisis, ¿das tu consentimiento para ello?

Alumno 19: Sí.

El investigador (yo): Muchas gracias, comencemos pues con la entrevista. ¿Consideras importantes los contenidos estudiados en la « unité 0 »? Es decir, *les pronoms compléments, les pronoms relatifs et les constructions verbales*.

Alumno 19: Sí, claro, fundamental, conocimiento básico del francés, sobre todo si queremos ser profesores, debemos manejar bien la lengua.

El investigador (yo): Vale. ¿Solías tener fallos en esos contenidos gramaticales antes de comenzar con la práctica en Instagram?

Alumno 19: Sí, a lo mejor no muchos, pero si es cierto que a lo mejor tenía algunas dudas con algo que no terminaba de entender.

El investigador (yo): Te resultaba dificultoso algunas veces, ¿no?

Alumno 19: Claro, hay veces como que piensas que tienes claro algo pero a medida que vas haciendo ejercicios te das cuenta de que no lo tienes tan claro [Ríe].

El investigador (yo): ¿Crees que el uso de Instagram te ha ayudado a mejorar tu habilidad de aprender a aprender? Es decir, si te ha ayudado a saber organizar mejor tu propio aprendizaje de la lengua francesa, e incluso a reflexionar sobre tu propio aprendizaje. ¿En qué medida?

Alumno 19: O sea, el hecho de haber seguido tu cuenta y haber hecho las *stories*, sí, quizás el uso de Instagram en general, no. O sea, tampoco he tenido mucha experiencia siguiendo cuentas de ese tipo para aprender digamos.

El investigador (yo): Pero, mi cuenta, por ejemplo, todo lo que yo iba subiendo a diario, ¿tú crees que eso te ha servido?

Alumno 19: Claro, claro.

El investigador (yo): Para reflexionar un poco sobre lengua y...

Alumno 19: Sí, que también se puede aprender de una manera un poco más lúdica y no hace falta que sea someterse a tres horas de estudio seguidas, lo puedes hacer a través del juego o de otra manera...

El investigador (yo): Sobre todo mi objetivo era también que aprendieseis a organizar vuestro propio aprendizaje, que dijeseis “bueno, pues hoy me voy a dedicar a esto y la profesora ha subido estos *stories*, no se me han dado bien, pues los voy a anotar para repasarlos la semana que viene de nuevo, o no he sabido hacerlos bien, voy a buscar la teoría y ver por qué no he sabido hacerlo bien”. ¿No? Eso también era parte del objetivo, no sé si habréis hecho un poco esto.

Alumno 19: Claro, el tema es que como teníamos que hacer otras cosas, digamos, esto ha sido como nuevo, quizás si hubiésemos tenido otra experiencia otra vez, lo hubiésemos llevado de otra manera más organizada, pero al ser la primera vez que, yo por lo menos, aprendo en Instagram, no me he organizado bien, pero probablemente si lo hubiese hecho otra vez, me hubiese organizado mejor.

El investigador (yo): Vale, ¿eres entonces ahora consciente de la importancia de aprender la preposición que acompaña a un verbo? Ya que te ayuda, por ejemplo, a saber qué pronombre complemento utilizar.

Alumno 19: Sí, claro, o sea, es básico del francés, saber qué preposición va con cada verbo.

El investigador (yo): ¿y antes de utilizar Instagram eras consciente de todo eso?

Alumno 19: Pues no, porque no sabía que tenía tantas dudas con respecto a eso o sea que... [Ríe] que lo manejaba tan poco, te das cuenta que, que eso, tenía muchos errores y que es muy importante para hablar bien francés, y escribirlo y todo.

El investigador (yo): Por ejemplo, el pronombre relativo “dont”... si no sabes...

Alumno 13: Que va el verbo con “de”, no sabes luego utilizarlo correctamente.

El investigador (yo): Vale, ¿crees que utilizar Instagram a diario ha sido útil para mejorar en primer lugar el uso que hacías de esos puntos gramaticales que hemos estudiado y en segundo lugar tu nivel de lengua francesa en general?

Alumno 19: Sí porque el hecho de repetir varias veces lo mismo hace que se te quede. Porque muchas veces, cuando estudias, te lo estudias una vez y ya está, pero esto es como ejercicios contantes que te somete todo el rato a repasarlo [Ríe]

El investigador (yo): Estupendo... ¿Has utilizado Instagram diariamente? Cuando entrabas en Instagram, ¿realizabas los ejercicios o veías los posts y *stories* de manera pasiva? Si no has participado activamente, ¿cuál ha sido el motivo?

Alumno 19: Pues yo creo que lo he hecho casi todos los días pero si es cierto que algún día me he despistado porque estaba pensando en las otras cosas y porque yo, personalmente, no uso las redes sociales, de hecho, me había desactivado Instagram, y me lo había vuelto a activar para hacer esto, entonces si algún día me despisté fue porque tenía que hacer un examen pero en general, yo creo que si lo he seguido.

El investigador (yo): Vale, de todas formas, ya sabéis que si algún día no lo hacíais no pasaba nada, porque el objetivo no era que estuvierais todos los días pendientes, sino que, de manera natural, espontánea, pues “oye, me he metido hoy, me han salido los *stories* de Mónica, pues venga, voy a hacerlos”, ese era el objetivo, no que fuese una obligación más de las que ya tenéis.

Alumno 19: No, no, si obligación tampoco ha sido, lo que pasa que como yo no tenía el hábito de ir a Instagram todos los días, pues que si no lo hubiese hecho todos los días.

El investigador (yo): ¡Genial! ¿Te ha resultado motivante aprender y repasar la gramática a través de Instagram?, ¿te ha podido hacer interesarte más por la lengua?

Alumno 19: Sí porque era como un poco un juego y también una competición consigo mismo de ver a ver si lo tengo bien y decir “¡jo, lo he tenido mal, ¿por qué?”, y mirarlo para la próxima vez hacerlo mejor, entonces tenía un poco ese carácter lúdico y divertido que no tiene estudiar tu sola porque es un intercambio entre una persona que vienes a ser tú como profesora y una alumna que va a tener un feedback de si está bien o está mal y por qué, que eso muchas veces cuando uno está estudiando solo y lo tiene mal, no sabe por qué y en ese sentido no es tan motivante.

El investigador (yo): Estoy de acuerdo contigo. ¿Hay algo que valores positivamente del uso de Instagram que te haya gustado o que quieras resaltar?

Alumno 19: Eso, el carácter lúdico y que quizás uno no está, con la red social, no está pensando, no está en el modo estudio, que muchas veces el pensar en estudiar ya te agobia

El investigador (yo): Te echa para atrás, ¿no?

Alumno 19: Claro, como que genera un rechazo, entonces al estar en modo relajado en Instagram, lo que estudias como que muchas veces se te queda más de esa manera que... eso, estar relacionando... No relacionas el Instagram quizás al estudio, entonces no te agobias tanto que ponerte a estudiar.

El investigador (yo): Sí, yo también pienso que puede ser algo de eso. ¿Qué crees que aporta de positivo Instagram con respecto al resto de plataformas de las que dispone la Universidad como puede ser PRADO o el WEBMAIL?

Alumno 19: Bueno, la inmediatez para responder y también el hecho de que el profesor pueda responderte en el momento, y bueno, lo que he dicho antes, que uno relaciona Instagram al placer un poco y uno relaciona la plataforma de la universidad a agobio, estudio, y todo eso quieras o no, eso tiene que ver con el subconsciente y te condiciona a la hora de estudiar algo. Muchas veces, a uno no se le queda algo porque lo relaciona con agobio o con... Entonces si yo me lo estudio de PRADO pues estoy mucho más agobiada que si me lo estudio de Instagram o... no sé, no le tengo tanto miedo a lo mejor.

El investigador (yo): Sí, y, ¿hay algo negativo del uso de Instagram que tu creas que se pueda mejorar o realizar de otra forma?

Alumno 19: Yo creo que el tema es que el Instagram pues... ojalá se usara solamente para aspectos, digamos de formación, pero no es así, yo creo que hay mucha información ahí que no debería estar o que no es muy útil, entonces a mí personalmente me produce mucha distracción toda esa parte mala y por mucho que yo a lo mejor solamente siga cuentas que tengan que ver con la enseñanza, lo otro sigue apareciendo un poco y... El problema no es de las cuentas de formación sino de los aspectos negativos de Instagram.

El investigador (yo): Claro. Te refieres a cuando te metes en el “explora”, ¿no?

Alumno 19: Sí

El investigador (yo): Pues no te metas ahí [Ríe]

Alumno 19: No sé y que yo creo que Instagram tiene un poco un carácter adictivo, yo creo que incluso se creó para que estemos un poco adictos a tal, entonces bueno, pues eso...

El investigador (yo): Claro, bueno, creo también es que depende un poco del uso que se le dé, de a lo que te acostumbres... Porque yo la cuenta de profesora la uso el rato que la tengo que usar

y... ya está, pero si es cierto, que si la utilizas para algo más, entonces ya si puede ser algo peligroso. Peligroso en el sentido de que te distrae, te quita tiempo... Es verdad. Pues ya está, si no quieres añadir nada más, algo que quieras decir...

Alumno 19: No, solo que estaría bien repetir la experiencia porque ya estaría como más mentalizados, más preparados y organizados...

El investigador (yo): O sea, ¿te gustaría que repitiésemos la experiencia el próximo curso de una manera ya más tranquila, sin tantas pruebas, por placer ya...?

Alumno 19: Sí, estaría como más preparada, ya sabría cómo organizarme, o lo mejor ponerme una alarma para verlo... Porque si no luego a lo mejor del estrés de estar pensando en otra cosa, se me olvida.

El investigador (yo): Pero no hace falta, o sea, la idea no es sentirte obligada a verlo a diario, sino que bueno, te has metido hoy porque te apetece leer noticias... Yo sigo prensa, ¿no? *Le Monde, Le Figaro*... “Venga, me voy a meter a leer un par de noticias hoy, ¡Uy! Me saltan *stories* de la profesora, venga, voy a hacerlos” ¿no? Esa es la idea. No que tú te sientas obligada a decir “Uf, voy a ponerme la alarma que si no se me pasa” [Ríe]

Alumno 19: Sí, si no es obligación, ya te digo, que yo cuando me estreso se me olvida todo, se me olvida comer, entonces sería un recordatorio de “venga”, que seguramente a mi incluso me relaje y todo, ¿no? No por obligación.

El investigador (yo): Bueno, me quedo con lo que has dicho que es super positivo de que te gustaría que se repitiese. Genial. Pues nada, ya hemos llegado al final de nuestra entrevista, muchas gracias por atender a mis preguntas y por participar en esta investigación.

Alumno 19: Nada.

Alumno 21

El investigador (yo): Estás participando en el estudio de la tesis doctoral de Mónica Nieto Escobar y, por ende, en la entrevista de manera libre y voluntaria. ¿Es así?

Alumno 21: Sí.

El investigador (yo): La entrevista va a ser grabada para su posterior análisis, ¿das tu consentimiento para ello?

Alumno 21: Sí.

El investigador (yo): Muchas gracias, comencemos pues con la entrevista. ¿Consideras importantes los contenidos estudiados en la « unité 0 »? Es decir, *les pronoms compléments, les pronoms relatifs et les constructions verbales*. Y de ser así, ¿Por qué?

Alumno 21: Sí porque... yo creo que... son los que hay sobre los que se construye la lengua. Entonces, tener mucho dominio sobre los pronombres complemento, por ejemplo, es muy importante para alcanzar ese dominio mmm, que se quiere alcanzar en la lengua.

El investigador (yo): Vale, estupendo. ¿Solías tener fallos en esos contenidos antes de comenzar con la práctica en Instagram?

Alumno 21: Sí. Es verdad que... a pesar de ser unos contenidos que se llevan dando desde siempre, eh, siempre se tienen vayas pues porque son diferentes a los que utilizamos en nuestra lengua materna... o tenemos asimilados otros... Entonces, por supuesto que antes tenía fallos y, es verdad que... con... con el estudio de la utilización de Instagram, eh, se van repitiendo menos, porque al estar en contacto con... los pronombres a menudo, a diario, pues... más o menos pues los vas asimilando más. Entonces, esos fallos pues se siguen repitiendo porque es normal todavía, pero de una forma menos frecuente.

El investigador (yo): Vale, genial, me alegro entonces [Sonríe]. ¿Crees que el uso de Instagram te ha ayudado a mejorar tu habilidad de aprender a aprender? Es decir, saber organizar mejor tu propio aprendizaje, reflexionar sobre el mismo. Y si es así, ¿en qué medida?

Alumno 21: Mmm, yo creo que... ha sido útil el... el contenido porque... una vez que tú estás utilizando, eh, el idioma fuera del horario escolar, pues reflexionas sobre “bueno pues esto es así porque esto...”.

El investigador (yo): Tú crees que entonces en clase te costaría más pararte a reflexionar, ¿No?

Alumno 21: Sí, porque también lo tienes todo ya muy mecanizado entonces... Y lo ves de una forma académica, más aburrida... Entonces, todo lo que sea salir, de ese horario de clase, de esa rutina, estás más despejada también, entonces te ayuda.

El investigador (yo): ¿Crees que Instagram te ha ayudado también un poco a organizar tu aprendizaje? Por ejemplo, a nivel... no sé si has sentido que Instagram te ha podido servir un poco como una autoevaluación, ¿no? Cuando yo subía los test, y veías que a lo mejor te equivocabas, pues decir “bueno pues este punto todavía no me lo sé bien, quizás debo practicar”, ¿cómo has sentido tú eso? ¿Cómo lo has llevado?

Alumno 21: A ver... durante el horario escolar, tú vas haciendo pruebas pero claro, esas pruebas van siempre con nota la mayoría de las veces, entonces sientes muchísima más presión que si tú por ejemplo lo haces por tu cuenta por la tarde, entonces tú ya reflexionas sobre “bueno, pues esto quizás no tengo tanto dominio”, entonces, vas a acabar haciendo esos ejercicios pero ya por voluntad propia, no porque te vayan a subir nota, ni porque sea necesario para evaluarte, entonces...

El investigador (yo): Te han servido entonces como autoevaluación, ¿no? Para conocerte tú y saber dónde estaban tus fallos. [El alumno asiente]. Vale, ¿eres entonces ahora consciente de la importancia de aprender la preposición que acompaña a un verbo? Para, por ejemplo, elegir el pronombre complemento adecuado o el pronombre relativo adecuado.

Alumno 21: ¿Qué si considero que es importante? [El investigador asiente]. Sí, porque... a veces, por instinto, colocamos una preposición o colocamos otra, por instinto. Pero, yo creo que es muy importante saber cuándo va una o cuándo va otra, porque si no nunca vas a aprender a hablar bien el idioma.

El investigador (yo): Pero, ¿has sido consciente de que eso te afectaba, por ejemplo, el no saber qué preposición utiliza cada verbo, te afectaba en no saber qué pronombre relativo utilizar o qué pronombre complemento utilizar?

Alumno 21: Sí, sí, sí, sí, yo creo que sí.

El investigador (yo): Vale, ¿crees que utilizar Instagram a diario ha sido útil para mejorar en primer lugar el uso que hacías de esos puntos gramaticales que hemos estudiado y en segundo lugar tu nivel de lengua francesa en general?

Alumno 21: Yo creo que sí, porque claro, tú al reforzar esos complementos, o ... los pronombres, que se supone que ya lo tienes..., que lo tienen los profesores porque tú ya lo sabes... está bien reforzarlos porque es algo en lo que no suelen hacer los profesores mucho hincapié porque ya se supone que lo haces, entonces, tener ese apoyo extra viene bien para... claro, para seguir avanzando en el idioma y para asimilar bien los contenidos.

El investigador (yo): Claro, que en cierta medida ha servido un poco de tutoría extra, ¿no?

Alumno 21: Sí

El investigador (yo): ¡Genial! Estupendo... ¿Has utilizado Instagram diariamente? ¿Realizabas los ejercicios o veías los posts y los *stories* de manera pasiva? Y con manera pasiva me refiero a que veías los *stories*, veías las preguntas, pero no la contestabas, no interactuabas. Si eso te ha ocurrido alguna vez, que no has participado activamente sino de forma pasiva, ¿cuál crees que ha sido el motivo?

Alumno 21: A ver, es verdad que yo intentaba interaccionar con los contenidos, ¿qué pasa? Que había días que tú Instagram lo utilizas como una vía de escape de tu rutina, de tu stress, entonces claro, cuando tú por ejemplo llegas a tu casa y otra vez tienes más francés del que ya has estado viendo durante 6 horas... pues, no es que te agobie porque no te agobia porque no es un contenido pesado tampoco, pero si es verdad que no me apetecía interactuar como a lo mejor otros días que si tenía más tiempo, más libertad...

El investigador (yo): Vale, entonces el motivo ha sido falta de tiempo, ¿no? [el alumno asiente]
Y también que hay X días que necesitabas a lo mejor pues desconectar de todo lo que tuviese que ver con la carrera, ¿no?

Alumno 21: Sí

El investigador (yo): ¡Vale! ¿Hay algo que valores positivamente del uso de Instagram que te haya gustado o que quieras resaltar?

Alumno 21: Yo creo que lo más atractivo y lo que más me ha gustado del uso de Instagram ha sido por ejemplo el utilizar los pronombres en... cuando subías cuadros de arte, o cualquier otra cosa para utilizar los relativos, entonces claro, no son frases sueltas, aisladas, que cuál es el pronombre y ya está, a lo mejor etiquetas ¿qué pronombre crees que iría? Entonces claro, ahí lo estás viendo mucho más visual y como que te llama más la atención, entonces pues... yo para mí creo que es más práctico.

El investigador (yo): Los ejercicios creativos son los que más te han gustado a ti, ¿no?

Alumno 21: Sí

El investigador (yo): Y además también era una forma como de aprender un poco de cultura francesa, ¿no? O sea que, estabais practicando la gramática, pero sin dejar de lado otras competencias que también son importantes.

Alumno 21: Sí sí.

El investigador (yo): Vale, ¿te ha resultado motivante aprender y repasar la gramática a través de Instagram? ¿Te ha podido hacer que te interesas más por la lengua francesa?

Alumno 21: bueno, yo, en realidad creo que el nivel de interés se ha mantenido porque tampoco es que tenga un nivel bajo de interés en la gramática ni... entonces, ha servido para motivar más en el sentido de “necesito reforzar esto”, “creo que en esto ya lo comprendo bien o lo entiendo mejor”, pero el nivel de interés creo que se ha mantenido.

El investigador (yo): Vale, ¿y te ha resultado motivante el hecho de realizar los ejercicios a través de Instagram?

Alumno 21: Sí porque eran eso, lo que estaba diciendo, el francés muy como fuera de lo habitual, entonces... te llama más la atención entonces... eso es lo que hace que tú tengas más interés y te motives más al hacer cierto tipo de frases.

El investigador (yo): Como que ves que son, quizás, frases reales y les ves más utilidad, ¿no?

Alumno 21: Exactamente, sí.

El investigador (yo): Entonces, por ejemplo, entiendo que los ejercicios que os ponía con documentos auténticos, te resultaban atrayentes y motivantes, ¿no?

Alumno 21: Sí porque ya te visualizas dentro de un contexto real... Es que la carrera sirve, o sea... estoy poniendo en práctica todo lo que he visto... Entonces sí.

El investigador (yo): ¡Genial! Vale. ¿Qué crees que aporta de positivo Instagram con respecto al resto de plataformas de las que dispone la Universidad de Granada como puede ser el WEBMAIL o PRADO?

Alumno 21: Pues... yo creo que Instagram, sobre todo en los jóvenes, es una aplicación muy a la orden del día, es decir, todo el mundo tiene Instagram, todo el mundo sabe su correcto uso... porque, yo, por ejemplo, soy muy torpe para las tecnologías. Entonces... Instagram es verdad que, como es una aplicación que todo el mundo usa, pues tú ya también te vas poniendo al día con la aplicación, lo sabes usar perfectamente, entonces no te cuesta trabajo meterte, buscar tal cosa o “me he acordado de que esto estaba subido en tal carpeta de la cuenta de Mónica, voy a meterme para verlo”, entonces Prado es verdad que algunas veces puede estar mal estructurado depende del profesor porque no lo ha subido en carpetas lo suficientemente claras, o a lo mejor es una asignatura del año pasado y se ha borrado... entonces, yo creo que sí, que Instagram pues... ayuda a verlo de una forma más clara.

El investigador (yo): O sea, tú crees que Instagram con respecto a otras plataformas lo que proporciona es facilidad de acceso al contenido, ¿no?

Alumno 21: Sí, totalmente.

El investigador (yo): Vale, y ya para último, la última pregunta y ya te dejo tranquila [Ríe], ¿hay algo negativo del uso de Instagram que tú quieras recalcar, del uso de Instagram me refiero para aprender francés, y que creas que se podría mejorar o realizar de otra manera?

Alumno 21: Yo creo que negativa en sí no, porque... a fin de cuentas, es una cuenta de contenido que tú si quieres la sigues o si quieres no la sigues, entonces la gente que la sigue o que interactúa es porque realmente le interesa. Quizás, lo que yo mejoraría, es a lo mejor, una nueva forma o... algo que ha salido para crear contenido son los *Reels*, entonces queda muy chulo a lo mejor explicar ciertas cosas por *Reels* con vídeos cortitos, pero con buena información y... bueno, creo que eso es lo único que mejoraría. En sí lo demás está bastante bien porque, los posts, o sea, geniales, porque lo explicabas de una manera súper clara, muy abierta, fácil de entender.

El investigador (yo): Entonces, entiendo que los vídeos en los que explicaba por ejemplo la conjugación te gustan solo que quizás vídeos más cortos, ¿no?

Alumno 21: Sí

El investigador (yo): Ese tipo de vídeos en los que se explique el contenido, pero más cortitos, más precisos, de un punto gramatical muy concreto, ¿no?

Alumno 21: Sí, entonces claro al... es preferible tener un vídeo más cortito, pero con información más... concreta a tener a lo mejor uno muy largo de a lo mejor 5 minutos o 3 minutos con información muy larga, entonces... la gente no lo va a acabar viendo entero.

El investigador (yo): Se hace más pesado, ¿no?

Alumno 21: Sí

El investigador (yo): Vale. Pues estupendo, pues eso es todo, hemos llegado ya al final de nuestra entrevista, así que nada, darte las gracias por contestar a todas mis preguntas y por participar en esta investigación.

Alumno 21: Muchas gracias Mónica.

Alumno 22

El investigador (yo): Estás participando en el estudio de la tesis doctoral de Mónica Nieto Escobar y, por ende, en la entrevista de manera libre y voluntaria. ¿Es así?

Alumno 22: Sí.

El investigador (yo): La entrevista va a ser grabada para su posterior análisis, ¿das tu consentimiento para ello?

Alumno 22: Sí.

El investigador (yo): Muchas gracias, comencemos pues con la entrevista. ¿Consideras importantes los contenidos estudiados en la « unité 0 »? Es decir, *les pronoms compléments, les pronoms relatifs et les constructions verbales*. Y, ¿Por qué?

Alumno 22: Yo si lo considero importante porque al fin y al cabo es como la base para poder tener un nivel más o menos sostenido, en este caso, del francés. O sea que sí, que lo considero esencial básicamente.

El investigador (yo): Vale, y ¿a qué te refieres “para tener un nivel”?

Alumno 22: A saber manejarte y expresarte tanto oral como por escrito.

El investigador (yo): Vale, o sea quieres decir que conocer estos contenidos y saber utilizarlos correctamente te va a ayudar a mejorar tu competencia comunicativa, es decir, a saber comunicarte de manera adecuada tanto oralmente como por escrito, ¿verdad?

Alumno 22: Sí, me he referido a eso.

El investigador (yo): ¡Genial! Te he entendido entonces. ¿Solías tener fallos en esos contenidos gramaticales antes de utilizar la estrategia de Instagram?

Alumno 22: Pues... en algunos sí, pero por despistes. Lo que pasa es que, es verdad que me ha ayudado eso a mejorarlos, porque al fin y al cabo lo hacía sin darme... sin tener que ponerme a

estudiar directamente, entonces, si he notado yo mejoría, porque yo detalles así fallaba algunas veces.

El investigador (yo): Claro, quizás te ha ayudado a reflexionar, ¿no? A pararte a pensar antes de contestar, ¿no?

Alumno 22: Sí, y sobre todo sin darme yo cuenta, porque muchas veces cuando tenemos que estudiarnos algo nos da mucha pereza ponernos, y pues, sí, es útil.

El investigador (yo): ¡Genial! ¿Crees que el uso de Instagram te ha ayudado a mejorar tu habilidad de aprender a aprender? Es decir, si te ha ayudado a saber organizar tu propio aprendizaje de la lengua francesa, reflexionar sobre tu propio aprendizaje. Y si es así, ¿en qué medida, en qué te ha ayudado?

Alumno 22: Yo creo que me ha enriquecido, sobre todo gramaticalmente, porque a lo mejor cosas que yo pensaba que estaban bien pues... no eran tan correctas, entonces, con Instagram me paraba más, lo leía, y como eran llamativas también, pues... me invitaba a hacerlo.

El investigador (yo): ¡Genial! ¿Crees que realizar los ejercicios en los *stories* de Instagram te ha servido como forma de autoevaluación, para conocer cuáles eran tus dificultades, qué errores cometías, qué puntos gramaticales quizás no tenías bien adquiridos y necesitabas repasar o estudiar mejor...?

Alumno 22: Sí, yo creo que me ha ayudado porque sobre todo, en diferentes puntos gramaticales, pues tenía más errores que en otros, entonces ahí eso me hacía darme cuenta de lo que debía profundizar más que otras cosas.

El investigador (yo): ¡Genial! Si no hubieses utilizado Instagram como forma de autoevaluación y para mejorar tu aprendizaje, ¿hubieses recurrido a cualquier otro medio para autoevaluarte? No sé, por ejemplo, ir a la biblioteca a por un libro de gramática y decir, “vale, voy a hacer este ejercicio para saber si me sé este contenido bien, a ver si fallo o no”

Alumno 22: Pues siéndote sincera y con el poco tiempo que tengo, quizás no... Con Instagram como lo tengo en el móvil, y como me meto siempre, pues me salía ahí y lo hacía siempre.

El investigador (yo): O sea, que si no hubiese sido por Instagram hubieses descubierto tus fallos ya el día del examen, ¿verdad? [Ríe]

Alumno 22: No, el día del examen tampoco es eso, pero... en plan, lo hubiese descubierto en clase con ejercicios y tal, y luego de yo practicar yo misma para los exámenes y eso...

El investigador (yo): Entonces sí te autoevalúas.

Alumno 22: Sí, más o menos, yo qué sé, no sé cómo explicarlo... [Ríe]

El investigador (yo): Mi pregunta era sí, quitando Instagram, ¿no? Imagínate que lo de Instagram nunca hubiera existido, si tú llega un día y dices “vale, hemos dado en clase tal punto gramatical,

no sé, bueno, vamos a poner nuestros puntos gramaticales, por ejemplo, *les pronoms relatifs*, ¿no? Hemos dado eso en clase y hemos hecho estos ejercicios, es verdad que he fallado en esto, pero bueno, voy a hacer ejercicios yo por mi cuenta y voy a mirar las correcciones, para ver a ver en qué es en lo que fallo para estudiármelo mejor”, ¿tú harías eso?

Alumno 22: Entonces, desde ese punto de vista sí, porque yo es verdad que soy muy exigente conmigo misma, entonces lo llevo al día. Yo siempre hago ejercicios.

El investigador (yo): Vale, pero porque tú eres muy buena alumna. [Ambas ríen]

Vale, ¿qué más? Entonces, ¿eres ahora consciente de la importancia de aprender qué preposición acompaña a cada verbo para elegir de forma adecuada qué pronombre complemento hay que utilizar o qué pronombre relativo hay que utilizar?

Alumno 22: Hombre, yo gracias a eso como también me paro más y ya como que me sale más directamente. Es verdad, que no me sé todas las preposiciones que van con todos los verbos, pero ahora lo que antes a lo mejor no me sabía ahora lo sé aplicar mejor. Y también al verlo, por imitación también, se me van quedando...

El investigador (yo): Claro, quizás una forma sencilla de ir como guardando el conocimiento en ti sin darte cuenta, ¿no?

Alumno 22: Vaya.

El investigador (yo): ¿Crees que utilizar Instagram a diario ha sido útil para mejorar en primer lugar el uso que hacías de esos puntos gramaticales que hemos estudiado y en segundo lugar tu nivel de lengua francesa en general?

Alumno 22: Yo creo que a mí me ha ayudado, personalmente me ha ayudado porque es eso... Yo valoro mucho eso de aprender sin darme cuenta y sobre todo tan así de primeras. Y claro, si es llamativo también, muy visual y todo, con encuestas, preguntas, diferentes tipos de preguntas... diferentes formas de preguntar las cosas, pues eso también... Yo noto mejoría, sobre todo pues eso, a nivel oral y escrito yo lo he notado mucho, sobre todo este curso que es todo en francés y todo, que hemos tenido que escribir todo en francés, yo me lo he notado.

El investigador (yo): Pues me alegro muchísimo. ¿Has utilizado Instagram diariamente? Cuando entrabas en Instagram, ¿realizabas los ejercicios o veías los posts y *stories* de forma pasiva? Y con forma pasiva me refiero a que te salía una pregunta en *stories* de francés, una pregunta de nuestra cuenta, y quizás no realizabas el ejercicio, la veías, ¿no? y pasabas a la siguiente. Si eso te ha ocurrido alguna vez, que puede pasar y no pasada nada, ¿cuál crees que ha sido el motivo? ¿A qué se ha debido?

Alumno 22: Pues mira, aquí tengo varias respuestas [Ríe], porque yo siempre he intentado responderlo y además pararme a responderlo bien, no así de sopetón, pero es verdad que hay

algunas veces que no lo he hecho porque en ese momento no podía hacerlo o es verdad que también creo que es enriquecedor pero a la vez yo creo que, por ejemplo en este curso que he estado tan saturada, yo me metí en Instagram para relajarme un poco, entonces alguna vez que otra no he respondido, yo soy sincera [Ríe], pero siempre he intentado responderlo todo.

El investigador (yo): Claro, además yo agradezco tu sinceridad [Ríe]. Entonces, si he entendido bien, algunas veces no has realizado los ejercicios cuando los has visto, evidentemente los días que no te has metido no los has realizado porque no los has visto, ¿no? Pero... los días que los has visto, no los has realizado por dos motivos: 1, por falta de tiempo porque bueno, te has metido en Instagram pues quizás para ver cualquier cosa pero no para detenerte a realizar ejercicios o 2, porque estabas tan saturada que querías hacer cualquier cosa, todo menos ponerte algo que te recordase a estudiar francés, ¿no? quizás....

Alumno 22: Sí [Ríe], eso es.

El investigador (yo): Genial, es comprensible [Ríe]. ¿Te ha resultado motivante aprender y repasar la gramática a través de Instagram?, ¿te ha podido hacer interesarte más por la lengua francesa el hecho de utilizar Instagram?

Alumno 22: Sí, sí, porque ponías también fragmentos de vídeos y tal que... pues eso a mí me motiva y diferentes maneras de estudiar, en este caso una lengua que no sea de una manera así [inteligible], y súper llamativa y a mí, a mí me ha ayudado y me ha gustado hacerlo también. Cuando lo he hecho me ha gustado hacerlo porque he notado que no ha sido en vano, que ha sido... que ha servido de verdad.

El investigador (yo): ¡Qué bien! Pues me alegro muchísimo, de verdad. ¿Hay algo que valores positivamente del uso de Instagram y que quieras resaltar?

Alumno 22: Pues sobre todo el trabajo, porque hacer unas historias así tiene trabajo también... De buscar los ejercicios y ponerlos así de esa manera, todo el trabajo que eso tiene detrás... pues eso yo lo valoro.

El investigador (yo): Bueno, más que buscar, inventármelos, que no sabéis... había días que no estaba nada creativa pero bueno... han salido, han salido... [Ríe]. ¿Te ha resultado motivante repasar la gramática a través de Instagram?

Alumno 22: Sí, a mí si me ha resultado motivante porque al fin y al cabo todos los de nuestra edad tienen Instagram y se meten todos los días y a todas horas y al fin y al cabo eh... es más fácil acceder al francés de esa manera que por ejemplo con una página en Internet y tener que meterte tú a parte y tal y cual...

El investigador (yo): Claro. ¿Qué tipo de ejercicio de los que hemos hecho en Instagram te ha gustado más y te ha resultado más útil?

Alumno 22: Pues a mí por ejemplo, este que ponías el hueco y teníamos que esforzarnos y ver lo que escuchábamos...

El investigador (yo): Ah, de comprensión oral...

Alumno 22: Sí, y cuando ponías diferentes opciones y tenías que elegir la correcta, ese también me gustaba. O con los cuadros, que teníamos que hacer una frase con el relativo, ese también...

El investigador (yo): Los de escritura creativa esos os han encantado, han sido un éxito [Ríe][Alumna sonríe y asiente]. Me alegro, me alegro mucho porque además lo bueno que tenían ese tipo de ejercicios es que también trabajabais la competencia cultural, que veáis pintura francesa, fotografías de fotógrafos franceses... o sea que estaba muy bien.

Alumno 22: ¡Vaya!

El investigador (yo): Vale, y, ¿Qué crees que aporta de positivo Instagram con respecto el resto de plataformas de las que dispone la Universidad de Granada como puede ser el WEBMAIL para contactar con el profesorado a través de correo o la plataforma PRADO?

Alumno 22: A ver, con Instagram yo creo que es más directo yo creo que es más directo y se responde más rápido, porque por ejemplo con el servicio este de WEBMAIL es que no te llegan notificaciones ni nada y yo porque estoy pendiente, pero la mayoría de estudiantes yo creo que le llegan correos y no se dan cuenta de que le envían los profesores... y creo que Instagram creo que facilita eso, en este caso el contacto con el alumno.

El investigador (yo): Claro, y ¿con respecto a PRADO? Imagínate que te pongo un cuestionario, vamos, un ejercicio tipo test en PRADO y te pongo el mismo en Instagram, ¿a cuál acudirías y por qué?

Alumno 22: A ver, en Instagram, acceso y me entero antes, con PRADO es porque yo sé que tengo que hacerlo. ¿Me explico? Porque yo sé que sé que hay que hacerlo sí o sí, y es que es una obligación, pero con Instagram, yo me meto en Instagram sin darme cuenta ya y lo hago y ya está...

El investigador (yo): Entonces, si he entendido bien, PRADO quizás te produce un poco más de rechazo porque significa obligación para ti, ¿no? Es sinónimo de obligación, de estudiar, de Universidad... [Ríe]

Alumno 22: Más o menos sí, por así decirlo sí.

El investigador (yo): Y quizás Instagram es sinónimo para ti de un espacio lúdico, social, de relax....

Alumno 22: Sí más...

El investigador (yo): Genial, okey, he entendido bien. Y ya por último, ¿hay algo negativo del uso de Instagram para aprender francés que tu creas que se pueda mejorar o hacer de otra forma?

Alumno 22: Es que, a ver, de otra forma es difícil, porque a ver, yo lo veo bien, en Instagram me entero bien porque es que son ejercicios que se hacen en poco tiempo y encima llamativos y es que los haces y yasta. Yo creo que están bien como están, yo creo que hacerlo con más alumnos, que les llegue y ya.

El investigador (yo): O sea, que repetirías la experiencia, ¿no?

Alumno 22: Sí sí.

El investigador (yo): ¡Ay, me alegro mucho! Mi intención es, independientemente de la tesis doctoral, seguir utilizándolo, así que... me veréis, me veréis por ahí [Ríe]. Pues ya está, hemos llegado al final de nuestra entrevista, así que te agradezco el tiempo que te has tomado para responder a las preguntas y que participes en esta investigación. ¡Muchas gracias!

Alumno 22: Nada, muchas gracias.

Alumno 23

El investigador (yo): Estás participando en el estudio de la tesis doctoral de Mónica Nieto Escobar y, por ende, en la entrevista de manera libre y voluntaria. ¿Es así?

Alumno 23: Sí.

El investigador (yo): La entrevista va a ser grabada para su posterior análisis, ¿das tu consentimiento para ello?

Alumno 23: Sí.

El investigador (yo): Muchas gracias, comencemos con la entrevista. ¿Consideras importantes los contenidos estudiados en la « unité 0 »? Ya sabes, *les pronoms compléments, les pronoms relatifs et les constructions verbales*. Y de ser así, ¿Por qué?

Alumno 23: Sí, muy importantes, porque es esencial para todo. Y ahí me he dado cuenta que tengo muchas dificultades y que no tengo el nivel que debería tener.

El investigador (yo): Vale. ¿Solías tener fallos en esos contenidos gramaticales antes de comenzar con la práctica en Instagram?

Alumno 23: Sí, muchísimos.

El investigador (yo): ¿Qué tipo de fallos?

Alumno 23: Sobre todo con lo de los verbos, la preposición que le seguía y el “dont”, “que”, “qui”, les pronoms relatifs...

El investigador (yo): Vale. ¿Crees que el uso de Instagram te ha ayudado a mejorar tu habilidad de aprender a aprender? Es decir, saber organizar mejor tu propio aprendizaje, reflexionar sobre el mismo. Y, ¿en qué medida lo ha hecho?

Alumno 23: Sí, bastante, porque sales de la universidad y en realidad, si, repasas un poco, pero si tienes Instagram te obligas a volver a repasar y yo considero que es bastante importante porque es que sí no...

El investigador (yo): ¡Genial! [sonríe], ¿eres entonces ahora consciente de la importancia de aprender la preposición que acompaña a un verbo? Ya que te ayuda, por ejemplo, a saber qué tipo de pronombre complemento utilizar.

Alumno 23: Sí, ahora sí [Ríe]

El investigador (yo): Entonces hemos cumplido con el objetivo [Ríe]. ¿Crees que utilizar Instagram a diario ha sido útil para mejorar en primer lugar el uso que hacías de esos puntos gramaticales que hemos estudiado y en segundo lugar tu nivel de lengua en general?

Alumno 23: Sí, yo creo que sí, porque a medida que los vas viendo, que una vez te puedes equivocar y luego vuelves a hacer otra vez el cuestionario y dices “no es que antes me he equivocado en esto, ahora tengo que hacerlo bien” y ahora pues es una manera de repasar y no cometer los mismos errores.

El investigador (yo): ¡Genial! O sea que notas que has tenido una cierta mejoría, ¿no? Una vez que ya has utilizado la aplicación.

Alumno 23: Sí, sí. Al principio los cuestionarios eran un desastre, todo rojo. [Ríe]

El investigador (yo): Bueno, es normal, poco a poco.

Alumno 23: Ahora ya hay rojo, pero bien.

El investigador (yo): ¿Qué más, qué más?... ¡Ah!, sí, ¿Has utilizado Instagram diariamente? ¿Realizabas los ejercicios o veías los posts y *stories* de manera pasiva? Si no has participado activamente, ¿cuál has sido el motivo?

Alumno 23: Sí, he partido activamente, yo creo, de hecho, creo que no me he dejado ninguno...

El investigador (yo): ¿Y cuál ha sido el motivo que te ha llevado a participar activamente? ¿Te sentías obligada o te resultaba motivante o porque creías que te iba a ayudar...?

Alumno 23: Creo que debía mejorar porque, bueno, esto ya es personal, pero en “Francés V” se llama, he tenido muchas dificultades con la expresión escrita y digo es que o me pongo las pilas o... no. Entonces pues, al quedarme esa parte dije es que tengo que reforzar esto sí quiero seguir adelante, es que es super importante, si no tienes esa base con lo demás no puedes seguir.

El investigador (yo): Claro, tienes razón. Vale, ¿te ha resultado motivante aprender y repasar la gramática a través de Instagram?, ¿te ha podido hacer interesarte más por la lengua francesa el hecho de utilizar la red social?

Alumno 23: Sí, las redes sociales, sí. Porque, de por sí, tú no te pones ahí con el libro, y te lo lees, bueno, pero con Instagram es como más fácil, más divertido, más ameno.

El investigador (yo): ¡Vale! ¿Algo que valores positivamente del uso de Instagram que te haya gustado o que quieras resaltar?

Alumno 23: Bueno, a parte de la estética que utilizas, como que anima, que así muy bonita [ambas ríen] pues eso, los cuestionarios más... o sea, es más sencillo aprender de esta manera, yo creo, que si por ejemplo te dan una página y tienes que aprendértelo todo, de esta manera es como que aprendes inconscientemente, ¿por así decirlo? Pues así.

El investigador (yo): Bueno, a la vez reflexionábamos un poco, porque cuando subía las correcciones, os dabais cuenta que os hacía como hincapié en ciertas cosas para que dijeseis “es por esto”, ¿no?

Alumno 23: Claro, sí. Claro. Luego aparte, como estabas tú también, en plan, yo muchas veces te preguntaba “Mónica, yo aquí por qué me he equivocado, es que no lo entiendo”, no sé qué, también te ayuda a reflexionar...

El investigador (yo): Eso es, es muy importante preguntar siempre las dudas, ya lo sabéis que siempre os lo digo, que no os quedéis con las dudas.

Alumno 23: Sí.

El investigador (yo): Vale. ¿Qué crees que aporta de positivo Instagram con respecto el resto de plataformas de las que dispone la Universidad de Granada como puede ser PRADO o el WEBMAIL?

Alumno 23: Es que las redes sociales las utilizamos todos los días, y PRADO, sí, te metes cuando tienes que estudiar, siéndote sincera, así que...

El investigador (yo): Y, ¿por qué crees que ocurre eso?

Alumno 23: Porque vivimos pegados a las redes sociales, y entonces eso, tú terminas de comer y dices “voy a mirar Instagram un rato”, y es así, no dices “voy a mirar PRADO” o “voy a estudiarme les pronoms relatifs”, no era así... Entonces, Instagram es como, yo llegaba a casa y decía “bueno” y veía las historias de mejores amigos y digo “tengo que repasar”

El investigador (yo): Ya está Mónica ahí [Ríe]

Alumno 23: “tengo que repasar gramática” [Ríe] Es una manera inconsciente de aprender, yo considero que es mucho más divertido y más ameno que tener que estudiarte ahí un tocho...

El investigador (yo): ¿Te ha resultado pesado que fuese todos los días?

Alumno 23: No, yo lo agradezco, porque yo considero que tenía muchas dificultades, no sé si para otros compañeros ha sido muy pesado, pero para mí, no.

El investigador (yo): Vale, y ¿algo negativo del uso de Instagram que tu creas que se pueda mejorar o hacer de otra forma?

Alumno 23: No, nada me gusta aprender con las redes sociales. De hecho hay muchas cuentas que lo hacen, creo que se llama “François avec Pierre”, hay un chico que también hace vídeos de explicación, de uso de palabras coloquiales que luego allí se utilizan muchísimo... Y eso es en realidad lo que te sirve. Yo considero que el aprendizaje por las redes sociales es muy útil.

El investigador (yo): Claro, por eso yo también os recomendé un día en clase “haceros una cuenta solo para la universidad”, para que con esa cuenta podáis seguir a mucha gente que le encanta el francés y se dedica a hacer vídeos, a hacer post.

Alumno 23: Sí, a mí me ha encantado, la verdad.

El investigador (yo): Pues me alegro mucho. Pues nada, hemos llegado al final de nuestra entrevista, muchas gracias por atender a todas mis preguntas y por ser partícipe de esta investigación.

Alumno 23: A ti.

Alumno 24

El investigador (yo): Estás participando en el estudio de la tesis doctoral de la profesora Mónica Nieto Escobar. ¿Eres consciente de que se está grabando esta entrevista?, ¿das tu consentimiento?

Alumno 24: Sí, también.

El investigador (yo): Muchas gracias, pues iniciemos la entrevista. ¿Consideras importantes los contenidos estudiados mediante la « unité 0 »?

Alumno 24: Sí, yo creo que son los más importantes, porque también son los más fáciles y lo más habituales, y más continuos y por eso la gente suele fallar más. Y como solemos utilizarlos habitualmente y consideramos que los utilizamos bien y realmente no. No me sé ahora los nombres de tal pero “le du”, “le de”, el “y”, el “en”... Son cosas que realmente la gente sabe, cree que los entiende, y sabe utilizarlos, pero realmente no, mucha gente fallará, supongo, yo soy uno de ellos [Ríe].

El investigador (yo): Claro, entonces, esa iba a ser mi siguiente pregunta. ¿Solías tener fallos en esos contenidos gramaticales antes de comenzar con la práctica en Instagram?

Alumno 24: Sí, sí. Sobre todo con el orden de los complementos directos e indirectos, y los... es que no me sé los nombre de todos, ¿ves? Y... con el pronombre objeto “y” y “en”, más o menos sé utilizarlos, era el “en” con “de”, con “du”, “de la” y el “y” con la preposición “à”, pero realmente va... va a sí pero no.

El investigador (yo): Y de los pronombres relativos, ¿qué me dices?

Alumno 24: Vale, yo esos siempre los he entendido bien por la mise en relief. No se me dan muy bien tampoco, pero es muy fácil formar una frase con la mise en relief, entonces..., si no sabes

decirlo de una forma, al final en un idioma lo que tienes que aprender es a decir la misma cosa de distintas formas por si no te sale alguna.

El investigador (yo): Vale, ¿y las construcciones verbales, los verbos y su preposición?

Alumno 24: Vale, eso hay que estudiárselos, y utilizarlos, una vez que llevas mucho tiempo utilizándolos hay muchos que ya nos los sabemos. Pero no, ahí hay muchos que nos faltan y nos quedan muchos por aprender.

El investigador (yo): Eso es, consideras que todavía hay que seguir estudiándolos, ¿no?

Alumno 24: Sí, mucho, un idioma no puedes dejar de aprenderlo, va evolucionando, todos los idiomas evolucionan.

El investigador (yo): Genial, entonces, ¿Tú crees que gracias a lo que hemos estado haciendo en Instagram, tú has aprendido a aprender? Es decir, que ahora eres consciente de la importancia por ejemplo de aprender la preposición que acompaña a un verbo porque te ayuda a otros puntos gramaticales como puede ser los pronombres relativos o los pronombres complemento?

Alumno 24: Claro, si no te sabes la preposición del verbo... Primero que lo dices mal, y segundo que si quieres añadirle un complemento pues también lo vas a tener mal si no te sabes la preposición [Ríe].

El investigador (yo): Vale, hablemos de Instagram. ¿Crees que utilizar Instagram a diario ha sido útil para mejorar en primer lugar el uso que hacías de esos puntos gramaticales que hemos estudio y en segundo lugar tu nivel de lengua francesa en general?

Alumno 24: Sí, a mí lo que más me ha gustado ha sido lo de crear una frase a partir de una imagen, porque aparte de utilizar lo que pides, que es “que”, “qui”, “dont”, los pronombres relativos, empleamos otro vocabulario, ya sea más simple o más difícil, pero bueno, utilizamos ya otro vocabulario para meterlo en frases y aprendemos ya a utilizar construcciones distintas... Yo lo veo bastante útil, la verdad [Ríe].

El investigador (yo): ¡Me alegro! ¿Lo has ido haciendo asiduamente? Es decir, ¿todos los días te metías en Instagram y hacías los ejercicios?

Alumno 24: Sí, sí.

El investigador (yo): Pero por motivación propia o porque te sentías un poco obligado.

Alumno 24: No, no, yo es que de normal utilizo Instagram a diario, bueno yo y quien diga lo contrario miente [ambos ríen]. Todo el mundo utiliza Instagram a diario, entonces si te sale, que tenemos las notificaciones puestas de tu Instagram, y de todos modos, como es mejores amigos me sale al principio y yo lo que es dos minutos, te pones a hacer las preguntas, si es que eso no es na, tardas dos segundos.

El investigador (yo): Te ha gustado entonces.

Alumno 24: Sí, y luego la corrección, y también los ejemplos de los otros para ver también qué han puesto ellos y cómo han hecho las frases.

El investigador (yo): ¡Estupendo! ¿Hay algo que valores positivamente del uso de Instagram que te haya gustado o que quieras resaltar?

Alumno 24: Sí, que hasta ahora nadie ningún profesor la había utilizado, tenemos otras plataformas, plataformas como Classroom, o la universidad PRADO, pero no nos metemos a diario, e Instagram al fin y al cabo es una plataforma que usamos a diario... es como si lo hubieses hecho en Twitter, todo el mundo lo suele utilizar, y aprendes al final en dos minutillos...

El investigador (yo): Claro, ¿Qué crees que aporta de positivo Instagram con respecto el resto de plataformas de las que dispone la Universidad de Granada como puede ser PRADO o el correo electrónico de la UGR?

Alumno 24: Pues, a ver, yo PRADO y el WEBMAIL sé que se pueden descargar en el móvil. Yo no lo tengo descargado y me meto todos los días, pero por encimilla. Instagram, al tenerlo descargado, que tu compartes también tus publicaciones, hablas con gente, pues al final te metes y... es la mejor plataforma, la verdad. Luego también está Facebook, pero Facebook es para gente más mayor y más adulta [ambos ríen]. Y no, Instagram está bastante bien, y yo digo que has tenido una iniciativa súper guay, porque ningún profesor lo ha hecho, a ver llevo dos años en la carrera, pero por ahora... [Ríe]

El investigador (yo): Vale, bien, bien. Entonces, consideras que ha sido motivante, ¿no? El uso de Instagram, y que te ha hecho querer interesarte quizás más en la lengua ¿no? A lo mejor desde otro punto de vista más...

Alumno 24: Sí, sí. Porque también están otras aplicaciones como Doolingo, pero también llega un punto en el que es de pago e Instagram nunca va a ser pago, y, no te pagan por hacerlo, pero bueno... [Ríe].

El investigador (yo): Ya, lo sé, lo sé...

Alumno 24: Está muy bien, la verdad, no sé, a mí me ha molado bastante la iniciativa.

El investigador (yo): Estupendo, y, ¿algo negativo que tu digas pues esto se podría mejorar o esto yo lo cambiaría de otra forma?

Alumno 24: No porque también vi, que en su momento de vez en cuando subes algunos posts con palabras en “argot”, en “verlan” y eso también es bastante... a mí me interesa mucho el lenguaje coloquial y... o sea, yo no veo ninguna falta de nada. Si al final te has centrado en “l’unité 0” que es los contenidos básicos, lo que he dicho, lo más habitual y en lo que más suele confundirse la gente, o sea que yo pienso que lo demás a parte lo podemos estudiar nosotros, o sea que... Está muy bien practicar eso porque tenemos muy en la cabeza memorizado del instituto que lo tenemos

bien, en el instituto lo simplifican todo mucho como por ejemplo, el tiempo verbal “le futur simple”, que no, no lo enseñan bien tampoco... Así que son cosillas que se tienen en cuenta, la verdad. No todos los profesores se toman tanto trabajo...

El investigador (yo): Genial, me alegro, me alegro. Pues muchas gracias por tu participación.

Alumno 24: Nada, a ti.

Anexo IX. Consentimiento informado

En este anexo se muestra en formato Word el consentimiento informado que se pidió cumplimentar a los sujetos-objeto de estudio y también a aquellos que participaron en la encuesta sobre el aprendizaje de idiomas e Instagram.

Autorización de derechos de datos personales

Para llevar a cabo una investigación experimental dentro de la tesis doctoral de la profesora Mónica Nieto Escobar, titulada "Aprendizaje de la gramática francesa a través de una red social: investigación cuasi-experimental" durante el periodo 2021-2023, y dado que el derecho a la propia imagen está reconocido por el artículo 18. de la Constitución y regulado por la Ley 1/1982, de 5 de mayo, sobre el derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen y la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos.

Yo, Mónica Nieto Escobar, pido el consentimiento del alumnado para poder hacer uso de los datos obtenidos en las distintas pruebas de gramática y encuestas que hemos realizado únicamente con fines de investigación. Dichos datos siempre serán anonimizados.

Nombre y apellidos completos

(Texto de respuesta corta)

DNI, NIE o pasaporte

(Texto de respuesta corta)

Autorizo a Mónica Nieto Escobar al uso de los datos obtenidos durante las encuestas y exámenes que he realizado y realizaré para esta investigación con fines de investigación.

Si

No

LISTA DE FIGURAS Y TABLAS

FIGURAS

Figura 0. Tabla sobre la tipología de gramáticas adaptada de Dirven	25
Figura 1. Interfaz del perfil de la cuenta de Instagram utilizada con los estudiantes del grupo experimental	255
Figura 2. Ejemplo de carta mental en <i>stories</i> recordando un punto teórico	256
Figura 3. Ejemplo de vídeo en <i>stories</i> recordando un punto teórico	256
Figura 4. Ejemplo de ejercicio de opción múltiple y posterior corrección	257
Figura 5. Ejemplo de ejercicio de comprensión oral con documento auténtico y posterior corrección	257
Figura 6. Ejemplo de ejercicio de completar huecos en documento auténtico y posterior corrección	258
Figura 7. Ejemplo de ejercicio de reordenar palabras y posterior corrección	258
Figura 8. Ejemplo de ejercicio de respuesta corta y posterior corrección	259
Figura 9. Ejemplo de ejercicio de escritura creativa	260
Figura 11. Resultados de la prueba de normalidad SHAPIRO-WILK a los datos obtenidos de la prueba de gramática en PRADO	371
Figura 12. Resultados de la prueba de normalidad SHAPIRO-WILK a los datos obtenidos de la prueba de gramática en ©DIALANG	372
Figura 13. Resultados a la pregunta N.º 1 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas	383
Figura 14. Resultados a la pregunta N.º 2 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas	384
Figura 15. Resultados a la pregunta N.º 3 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas	385
Figura 16. Resultados a la pregunta N.º 4 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas	386
Figura 17. Resultados a la pregunta N.º 5 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas	387
Figura 18. Resultados a la pregunta N.º 6 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas	388
Figura 19. Resultados a la pregunta N.º 7 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas	390
Figura 20. Resultados a la pregunta N.º 8 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas	392

Figura 21. Resultados a la pregunta N.º 9 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas	394
Figura 22. Resultados a la pregunta N.º 11 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas	395
Figura 23. Resultados a la pregunta N.º 12 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas	396
Figura 24. Resultados a la pregunta N.º 13 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas	397
Figura 25. Resultados a la pregunta N.º 14 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas	398
Figura 26. Resultados a la pregunta N.º 15 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas	399
Figura 27. Resultados a la pregunta N.º 16 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas	400
Figura 28. Resultados a la pregunta N.º 19 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas	403
Figura 29. Resultados a la pregunta N.º 20.1 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas	404
Figura 30. Resultados a la pregunta N.º 20.2 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas	405
Figura 31. Resultados a la pregunta N.º 20.3 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas	406
Figura 32. Resultados a la pregunta N.º 20.4 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas	407
Figura 33. Resultados a la pregunta N.º 20.5 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas	408
Figura 34. Resultados a la pregunta N.º 20.6 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas	409
Figura 35. Resultados a la pregunta N.º 20.7 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas	410
Figura 36. Resultados a la pregunta N.º 21.1 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas	411
Figura 37. Resultados a la pregunta N.º 21.2 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas	412
Figura 38. Resultados a la pregunta N.º 21.3 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas	413
Figura 39. Prueba <i>T de Student</i> a los resultados de la prueba pre-test y post-test de gramática en PRADO del grupo experimental	422
Figura 40. Prueba <i>T de Student</i> a los resultados de la prueba pre-test y post-test de gramática en PRADO del grupo control	423

Figura 41. Media de los resultados de la prueba pre-test y post-test de gramática en PRADO	425
Figura 42. Prueba Wilcoxon a los resultados de la prueba pre-test y post-test de nivel en ©DIALANG del grupo experimental	437
Figura 43. Prueba Wilcoxon a los resultados de la prueba pre-test y post-test de nivel global en ©DIALANG del grupo control	438
Figura 44. Media de los resultados de la prueba pre-test y post-test de nivel global en ©DIALANG	440
Figura 45. Resultados por nivel según el MCERL de la prueba pre-test y post-test de nivel global en ©DIALANG	441
Figura 46. Comparación de los resultados por competencias de la prueba post-test de nivel global en ©DIALANG en los grupos experimental y control	442
Figura 47. Resultados a la pregunta N.º 1 de la encuesta de satisfacción realizada al grupo experimental	454
Figura 48. Resultados a la pregunta N.º 2 de la encuesta de satisfacción realizada al grupo experimental	455
Figura 49. Resultados a la pregunta N.º 3 de la encuesta de satisfacción realizada al grupo experimental	456
Figura 50. Resultados a la pregunta N.º 4 de la encuesta de satisfacción realizada al grupo experimental	457
Figura 51. Resultados a la pregunta N.º 5 de la encuesta de satisfacción realizada al grupo experimental	458
Figura 52. Resultados a la pregunta N.º 6 de la encuesta de satisfacción realizada al grupo experimental	459
Figura 53. Resultados a la pregunta N.º 7 de la encuesta de satisfacción realizada al grupo experimental	460
Figura 54. Resultados a la pregunta N.º 8 de la encuesta de satisfacción realizada al grupo experimental	461
Figura 55. Resultados a la pregunta N.º 9 de la encuesta de satisfacción realizada al grupo experimental	462
Figura 56. Resultados a la pregunta N.º 10 de la encuesta de satisfacción realizada al grupo experimental	463
Figura 57. Resultados a la pregunta N.º 11 de la encuesta de satisfacción realizada al grupo experimental	464
Figura 58. Resultados a la pregunta N.º 12 de la encuesta de satisfacción realizada al grupo experimental	465
Figura 59. Resultados a la pregunta N.º 13 de la encuesta de satisfacción realizada al grupo experimental	466
Figura 60. Resultados a la pregunta N.º 14 de la encuesta de satisfacción realizada al grupo experimental	467

TABLAS

Tabla 1. Definición conceptual y operacional de las variables del estudio experimental	246
Tabla 2. Principales características del estudiantado que forma parte del estudio experimental	248- 249
Tabla 3. Resultados de la prueba de nivel inicial A2	250
Tabla 4. Ejercicios propuestos a través de Instagram durante el curso académico 2020/2021	261- 297
Tabla 5. Ejercicios propuestos a través de Instagram durante el curso académico 2021/2022	297- 353
Tabla 6. Esquema general de los medios de evaluación utilizados en nuestra investigación	355- 356
Tabla 7. Códigos para la transformación de los datos obtenidos de la prueba ©DIALANG	360
Tabla 8. Calendario de operaciones a realizar durante la fase de intervención y experimentación	364- 365
Tabla 9. Análisis de los datos obtenidos mediante la prueba de gramática en PRADO	369
Tabla 10. Análisis de los datos obtenidos mediante la prueba de nivel en ©DIALANG	369
Tabla 11. Resultados de la prueba de normalidad SHAPIRO-WILK a los datos obtenidos de la prueba de gramática en PRADO	370
Tabla 12. Resultados de la prueba de normalidad SHAPIRO-WILK a los datos obtenidos de la prueba de nivel general en ©DIALANG	371
Tabla 13. Estructura del plan de estudios del Grado en Estudios Franceses de la Universidad de Granada	373
Tabla 14. Estructura del plan de estudios del Doble grado en Estudios Franceses y Educación Primaria de la Universidad de Granada	374
Tabla 15. MCERL – Corrección gramatical	379
Tabla 16. Resultados a la pregunta N.º 1 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas	383
Tabla 17. Resultados a la pregunta N.º 2 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas	384
Tabla 18. Resultados a la pregunta N.º 3 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas	385
Tabla 19. Resultados a la pregunta N.º 4 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas	386
Tabla 20. Resultados a la pregunta N.º 5 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas	387

Tabla 21. Resultados a la pregunta N.º 6 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas	388
Tabla 22. Resultados a la pregunta N.º 7 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas	389
Tabla 23. Resultados a la pregunta N.º 8 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas	390
Tabla 24. Resultados a la pregunta N.º 9 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas	393-394
Tabla 25. Resultados a la pregunta N.º 10 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas	395
Tabla 26. Resultados a la pregunta N.º 11 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas	395
Tabla 27. Resultados a la pregunta N.º 12 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas	396
Tabla 28. Resultados a la pregunta N.º 13 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas	397
Tabla 29. Resultados a la pregunta N.º 14 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas	398
Tabla 30. Resultados a la pregunta N.º 15 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas	399
Tabla 31. Resultados a la pregunta N.º 16 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas	400
Tabla 32. Resultados a la pregunta N.º 19 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas	403
Tabla 33. Resultados a la pregunta N.º 20.1 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas	404
Tabla 34. Resultados a la pregunta N.º 20.2 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas	405
Tabla 35. Resultados a la pregunta N.º 20.3 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas	406
Tabla 36. Resultados a la pregunta N.º 20.4 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas	407
Tabla 37. Resultados a la pregunta N.º 20.5 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas	408
Tabla 38. Resultados a la pregunta N.º 20.6 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas	409
Tabla 39. Resultados a la pregunta N.º 20.7 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas	410
Tabla 40. Resultados a la pregunta N.º 21.1 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas	411

Tabla 41. Resultados a la pregunta N.º 21.2 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas	412
Tabla 42. Resultados a la pregunta N.º 21.3 de la encuesta sobre Instagram y el aprendizaje de idiomas	413
Tabla 43. Resultados obtenidos en la prueba de gramática pre-test y post-test en PRADO por el grupo experimental	416- 417
Tabla 44. Resultados obtenidos en la prueba de gramática pre-test y post-test en PRADO por el grupo de control	417- 418
Tabla 45. Prueba de Levene a los resultados de la prueba pre-test de gramática en PRADO	420
Tabla 46. Prueba de Levene a los resultados de la prueba post-test de gramática en PRADO	420
Tabla 47. Prueba <i>T de Student</i> a los resultados de la prueba pre-test y post-test de gramática en PRADO del grupo experimental	421
Tabla 48. Prueba <i>T de Student</i> a los resultados de la prueba pre-test y post-test de gramática en PRADO del grupo de control	423
Tabla 49. Análisis del tamaño del efecto y de la potencia estadística en el grupo experimental para la prueba de gramática en PRADO	424
Tabla 50. Resultados obtenidos en la prueba de nivel pre-test y post-test realizada en ©DIALANG por el grupo experimental	427
Tabla 51. Resultados obtenidos en la prueba de nivel pre-test y post-test realizada en ©DIALANG por el grupo de control	428
Tabla 52. Aumento/No aumento del nivel de gramática en PRADO	430
Tabla 53. Aumento/No aumento del nivel de gramática en ©DIALANG	431
Tabla 54. Aumento/No aumento del nivel general de lengua francesa en ©DIALANG	432
Tabla 55. Tabla de contingencia para cálculo del coeficiente de asociación Q de Yule entre las pruebas de gramática en PRADO-DIALANG del grupo experimental	434
Tabla 56. Tabla de contingencia para cálculo del coeficiente de asociación Q de Yule entre las pruebas de gramática en PRADO-DIALANG del grupo de control	434
Tabla 57. Tabla de contingencia para cálculo del coeficiente de asociación Q de Yule entre las pruebas de gramática en PRADO- y prueba de nivel en ©DIALANG del grupo de experimental	435
Tabla 58. Tabla de contingencia para cálculo del coeficiente de asociación Q de Yule entre las pruebas de gramática en PRADO- y prueba de nivel en ©DIALANG del grupo de control	435
Tabla 59. Prueba Wilcoxon a los resultados de la prueba pre-test y post-test de nivel en ©DIALANG del grupo experimental	436
Tabla 60. Prueba Wilcoxon a los resultados de la prueba pre-test y post-test de nivel en ©DIALANG del grupo de control	438

Tabla 61. Análisis del tamaño del efecto y de la potencia estadística en el grupo experimental para la prueba de nivel en ©DIALANG	439
Tabla 62. Cuadro de éxito por pregunta en Instagram	443
Tabla 63. Cuadro de éxito por tipo de contenido trabajado en las preguntas de Instagram	449
Tabla 64. Cuadro de éxito por tipo de test en Instagram	450
Tabla 65. Cuadro de éxito por tipo de contenido y test en Instagram	450
Tabla 66. Cuadro de éxito por alumno en Instagram	451
Tabla 67. Porcentaje de hombres y mujeres del grupo experimental que han cumplimentado la encuesta de satisfacción	452
Tabla 68. Titulación que estudian los estudiantes del grupo experimental que han cumplimentado la encuesta de satisfacción	453
Tabla 69. Resultados a la pregunta N.º 1 de la encuesta de satisfacción realizada al grupo experimental	453
Tabla 70. Resultados a la pregunta N.º 2 de la encuesta de satisfacción realizada al grupo experimental	454
Tabla 71. Resultados a la pregunta N.º 3 de la encuesta de satisfacción realizada al grupo experimental	455
Tabla 72. Resultados a la pregunta N.º 4 de la encuesta de satisfacción realizada al grupo experimental	456
Tabla 73. Resultados a la pregunta N.º 5 de la encuesta de satisfacción realizada al grupo experimental	457
Tabla 74. Resultados a la pregunta N.º 6 de la encuesta de satisfacción realizada al grupo experimental	458
Tabla 75. Resultados a la pregunta N.º 7 de la encuesta de satisfacción realizada al grupo experimental	459
Tabla 76. Resultados a la pregunta N.º 8 de la encuesta de satisfacción realizada al grupo experimental	460
Tabla 77. Resultados a la pregunta N.º 9 de la encuesta de satisfacción realizada al grupo experimental	461
Tabla 78. Resultados a la pregunta N.º 10 de la encuesta de satisfacción realizada al grupo experimental	462
Tabla 79. Resultados a la pregunta N.º 11 de la encuesta de satisfacción realizada al grupo experimental	463
Tabla 80. Resultados a la pregunta N.º 12 de la encuesta de satisfacción realizada al grupo experimental	464
Tabla 81. Resultados a la pregunta N.º 13 de la encuesta de satisfacción realizada al grupo experimental	465

Tabla 82. Resultados a la pregunta N.º 14 de la encuesta de satisfacción realizada al grupo experimental	466
Tabla 83. Anexo V. Tabla de observación de la participación en Instagram	531

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguayo Vergara, M., Bravo Molina, M., Nocetti de la Barra, A., Concha Sarabia, L., y Aburto Godoy, R. (2019). Perspectiva estudiantil del modelo pedagógico flipped classroom o aula invertida en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Revista Educación*, 43(1), 97-113. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v43n1/2215-2644-edu-43-01-00097.pdf>
- Álvarez Jiménez, D. (2020). Las claves son las infraestructuras: espacios y redes para un aprendizaje libre de coronavirus. En F. Trujillo (ed.), *Aprender y enseñar en tiempos de confinamiento* (pp. 40-50). Los libros de la catarata.
- Amadiou, F., y Tricot, A. (2020). *Apprendre avec le numérique – Mythes et réalités*. Retz.
- Aragón Cobo, M. (2004). Une grammaire contrastive rénovée, atout plus que tabou. En J. Oliver Frade (coord.), *Isla abierta. Estudios franceses en memoria de Alejandro Cioranescu*. Universidad de La Laguna, 85-102. <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/15270>
- Araujo Portugal, J. C. (2014). El uso de blogs, wikis y redes sociales en la enseñanza de lenguas. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (49), a282. <https://doi.org/10.21556/edutec.2014.49.227>
- Área Moreira, M. (2017). La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg. *RELATEC: revista latinoamericana de tecnología educativa*, 16(2), 13-28. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/181140>
- Baquero Chaguendo, F. J., y Dupont, P. (2022). L'erreur et son traitement. Une étude de cas d'étudiants colombiens de français langue étrangère. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 19(1). <https://e-flt.nus.edu.sg/wp-content/uploads/baquero.dupont.2022.pdf>
- Baquero, F. J. (2015). L'utilisation de quelques outils web 2.0 et la création de tâches actionnelles comme stratégie d'accompagnement dans le processus d'enseignement/apprentissage de FLE. *Folios*, (42), 189-210. <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n42/n42a13.pdf>
- Baquero, F. J., Deswarte, C., Plata Peñafort, C., y Reyes Rincón, J. H. (2020). Analyse des erreurs fossilisables au niveau orthographique et morphosyntaxique en production écrite. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 17(1), 332-354. https://www.researchgate.net/publication/343797978_Analyse_des_erreurs_fossilisables_au_niveau_orthographique_et_morphosyntaxique_en_production_ecrite_Chloe_Deswarte
- Barbot, M. J. (2020). *Les auto-apprentissages-Didactiques des langues étrangères*. CLE International.
- Barrière, I., Émile, H., y Gella, F. (2011). *Les TIC, des outils pour la classe*. PUG.
- Barthélémy F. (2007). *Professeur de FLE – Historique, enjeux et perspectives*. Hachette.
- Bartolomé Pina, A. R. (2004). Blended learning. Conceptos básicos. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 23, 7-20. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/55455/Blended%20learning.%20Conceptos%20b%C3%A1sicos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Bartolomei Torres, P., y Aguaded Ramírez, E. M. (2018). Aplicación e impacto de las Inteligencias Múltiples en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 21(1), 95-114. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/281841/224061>
- Bascuñana, J. F. G. (2005). Materiales para la enseñanza del francés en España: aproximación a los manuales publicados entre los Siglos XVI y XX. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, (53), 129-144. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1958480.pdf>
- Bausela Herreras, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana De Educación*, 35(1), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3512871>
- Bautista Vallejo, J. M., Espigares Pinazo, M. J., y Duarte de Krummel, M. (2016). Internet y tecnologías emergentes en educación en el marco de un nuevo horizonte cognitivo. *Revista Científica de la UCSA*, 3(1), 67-77. <http://scielo.iics.una.py/pdf/ucsa/v3n1/v3n1a08.pdf>
- Baylon, Ch. & Fabre, P. (1973). *Grammaire systématique du français*. Nathan.
- Bazin, L. (2009). Construire l'autonomie : l'individuation des apprentissages en contexte universitaire. In D. Abry y E. Brodin (coords), *Enseigner/apprendre le FLE et les langues étrangères à l'aide des technologies numériques : du présentiel au nomadisme*. Grenoble : CUEF.
- Beacco, J. C. (2004). Influence du cadre sur les programmes et les dispositifs d'évaluation, *Le français dans le monde*, 336. CLE International. www.fdlm.org/fle/article/336/beacco.php
- Beacco, J. C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier.
- Beacco, J. C., Kalmbach, J. M., y Suso López, J. (2014). Les contextualisations de la description du français dans les grammaires étrangères: présentation. *Langue française*, (1), 3-17. <https://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2014-1-page-3.htm>
- Beacco, J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Didier.
- Bel, D. (2003). « L'ANL a-t-elle 25 ans ? Esquisse d'historicisation et présentation du numéro », *Lidil*, 68.
- Benito, M. (2009). Desafíos pedagógicos de la escuela virtual, las TIC y los nuevos paradigmas educativos. *Telos Cuadernos de Comunicación e Innovación, Fundación Telefónica*, 78, 63-77. https://books.google.es/books?hl=es&lr=yid=4MfHCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA63&dq=conductismo+tic+yots=2jvzKWFdvX&sig=1-Ja0zvEflQ4SEL_4SvZF4roEks#v=onepage&q=conductismoyf=false
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. CLE International.
- Bérard, É. (1995). La grammaire, encore... et l'approche communicative. *Etudes de linguistique appliquée*, 100, 9-19. <https://www.proquest.com/docview/1307662610/fulltextPDF/330FBC8467A544BCPQ/1?accountid=14542>
- Bertocchini, P. y Costanzo, E. (2008, 2017). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. CLE International.

- Besse, H y Porquier, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Crédif-Hatier.
- Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Didier.
- Bisquerra Alzina, R. (coord.) (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla, S.A.
- Bonnard, H. (1962). *Grammaire des lycées et collèges* (SEDES). SUDEL.
- Bordalo, I., y Ginestet, J. P. (1993). *Pour une pédagogie de projet*. Hachette.
- Boudabous, M. (2018). L'enseignement-apprentissage de la grammaire: de l'approche communicative à la perspective actionnelle, le cas de la classe de Terminale en Tunisie. *Synergies France*, (12), 49-66. <https://files.core.ac.uk/pdf/645/201296424.pdf>
- Boyer, H., Butzbach-Rivera, M., y Pendanx, M. (1990). *Nouvelle introduction à la didactique des langues étrangères*. CLE International.
- Bruley, C. (2014). « Enseigner la langue : quelle sensibilisation à la réflexivité grammaticale ? », Dans Causa M., Galligani S. y Vlad M. (dir.). *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*. Riveneuve édition, col. Actes académiques. Série Langues et perspectives didactiques, p. 355-374.
- Bruley, C., y Triquenot, A. (2012). Entre linguistique et didactique : L'intérêt de l'analyse sémantique et morphologique des verbes dits « à potentiel spatial » dans l'enseignement des combinatoires verbes / prépositions en français langue étrangère, Portine H., Sotra T. (dir.), *Les approches didactiques en (F)LE – Un processus ouvert. Sur le temps et l'espace*, APU (Artois Presses Université), Études Linguistiques Didactique des langues, p. 11-31.
- Cabero Almenara, J., y Llorente Cejudo, M. C. (2016). ¿Qué aprender en la red ? El valor educativo de la cultura abierta. En Gros Salvat, B., y Suárez-Guerrero, C. (Eds.), *Pedagogía red: una educación para tiempos de internet* (pp. 13-36). Ediciones Octaedro y ICE-UB.
- Calvo González, S., y San Fabián Maroto, J. L. (2018). Redes sociales y socialización afectiva de las personas jóvenes: necesidades docentes en Educación Secundaria Obligatoria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 5-20. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/49211/Redes.pdf?sequence=1>
- Cantera Ortiz de Urbina, J., y De Vicente, E. (1974). *La Gramática francesa en cuadros esquemáticos*. Epesa.
- Cantón Tébar, M. D. C. (2020). El lenguaje no verbal en las redes sociales. *Sabir. International Bulletin of Applied Linguistics*, 1(2), 5-32. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/IBAL/article/view/3485>
- Capelle, G., Frérot, J.-L., Domínguez, A., y Ruiz, A. (1979). *Gramática básica de la lengua francesa*. Hachette/SGEL.
- Caravolas, J. (1994). *Précis d'histoire de la didactique des langues (1450-1700)*. Presses Universitaires.
- Caravolas, J. (1995). *L'histoire de l'enseignement des langues (3000 - 1950)*. Centre éducatif et culturel.
- Caravolas, J. (2000). *Histoire de la didactique des langues au siècle des Lumières*. Presses de l'Université de Montréal.

- Carrera, B., y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>
- Carrillo, A., y Velázquez Herrera, A. (2016). Acquisition des pronoms relatifs « que » et « qui » chez des étudiants hispanophones. *Synergies Mexique*, 6, 93-106. https://gerflint.fr/Base/Mexique6/carrillo_velazquez.pdf
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Hachette.
- Chauvet, A. (2008). *Référentiel de Programmes pour l'Alliance Française élaboré à partir du Cadre Européen Commun - A1 / A2 / B1 / B2 / C1 / C2*. Alliance Française. CLE International.
- Chaves Salas, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista educación*, 25(2), 59-65. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44025206.pdf>
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Belin.
- Chevalier, J.-C., Blanche-Benveniste, C., Arrivé, M., y Peytard, J. (1964). *Grammaire Larousse du français contemporain*. Larousse.
- Chiss, J. L., y David, J. (2011). Débats dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire. *Le français aujourd'hui*, (5), 129-138. <https://www.cairn.info/revue-le-français-aujourd-hui-2011-5-page-129.htm?contenu=article>
- Chnane-Davin, F. (2020). De quoi faut-il tenir compte lorsqu'on enseigne le français langue étrangère et seconde ? En J.M. Defays (Dir.), *Le FLE en questions. Enseigner le français langue étrangère ou seconde* (pp. 149-198). Ediciones Mardaga.
- Cicurel, F. (1985). *Parole sur parole. Le métalangage en classe de langue*. CLE International.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Didier.
- Coca Méndez, B. (2011). La traduction: un moyen pour inférer des divergences linguistiques et culturelles entre le français et l'espagnol. En R. Redouane, *Regards croisés sur l'enseignement des langues étrangères*. L'harmattan. <https://www.torrossa.com/gs/resourceProxy?an=4867400ypublisher=FZ2990#page=119>
- Comenius, J. A. (2005 [1648]). *Novissima Linguarum Methodus / La toute nouvelle méthode des langues*. [Texte intégral]. Traduction française par Honoré Jean. Préface d'Étienne Krotky. Sous la direction de Gilles Bibeau, Jean Caravolas et Claire Le Brun-Gouanvic. Genève : Droz, 2005, collection « Langue et cultures, 37 ».
- Concheiro Coello, M. P. (2015). Las redes sociales en el aula de ELE: Facebook como entorno digital de aprendizaje en un curso de secundaria en Islandia. In E. Quintana Pareja. *Actas del Encuentro de Profesores de Español en Escandinavia del Instituto Cervantes de Estocolmo*. Centro virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/estocolmo_2015/05_concheiro.pdf
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/cccr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. <https://rm.coe.int/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas-aprendizaje-ensenan/1680a52d53>
- Contreras Izquierdo, N. (2008). La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y las TICs: el caso del Español como Lengua Extranjera (ELE). *Iniciación a la Investigación*, 1-7. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/233/214>
- Cordina, D., Rambert, J., y Oddou, M. (2017). *Pratiques et projets numériques en classe de FLE*. CLE International.
- Cortés Moreno, M. (2005). ¿Hay que enseñar gramática a los estudiantes de una lengua extranjera? *Cauce*, (28), 89-108. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/21998/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Coste, D. (1970). Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère : remarques sur les années 1955-1970. *Langue française*, (8), 7-23.
- Coste, D. (1994). *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Hatier/ Didier.
- Courtillon, J. (1989). « La grammaire sémantique et l'approche communicative », *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, numéro spécial.
- Courtillon, J. (2001). La mise en œuvre de la « grammaire du sens » dans l'approche communicative. Analyse de grammaires et de manuels, *Études de Linguistique Appliquée*, 122. Didier Erudition, p. 153-164.
- Courtillon, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Hachette.
- Cuq, J.P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Didier.
- Cuq, J.P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE (Nouvelle édition revue et augmentée)*. Col. L'Essentiel français. Éditions Ophrys.
- Cuq, J.P. y Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. 4^e édition. FLE PUG.
- Dabène, L., Cicurel, F., Lauga-Hamid, M.C., y Foerster, C. (1990). *Variations et rituels en classe de langue*. Didier.
- Damar, M.E. (2006). Quelle grammaire en ligne ? *Le Français dans le monde* (347), 41-42.
- Damar, M.E. (2009). *Pour une linguistique applicable. L'exemple du subjonctif en FLE*. Gramm-R Études de linguistique française, 5. Peter Lang, col.
- De Arriba de la Fuente, J. A. y Sánchez, J. N. (2007). Aprender con el uso de tecnologías de la información y la comunicación: un enfoque constructivista. *Papeles salmantinos de educación*,

(9), 61-92. https://www.researchgate.net/profile/Javier-Sanchez-8/publication/337117506_crossref/links/63185b4361e4553b956ec0a7/crossref.pdf

- De Salins, G.-D. (1996). *Grammaire pour l'enseignement / apprentissage du FLE*. Didier/Hatier.
- Defays, J.M. (2020). Comment (faire) apprendre une langue et une culture étrangères, par exemple la langue française et les cultures francophones ? En J.M. Defays (Dir.), *Le FLE en questions. Enseigner le français langue étrangère ou seconde* (pp. 59-104). Ediciones Mardaga.
- Defays, J.M. (2020). Pourquoi enseigner et apprendre les langues et les cultures étrangères en général, la langue française et les cultures francophones en particulier ? En J.M. Defays (Dir.), *Le FLE en questions. Enseigner le français langue étrangère ou seconde* (pp. 23-58). Ediciones Mardaga.
- Dejean-Thircuir, C., y Nissen, E. (2013). Évolutions technologiques, évolutions didactiques. Dans Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n°54.
- Delbes, S. (2019). Exploitation des forums de discussion électronique pour l'enseignement/apprentissage du FLE à destination d'un public non captif : potentiels et limites. *Rencontres Pédagogiques du Kansai* (33), 12-16.
- Demarty-Warzee, J. (coord.), Rousseau, J. (coord.) Wilmet, M., et al. (2001). *Faire une grammaire, faire de la grammaire*. Didier.
- Denis, B. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance?. *Distances et savoirs*, 1(1), 19-46. <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2003-1-page-19.htm>
- Departamento Filología Francesa. (s.f.). *Grupo de Investigación: GReC. Presentación*. https://filologiafrancesa.ugr.es/pages/grupo_investigacion/grec/presentacion
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. Recuperado en 08 de agosto de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es&ytng=es
- Dolz, J., Gagnon, R., y Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica (Lengua y literatura)*, 21, 117-141. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/177946/19718-19758-1-PB%20%281%29.PDF?sequence=1&isAllowed=y>
- Dubé, M., y Tardif, J. (2010). *Mémento pédagogique: petit guide pour grands enseignants*. Université du Québec à Rimouski. https://pedagogie.quebec.ca/sites/default/files/documents/outils/guide_memento_uqar-document_final.pdf
- Dubois, J., Jouannon, G., y Lagane, R. (1961). *Grammaire française*. Larousse.
- Dubois, J., y Lagane, R. (1981). *La Nouvelle grammaire du français*. Larousse.
- Dufeu, B. (1996). *Les approches non conventionnelles des langues étrangères*. Hachette.

- Ellis, R. (2006). La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza: análisis de las investigaciones existentes. *Biblioteca virtual redELE*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/78259/00820103007698.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Espejo Leupin, R. M. (2016). ¿Pedagogía activa o métodos activos?: El caso del aprendizaje activo en la universidad. *RIDU*, 10(1), 16-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5578064>
- Espinoza Freire, E. E., y Toscano Ruíz, D. F. (2015). *Metodología de Investigación Educativa y Técnica*. Universidad técnica de Machala, Ediciones UTMACH.
- European Commission, Joint Research Centre, Kluzer, S., Centeno, C., O’Keeffe, W. (2020). *DigComp at work : the EU’s digital competence framework in action on the labour market : a selection of case studies*, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/17763>
- European Commission, Joint Research Centre, Vuorikari, R., Kluzer, S., Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2, The Digital Competence framework for citizens : with new examples of knowledge, skills and attitudes*, Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376>
- Fernández Fraile, M. E. (1995). La traducción como procedimiento didáctico en la enseñanza del francés en España en el siglo XIX. In *La traducción: metodología, historia, literatura: ámbito hispanofrancés: [Actas del III Coloquio de la Asociación de Profesores de Filología Francesa de la Universidad Española (APFFUE)]* (pp. 81-90). Promociones y Publicaciones Universitarias, PPU. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2374282.pdf>
- Fernández Fraile, M. E. (2005). La institucionalización de la enseñanza del francés como materia escolar en el Siglo XX: planes de estudio y orientaciones oficiales. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(2), 19-46. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419203.pdf>
- Flores Molina, F.G. (2020). *Las redes sociales virtuales y el aprendizaje informal de jóvenes sin escolaridad universitaria : estudio en casos* [Mémoire de master]. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Flores-Ruiz, E., Miranda-Novales, M.G., y Villasís-Keever, M. A. (2017). El protocolo de investigación VI: cómo elegir la prueba estadística adecuada. *Estadística inferencial. Revista alergia México*, 64(3), 364-370. <https://doi.org/10.29262/ram.v64i3.304>
- Galichet, G. (1967). *Grammaire structurale du français moderne*. C. Lavauzelle.
- Gaona Portal, M. P. et al. (2022). La estrategia metodológica B-learning en el aprendizaje de idiomas: una revisión de la literatura académica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(3), 2855-2876. <https://www.ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/2424>
- García Aranda, M. (2016). Prohibido hablar castellano en el recreo o los métodos para enseñar francés en España a comienzos del siglo XX. *Philologica canariensis*, 22, 7-24. <https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/70476/2/0234349%2000022%200001.pdf>
- García Salinas, J., Ferreira Cabrera, A. y Morales Ríos, S. (2012). Autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos de enseñanza mediatizados por la tecnología. *Onomázein* (25), 15-50. <https://www.redalyc.org/pdf/1345/134524361001.pdf>

- García-Peñalvo, F.J. y Rodríguez-Conde, M.J. (2020). Panorámica del eLearning en el sistema universitario español. In G. Ruipérez y J.C. García-Cabrero (Éds.), *Libro blanco del e-Learning* (pp. 77-86). Bubok.
- Germain, C. (1991). *L'approche communicative en didactique des langues*. CEC.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. CLE International.
- Germain, C. (2007). Autonomie langagière et TIC (Technologies de l'Information et de la communication). *Revue japonaise de didactique du français*, 2 (1), 112-129. <https://sjdf.org/pdf/1-112germain.pdf>
- Germain, C. (2017). *L'Approche neurolinguistique (ANL). Foire aux questions*. Myosotis presse.
- Germain, C. y Séguin, H. (1998). *Le point sur la grammaire*. Didactique des langues étrangères. CLE International.
- Germain, C., Liang, M., y Ricordel, I. (2015). "Évaluation de l'approche neurolinguistique (ANL) auprès d'apprenants chinois de français en première et en deuxième année d'université", *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12-1.
- Germain, C., y Netten, J. (2004). "Étude qualitative du régime pédagogique du français intensif". *Revue canadienne des langues vivantes / The Canadian Modern Language Review*, 60(3), 393-408.
- Germain, C., y Netten, J. (2004). Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS. *ALSIC. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 7, 55-69. <https://journals.openedition.org/alsic/2280#tocto1n6>
- Germain, C., y Netten, J. (2005). "Fondements d'une approche transdisciplinaire en FLE/FL2 : le français intensif au Canada ». *Cahiers du français contemporain*, 10, 13-33.
- Germain, C., y Netten, J. (2012). "Une pédagogie de la littératie spécifique à la L2". *Réflexions*, 31(1), 17-18.
- Giessen, H.W. y Viallon, V. (2014). TIC, médias et apprentissage des langues : des outils de médiation aux compétences individuelles. *Synergies pays germanophones* (7), 9-25.
- Giles, H., y Byrne, J. L. (1981). Aproximación intercomunitaria a la adquisición de la segunda lengua. *Revista de educación*, 77-102. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/69977/00820073003255.pdf?sequence=1>
- Goicoechea Gómez, N. y Tomé, M. (10 de septiembre de 2004). Fautes typiques des hispanophones lors de l'apprentissage du FLE. *EduFLE.net*. <http://campusfle.unileon.es/Webs/FautesHispanophonesFLE.html>
- Gómez-López, J. y Cano Escoriaza, J. (2011). El pensamiento docente y su influencia en la implantación de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula: desafíos y oportunidades. *Contextos Educativos. Revista de Educación* (14), 67-83. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/640/603> .

- González Boluda, M. (2012). Uso de blogs e redes sociais para o aprendizado de línguas estrangeiras num âmbito universitário. *Núcleo*, 24(29), 39-57. <http://ve.scielo.org/pdf/nu/v24n29/art02.pdf>
- González, P., y Villarrubia, M. (2011). La importancia de la variable afectiva en el aprendizaje de L2. *Actas de las IV Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Manchester*, 48-54. https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/manchester_2011/06_gonzalez_villarrubia.pdf
- Goullier, F. (2006). *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue - Cadre Européen Commun et portfolios*. Didier.
- Granfeldt, J. (2003). *L'acquisition des Catégories Fonctionnelles: Étude comparative du développement du DP français chez des enfants et des apprenants adultes* (Vol. 67). Romanska Institutionen, Lunds Universitet. <https://lucris.lub.lu.se/ws/files/4748375/837916.pdf>
- Gros Salvat, B., y Mas, X. (2016). ¿Cómo aprender en red?. En Gros Salvat, B., y Suárez-Guerrero, C. (Eds.), *Pedagogía red: una educación para tiempos de internet* (pp. 13-36). Ediciones Octaedro y ICE-UB.
- Guichon, N. (2006). *Langues et TICE: méthodologie de conception multimédia* (Vol. 13). Editions OPHRYS.
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Didier.
- Guitert Catasús, M. y Pérez-Mateo Subirà, M. (2013). La colaboración en la red: hacia una definición de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, TESI*, 14(1), 10-31. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/106409/La%20colaboración%20en%20la%20red.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gut, D. (2014). L'enseignement/apprentissage des langues étrangères en autonomie à l'aide des TICE. En L. Kolankiewicz y A. Zieniewicz (Eds.). *Enseigner et apprendre le polonais langue étrangère*. Centre de Civilisation Polonaise. Université Paris-Sorbonne. <https://hal.sorbonne-universite.fr/hal-02162231/document>
- Heather, H. (2018). "Claude Germain (2017) *L'approche neurolinguistique*. Longueuil (Canada) : Myosotis Presse ; 187 pp.", *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15-1.
- Hérino, M. y Petitgirard, J.Y. (2002). *Langues et multimédia : de la réflexion à la pratique*. CRDP.
- Hernández Chérrez, E. (2014). El B-learning como estrategia metodológica para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de inglés de la modalidad semipresencial del departamento especializado de idiomas de la Universidad Técnica de Ambato. [Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/29610/1/T35913.pdf>
- Herrada Valverde, R. I., y Baños, R. (2018). Aprendizaje cooperativo a través de las nuevas tecnologías: Una revisión. *Revista d'innovació educativa*, 20, 16-25. <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/66933/6477564.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Herrera, F., y Conejo, E. (2009). Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (9), 1-20. <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152528007.pdf>
- Hirschsprung, N. (2005). *Apprendre et enseigner avec le multimédia*. Hachette Français langue étrangère.
- Hocine, N. (2011). Intérêts pédagogiques de l'intégration des TICE dans l'enseignement du FLE : l'utilisation du web-blog dans des activités de production écrite. *Synergies Algérie*, (12), 219-226. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3999469>
- Iglesias Pruvost, V. (2021). L'accord du participe passé des verbes pronominaux : analyse diachronique du discours des grammaires pédagogiques espagnoles de FLE, des années 1970 à nos jours. *Thème*, 36(1), 39-49. <https://www.proquest.com/docview/2549305038?pq-origsite=gscholarlyfromopenview=true>
- Izquierdo, J., De-la-cruz Villegas, V., Aquino-Zúñiga, S.P., Sandoval-Caraveo, M. C., y García-Martínez, V. (2017). La enseñanza de lenguas extranjeras y el empleo de las TIC en las escuelas secundarias públicas. *Comunicar*, 25(50), 33-41.
- Jordán Jordán, J. E. (2016). *La metodología de aprender haciendo y su incidencia en la enseñanza de los niños de quinto grado, escuela de educación básica Víctor Emilio Estrada cantón Playas, provincia del Guayas, período lectivo 2015–2016* (Bachelor's thesis, La Libertad: Universidad Estatal Península de Santa Elena, 2016.). <https://repositorio.upse.edu.ec/bitstream/46000/4072/1/UPSE-TEB-2016-0094.pdf>
- Jordano de la Torre, M. (2011). La enseñanza-aprendizaje de la competencia oral en lengua extranjera en el contexto de la educación abierta ya distancia: de la casete a la interacción virtual. *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia*, 14(1), 15-39. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/90898/00820113013415.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jordano de la Torre, M., y Pareja-Lora, A. (2016). El aprendizaje de lenguas extranjeras mediante tecnología móvil en el contexto de la educación a distancia y combinada. *RIED*, 19(1), 25-40. <https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/15287/13686>
- Junta de Andalucía y Agencia Digital de Andalucía. (2022). *Plan de Capacitación Digital de Andalucía 2022-2025 – Andalucía Vuela*. https://www.juntadeandalucia.es/sites/default/files/2022-12/plan_capacitacion_digital_vuela_digital_22_12_2022.pdf
- Kelly, L. (1969). *25 centuries of language teaching: an inquiry into the science, art, and development of language teaching methodology, 500 B.C.-1969*. Newbury House Publishers.
- Khamzina, A.M. y Ospanova, A.S. (2017). Utilisation raisonnable de l'internet dans l'apprentissage du français. *Вестник КТПИ* (2). PUBLISHINGS of Kostanay State Pedagogical Institute. <http://repo.kspi.kz/handle/item/2411>
- Klein, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Armand Colin.
- Knisely, K.A. (2018). Intégration des réseaux sociaux dans les cours de langue : justifications et mises en garde. *The French review*, 92(1), 96-110.

- Krashen, S. D. (1981). Bilingual education and second language acquisition theory. *Schooling and language minority students: A theoretical framework*, 51-79. <https://linguisticsined.files.wordpress.com/2016/05/krashen-bilingual-education.pdf>
- Lebrun, M. (2016). La classe inversée au confluent de différentes tendances dans un contexte mouvant. En A. Dumont, y D. Berthiaume (Eds). *La pédagogie inversée: Enseigner autrement dans le supérieur par la classe inversée* (pp. 13-38). De Boeck Supérieur.
- Lebrun, M., Gilson, C., y Goffinet, C. (2016). Contribution à une typologie des classes inversées: éléments descriptifs de différents types, configurations pédagogiques et effets. *Education y Formation*, 36, 126-145. https://lillebonne.circonscription.ac-normandie.fr/sites/lillebonne.circonscription.ac-normandie.fr/IMG/pdf/article_classe_inversee_m.lebrun.pdf
- Lecerf-Lhomme, F. (2021). *Enseigner à distance. Inventer un nouvel espace relationnel*. Pédagogie Formation l'essentiel. Chronique Sociale.
- Levis, D. (2016). ¿Cuándo aprender en red? Espacio-tiempo de la educación en la sociedad de la pantalla. En Gros Salvat, B., y Suárez-Guerrero, C. (Eds.), *Pedagogía red: una educación para tiempos de internet* (pp. 13-36). Ediciones Octaedro y ICE-UB.
- Lions-Olivieri M.-L., y Liria P. (2009). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Maison des langues.
- López Falcón, A. L., y Ramos Serpa, G. (2021). Acerca de los métodos teóricos y empíricos de investigación: significación para la investigación educativa. *Revista Conrado*, 17(S3), 22-31.
- López Ocampo N. A., Álzate López, L. F., Echeverri Llano, M., y Domínguez Rojas, A. L. (2021). Práctica pedagógica y motivación desde el aprendizaje situado. *Tesis Psicológica*, 16(1), 178-201. <https://www.redalyc.org/journal/1390/139072247010/139072247010.pdf>
- López Quero, S. (2011). Los conceptos de morfología y sintaxis: reflexiones acerca de la enseñanza de la gramática. *Alfinge. Revista de Filología*, 163-187. <https://journals.uco.es/alfinge/article/view/3330/3220>
- Luzón Encabo, J. M., y Soria Pastor, I. (1999). El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. Un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos ya distancia. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2(2), 40-58. <https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/2077/1952>
- Macías, C. (2016). Las redes sociales como herramienta de aprendizaje: algunas consideraciones. *Revista de Estudios Latinos (RELat)*, 16, 225-256.
- Măluțan, C.A. y Forna, A.I. (2020). L'utilisation des applications Microsoft Teams, Edpuzzle et LearningApps dans l'enseignement du français scientifique et technique. *Journal of Humanistic y Social Studies*, 11 (2), 101-108. [http://www.jhss.ro/downloads/22/articles/7%20vol%2011%20no%202%20\(22\)%2020%20BT-101-108.pdf](http://www.jhss.ro/downloads/22/articles/7%20vol%2011%20no%202%20(22)%2020%20BT-101-108.pdf)
- Mangenot, F. (2013). Internet social et perspective actionnelle. Dans Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n°54.

- Mangenot, F. (2017). *Formation en ligne et MOOC : apprendre et se former en langue avec le numérique*. Hachette Français langue étrangère.
- Maris Massa, S., Rodríguez, G. F., y Bacino, G. (2019). Acceso abierto a la información: De la teoría a la puesta en marcha. *Universidad Nacional de Mar de Plata (UNMDP). Facultad de Humanidades*. http://gti.fi.mdp.edu.ar/wp-content/uploads/2019/12/libro_Acceso-Abierto_2019.pdf
- Martín Bosque Cea, A. y Mejías Caravaca, M. A. (2015). El aprendizaje autónomo del estudiante de ELE en las redes sociales. In Y. Morimoto, M. V. Pavón Lucero y R. Santamaría Martínez (Éds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. XXV Congreso Internacional ASELE. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5427403>
- Martín Monje, E. (2012). Presente y futuro de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador: ¿el final de una era?. *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*, 7, 203-212. <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/16768/1136-2622-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martín Monje, E. (2019). Capítulo 4. La creación de recursos educativos abiertos y MOOC en lenguas extranjeras. En Martín, J., Jiménez González, M. I., Fernández Barrera, A., y Duée Zoghbi, C. (2019). *Tecnologías Integradas en la Didáctica de Lenguas Extranjeras (TIDLE)*. Ministerio de Educación y Formación Profesional y Universidad de Castilla-La Mancha. https://www.researchgate.net/profile/Justine-Martin-5/publication/340085024_Tecnologías_Integradas_en_la_Didactica_de_Lenguas_Extranjeras_TIDLE/links/5e76682892851cf2719d97f5/Tecnologias-Integradas-en-la-Didactica-de-Lenguas-Extranjeras-TIDLE.pdf#page=35
- Martinet, A. (1979). *Grammaire fonctionnelle du français*. Didier.
- Martínez Bonafé, J. (1988). El estudio de caso en la investigación educativa. *Revista Investigación en la Escuela*, 6, 41-50.
- Martínez Gutiérrez, F., y Acosta, Y. (2011). Integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la universidad: diez propuestas de aprendizaje. *Revista Mediterránea de comunicación*, 2, 43-58. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/17158/1/ReMedCom_02_03.pdf
- Martinez, P. (2011 [1996]). *Didactique des langues étrangères*. P.U.F., Que sais-je ? n°3199.
- Mauger, G. (1968). *Grammaire pratique du français d'aujourd'hui*. Hachette.
- Maury, H. (2009). Formation hybride en milieu universitaire : quelles ressources pour cette perspective signifiante dans l'enseignement / apprentissage du FLE ? En D. Abry y E. Brodin (coords), *Enseigner/apprendre le FLE et les langues étrangères à l'aide des technologies numériques : du présentiel au nomadisme*. CUEF.
- Mayor Sánchez, J. (1994). Adquisición de una segunda lengua. En *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del IV Congreso Internacional de ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera)* (pp. 21-60). SGEL: Sociedad General Española de Librería. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2870453.pdf>
- Medioni, M.A. (2011). *Enseigner la grammaire et le vocabulaire en langues*. Pédagogie formation. Chronique sociale.

- Mélot, L., Strebelle, A., Mahauden, J., y Depover, C. (2017). Utilisation de Facebook en contexte universitaire. *Sticef*, 24 (1), 107-122. https://www.persee.fr/doc/stice_1764-7223_2017_num_24_1_1727
- Mohd Razali, N. y Bee Wah, Y. (2011). Power comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Anderson-Darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2 (1), 21-33. [https://www.nbi.dk/~petersen/Teaching/Stat2017/Power Comparisons of Shapiro-Wilk Kolmogorov-Smirn.pdf](https://www.nbi.dk/~petersen/Teaching/Stat2017/Power_Comparisons_of_Shapiro-Wilk_Kolmogorov-Smirn.pdf)
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Hachette.
- Mora-Vicarioli, F. (2013). El mobile learning y algunos de sus beneficios. The mobile learning and some of its benefits. *Revista Electrónica Calidad En La Educación Superior*, 4(1), 47-67. <https://doi.org/10.22458/caes.v4i1.453>
- Morales Bueno, P., y Landa Fitzgerald, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas – Based Learning. *Theoria*, 13, 145-157. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/574/1/Aprendizaje%20basado%20en%20problemas.pdf>
- Moreno Martínez, N. M., Leiva Olivencia, J. J., y Matas Terrón, A. (2016). Mobile learning, Gamificación y Realidad Aumentada para la enseñanza-aprendizaje de idiomas. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (6), 16-34. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1709/1554>
- Muller, C. (2012). L'étayage entre pairs comme aide à la communication en classe de français, langue étrangère. In *SHS Web of Conferences*, 1, 325-340. EDP Sciences. https://www.linguistiquefrancaise.org/articles/shsconf/pdf/2012/01/shsconf_cmlf12_000232.pdf
- Muñoz Prieto, M. D. M., Fragueiro Barreiro, M. S., y Ayuso Manso, M. J. (2013). La importancia de las redes sociales en el ámbito educativo. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, (16), 91-104. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4425349.pdf>
- Navarro Romero, B. (2010). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Philologica Urcitana. Revista de iniciación a la investigación en Filología*, 02, 115-128. <https://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/959/PhilUr2.2010.Navarro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nieto Escobar, M. (2023). La enseñanza de la gramática del francés hablado: ¿Censura en los libros de texto? En M. D. L. Á. Hernández Gómez (dir), *L'indicible. Déclinaisons du silence, de la censure et de l'autocensure* (pp. 149-182). L'Harmattan.
- Nieto Escobar, M. [@lemondesousmesyeux]. (s.d.) Perfil de Instagram. Instagram. <https://www.instagram.com/lemondesousmesyeux/?hl=es>
- Nissen, E. (2019). *Formation hybride en langues. Articuler présentiel et distanciel*. Didier.
- Noyon, C. (2018). Instagram, au-delà de l'image. Les réseaux sociaux au service de l'apprentissage d'une langue étrangère. *Le Langage et l'homme* (1), 225-233.

- Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad. (2021). *Usos y actitudes de consumo de contenidos digitales en España*. Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital. https://www.mineco.gob.es/stfls/mineco/ministerio/ficheros/libreria/UsosDigitales_PDF.pdf
- Odlin, T. (2016). Was there really ever a contrastive analysis hypothesis?. En R. Alonso Alonso. *Crosslinguistic influence in second language acquisition*, 1-23. https://books.google.es/books?hl=frylr=yid=fV83CwAAQBAJyoi=fndypg=PT18ydq=odlin+1989+trasnferenceyots=JbBlkbwyF8ysig=S7HYSVXHeYn7_hb-mF5OZPXxRgU#v=onepageyq=odlinyf=false
- Ollivier, C., y Puren, L. (2011). *Le web 2.0 en classe de langue*. Maison des langues.
- Olmedo Torre, N., y Farrerons Vidal, O. (2017). *Modelos constructivistas de aprendizaje en programas de formación*. OmniaScience. <https://books.google.es/books?hl=esylr=yid=xT9BDwAAQBAJyoi=fndypg=PP1ydq=Learning+by+doing+método+enfoqueyots=i40f6bZS4aysig=AP-ddsu6SN--y4xbRCzNrTvNLqU#v=onepageyq=doingyf=true>
- Onrubia, J. (2016). ¿Por qué aprender en red? El debate sobre las finalidades de la educación en la nueva ecología del aprendizaje. En Gros Salvat, B., y Suárez-Guerrero, C. (Eds.), *Pedagogía red: una educación para tiempos de internet* (pp. 13-36). Ediciones Octaedro y ICE-UB.
- Paradis, M. (1994). "Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: Implications for bilingualism and SLA.". En N. C. Ellis (dir.) *Implicit and Explicit Learning of Languages*. Academic Press, pp. 393-420.
- Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic theory of bilingualism*. John Benjamins.
- Paradis, M. (2009). *Declarative and procedural determinants of second languages*. John Benjamins.
- Pastor Cesteros, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Pécheur, J. (1995). *Méthodes et méthodologies, Le français dans le monde, Recherches et applications*.
- Pendanx, M. (1995). Enseignement communicatif et réflexion sur la langue : quelle complémentarité en contexte scolaire ?. *Études de linguistique appliquée*, 100, 117.
- Peña-López, I. (2016). ¿Con qué aprender en red? Estrategias y herramientas para la apertura y disrupción de las instituciones educativas. En Gros Salvat, B., y Suárez-Guerrero, C. (Eds.), *Pedagogía red: una educación para tiempos de internet* (pp. 13-36). Ediciones Octaedro y ICE-UB.
- Peraya, D. (2014). Regards sur l'évolution des formes de médiatisation de la formation et de l'apprentissage. *Synergies Pays Germanophones*, (7), 19-32. <https://gerflint.fr/Base/Paysgermanophones7/peraya.pdf>
- Peraya, D., y Deschryver, N. (2003). Staf 17-Réalisation d'un dispositif de formation entièrement ou partiellement à distance. *La formation à distance, un cadre de référence. Tecfa-Document de cours*. Genève. https://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/FFL/Textes/Textes_obligatoires/miel_dipositif_fepad.pdf

- Porcher L. (1995). *Le français langue étrangère, émergence d'une discipline*. Hachette.
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Hachette.
- Porquier, R. (2007). Grammaire ordinaire, source d'activités.... *Le Français dans le monde (CLE International)*, 354, 27-29.
- Porquier, R. (2011). L'apprentissage autour de la grammaire. En V. Braun Dahlet, coord., *Ciências da linguagem e didática das línguas*, São Paulo : Humanitas / Fapesp, pp. 307-319.
- Portine, H. (2013). L'ingénierie linguistique: des technologies au service d'une didactique intégrant la cognition? En Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, 54, 159-168.
- Postigo Fuentes, A. Y. (2020). Aprender en tiempos del Covid-19: You'll never walk alone! En F. Trujillo (ed.), *Aprender y enseñar en tiempos de confinamiento* (pp. 61-73). Los libros de la catarata.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. CLE international.
- Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle, *Le Français dans le monde (CLE International)*, 347, 37-40.
- Puren, C. (2006). Les tâches dans la logique actionnelle, *Le Français dans le monde (CLE International)*, 347, 80-81.
- Puren, C. (2012). Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional. *Enunciación*, 17(2), 155-160. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/4433>
- Qotb, H. (2019). Le connectivisme et l'apprentissage des langues: spécificités, usages et acteurs. *Mélanges CRAPEL*, 39, 55-70. <https://hal.science/hal-02485267/>
- Ramos, A. M. (2018, junio). Uso de una aplicación social como complemento a la enseñanza del francés como lengua extranjera. *Congreso de Ciencia y Tecnología ESPE*, 13 (1), 164-167. <https://journal.espe.edu.ec/ojs/index.php/cienciaytecnologia/article/view/579>
- Rebollo Catalán, M.A., García Pérez, R., Barragán Sánchez, R., Buzón García, O. y Vega Caro, L. (2008). Las emociones en el aprendizaje online. *RELIEVE*, 14 (1), 1-23. <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/4201/3809>
- Rézeau, J. (2003). *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia: Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université* (Tesis Doctoral, Université Victor Segalen-Bordeaux II). <https://theses.hal.science/edutice-00000222v1/document>
- Richterich R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Hachette, coll. F.
- Rico Martinez, A. M. (2004). La hipótesis del análisis contrastivo y de la identidad referidas a los profesores en la adquisición del español L2 de alumnos de origen mazigio. *Publicaciones*, 34, 177-196. <http://hdl.handle.net/10481/23971>
- Rigault, A. (dir.) (1971). *La grammaire du français parlé*. Hachette.

- Riquois, E. (2010). Évolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE. *Education y Formation*, (e-292), 129-142. <https://shs.hal.science/halshs-01066557/document>
- Rivas Navarro, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo: aplicaciones a la mejora de la calidad de la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria*. Madrid: Subdirección General de Inspección Educativa de la Viceconsejería de Organización Educativa. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/43087/BVCM001796.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rivenc, R. (ed.) (2003). *Apprentissage d'une langue étrangère/ seconde – 3. La méthodologie*. De Boeck, coll. PED
- Robert, J. P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. (Ophrys.
- Robert J.P., y Rosen E. (2010). *Dictionnaire pratique du CECR*. Ophrys
- Robert, J.P., Rosen, E., y Reinhardt, C. (2011). *Faire classe en FLE. Une approche actionnelle et pragmatique*. Hachette.
- Robert, S. (2002). Modèles linguistiques de production. En M. Fayol. *Traité des Sciences Cognitives*. Volume “Production du langage”, Hermès, 66-86. <https://hal.science/hal-00077144/document>
- Rodrigues dos Santos, A. S. (2009). A influência da L1 no processo de aquisição da L2: um estudo sobre a transferência de parâmetros morfológicos e sintáticos. *Textos Seleccionados. XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa, APL, 467-481. <https://apl.pt/wp-content/uploads/2017/09/32-Santos.pdf>
- Romero-Saldaña, M. (2016). Pruebas de bondad de ajuste a una distribución normal. *Revista Enfermería del Trabajo*, 6 (3), 105-114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5633043>
- Rosen, E. (2009). « Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue », *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, N° 45. Paris, CLE International.
- Rosen, É., y Reinhardt, C. (2010). *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues. Nouvelle édition revue et complétée*. CLE International.
- Roulet, E. (1978). *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*. Nathan.
- Ruipérez, G. (1997). La enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO). *Carabela*, 42, 5-25. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/42/42_005.pdf
- Ruiz Martín, H. (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Editorial Graó.
- Ruyffelaert, A. (2017). *Maîtrise de la littérature académique en français chez de futurs enseignants de français langue étrangère. Étude comparative d'étudiants en formation initiale de professeurs à l'université de Grenade (ESP) et à l'université de Gand (Belgique)*. ISBN: 9788491632382. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/46970>

- Ruyffelaert, A. (2021). Determinación del nivel de francés como lengua extranjera y tutorización personalizada en la adquisición de competencias lingüísticas en el Grado en Estudios Franceses. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/68777>
- Ruyffelaert, A. (2022). Responsabilización y autonomía del estudiantado en la adquisición de competencias lingüísticas en francés como lengua extranjera a través de la evaluación del nivel europeo y la tutorización personalizada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/75003>
- Sánchez Téllez, L.C., Sandoval Gómez, A.C., y Trespacios Olivero, K.J. (2018). *La Cultura Anglófona en las Redes Sociales Facebook e Instagram*. [mémoire]. Universidad de la Salle. Bogotá D.C. https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/510/
- Sánchez, A. (1975). J. Amos Comenio: “Orbis Sensualium Pictus”: Un modelo de enseñanza audiovisual de idiomas en el siglo XVII. *Revista Española de Pedagogía*, 33(129), 3-17. https://www.jstor.org/stable/23763649?casa_token=B5E9uzYEkiMAAAAAA%3ArkAF2tnjuuNFOCBiO6tmcBIIwUxzVANpp9JOW2vT_FGENqdmMxOefYHV09brX13qh_xHPzkh9cWHD_4q4trRZhy0X0JtLryVJBYIkofG2r1X6GtVJEMyseq=1
- Sánchez, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico* (2ª ed.). SGEL.
- Sander, E., Gros, H., Gvozdic, K., y Scheibling-Sève, C. (2018). *Les neurosciences en éducation – Mythes et réalités*. Retz.
- Santiago, R., Trbaldo, S., Kamijo, M., y Fernández, Á. (2015). *Mobile Learning: Nuevas realidades en el aula. Digital-Text*. Barcelona. España. Editorial Océano.
- Santos Maldonado, M. J. (2002). *El error en las producciones escritas de francés lengua extranjera: análisis de interferencias léxicas y propuestas para su tratamiento didáctico* (Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid). <https://biblioteca.org.ar/libros/133240.pdf#page=49>
- Santos-Hermosa, G., y Abadal, E. (2022). *Recursos educativos abiertos: Una pieza fundamental para afrontar los actuales retos de la Educación Superior*. Ediciones Octaedro y Universitat de Barcelona. IDP/ICE. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/185612>
- Sañudo, L.E. (2006). La ética en la investigación educativa. *Hallazgos*, 6, 83-98. <https://www.redalyc.org/pdf/4138/413835165006.pdf>
- Sauvageot, A. (1964). *Grammaire du français contemporain*. Larousse.
- Schiffler, L. (1984). *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*. Langues et apprentissage des langues. Crédif-Hatier.
- Schmoll, L., Ollivier, C., y Koecher, L. (2010, 10-11 junio). De la difficulté de créer des aides à la réalisation de tâches sur le web 2.0. En A.-L. Foucher, M. Pothier, C. Rodrigues y V. Quanquin (dir). *La tâche comme point focal de l'apprentissage. 2ème colloque international Tidilem* (Clermont-Ferrand). <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00495054v1/document>
- Segura García, R., y Martínez Rodrigo, E. (2011) Emociones y nuevas tecnologías en la red. In F. Ortega y L. Cardenosa (Éds.) *Nuevos Medios, Nueva Comunicación* (pp. 858-868). II Congreso Internacional Comunicación 3.0. Universidad de Salamanca. <https://campus.usal.es/~comunicacion3punto0/comunicaciones/010.pdf>

- Serrano-Puche, J. (2015). Emociones en el uso de la tecnología: Un análisis de las investigaciones sobre teléfonos móviles. *Observatorio (OBS) Journal*, 9 (4), 101-112. <http://obs.obercom.pt/index.php/obs/article/view/895/763>
- Sobrinó Morrás, A. (2011). “Proceso de enseñanza-aprendizaje y web 2.0: valoración del conectivismo como teoría de aprendizaje post-constructivista”. *ESE. Estudios sobre educación*, 20, 117-140. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/18344/2/ESE%20117-139.pdf>
- Solórzano-Restrepo, J. y López-Vargas, O. (2019). Efecto diferencial de un andamiaje metacognitivo en un ambiente e-learning sobre la carga cognitiva, el logro de aprendizaje y la habilidad metacognitiva. *Revista Suma Psicológica*, 26 (1), 37-45.
- Sotomayor García, G. (2010). Las redes sociales como entornos de aprendizaje colaborativo mediado para segundas lenguas (L2). *EDUTEC. Revista electrónica de tecnología educativa*, (34). <https://edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/423/159>
- Soubrié, T. (2008). Un nouveau cadre pour la conception d'activités TICE : la perspective actionnelle du CECR. En Bizarro, *Enseñar e aprender linguas e culturas estrangeiras hoje : que perspectivas ?* Porto: Areal Editores, pp. 68-81. <https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-01162447/>
- Soubrié, T. (2021). Quelle place pour la littératie numérique dans des ressources pédagogiques élaborées par des enseignants de FLE en formation ?. In Français dans le monde, *Langue et pratiques numériques: nouveaux repères, nouvelles littératies en didactique des langues*. Le français dans le monde. Recherches et applications CLE International. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03134921/document>
- Starosciak, K. (2021). L'approche psycholinguistique de la contrastivité à travers le métadiscours d'enseignants polonophones de FLE. *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, (16), 73-87. <https://journals.openedition.org/cediscor/5651>
- Suárez-Guerrero, C., y Ricaurte Quijano, P. (2016). ¿Con quién aprender? Nuevos perfiles educativos en red. En Gros Salvat, B., y Suárez-Guerrero, C. (Eds.), *Pedagogía red: una educación para tiempos de internet* (pp. 13-36). Ediciones Octaedro y ICE-UB.
- Suso López, J. (2004). La grammaire et les descriptions de la langue : la réflexion sur le fonctionnement de la langue favorise-t-elle l'apprentissage du FLE? ”, en J. Suso López, (coord.), *Phonétique, Lexique, grammaire et enseignement-apprentissage du FLE*, MÉTODO ediciones, pp. 215-258.
- Suso López, J. (2005). Reseña de “Novissima Linguarum Methodus” de Jan Amos Comenius. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 210-214. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419214.pdf>
- Suso López, J. (2006). De “un niveau-seuil” au “Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues”. *Fondements linguistiques et psychologiques, approches méthodologiques et tendances actuelles dans l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère*. Editorial Universidad de Granada (EUG)- Universität Autónoma de Barcelona (UAB).

- Suso López, J. (coord.), Fernández Fraile, M. E., Maldonado, M., Morales, S., De La Viña, E. y Fayard, E. (2012). Le français langue étrangère en Espagne : culture d'enseignement et culture d'apprentissage, *FIPF: Fédération internationale des professeurs de français*, GERFLINT <http://gerflint.fr/Base/Situations/FIPF1.pdf>
- Suso López, J., y Fernández Fraile, M. E. (1995). El objetivo formativo-cultural en la enseñanza del francés como lengua extranjera: una aproximación histórica. *Lenguaje y textos*, 6(7), 219-228. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7952/LYT_6-7_1995_art_17.pdf
- Suso López, J., y Fernández Fraile, M. E. (2001). *La didáctica de la lengua extranjera. Fundamentos teóricos y análisis del currículum de lengua extranjera (Educación Primaria, ESO y Bachillerato)*. Editorial Comares. Interlingua.
- Suso López, J., y Valdés Melguizo, I. (2016). Método tradicional o método gramática traducción. *Diccionario de historia de la enseñanza del francés en España (siglos XVI-XX)*. <https://www.grelinap.recerca.urv.cat/ca/projectes/diccionario-historia-ensenanza-frances-espana/entradas/156/metodo-tradicional-o-metodo-gramatica-traduccion>
- Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le Cadre européen commun*. CLE International.
- Tagliante, C. (2006 [1994]). *La classe de langue*. CLE International.
- Tomé, M. (2006). L'enseignant de FLE et les ressources Internet. *Çédille : Revista de Estudios Franceses*, (2), 114-133. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2215135>
- Tost Planet, M. (2005). Las actividades de aprendizaje del FLE a la luz del marco común europeo de referencia para las lenguas. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, (53), 111-128. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1958479>
- Trujillo Sáez, F. (2020). Cómo enseñar más allá de la presencialidad: Plan A, B y C para una enseñanza a prueba de virus. En F. Trujillo (ed.), *Aprender y enseñar en tiempos de confinamiento* (pp. 51-60). Los libros de la catarata.
- Trujillo Sáez, F. (2020). La organización de un año atípico: claves para una organización de centro eficaz mientras dure la pandemia. En F. Trujillo (ed.), *Aprender y enseñar en tiempos de confinamiento* (pp. 29-39). Los libros de la catarata.
- Valdés Melguizo, I. (2017). *La gramática en la enseñanza del francés como lengua extranjera en España (Siglos XVI-XX): Adaptación, contrastividad y contextualización. Estudio especial de la morfología verbal*. [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. Digibug. <http://hdl.handle.net/10481/48761>
- Valdés Melguizo, I. (2019). L'exercice dans les grammaires du FLE pour un public hispanophone au XIXe siècle. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, (62-63), 281-312. <https://journals.openedition.org/dhfiles/7196>
- Valdés Melguizo, I. (2020). La place de la grammaire dans les manuels de la méthode directe: quelques exemples (1896-1930). En J. Suso López y I. Valdés Melguizo (dir.) *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, (64-65), 96-114. <https://journals.openedition.org/dhfiles/7256>

- Vargas Berra, K. (2021). Revisión de literatura: un acercamiento al aprendizaje autónomo de las lenguas extranjeras e interculturalidad a través del ABP. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2 (1), 21-40 DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.9479>
- Véronique, D (dirs.). (2009). *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*. Didier.
- Viémond, M. (2021). Les erreurs fréquentes des étudiants universitaires hispanophones de FLE à l'écrit. *Anales de Filología Francesa*, 29, 769-789. <https://revistas.um.es/analesff/article/view/471371>
- Vigara Tauste, A. M. (1992). Función metalingüística y uso del lenguaje. *Epos: Revista de filología*, (8), 123-123. <http://espacio.uned.es/revistasuned/index.php/EPOS/article/download/9780/9326>
- Vigner, G. (1984). *L'exercice dans la classe de français*. Hachette.
- Vigner, G. (1995). Méthodes et méthodologies, *Le français dans le monde, Recherches et applications*.
- Vigner, G. (2004). *La grammaire en FLE*. Vanves : Hachette FLE.
- Vigner, G. (2016). L'exercice. Un outil de formation méconnu. *Carnets. Revue électronique d'études françaises de l'APEF*, (Deuxième série-8). <https://journals.openedition.org/carnets/1850>
- Vigner, G. (2017). *Systématisation et maîtrise de la langue : l'exercice en FLE*. Hachette, coll. F
- Vlasselaer, J. J. V. (1972). Le structuro-global vis-à-vis des structuralismes. *Revue de Phonétique Appliquée*, 21-27. Université de Mons.
- Wagner, R.-L., y Pinchon, J. (1962). *Grammaire du français classique et moderne*. Hachette.
- Wang, S. y Smith, S. (2016). La lectura y el aprendizaje de gramática a través de teléfonos móviles. *Enunciación*, 21(1), 153-172.
- Watorek, M. (2008). L'étude de l'acquisition des particules de portée comme révélateur du travail de l'appropriation d'une L2: quelques implications en didactique des langues étrangères. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (27), 123-142. <https://journals.openedition.org/aile/4363>
- We Are Social. 2023. DIGITAL 2023 SPAIN. The essential guide to the latest connected behaviours. Madrid. [consulté le 21 juin 2023] URL : <https://wearesocial.com/es/blog/2023/01/digital-2023/>
- Weber, E. (2022). L'approche contrastive dans sept grammaires de Français Langue Étrangère pour hispanophones (1974-2015). *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (195-196). <https://journals.openedition.org/pratiques/12571>
- Zamora Delgado, R. (2019). El m-learning, las ventajas de la utilización de dispositivos móviles en el proceso autónomo de aprendizaje. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 4(3), 29-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7047179>
- Zanón, J. (2007). Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (5), 1-30. <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152376014.pdf>

Zimmermann, K. (2006). Génesis y evolución de las lenguas criollas: una visión desde el constructivismo neurobiológico. *Revista internacional de lingüística iberoamericana*, 4(1 (7)), 117-138.

https://www.jstor.org/stable/41678015?casa_token=WQJRagX_hGMAAAAA%3APFpfdJPJxOzKRcmOuI3byeghWVBBvY0dWxLE6XQI-CJFg8zBYWzvQWwbKQ169rf0jx0t0C4QXprz7BKtD49UCN00onI4t9mU1Cslg-sUNusIG5IT878