

PROYECTO 16H223

**ADQUISICIÓN DEL FRANCÉS
COMO LENGUA CON OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

INFORME FINAL

AÑO 2009

DIRECTORA: *BELARMINA BENÍTEZ*

INVESTIGADORA: *ELBA BEATRIZ ATENCIO*

- Portada	1
- Tabla de materias	2
- Datos del proyecto	3
- Resumen del proyecto original	4
- Lista de actividades realizadas durante el período	5
- Alteraciones propuestas al plan de trabajo original	5
- Producción del proyecto	5
-- Búsqueda de información en institución demandante, bases de datos nacionales e internacionales. Intercambio con especialistas y estudiosos de temas afines	5
- Inserción en el marco teórico-metodológico	11
-- Reformulación del Marco Teórico-metodológico	11
--- El acto de comunicación y la práctica de la lectura comprensiva de textos disciplinares	11
--- Relaciones entre la lengua materna y la lengua extranjera	13
--- Características del público concernido	15
--- Utilización de las estrategias de aprendizaje	15
--- Importancia de lo diferentes tipos de retención memorística	16
--- La competencia lectural	17
--- El campo disciplinar	18
--- Frecuencia de empleo de las unidades léxicas que constituyen el campo disciplinar	19
--- Enseñanza de la pronunciación	20
--- Evaluación y auto-evaluación	21
--- Las encuestas	22
-- Diseño de la encuesta preliminar sobre conocimientos previos ...	23
-- Selección del material a utilizar	24
-- Aplicación de la encuesta preliminar	24
-- Análisis provisorio de los resultados obtenidos en la encuesta preliminar	24
--- Evaluación de conocimientos previos	32
-- Utilización de los textos seleccionados	34
-- Análisis provisorio de los resultados obtenidos	34
--- Pronunciación	36
-- Diseño de encuesta sobre logros parciales	37
-- Aplicación de la encuesta sobre logros parciales	38
-- Análisis provisorio de los resultados obtenidos en la encuesta	38
-- Actividades realizadas en el año académico 2008	46
--- Encuesta 1	47
--- Encuesta 2	52
--- Análisis de los resultados obtenidos en ambas encuestas	58
--- Utilización de los textos seleccionados	66
--- Recepción y codificación de la información	66
--- Pronunciación	77
--- La relación significante significado	85
--- Problemas de transcripción fonética	90
-- Diseño de la encuesta final	91
-- Aplicación de la encuesta final	92
-- Análisis de los resultados obtenidos en la encuesta final	96
- Conclusiones	98
- Mecanismos de divulgación	103
- Bibliografía	103
Anexos	107

INFORME FINAL

Proyectos acreditados en la Secretaría de Investigación y Postgrado.

1. TITULO DEL PROYECTO: **ADQUISICIÓN DEL FRANCÉS COMO LENGUA CON OBJETIVOS ESPECÍFICOS.**

3. FECHAS DE INICIO Y DE FINALIZACION DEL PROYECTO: DESDE: **01/01/2007** HASTA: **31/12/2008**

4. PERIODO AL QUE SE REFIERE EL PRESENTE INFORME: DESDE: **01/01/2007** HASTA: **31/07/2009**

5. EQUIPO DE INVESTIGACION

APELLIDO Y Nombre	Cargo / Beca	Nº de horas investiga x semana	Mes de incorporación	Mes de finalización	Evaluación S - NoS
BENITEZ, Belarmina	PT se	5	01/01/2007	31/12/2008	S
ATENCIO, Elba Beatriz	PT se	10	01/01/2007	31/12/2008	S

Firma Director de Proyecto

Aclaración: Belarmina Benítez

Fecha de presentación del Informe final 31/07/08

6. RESUMEN DEL PROYECTO ORIGINAL

Esta investigación se propone analizar, en las instancias I y II de Francés del Profesorado de Arte con Orientación en Danzas Clásicas, el proceso de adquisición de la lengua francesa en lo referido a las estructuras morfo-sintácticas y contenidos léxicos propios de la especialidad de los alumnos. La necesidad de la enseñanza de esta lengua surge del hecho de que, por razones históricas y técnicas, el francés se utiliza internacionalmente para designar los pasos y figuras de la danza clásica. Pero, por otra parte, el aprendizaje de este idioma debe también facilitar el acceso a saberes específicos e información actualizada, articulándose en forma directa con los contenidos propios del campo disciplinar de los destinatarios del curso. Por lo tanto, la enseñanza del francés responde, según la demanda institucional, a criterios de utilidad instrumental, dado que los alumnos deberán emplear este vocabulario de especialidad, tanto en el código oral como en el código escrito, en su futuro desempeño profesional, y además necesitarán desarrollar habilidades y estrategias de lectura destinadas a posibilitar el acceso al contenido de documentos de carácter disciplinar redactados en la lengua estudiada. Se trata pues de un curso de francés con objetivos específicos (FOS), pero estos objetivos y los contenidos correspondientes difieren en gran medida de los de la asignatura Francés Instrumental, que se dicta en las carreras de grado de las universidades argentinas

Por lo tanto, en este trabajo se procurará analizar los siguientes aspectos: adquisición y / o afianzamiento del vocabulario en francés relacionado con la especialidad, desarrollo de habilidades orales mediante la práctica de la pronunciación, la acentuación, la entonación y el ritmo propios de la lengua francesa, descubrimiento y adquisición de las estructuras y reglas generales y frecuentes de la lengua extranjera, adquisición de estrategias de lecto-comprensión de textos disciplinares redactados en francés, incluyendo las capacidades de inferir y de analizar el paratexto como factores de recuperación de conocimientos previos. Este análisis deberá conducir a un diagnóstico de dicho proceso y a la propuesta de acciones que, ya sea que se circunscriban a la cátedra o que se extiendan al campo institucional o interinstitucional, tengan por finalidad optimizar la enseñanza-aprendizaje del francés con los objetivos específicos anteriormente señalados.

7. LISTA DE ACTIVIDADES REALIZADAS DURANTE EL PERÍODO

El presente informe está sujeto a cambios en razón de que algunos de los conceptos contenidos en él pueden ser modificados o corregidos. Dichos cambios se verán reflejados en el informe final.

Las actividades previstas en el Proyecto inicial para el año 2007 son:

1. Búsqueda de información en institución demandante, bases de datos nacionales e internacionales. Intercambio con especialistas y estudiosos de temas afines.
2. Inserción en el marco teórico - metodológico.
3. Diseño de la encuesta sobre conocimientos previos y expectativas.
4. Selección del material (textos disciplinares) a utilizar.
5. Aplicación de la encuesta preliminar.
6. Utilización de los textos seleccionados.
7. Recepción y codificación de la información.
8. Revisión de la información.
9. Análisis y procesamiento de la información obtenida. Revisión de estos procesos.
10. Interpretación y análisis preliminar del diagnóstico

Las actividades previstas en el proyecto inicial para el año 2008 son las siguientes:

1. Elaboración del pre-informe.
2. Diseño de encuestas comparativas sobre estrategias de aprendizaje (actividad
3. añadida al plan de trabajo original).
4. Aplicación de encuestas comparativas sobre estrategias de aprendizaje (actividad
5. añadida al plan de trabajo original).
4. Análisis de los resultados obtenidos en ambas encuestas.
5. Revisión de la selección de textos .
6. Utilización de los textos seleccionados.
7. Recepción y codificación de la información.
8. Diseño de la encuesta sobre logros. Pre-test. Diseño definitivo.
9. Aplicación de la encuesta.
10. Comparación de los resultados obtenidos mediante la encuesta, con los
6. resultados de las evaluaciones institucionales.
11. Redacción del diagnóstico.

12. Elaboración de propuestas.

13. Redacción del informe final.

8. ALTERACIONES PROPUESTAS AL PLAN DE TRABAJO ORIGINAL

Dadas las dificultades evidenciadas por los alumnos que constituyen la muestra, se considera necesario elaborar y aplicar una encuesta sobre la utilización de estrategias de aprendizaje. Esta actividad se realizará a inicios del año académico 2008.

9. PRODUCCIÓN DEL PROYECTO

9.1 BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN EN INSTITUCIÓN DEMANDANTE, BASES DE DATOS NACIONALES E INTERNACIONALES. INTERCAMBIO CON ESPECIALISTAS Y ESTUDIOSOS DE TEMAS AFINES.

a. Búsqueda de información en institución demandante

Para abordar el punto referente a la búsqueda de información en institución demandante, será preciso recordar algunos datos contenidos en el proyecto inicial.

El Profesorado de Arte con Orientación en Danzas Clásicas se creó en 2006 en el marco institucional de la Escuela Superior de Danzas Nativas, Clásicas y Españolas, dependiente del Consejo General de Educación de la Provincia de Misiones. El público de esta Carrera está constituido por adultos y adultos jóvenes, la mayoría de los cuales poseen títulos no oficiales y tiene ya un desempeño docente, generalmente en academias y otros establecimientos privados.

Es dable pues suponer que los alumnos manejan, en algunos casos desde hace varios años, el vocabulario en francés propio de la especialidad, y que a menudo comprenden en forma aproximada el sentido de las formas semántico-léxicas que designan los pasos y figuras de la danza clásica. Esto supone, sin duda, la existencia de saberes previos que se actualizarán a lo largo del curso, pero también, en la mayoría de los casos, una adquisición inadecuada de las reglas de pronunciación y acentuación propias de la lengua extranjera. En consecuencia, las habilidades orales a desarrollar supondrán probablemente el recurso en forma intensiva a diversas prácticas de corrección fonética. Además, cabe recordar que muchos de los cursantes han concluido los estudios de los niveles previos hace ya algunos años, y están en gran medida alejados del empleo habitual y sistemático de las estrategias de

lectura, y más aún de la utilización de su competencia escritora, habilidades a las cuales deberán recurrir a lo largo del curso a efectos de su evaluación. Por lo tanto, la capacidad de transferir en forma progresiva estas habilidades para acceder adecuadamente a la información contenida en documentos disciplinares en francés puede verse dificultada por las características particulares del público concernido.

La propuesta curricular de la Carrera, denominada oficialmente Mapa Curricular para la Formación de Profesores de Arte en Danzas Clásicas, comprende cuatro instancias o años de estudio, con un total de 41 asignaturas (materias, talleres, laboratorios, etc.). La asignatura Francés, única lengua extranjera que figura en el Plan de Estudios está comprendida en el Área Lenguas de la Primera Instancia, con una carga horaria de dos horas semanales de 45 minutos cada una (un módulo de 90 minutos), y en la Segunda Instancia de la misma área, con una carga horaria de cuatro horas semanales de 45 minutos (dos módulos de 90 minutos). En dicho Plan no figuran los objetivos ni los contenidos mínimos de los dos Niveles de la materia Francés.

A efectos de recabar la información necesaria en la institución demandante, se llevaron a cabo entrevistas con la autoridad de la misma y con docentes a cargo de las materias más estrechamente vinculadas con la utilización del vocabulario específico de la danza clásica. Dichas entrevistas tuvieron como temas centrales:

- el espacio curricular de la materia Francés en el Plan de Estudios de la Carrera.
- la orientación general de la enseñanza de esta lengua (objetivos generales y contenidos mínimos).

La primera entrevista se realizó con la autoridad de la casa, la directora, principal responsable del diseño del Plan de Estudios. La docente aclaró en primer término que el espacio relativamente reducido del francés en la propuesta curricular de la Carrera se debió a la gran cantidad de materias de las que ésta consta. Explicó además que la diferencia de la carga horaria de la materia entre la primera y la segunda instancias se debió exclusivamente a problemas presupuestarios, ya que al iniciarse la Carrera sólo fue posible conseguir la creación de dos horas- cátedras para el Área Lenguas. A efectos de procurar compensar esta falencia, la institución solicitó y obtuvo cuatro horas - cátedras para la segunda instancia de la misma área.

En cuanto a los contenidos y objetivos, la directora expresó en líneas generales, coincidiendo con lo adelantado en el Proyecto de esta investigación, que, desde el punto de vista institucional, dado que, por razones históricas y técnicas, el francés se utiliza internacionalmente para designar los pasos y figuras de la danza clásica, el aprendizaje de esta lengua debe necesariamente conducir a la adquisición de las estructuras morfo-sintácticas y contenidos léxicos propios de la especialidad de los alumnos. Pero, por otra parte, tratándose de una carrera de nivel superior, la institución considera que el estudio de este idioma debe también facilitar el acceso a saberes específicos e información actualizada, articulándose en forma directa con los contenidos propios del campo disciplinar de los destinatarios del curso.

Por lo tanto, la enseñanza del francés responde, según la demanda institucional, a criterios de utilidad instrumental, dado que los alumnos deberán emplear este vocabulario de especialidad, tanto en el código oral como en el código escrito, en su futuro desempeño profesional, y además necesitarán desarrollar y / o mejorar habilidades y estrategias de lectura destinadas a posibilitar el acceso al contenido de documentos de carácter disciplinar redactados en la lengua estudiada.

Posteriormente, se entrevistó separadamente a profesoras de las materias directamente relacionadas con la utilización del vocabulario de la especialidad en francés: Laboratorio de Fisiología (Anatomía) I y II, Laboratorio de Experimentación Corporal, y especialmente Técnicas de las Danzas Clásicas I, II y III y Taller de las Danzas Clásicas I, II y III. Todas las docentes entrevistadas lamentaron el reducido espacio que ocupa el francés en la propuesta curricular, no sólo por la importancia cualitativa y cuantitativa del vocabulario en esta lengua que se emplea en la danza clásica, sino también porque, según ellas, sus respectivas experiencias en congresos, jornadas y otros eventos de carácter internacional les han permitido comprobar que el francés es realmente la lengua de su especialidad profesional, el ballet.

Las entrevistadas también expresaron que en otros profesorados del país hay generalmente cuatro niveles anuales de este idioma, lo cual, evidentemente, permite un manejo relativamente fluido del mismo. En cuanto a los objetivos más importantes a alcanzar, dentro de las posibilidades del espacio curricular de la asignatura en esta Carrera, consideraron que lo esencial es lograr que los futuros graduados utilicen con solvencia el vocabulario en francés, tanto en su realización oral como en su realización escrita, y puedan

comprender claramente el significado de cada unidad léxica, asociándolo al paso o figura correspondiente.

Consultadas sobre los otros aspectos señalados por la autoridad de la institución, respondieron que evidentemente era importante que, por medio de la lengua extranjera estudiada, los alumnos accedieran a información de su especialidad contenida en textos disciplinares, aunque subrayaron el carácter prioritario de una adquisición adecuada del vocabulario de la danza clásica. Estas entrevistas permitieron apreciar divergencias, con respecto al espacio curricular y a los objetivos y contenidos de la asignatura Francés, entre los puntos de vista de la directora de la institución y de las profesoras a cargo de las materias mencionadas.

De lo expresado tanto por la autoridad institucional como por las docentes entrevistadas, se desprendió que la asignatura debía encararse como un curso de francés con objetivos específicos (FOS). Pero también fue necesario concluir que estos objetivos y los contenidos correspondientes debían diferir de los de la asignatura Francés Instrumental, que se dicta en las carreras de grado de las universidades argentinas, cuya finalidad excluyente es la lectura comprensiva de textos disciplinares.

A partir de estos datos, se elaboraron programas para los niveles I y II de Francés en los cuales se procuró satisfacer las diferentes demandas, dentro de los límites del espacio curricular acordado a la asignatura, teniendo como principal orientación:

- Iniciar a los alumnos en la comunicación oral y escrita a través de la producción y recepción de mensajes breves de proposición lineal.
- Brindarles el vocabulario adecuado a las unidades temáticas elegidas.
- Desarrollar habilidades orales mediante la práctica de la pronunciación, la acentuación, la entonación y el ritmo propios de la lengua francesa.
- Generar en los destinatarios confianza en el abordaje de textos de especialidad redactados en francés.
- Favorecer el análisis del paratexto como factor fundamental de recuperación de conocimientos previos, y la utilización de estrategias de inferencia como factores determinantes de la comprensión.
- Hacer reconocer los factores que intervienen en la situación de lectura y en la comprensión global de la información contenida en documentos disciplinares.

- Facilitar la transferencia progresiva al idioma extranjero de estrategias cognitivas y metacognitivas, lingüísticas y metalingüísticas empleadas en la lengua materna a fin de abordar de manera adecuada diferentes tipos de mensajes relacionados con su especialidad.

Porcentaje de grado de cumplimientos: 100 %

b) Búsqueda de información en bases de datos nacionales e internacionales. Intercambio con especialistas y estudiosos de temas afines.

En esta actividad, se contaba ya con información bibliográfica relativamente amplia y actualizada, dado que la misma había sido obtenida para la elaboración del anterior proyecto de investigación sobre *La comprensión de textos disciplinares en lengua francesa*. Sin embargo, dicha bibliografía tenía importantes limitaciones, puesto que las diferentes bibliotecas locales no disponen prácticamente de este tipo de material. La producción nacional sobre el tema tiene buen nivel y es abundante, pero se refiere en general a aspectos puntuales de la enseñanza del FOS. Se disponía además de apuntes de seminarios dictados por especialistas del tema en nuestro país, pero también se hacía necesario recurrir a publicaciones importadas, de altos costos, y que, a pesar de su innegable valor teórico-metodológico, frecuentemente se refieren a realidades muy diferentes a las de nuestro medio.

Un paliativo a esta situación fue la búsqueda de información en bases de datos nacionales e internacionales. Además, se obtuvo material bibliográfico en la Alianza Francesa de Buenos Aires y se logró identificar a docentes e investigadores de temas afines durante las *XI Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior: Los textos y sus contextos*, llevadas a cabo en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral durante los días 19, 20 y 21 de julio de 2007, y relacionarse con los mismos, manifestando todos ellos una actitud de colaboración con el desarrollo de la temática.

Un problema quizás más difícil de resolver fue la obtención de material en francés específico de la danza clásica, totalmente inexistente en el ámbito local, y casi imposible de conseguir en las librerías especializadas de Buenos Aires y otras grandes ciudades. Las mismas no disponían en esos momentos de dicho material y debían encargarlo a Francia con la consiguiente demora y los altos precios debidos a la cotización en moneda extranjera. Esta situación se subsanó en gran medida mediante la obtención de material bibliográfico y audio-

visual en la Alianza Francesa de Buenos Aires y Córdoba y la búsqueda de documentos en Internet.

Sin embargo, se debe considerar que la selección de bibliografía no ha concluido y que es necesario prolongar esta actividad durante gran parte del presente año académico, considerando que la realización de otros eventos de la especialidad podría favorecer el establecimiento de nuevos contactos.

Porcentaje de grado de cumplimiento: 60 %

9.2 INSERCIÓN EN EL MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Reformulación del Marco Teórico-metodológico

Se han agregado al Marco Teórico-metodológico algunas consideraciones relacionadas con aspectos desarrollados a lo largo de este trabajo de investigación.

Las dificultades señaladas en el Informe de Avance incidieron en el desarrollo de esta actividad durante el primer año de realización de la presente investigación. Pero puede considerarse que los conceptos contenidos en el Informe Final completan este marco teórico-metodológico. En primer término, se recordarán algunos postulados que se expusieron en el proyecto de este trabajo, los cuales orientaron, en líneas generales, las diferentes actividades realizadas, y a los que se añadieron posteriormente otras consideraciones que se incluyen aquí.

Esta investigación responde a un diseño experimental, descriptivo, exploratorio e interpretativo de un fenómeno. Esta forma de indagación se funda en la observación de objetos de investigación tal como existen en la realidad, pero susceptibles de ser modificados. En el marco teórico-metodológico de este trabajo se pueden considerar los siguientes aspectos:

El acto de comunicación y la práctica de la lectura comprensiva de textos disciplinares

En líneas generales, este proyecto se fundamenta en la posición teórica que considera que:

1. El acto de habla es producido por un emisor determinado en un contexto socio-cultural dado. El lenguaje no es, pues, *transparente*.

2. El acto de habla no agota su significación en su forma explícita. Lo explícito significa algo más que sí mismo, ya que es relativo a ese contexto socio-cultural.
3. Los protagonistas del acto de comunicación no son seres abstractos, ya que deben ser definidos por sus similitudes pero también por sus diferencias. El emisor es diferente del receptor, que puede hacer una interpretación del mensaje no prevista por el primero.
4. La competencia lingüística, tanto del emisor como del receptor, es múltiple. No reside exclusivamente en la aptitud para representar el mundo mediante el lenguaje, sino también en la aptitud para significar el mundo como una totalidad que incluye el contexto socio-cultural y las relaciones que se establecen entre el emisor y el receptor.
5. Cuando se trata de un documento escrito, el emisor debe anticiparse a las interpretaciones y reacciones del lector potencial. Al no asistir a la recepción de su mensaje, debe prever las posibles interferencias y anticipar las posibles ambigüedades de la lectura. Para ello, provee al texto de un sistema de autocontrol de la recepción, a fin de disminuir al máximo la pérdida de información y los errores de interpretación.
6. El escritor se hace una imagen del público al cual se dirige. Las representaciones que construye a propósito de sus lectores tienen una influencia innegable sobre la manera de formular su mensaje.
7. En lo referente a un curso de idiomas con objetivos específicos, sus contenidos deben responder a las necesidades comunicativas, lingüísticas y socio-culturales propias del grupo socio-profesional.
8. El conocimiento del léxico técnico se relaciona con un conocimiento del mundo que reviste características particulares y cuya adquisición supone un entrenamiento específico.
9. El dominio léxico debe darse integrado con el resto de las habilidades lingüísticas y comunicativas, de las cuales resulta correlativo.
10. La utilización de un contexto integrador permite comprender que las palabras, a veces recogidas de la lengua ordinaria, reducen en dicho contexto su vaguedad y polisemia, actualizando la parte de su significado que corresponde al área temática desarrollada.
11. Los textos de especialidad, a través de su variedad, presentan regularidades genéricas, ya que cada género puede ser parcialmente caracterizado por un núcleo estable de funciones que reciben diferentes realizaciones lingüísticas. Estas regularidades permiten operar más fácilmente con la información contenida en dichos textos.
12. La práctica de la lectura comprensiva, aplicada a documentos de especialidad, permite asimilar la información específica de la disciplina,

recuperar los conocimientos previos y autorregular el proceso de comprensión.

Además, se considerará que cuando el receptor alumno posee ya conocimientos de una disciplina determinada, adquiridos a través de su lengua materna, puede transferirlos al interpretar un texto de esa especialidad en lengua extranjera y que, además, las lecturas de diferentes documentos relacionados con un mismo tema tienen un carácter acumulativo.

En este punto, es tal vez necesario recordar que los alumnos que constituyen la muestra conocen adecuadamente los referentes correspondientes al vocabulario en francés específico de la especialidad. Se entiende por referente todo aquello a lo que remite el signo, es decir, el universo no lingüístico, que no se limita sólo a los objetos físicos perceptibles, y que en este caso está constituido concretamente por los pasos y figuras de la danza clásica. El conocimiento y manejo de estos referentes es fluido, incluso si los estudiantes no comprenden el sentido exacto de cada una de las palabras o expresiones utilizadas, y las pronuncian con dificultad y aún con errores considerables. Este aspecto se revelará importante en el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Relaciones entre la lengua materna y la lengua extranjera

Parece pertinente preguntarse si es posible hablar en este caso de algún grado de bilingüismo. Según Vigotsky (1982, pág. 197-198) *“el idioma extranjero consiste en un sistema de signos que corresponde a conceptos ya adquiridos anteriormente. Esto se debe en parte a que los significados de las palabras están ya preparados y desarrollados, los cuales únicamente se traducen al idioma extranjero”* y en parte a que este nuevo idioma se asimila en condiciones externas e internas diferentes a las que tuvieron lugar en la adquisición de la lengua nativa. *“pero estas diferencias no deben ocultarnos que los procesos de asimilación de la lengua materna y la lengua extranjera tienen en común que se refieren a una clase única de procesos de desarrollo del lenguaje, al que va unido el peculiarísimo proceso de desarrollo de la lengua escrita. La asimilación de la lengua extranjera utiliza todo el repertorio semántico de la lengua madre”,* por lo tanto el *“desarrollo de un idioma extranjero se fundamenta en el conocimiento de la lengua madre”*. Éste a su vez ejerce influencias en la lengua madre. Vigotsky reproduce palabras de Goethe: *“quien no sabe ningún idioma extranjero no conoce su lengua madre”*; así, la asimilación de un idioma extranjero eleva a un plano superior el idioma materno y permite que el individuo se libere de los fenómenos verbales concretos.

Por su parte, Jorge Giacobbe, de la Université Lyon 2 (2003 pág.31), considera que *“... pensamos que las actividades ligadas a la adquisición de L2 forman parte del proceso*

general de desarrollo del lenguaje que permite al ser humano, desde la primera infancia, integrarse al universo sociocultural que lo rodea. Lenguas maternas, lenguas segundas, a todo lo largo de su vida y a medida que multiplica sus contactos sociales, el ser humano no solamente se vuelve bilingüe sino que realiza, por el hecho mismo de encontrarse embarcado en este proceso, una práctica bilingüe de aprendizaje y comunicación. El término bilingüismo, (...) tanto como el término adquisición (o aprendizaje), nos interesa entonces en la medida en que se refiere a un proceso antes que a un eventual resultado final. Para decirlo con aires de paradoja, el aprendiz está obligado a actuar como bilingüe aún antes de ser reconocido como tal por sus interlocutores (que frecuentemente tienen una imagen muy restringida del bilingüismo). Es en este sentido que nos plantearemos el papel que puede jugar la lengua materna en el desarrollo de la nueva lengua en curso de adquisición. (...)... Colocamos así los estudios sobre la adquisición de una lengua segunda en el adulto, en la continuidad de los estudios sobre la adquisición de la lengua materna en la primera infancia. Y vemos la formación de una competencia bilingüe como una etapa que, al agregarse, transforma la relación que, a todo lo largo de su vida, construye el sujeto con sus lenguas.”

De la opinión de estos dos autores se desprende la estrecha relación que existe entre la adquisición de la lengua materna y la adquisición de una lengua extranjera en lo que atañe a los procesos de desarrollo del lenguaje y en particular, según Vigotsky, al desarrollo de la lengua escrita. Por ello es dable considerar que el estudio de lenguas extranjeras en el nivel superior no sólo procura al estudiante un instrumento de acceso a la información contenida en textos de especialidad, sino que contribuye a la adquisición de un adecuado dominio discursivo tanto en la lengua materna como en el idioma extranjero estudiado. En este sentido, E. ARNOUX, S. NOGUEIRA y A. SILVESTRI (2001) consideran que el trabajo didáctico, tanto en la lengua materna como en una lengua extranjera, debería apuntar al buen manejo de las estrategias de lectura y las habilidades escritoras pues, según las autoras, “*cuando el dominio discursivo, fundamental para el desarrollo cognitivo, es endeble, se afectan dramáticamente las posibilidades de cursar una carrera en el nivel superior*”.

Pero en la medida en que, según Giacobbe, “*el aprendiz está obligado a actuar como bilingüe aún antes de ser reconocido como tal por sus interlocutores ...*”, y dado que, en efecto, se produce una toma de contacto de dos sistemas lingüísticos en el cerebro de un mismo individuo, es necesario abordar el problema que plantean las interferencias entre una lengua y la otra. Evidentemente, es probable que sean más frecuentes las interferencias de la lengua materna en la lengua extranjera, debido a la presión que ejerce el primer sistema

lingüístico, ampliamente privilegiado, ya que es en éste que el alumno recibe todos los estímulos del entorno y de los medios de comunicación, sobre el segundo, cuyo empleo se reduce casi exclusivamente al horario de clases correspondiente. Sin embargo, no debe excluirse la posibilidad contraria.

Características del público concernido

Por otra parte, y tratándose de un público que, por su formación, sus necesidades e intereses, difiere en gran medida del de las carreras universitarias tradicionales, es dable preguntarse cómo el alumno del Profesorado en Danzas Clásicas aprende, qué dificultades encuentra en su aprendizaje, qué variables intervienen en este proceso y, por último, qué puede hacer el profesor para que el destinatario del curso adquiera más eficiencia y autonomía ya que, en general, las evaluaciones institucionales permiten apreciar que el alumno no aprende necesariamente lo que le es enseñado, tanto desde el punto de vista cualitativo como cuantitativo.

Es necesario además reconocer que existen diferencias individuales de ritmo y de modo de aprendizaje, así como diferentes actitudes afectivas y cognitivas frente a la materia estudiada. Es pues indispensable - y posible, dado que se trata de un curso poco numeroso- , identificar las dificultades de aprendizaje y los problemas afectivos de los alumnos, sobre todo teniendo en cuenta que se trata de una lengua extranjera, cuya adquisición frecuentemente conlleva un cuestionamiento de muchos conceptos y habilidades asimilados hasta entonces por los estudiantes debido, como ya se dijo, a la toma de contacto de dos sistemas lingüísticos, con sus vaivenes, sus búsquedas de equivalencias e incluso su reflexión metalingüística.

Utilización de las estrategias de aprendizaje

En el caso concreto de la enseñanza del francés con el espacio curricular ya señalado, el proceso de enseñanza-aprendizaje requiere cierto grado de eficacia para obtener resultados adecuados en poco tiempo. Para mejorar dicho proceso, se puede partir de la siguiente hipótesis de base: la toma de conciencia de los medios utilizados para aprender rentabiliza el aprendizaje (TARDIF, 1992, CYR, 1996).

La psicología cognoscitiva, al estudiar el funcionamiento del cerebro, ha demostrado que en el aprendizaje tanto de la lengua materna como de las lenguas extranjeras, intervienen

diferentes operaciones mentales. Para aprender se debe comprender, memorizar, y crear luego recorridos y estrategias mentales que, necesariamente, deben ser reforzados. En el caso del aprendizaje de una lengua extranjera, el alumno comprende los elementos de la misma, los procesa, los integra en su memoria y finalmente los recupera para utilizarlos. Este esquema constaría pues esencialmente de tres fases: comprensión de la información, memorización y recuperación.

La psicología cognoscitiva ha constatado también que los recorridos y estrategias mentales son más eficaces si corresponden a los intereses del alumno. Aunque Oxford, en 1990, reconoce que no se sabe bien qué son las estrategias, cuántas hay y cómo deben ser definidas, considera como algo evidente que *“las estrategias son enseñables y que su utilidad no necesita ser demostrada”* (citado por CYR, 1996). Según Oxford, las estrategias son *“procedimientos utilizados por los alumnos para mejorar su aprendizaje”* y *“herramientas para una implicación activa y autónoma”*.

Las características del público concernido por este curso de francés hacen necesario un conocimiento más profundo de las estrategias de aprendizaje utilizadas, una toma de conciencia de las mismas y, quizás, la adquisición de nuevos estilos de aprendizaje. Dado que se trata en general de adultos y adultos jóvenes, podemos pensar que sus conceptos de aprendizaje dependen grandemente para su formación y utilización del contexto material en el que se realiza mediante la aprehensión de sólo algunos casos en los que se explica la regla y se dan ejemplos de la misma. En efecto, los estudiantes de esta edad pocas veces necesitan de una gran cantidad de ejemplos para llegar a las generalizaciones requeridas. Esta tendencia está relacionada con el poder creciente, en los adolescentes y adultos jóvenes, para emplear los conceptos como abstracciones. Así, los alumnos que constituyen la muestra de esta investigación ya son capaces de emplear dichas abstracciones para comprender y discutir los conceptos y las teorías con una confianza cada vez mayor.

Importancia de lo diferentes tipos de retención memorística

En lo referente a la comprensión del discurso, aspecto fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de este curso, (Teun A. van Dijk (1980, pág.78) sostiene, al referirse a los procesos involucrados en dicha comprensión, que *“para entender los principios básicos de un tal modelo de procesamiento cognoscitivo del discurso”*, hay que introducir la noción de *“una central, necesaria para ese modelo cognoscitivo, (que) es la de*

la memoria”, en la que “almacenamos la información que sale de nuestros diversos sentidos”. El autor distingue dos tipos de memoria: la memoria a corto plazo (MCP) y la memoria a largo plazo (MLP). Según van Dijk, “MCP es necesaria para la manipulación de información que requiere de poco tiempo para ser procesada, por ejemplo, cuando queremos comprender sonidos, palabras, frases y oraciones. La información que requiere de más tiempo se almacenará (...) en MLP después de que haya pasado por MCP. Una de las características de MCP es que su capacidad es limitada: cuando está “llena”, es necesario que se vacíe, por lo menos parcialmente, antes de que pueda recibir nueva información.” El autor afirma que “un usuario de una lengua no es ni una gramática ni una máquina: comienza a “trabajar”, es decir, a “comprender” en cuanto entra la información. No espera hasta el final de la oración, ni mucho menos hasta el fin del texto. La capacidad de MCP es, como vimos, limitada. Por lo tanto, un usuario de la lengua traducirá la información de superficie en información semántica en cuanto pueda, porque es información semántica que puede almacenarse principalmente en MLP. (...) Esta información semántica es conceptual. Es decir, el usuario de una lengua construirá una estructura conceptual mediante el uso de elementos tomados de la memoria (conocimiento de la lengua y del mundo, almacenado en MLP que, por lo tanto, se llama también nuestra memoria semántica o conceptual) para cada significado y referencia.”

El modelo de comprensión del discurso propuesto por van Dijk pone claramente en evidencia el papel importante que juega la memoria en sus diferentes planos y la complejidad de las operaciones realizadas por el receptor durante este proceso. En lo que atañe específicamente al acto de lectura, cabe recordar que el lector no sólo recibe significado sino que también lo produce. A partir de la información contenida en el texto, lo reconstruye , y cada etapa de esta reconstrucción pone en juego la actividad mental y supone continuas tomas de decisión : identificar, anticipar y verificar información, y también formular, aceptar o eliminar hipótesis, rectificar errores y arriesgar diferentes interpretaciones. Puede considerarse que la última operación llega cuando el receptor decide que ha comprendido.

La competencia lectural

Jean-Claude BEACCO (2004) presenta “un modelo lectural jerarquizado pero abierto que se opone al modelo standard, constituido por un solo nivel”. A efectos de hacer más clara la exposición, retiene una organización en la que se distinguen cuatro componentes:

- **competencias formales (morfo-sintácticas):** todo lo que se sabe sobre la lengua en la cual el texto está redactado.
- **competencias discursivas:** todo lo que se conoce sobre el tipo de texto (género discursivo) que se está abordando.
- **competencias referenciales:** todas las experiencias que se poseen sobre el tema tratado.
- **competencias culturales e interculturales:** todos los conocimientos que permiten identificar e interpretar el contexto sociocultural en el que se produce el documento escrito, y las referencias a la actualidad y a la historia de ésta y otras comunidades culturales.

Dado que la muestra de esta investigación está constituida por adultos y adultos jóvenes, es dable suponer que, aún cuando sus competencias formales sean endeble, ya han adquirido adecuadamente los otros tres tipos de competencias indicados por Beacco, en particular las competencias referenciales, como ya se vio. Puede considerarse que estas características del público concernido facilitarán el proceso de lecto-comprensión y el acceso adecuado a la información contenida en textos disciplinares, aún cuando éstos estén redactados en una lengua cuyo conocimiento es incompleto.

El campo disciplinar

En cuanto al campo específico abordado, el de las danzas clásicas, no se trata de un conocimiento científico, a diferencia de otros casos en los que se emplea la metodología de la lecto-comprensión de documentos de especialidad. Se puede decir que las danzas clásicas constituyen, según sus propios cultores, una disciplina, término poco preciso tal vez en este caso, pero aceptado internacionalmente. Por lo tanto, es posible hablar de un campo disciplinar específico, y cabe recordar la definición de Roxana GARDES de FERNÁNDEZ (1994-1997) que considera que un sistema disciplinar es *“la representación de un área de conocimiento, aislada - delimitada del mundo - y cuya matriz de relaciones se codifica lingüísticamente. Un sistema disciplinar es una construcción conceptualizada de determinados elementos: redes conceptuales que se organizan en estructuras lingüísticas, desde determinadas posibilidades relacionales (conexiones, formas de articulación).”*

Según esta autora, *“el texto es una unidad expresiva de esta representación. Expone las normas, los principios configurativos del sistema, los núcleos semánticos -“qué”- y los*

esquemas estructurales -“cómo”-. La comunicación se realiza por una recepción cognoscitiva. El proceso de comprensión (la lectura del texto) es expresión de una competencia cognitivo-disciplinar.”

Frecuencia de empleo de las unidades léxicas que constituyen el campo disciplinar

Se recordará que, como ya dijimos, muchos alumnos poseen títulos no oficiales e incluso se desempeñan como docentes en academias y otros establecimientos privados, y por lo tanto manejan, desde hace varios años, el vocabulario en francés propio de la especialidad, conociendo, al menos en forma aproximada, la pronunciación de las formas semántico-léxicas que designan los pasos y figuras de la danza clásica, y el sentido de algunas de ellas. Esto conduce al planteo de aspectos tales como la frecuencia de empleo de dichas formas, tanto anterior al desarrollo del curso de francés como paralela al mismo. Es sabido que en los estudios psicolingüísticos se invoca a menudo la frecuencia de empleo, sobre todo a partir del surgimiento de la teoría de la comunicación. Según OLÉRON (1985, pág. 129 y 130), *“ésta concedía un papel fundamental a la frecuencia de aparición de los elementos de los mensajes, a su probabilidad de aparición y, por lo tanto, a la cantidad de información que se les podía atribuir. Numerosas experiencias han demostrado posteriormente la importancia del papel cumplido por la frecuencia de empleo de las palabras (presentadas al niño) en la facilidad de percepción, memorización y evocación.”*

“La frecuencia forma parte de las características del entorno y / o del estímulo. Encuentra así su lugar en el marco de un modelo conductista,” y cabe recordar que *“se la mencionó frecuentemente aún antes de los estudios consagrados al lenguaje. Como factor de la asociación entre estímulo y respuesta, se la utilizó para explicar en gran medida el proceso de aprendizaje y, en los estudios sobre el lenguaje, para explicar las asociaciones verbales.”* En un modelo racionalista, sobre todo de tipo lingüístico, la importancia de la frecuencia parece disminuir, ya que este modelo, según el mismo autor, *“considera las relaciones de las palabras entre sí, y entre las palabras y sus referentes,”* pero deja de lado *“al sujeto en sus relaciones concretas con su entorno material y lingüístico.”*

Es difícil obtener evaluaciones enteramente exactas y confiables de la frecuencia de las palabras, más aún en el presente caso, pero se puede aceptar como válida la hipótesis de la importancia de la frecuencia, que permite prever que, entre las diferentes formas semántico-léxicas, las más frecuentes, afirma Oléron, *“se aprenden más temprano, están más*

disponibles y son más fácilmente movilizables que las menos frecuentes.” También se puede aceptar que esta hipótesis es válida no sólo en el comportamiento del niño frente a la lengua materna, sino en el del adulto frente a su propia lengua y a una lengua extranjera. Se recordará que la frecuencia de empleo fue uno de los criterios utilizados para elaborar el Français Fondamental, que tuvo gran influencia en la creación de los métodos audio-visuales, destinados a la enseñanza del francés como lengua extranjera. Además, es posible constatar que el mismo adulto no siempre pone en juego las palabras más exactamente pertinentes, y a menudo se contenta con formulaciones más globales, constituidas por términos menos marcados semánticamente pero más frecuentes.

En el desarrollo de esta investigación se considerará pues que las unidades semántico-léxicas en francés del vocabulario de la danza clásica más frecuentemente utilizadas por los estudiantes, tanto en etapas anteriores al aprendizaje sistemático de esta lengua como durante el desarrollo del mismo, están relativamente más disponibles y son más fácilmente movilizables que otras unidades menos frecuentes, aunque esta adquisición pueda conllevar aspectos inadecuados, sobre todo en lo referente a la pronunciación y acentuación propias de la lengua extranjera.

Enseñanza de la pronunciación

Dado que entre los objetivos del curso, y a expreso pedido de las profesoras de la Carrera, figuran los siguientes objetivos: “adquirir nociones sobre los órganos de la fonación y su función en la producción de los diferentes sonidos “ y “pronunciar en forma adecuada los fonemas, grupos de fonemas y secuencias de palabras propios de la lengua extranjera, especialmente aquéllos que se relacionan con el vocabulario de la danza clásica”, es preciso abordar brevemente el problema de la enseñanza de la pronunciación francesa.

En primer término, hay que reconocer la existencia en francés, como en otros idiomas, de diferentes variedades lingüísticas, en función de la naturaleza de su empleo y de su extensión en el espacio y en la sociedad. Al respecto, André MARTINET (1980, pág. 148-149) recuerda que, a partir de la experiencia, es dable afirmar que *“ninguna comunidad lingüística puede ser considerada como compuesta de individuos que hablan una lengua igual en todos los aspectos”* ..., que *“la mayoría de los hombres son susceptibles de emplear, según las situaciones, formas bastante divergentes de una misma lengua “* y que *“los que no utilizan activamente diferentes formas de este tipo comprenden en general sin dificultad las*

(formas) que tienen la ocasión de oír con bastante frecuencia". Estas diferencias lingüísticas "no afectan la comprensión" y en algunos casos "no son reconocidas ni percibidas". Por lo tanto, existen muchas pronunciaciones diferentes en Francia (y en otros países y regiones que pertenecen a la comunidad lingüística francesa). Pero, frente a todas estas variantes posibles, Pierre LÉON (1978, pág. 4) recuerda que "existe una norma standard definida por numerosos tratados de pronunciación (...). Esta norma es frecuentemente interpretada de una manera demasiado rígida por los estudiantes extranjeros que pierden su tiempo aprendiendo sutilezas en lugar de corregir primero lo esencial de su pronunciación." Por tal razón LÉON considera "necesario tomar en cuenta a la vez el modelo ideal del "bon usage" y las latitudes aceptadas por todos los hablantes". El autor aconseja, desde el punto de vista metodológico, "indicar, junto con la norma fonética, las tolerancias admitidas y las tendencias actuales de la pronunciación francesa" y , teniendo en cuenta los principios de los métodos audio-orales, ir "de los sonidos a los signos gráficos". Estos criterios, razonablemente amplios, son aplicados en el desarrollo del curso.

Evaluación y auto-evaluación

La atención prestada desde hace algunos años a la actividad del alumno en el transcurso de su aprendizaje ha dado lugar a numerosos trabajos no sólo sobre las estrategias de aprendizaje sino también sobre la evaluación de dicho proceso. Esta evaluación se hace continua, se convierte en una manera de pensar el trabajo antes de realizarlo, durante su realización, y después de haberlo realizado. Así, la evaluación se transforma en un útil de trabajo, susceptible de ser mejorado y regulado, y que evoluciona junto con el descubrimiento de nuevas nociones. Además, la evaluación deja de estar exclusivamente reservada al docente y se hace extensiva al alumno. Es un dispositivo del proceso de enseñanza - aprendizaje que permite al estudiante, objetivando su desempeño, realizar una reflexión de orden metacognitivo que tendrá como consecuencia un mejoramiento de su propio aprendizaje.

En esta concepción de la evaluación, la corrección del profesor debe tender a una desdramatización del error y aportar al alumno información sobre su desempeño, sus progresos e incluso sobre sus estrategias de aprendizaje. El grupo, en este caso el curso, también puede jugar un papel importante en la medida en que aporte ayuda a cada uno de sus miembros.

Todo esto debe conducir, en principio, a facilitar al alumno la adquisición progresiva de su autonomía, aunque algunos de estos principios deban ser atenuados por el carácter mismo de la asignatura. En efecto, aprender una lengua, ya sea en forma total o ya sea, como en este caso, desarrollando preferentemente algunas competencias (el manejo del vocabulario disciplinar, la producción de los fonemas y la comprensión escrita), significa adquirir la manipulación de un número importante de reglas (fonéticas, morfo-sintácticas, semánticas e incluso socio-culturales). Es pues necesario, por parte de la cátedra, realizar una sistematización de los contenidos y una estructuración del trabajo. Esta estructuración debe hacerse de acuerdo con el grupo concernido, y por lo tanto se requiere de una información inicial y permanente a los alumnos sobre sus actividades de aprendizaje. Pero es imposible obviar los ejercicios de carácter normativo y obligatorio, dado el carácter mismo de la materia y la probable resistencia de los estudiantes, sobre todo al principio, frente a la necesidad de responsabilizarse de su propio aprendizaje. En cuanto a la no participación de algunos cursantes, ésta puede deberse al escaso interés que suscitan en ellos los contenidos del programa, sobre todo en las clases de carácter teórico, o bien a una situación de malestar en el grupo o incluso a la propia historia personal, marcada por experiencias anteriores negativas. Todos estos factores deben ser considerados a efectos de lograr que tanto el profesor como cada alumno puedan evaluar adecuadamente lo aprendido y lo no aprendido, y para que el proceso de enseñanza –aprendizaje sea cada vez más autónomo y responsable.

Las encuestas

Finalmente, las encuestas utilizadas a lo largo de esta investigación tienen por objeto reunir información que permita conocer aspectos relevantes de las expectativas, desempeño y auto-evaluación de los alumnos que constituyen la muestra, con el fin de orientar futuras acciones tendientes a optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, disminuir los riesgos de fracaso en la asignatura e incluso de deserción, mejorar la organización de las actividades curriculares y planificar servicios de apoyo a los estudiantes.

Dado que no se trata de una muestra probabilística constituida por un porcentaje de alumnos seleccionados a efectos de ser encuestados, sino de un panel en el que se incluye a todos los cursantes de la asignatura, se dejan de lado aspectos tales como: datos personales, datos socio-demográficos e información-orientación para elegir la carrera aunque, después de la elaboración, aplicación de las encuestas y evaluación de los resultados obtenidos, es

posible considerar que esta información no carece de relevancia y que sería necesario incluirla en futuras investigaciones análogas a ésta.

Porcentaje de grado de cumplimiento: 100 %

9.3 DISEÑO DE LA ENCUESTA PRELIMINAR SOBRE CONOCIMIENTOS PREVIOS Y EXPECTATIVAS

Esta encuesta se elaboró tomando como modelo la encuesta utilizada en el trabajo de investigación anterior de las mismas autoras *La comprensión de textos disciplinares en lengua francesa*, a la cual se le introdujeron modificaciones en función del público al que estaba dirigida. La misma se estructuró alrededor de los siguientes núcleos temáticos:

- A. Importancia de la lectura; modalidades y dificultades del acto de lectura.
- B. Importancia de la lengua francesa en la carrera de danzas clásicas.
- C. Conocimientos previos de dicha lengua.
- D. Expectativas de logros parciales y finales.

La encuesta se hizo al iniciarse el año académico 2007 con los alumnos del Nivel I, por lo cual está íntegramente redactada en la lengua materna.

Porcentaje de grado de cumplimiento: 100 %

9.4 SELECCIÓN DEL MATERIAL A UTILIZAR

En una primera etapa, se hizo la selección del material a utilizar en el Nivel I. Dada la carencia de textos iniciales de la enseñanza del francés relacionados con la especialidad, se utilizaron diálogos y ejercicios del manual *Forum*. Para la segunda mitad del año académico se eligieron textos disciplinares breves de carácter informativo o teórico. Se consideró prioritario, teniendo en cuenta la competencia lingüística adquirida hasta ese momento por los alumnos del Nivel I, que los documentos retenidos presentaran interés desde el punto de vista morfo-sintáctico, e incluso topográfico e icónico, asociándose, en la mayoría de los casos, las unidades semántico-léxicas y / o el sentido global, a las imágenes, a efectos de evitar la definición o la traducción. Dichos textos respondían, además, a las siguientes características:

- A. Ser breves.
- B. Ser de proposición lineal.
- C. Contener una carga léxica manejable y, en gran medida, inferible de la imagen, del contexto y del conocimiento del tema.

‘(A)’ Se adjunta copia de material de estudio elaborado por la cátedra, de algunos textos utilizados y de los correspondientes cuestionarios en el Anexo.

Porcentaje de grado de cumplimiento: 100 %

9.4. SELECCIÓN DEL MATERIAL A UTILIZAR

En la etapa siguiente, se inició la selección del material a utilizar en el Nivel II a lo largo del año académico 2008. En este caso, los documentos retenidos deben ser disciplinares, al menos mayoritariamente. A fin de graduar las dificultades, los mismos tienen una extensión y dificultad crecientes, y presentan, en general, la siguiente secuenciación:

1. textos disciplinares de carácter informativo;
2. textos disciplinares de carácter teórico;

Considerando que aún es posible seguir reuniendo material nuevo y actualizado en el campo de la especialidad, esta actividad continúa.

Porcentaje de grado de cumplimiento: 50 %

9.5 APLICACIÓN DE LA ENCUESTA PRELIMINAR

Esta actividad se llevó a cabo, como ya se dijo, al iniciarse el año académico 2007, con los alumnos del Nivel I de Francés del Profesorado en Danzas Clásicas.

Porcentaje de grado de cumplimiento: 100 %

9.6 ANÁLISIS PROVISORIO DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LA ENCUESTA PRELIMINAR

Se transcribe a continuación el texto de la encuesta, aclarándose que, como lo indica la consigna, en algunas preguntas se admitió más de una respuesta. La revisión de la

información obtenida mediante las respuestas de los alumnos arroja los porcentajes siguientes:

ESTUDIANTE: como una colaboración especial para el Proyecto: ADQUISICIÓN DEL FRANCÉS COMO LENGUA CON OBJETIVOS ESPECÍFICOS, le solicitamos que lea atentamente y responda cada ítem de la presente encuesta o marque la(s) respuesta(s) que le parece(n) correcta(s).

1. Dado que el curso de Francés en el Profesorado en Danzas Clásicas está parcialmente orientado hacia la lectura de textos de la especialidad en lengua francesa, conviene que Ud. dé su opinión indicando si leer es importante porque:	
a. muchos conocimientos se adquieren a través de la lectura	85 %
b. es una actividad indispensable cuando se estudia una carrera de nivel superior	20 %
c. es una actividad impuesta por los profesores	0 %
d. proporciona placer y entretenimiento	40 %
e. es una actividad necesaria para mantenerse informado de lo que ocurre en el mundo	40 %
f. otras razones (especifique).	*40 %.
2. ¿Qué tipo de textos lee más frecuentemente?	
a. diarios	40 %
b. revistas de actualidad	0 %
c. revistas de divulgación científica	20 %
d. textos literarios	80 %
e. manuales de estudio de diversas materias	80 %
f. manuales de estudio sobre danza clásica	40 %
g. textos científicos	0 %
h. textos técnicos	0 %
i. historietas	0 %
j. textos que circulan en Internet	60 %
k. apuntes de clase	80 %
l. otros (especifique)	0 %
3. ¿Qué situación de lectura prefiere?	
a. individual	100 %
b. grupal	0 %
c. en clase, pudiendo consultar al profesor	40 %
d. en su casa	20 %
4. Cuando la consigna del profesor señala a todo el curso que efectúe la	

lectura de un texto, usted	
a. termina al mismo tiempo que los otros	20 %
b. termina después que el resto del curso	40 %
c. termina antes que el resto del curso	60 %
5. ¿Le ocurre a veces que lee sin comprender?	
NO	20%
SÍ	80 %
6. Si respondió SÍ, indique en qué situaciones	
a. cuando lee en grupo	40 %
b. cuando lo interrumpen	20 %
c. cuando le exigen terminar en un tiempo determinado	60 %
d. cuando no puede leer en voz alta	0 %
e. otras (especifique)	**5 %
7. ¿Cuáles son para usted las causas de las dificultades para comprender un texto en la lectura individual ?	
a. la extensión del escrito	0 %
b. ruido o situaciones conflictivas en el entorno	60 %
c. el vocabulario específico (científico, técnico o propio de una especialidad)	60 %
d. los párrafos muy largos	0 %
e. los temas desconocidos	20 %
f. el estilo complejo	20 %
g. situaciones personales problemáticas	20 %
h. la falta de interés	20 %
i. la falta de concentración	70 %
j. otras (especifique)	0 %
8. Para usted, la enseñanza del francés en esta carrera está orientada	
a. hacia la comprensión de cualquier tipo de textos	20 %
b. hacia la comprensión de textos de especialidad	20 %
c. hacia la comprensión de mensajes orales	0 %
d. hacia la producción de mensajes orales	20 %
e. hacia la producción de mensajes escritos	0 %
f. hacia la producción y comprensión de mensajes tanto orales como escritos	40 %
g. hacia la pronunciación y comprensión adecuadas de las palabras y expresiones en francés que se utilizan en la danza clásica	100 %

h. hacia la adquisición de una buena pronunciación del francés en general	60 %
9. ¿Tiene ya conocimientos previos del idioma francés?	
NO	80 %
SÍ	20 %
10. Si respondió SÍ, indique durante cuánto tiempo estudió francés.	
a. algunos meses	0 %
b. 1 año	20 %
c. 2 años	0 %
d. 3 años	0 %
e. 4 años	0 %
f. 5 años	0 %
g. 6 años o más	0 %
11. En este caso, ¿dónde adquirió los conocimientos?	
a) en la escuela	0 %
b) en la Alianza Francesa	0%
c) en clases particulares	0 %
d) en cursos del Proyecto Idiomas de la Universidad	0 %
e) en otros establecimientos (especifique)	***20 %
12. ¿Cuál es su actitud frente al aprendizaje del francés como idioma extranjero?	
a) solamente lo estudia porque figura entre las materias de la carrera	0 %
b) cree que es más fácil que otros idiomas	0 %
c) considera que hay bibliografía importante de su especialidad en lengua francesa	45 %
d) piensa que es necesario estudiarlo para comprender y pronunciar adecuadamente el vocabulario específico de la danza clásica que se utiliza en francés	100 %
e) le gusta este idioma	85 %
f) considera que este curso puede ser un punto de partida para seguir aprendiendo francés	60 %
f) le interesa tener algunos conocimientos de francés para viajar a Francia	20 %
g) otras razones (especifique)	0 %
13. ¿Conoce ya términos propios de la danza clásica que se emplean en francés?	
NO	0 %
SÍ	100 %
14. Si respondió Sí, especifique la cantidad aproximada de esos términos que, según su opinión, Ud. ya maneja frecuentemente	

a. muy pocos (menos de 10)	20 %
b. pocos (menos de 20)	20 %
c. un número relativamente importante (entre 20 y 30)	40 %
d. prácticamente todos	20 %
15) ¿Cómo aprendió a pronunciar esos términos?	
a) tenía nociones de pronunciación en francés por haber estudiado ya esta lengua	0 %
b) aprendió a pronunciar solamente imitando a sus profesores de danza	90 %
c) aprendió a pronunciar gracias a las indicaciones que le dieron estos profesores	10 %
d) consultó sobre la pronunciación de esta terminología a un profesor de francés	0 %
16. ¿Cómo considera que es actualmente su pronunciación de estas expresiones?	
a) mala	20 %
b) regular	60 %
c) aceptable	40 %
d) buena	0 %
e) muy buena	0 %
17. ¿Considera que comprende adecuadamente el sentido de estos términos?	
a) solamente en algunos casos (especifique).	0 %
b) no	85 %
c) sí	15 %
18. ¿Qué logros espera alcanzar al finalizar el primer año de estudios de francés?	
a. poder producir mensajes orales simples en francés	40 %
b. poder producir mensajes escritos simples en francés	0 %
c. poder comprender mensajes orales simples en francés	20 %
d. poder comprender mensajes escritos simples en francés	20 %
e. poder leer comprensivamente textos simples y breves de especialidad en francés.	60 %
f. poder distinguir los principales aspectos de las diferentes formas gramaticales en francés (masculino / femenino, singular / plural, tiempos verbales, etc.)	20 %
g. poder pronunciar adecuadamente las expresiones en francés más frecuentes de la danza clásica	60 %
h. poder pronunciar y comprender adecuadamente el sentido de estas expresiones	60 %

i. poder pronunciar, comprender y escribir adecuadamente los términos en francés ya mencionados	80 %
j. otros (especifique)	0 %
19. ¿Qué logros espera alcanzar al finalizar el segundo año de estudios de francés?	
a. poder producir mensajes orales relativamente complejos en francés	40 %
b. poder producir mensajes escritos relativamente complejos en francés	0 %
c. poder comprender mensajes orales relativamente complejos en francés	40 %
d. poder comprender mensajes escritos relativamente complejos en francés	20 %
e. poder leer comprensivamente y sin dificultades textos extensos y complejos de especialidad en francés	25 %
f. poder leer comprensivamente, aunque con algunas dificultades, textos extensos y complejos de especialidad en francés	30 %
g. poder tener conocimientos adecuados del francés para pronunciar, escribir y comprender correctamente todos los términos de esa lengua que se emplean en la danza clásica.	100 %
h. otros (especifique)	0 %

***Entre otras respuestas obtenidas en este ítem figuran: “Porque en nuestra rama de la danza clásica es indispensable.” y “Existe mucho material valioso y aprovechable en este idioma y nos sería muy útil poder interpretarlo correctamente.” (Como se ve, la encuestada no compendió que se trataba de la lectura en general, y no de la lectura de textos en lengua francesa.)**

**** “Cuando hablan en voz alta cerca de donde estoy.”**

***** “En la Escuela de Danzas.” (probablemente se trata de los términos en francés que se utilizan en danzas clásicas).**

Como se ve, para la mayoría de los encuestados (85 %), leer es importante porque muchos conocimientos se adquieren a través de la lectura. El 80 % lee textos literarios, manuales de estudio de diversas materias y apuntes de clase; todos los estudiantes consultados (100 %) prefieren la situación de lectura individual, y la mayoría (80 %) acepta que a veces lee sin comprender. Para el 70 % de los alumnos la principal causa de las dificultades para comprender un texto es la falta de concentración. Todos (100 %) consideran que la enseñanza del francés en esta carrera debe estar orientada hacia la pronunciación y comprensión adecuadas de las palabras y expresiones en dicha lengua que se utilizan en la danza clásica. La actitud de los encuestados con respecto al aprendizaje del francés es favorable, ya que al 85 % les gusta este idioma y el 100 % piensa que es necesario estudiarlo para comprender y pronunciar adecuadamente el vocabulario específico de la danza clásica que se utiliza en francés. La representación social de esta lengua es, pues,

muy positiva. Sin embargo, solamente el 45 % considera que hay bibliografía importante de su especialidad en francés.

El 40 % de los encuestados maneja un número relativamente importante de términos en francés relacionados con la danza clásica (entre 20 y 30), pero el 90 % aprendió a pronunciarlos solamente imitando a sus profesores. En cuanto a la pronunciación, la mayoría (60 %) considera que es regular, y el 40 % que es aceptable. Además, el 85 % piensa que no comprende adecuadamente el sentido de estos términos.

Al finalizar el primer año de estudios de francés, el 60 % de los encuestados espera poder leer comprensivamente textos simples y breves de la especialidad en esa lengua, y el 80 % aspira a pronunciar, comprender y escribir adecuadamente los términos en francés utilizados en la danza clásica.

Finalmente, al terminar el segundo año, es decir, al concluir sus estudios de francés, un 25 % de los encuestados espera poder leer comprensivamente y sin dificultades textos extensos y complejos de la especialidad en francés, y otro 30 % considera que debe lograr leer comprensivamente, aunque con algunas dificultades, el mismo tipo de textos. Los alumnos consultados aspiran unánimemente (100 %) a poder tener conocimientos adecuados del francés para pronunciar, comprender y escribir correctamente todas las unidades semántico-léxicas de esa lengua que se emplean en la danza clásica.

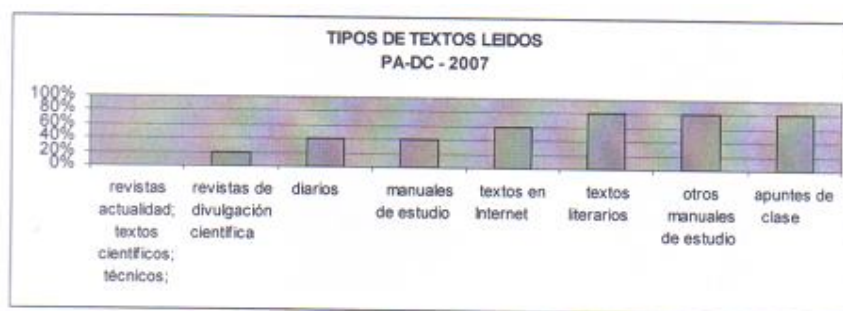


Fig. 1. Gráfico estadístico de tipos de textos leídos por los encuestados del profesorado en Artes con orientación en danzas clásicas, año 2007

El gráfico muestra los resultados obtenidos en la encuesta, en lo referente a los tipos de textos leídos por los estudiantes. La mayoría (80 %) lee apuntes de clase, manuales de estudio relacionados con las danzas y textos literarios. Un 60% lee manuales de estudio de otras disciplinas; el 40% lee diarios y el 20% se informa mediante revistas de divulgación

científica. Los demás formatos de textos (revistas de actualidad, textos científicos, textos técnicos, historietas) no registran lectores.

En la figura siguiente, podemos apreciar en forma gráfica las dificultades que tienen los alumnos para la comprensión de un texto, cuando la lectura del mismo es encarada en forma individual. Vemos que la mayoría (70%) presenta dificultades para concentrarse en el texto, en tanto que el 60% de los encuestados registra como dificultad el desconocimiento del vocabulario específico de la disciplina, e igual porcentaje se ve afectado por las circunstancias en que se presentan ruidos y / o situaciones conflictivas en el entorno. También se perciben como dificultades para la comprensión del texto: la falta de interés (20%), las situaciones de conflicto a nivel personal (20%), el estilo del texto, cuando se presenta como más complejo de lo habitual (20%) y cuando los temas abordados son desconocidos para el lector. Llama la atención que la extensión del texto y de los párrafos dentro del mismo, no hayan sido registrados como dificultad al momento de abordar la lectura.

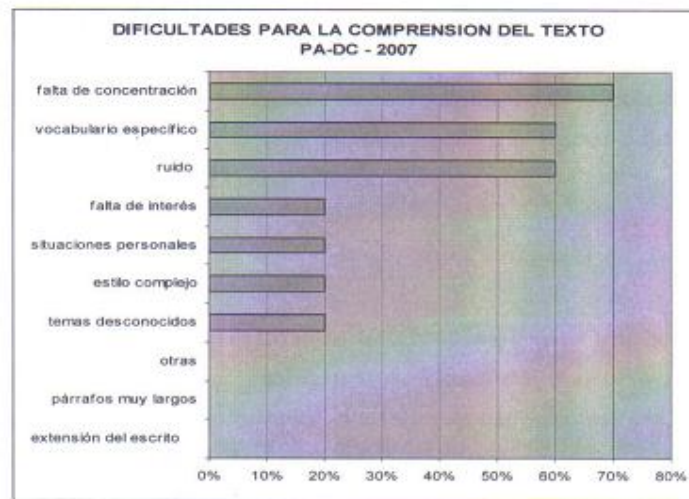


Fig. 2. Gráfico estadístico de dificultades para la comprensión de textos registradas por los encuestados del profesorado en Artes con orientación en danzas clásicas, año 2007

En cuanto a la fonética de los vocablos específicos de la danza, los encuestados reconocen, mayoritariamente (60%), que su pronunciación es “regular”. Solo un 40% considera que pronuncia aceptablemente los términos y un 20% se autocalifica como malo.

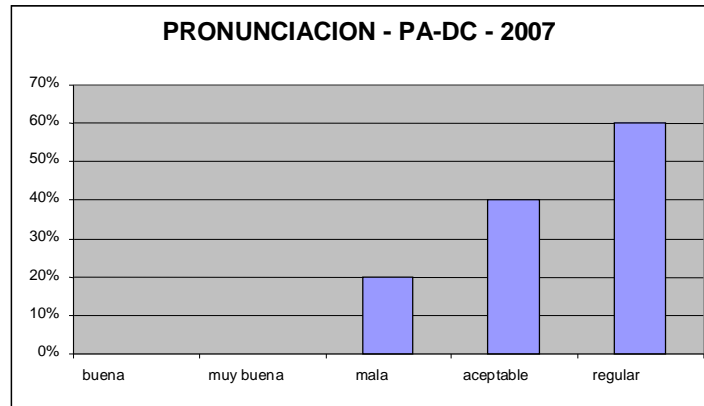


Fig. 3. Gráfico estadístico de pronunciación de términos específicos de la danza. Profesorado en Artes con orientación en danzas clásicas, año 2007

Entre las expectativas de logros finales, el porcentaje más alto corresponde a la posibilidad de tener conocimientos adecuados para pronunciar, escribir y comprender correctamente todos los términos en francés que se emplean en la danza clásica (100 %). Solamente el 25 % de los encuestados aspira a poder leer comprensivamente y sin dificultades textos extensos y complejos de especialidad en francés, y el 30 % desea poder leer comprensivamente, aunque con algunas dificultades, textos extensos y complejos de especialidad en la lengua estudiada.

EVALUACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS

Dado que la totalidad de los encuestados manifestó conocer términos propios de la danza clásica que se utilizan en francés, se creyó conveniente evaluar de alguna manera dichos conocimientos. Para ello, se solicitó a los alumnos que elaboraran una lista con todas las palabras o secuencias de palabras en francés que utilizaban en clase y aclarar su sentido, en caso de conocerlo, explicándoles que no se trataba de una evaluación. La cátedra se abstuvo de hacer cualquier comentario o corrección, o de responder a preguntas sobre las expresiones contenidas en las listas. Posteriormente, los estudiantes leyeron las unidades semántico-léxicas. Estas lecturas fueron grabadas.

Del análisis del trabajo de los alumnos se desprenden los siguientes resultados:

1. Los estudiantes totalizaron 69 unidades utilizadas para designar los diferentes pasos y figuras de la danza clásica, variando el número en las diferente listas entre 37 y 46.

Esto superó las estimaciones hechas por los mismos alumnos en la encuesta preliminar.

2. En lo referente a la transcripción escrita, los aciertos ascendieron al 45,40 %.
3. Los errores en dicha transcripción fueron de desigual importancia, dado que en algunos casos se trató de la falta de un acento (en arrière), o de una letra (troi) o bien de la colocación de un acento que no corresponde a la grafía francesa (tendú). En otros casos, la transcripción fue el indicio de una pronunciación inadecuada (fondiu, soutenui, attitude), o procuró reflejar de una manera aproximada la pronunciación de la palabra: suplés (souplesse), tur (tour), an deors (en-dehors), contratán (contretemps).
4. En lo que se refiere al sentido de las expresiones, el porcentaje de aciertos ascendió al 56 %, superando igualmente la propia apreciación de los estudiantes en la encuesta preliminar.

En cuanto a la pronunciación adquirida hasta ese momento por los alumnos, la escucha de las grabaciones hechas por los mismos permite apreciar las siguientes dificultades:

1. Pronunciación indebida casi generalizada de consonantes finales que figuran en la grafía: dehors, dedans, avant, pas de bourrée, etc.
2. Realización incorrecta generalizada del fonema [y], pronunciado:[ju], lo cual se refleja en la transcripción escrita: attitude, soutenui, fondiu, couriu.
3. Reemplazo del fonema [ã] por [ē] por influencia de la grafía: entrechat, en avant.
4. Supresión de fonemas o sílabas: [ʃãmä] (changement), [ʃa katr] (entrechat quatre), [ʃa sis] (entrechat six). Este error es relativamente poco frecuente pero está presente.
5. No realización de *liaisons* obligatorias: grand / écart

A esto deben añadirse en forma generalizada los siguientes errores o dificultades:

- Nasalización insuficiente de las vocales nasales.
- No realización de las principales oposiciones fonológicas: [b-v], [s-z] [o-ɔ].

A pesar de la pronunciación inadecuada, es posible estimar que estas unidades semántico-léxicas son inteligibles para un receptor que conoce los términos en francés utilizados en la disciplina estudiada.

Porcentaje de grado de cumplimiento: 100%

9.7 UTILIZACIÓN DE LOS TEXTOS SELECCIONADOS

Estos documentos, cinco en total, fueron utilizados en las clases de carácter práctico del curso de Francés Nivel I recién a partir del mes de septiembre, ya que el entrenamiento de la pronunciación demandó varias horas de ejercicios. Además, se consideró necesario que la iniciación a la lectura de textos disciplinares en el idioma extranjero estuviera precedida de una etapa esencialmente cognitiva, tanto en el plano gramatical como en el plano léxico. Se procuró en todos los casos asociar el texto a la imagen, lo cual facilitó en gran medida la interpretación adecuada del sentido, dado que se eligieron documentos de nivel inicial en los cuales se describían posiciones, pasos y figuras de la danza clásica que los alumnos ya conocían en la práctica.

A efectos de disminuir la ansiedad de los estudiantes ante una situación nueva, los primeros abordajes fueron hechos en forma grupal. Posteriormente, se realizaron individualmente, pero siempre revistiendo el carácter de *tests de comprensión escrita*.

Considerando que lo que se evalúa es la comprensión, se aceptó que los cursantes respondieran a los diferentes ítems y redactaran el resumen del contenido de los textos empleando la lengua materna.

Porcentaje de grado de cumplimiento: 100 %

9.8 ANÁLISIS PROVISORIO DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LA UTILIZACIÓN DE LOS TEXTOS SELECCIONADOS

Es necesario aclarar que se trata de un público muy motivado por la disciplina que es objeto de estudio, pero evidentemente poco familiarizado con el análisis de los contenidos lingüísticos. Así, en las clases en que se desarrollan los aspectos específicamente relacionados con la danza clásica, los alumnos se muestran muy receptivos y, en muchas oportunidades, ejecutan con agrado los pasos y figuras, asociando rápidamente sus características con el sentido de la denominación correspondiente. Pero, dada la edad de los cursantes (adultos y adultos jóvenes, como ya se dijo) y el crédito horario reducido de la asignatura, no es posible que adquieran las formas lingüísticas exclusivamente por el uso.

Ante las explicaciones y reglas relacionadas con la gramática, su interés parece disminuir y manifiestan dificultades considerables.

Los resultados han sido clasificados a partir de los porcentajes de aciertos de los alumnos en los diferentes ítems. A efectos de comparar estos resultados con la autoevaluación hecha por los cursantes en la encuesta sobre logros parciales, se han agregado algunos porcentajes (los relativos a la identificación de marcas de género y número, persona, número y tiempo verbal) provenientes de ejercicios gramaticales incluidos en los trabajos prácticos y exámenes parciales.

TIPO DE EJERCICIO	PORCENTAJE DE ACIERTOS
A. Reconocimiento de la respuesta correcta según el sentido del texto (opción múltiple).	90 %
B. Identificación de formas lingüísticas de acuerdo a la clase gramatical.	60 %
C. Identificación de elementos de la frase según su función (sujeto / predicado, verbo).	65 %
D. Identificación de marcas gramaticales (género, número, persona y tiempo verbal).	52 %
E. Reemplazo del vocabulario relacionado con la especialidad	* 90 %
F. Identificación de palabras relacionadas desde el punto de vista semántico-léxico	77 %
G. Interpretación correcta de elementos icónicos según el sentido del texto	100 %

* Este reemplazo presenta sin embargo numerosos errores en la transcripción escrita.

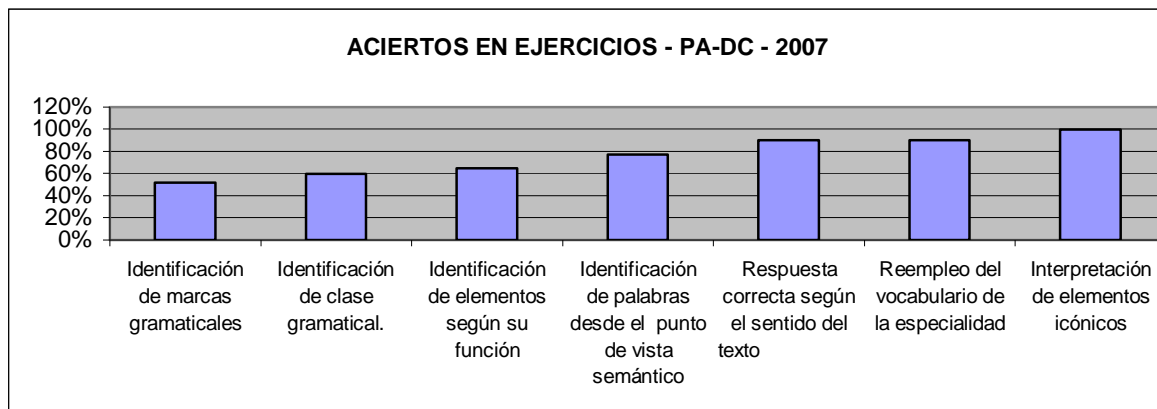


Fig. 4. Gráfico estadístico de aciertos en diversos ejercicios. Profesorado en Artes con orientación en danzas clásicas, año 2007

El gráfico refleja los altos porcentajes de aciertos logrados por los alumnos en los ejercicios de identificación de los elementos icónicos según el sentido del texto (100 %), y en los ejercicios de opción múltiple (90 %). En tanto que los porcentajes más bajos corresponden a la identificación de marcas gramaticales (52 %) y a la identificación de formas lingüísticas de acuerdo a la clase gramatical (60 %).

Sin embargo, en la encuesta sobre logros parciales, el 75 % de los alumnos consultados considera que los ejercicios de gramática hechos en clase con el profesor son muy útiles para comprender frases y textos, y la totalidad (100 %) estima que hay que hacer más ejercicios de gramática en clase (ver más adelante: Análisis provisorio de los resultados obtenidos en la encuesta), lo cual indicaría cierto malestar ante una tarea dificultosa, y no falta de interés en la misma, como parece demostrarlo la actitud de los alumnos.

En cuanto a los resúmenes solicitados al final de los tests de comprensión escrita, su análisis revela las siguientes tendencias:

1. Algunos alumnos procuran hacer una traducción lineal del texto.
2. En general, los resúmenes demuestran que los estudiantes han comprendido el tema tratado y la orientación del documento, aunque algunas ideas son interpretadas de manera inadecuada.
3. Los conceptos a los que se refieren las preguntas de los ejercicios de opción múltiple son interpretados apropiadamente en la mayoría de los trabajos. Es dable pues considerar que estos ejercicios actúan como facilitadores del acceso al sentido.

PRONUNCIACIÓN

Los ejercicios de pronunciación consisten esencialmente en la escucha y repetición de palabras y secuencias de palabras grabadas en las que figuran las vocales orales y nasales, las semi-consonantes y las diferentes consonantes del francés. A esto se añade la escucha y repetición de diálogos grabados breves y la lectura de frases y unidades semántico-léxicas, especialmente relacionadas con la danza clásica. Estos ejercicios van acompañados de las explicaciones indispensables sobre las características de los fonemas estudiados y la manera en que deben utilizarse los órganos de la fonación.

Dada la orientación del curso, todas las evaluaciones son escritas y orales. Éstas últimas, que consisten en general en la lectura de frases en las que se contextualizan las unidades semántico-léxicas estudiadas, están destinadas esencialmente a apreciar los progresos y dificultades de los alumnos en lo referente a la pronunciación, puesto que los objetivos de la materia no contemplan el desarrollo de la producción oral.

En dichas evaluaciones es difícil cuantificar los errores, pero se puede señalar que los más frecuentes son:

1. Pronunciación indebida de consonantes finales que aparecen en la grafía.
2. Dificultad para pronunciar adecuadamente las vocales cerradas: [oe], [ø], [y]
3. No realización ocasional, aunque no generalizada, de las oposiciones fonológicas más frecuentes: [v]-[b], [s]-[z], [o]-[ɔ].
4. Nasalización insuficiente de las vocales nasales.
5. No realización ocasional de *liaisons* obligatorias: ils / ont, les / élèves, etc.

El curso se completa con la presentación de material audio-visual (secuencias de la película *Les uns et les autres*, y videos: *Gala de l'École de Danse de l'Opéra, Maurice Béjart*, etc).

Porcentaje de grado de cumplimiento : 100 %

9.9 DISEÑO DE ENCUESTA SOBRE LOGROS PARCIALES

Esta encuesta se diseñó a efectos de ser aplicada al finalizar el Nivel I para conocer la opinión de los alumnos sobre los logros obtenidos hasta ese momento, considerando que las tareas de ejercitación, tanto orales como escritas, los tests de comprensión escrita y las evaluaciones institucionales previstas (trabajos prácticos y exámenes parciales) les habían permitido, con un grado aceptable de precisión, detectar las dificultades encontradas y evaluar los progresos realizados hasta ese momento. Sin embargo, en curso de realización, se consideró conveniente añadir a los ítems sobre auto-evaluación otros que permitieran conocer la opinión de los cursantes sobre las actividades y material de trabajo propuestos por la cátedra y consultarlos nuevamente sobre los logros finales que esperaban alcanzar. Por lo tanto, esta encuesta se elaboró considerando los siguientes núcleos temáticos:

- A. Logros parciales
- B. Textos y ejercicios correspondientes
- C. Ejercicios gramaticales desarrollados en clase
- D. Ejercicios de pronunciación realizados en clase
- E. Expectativas de logros finales

La encuesta se aplicó al finalizar el año académico, por lo cual se juzgó conveniente redactarla íntegramente en francés.

Porcentaje de grado de cumplimiento: 100 %

9.10 APLICACIÓN DE LA ENCUESTA SOBRE LOGROS PARCIALES

Como ya se dijo, la encuesta se hizo al finalizar el año académico 2007 con los cursantes del Nivel I , después que los mismos hubieron rendido el último examen parcial, lo cual les permitía evaluar de una manera adecuada los aspectos abordados en el documento. Teniendo en cuenta las adquisiciones lingüísticas hechas por los alumnos, la encuesta se redactó en francés, aunque se explicó a los mismos que les era permitido utilizar la lengua materna para los comentarios y sugerencias que creyeran oportuno añadir. Algunos puntos que la cátedra consideró conveniente ampliar o aclarar fueron conversados en una entrevista posterior.

Porcentaje de grado de cumplimiento: 100 %

9.11 ANÁLISIS PROVISORIO DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LA ENCUESTA

Se transcribe a continuación el texto de la encuesta, aclarándose que algunas preguntas tuvieron más de una respuesta. La revisión de la información obtenida mediante las respuestas de los alumnos encuestados arroja los porcentajes siguientes:

QUESTIONNAIRE - FIN DU NIVEAU I

Répondez aux questions suivantes en mettant une croix à côté de la réponse la plus appropriée . À la fin, vous pouvez y ajouter les commentaires pertinents.

1. Pouvez-vous distinguer le singulier du pluriel en français ?
 OUI 35 % SEULEMENT DANS CERTAINS CAS 65 % NON 0 %
2. Pouvez-vous distinguer le masculin du féminin en français ?
 OUI 60 % SEULEMENT DANS CERTAINS CAS 40 % NON 0 %
3. Pouvez-vous reconnaître les différents segments d'une phrase française en distinguant leur classe grammaticale ?
 OUI 0 % SEULEMENT DANS CERTAINS CAS 100 % NON 0 %
4. Dans une phrase française, pouvez-vous distinguer le sujet du prédicat ?
 OUI 60 % SEULEMENT DANS CERTAINS CAS 40 % NON 0 %
5. Pouvez-vous reconnaître la personne, le nombre et le temps des verbes étudiés ?
 OUI 0 % SEULEMENT DANS CERTAINS CAS 100 % NON 0 %
6. Pouvez-vous savoir si une phrase en français est à la forme affirmative, interrogative ou négative ?
 OUI 100 % SEULEMENT DANS CERTAINS CAS 0 % NON 0 %
7. Pouvez-vous comprendre les nombres étudiés en français, s'ils sont écrits en toutes lettres ?
 OUI 65 % SEULEMENT DANS CERTAINS CAS 35 % NON 0 %
8. Quand vous ne comprenez pas un mot,

- vous le cherchez au dictionnaire de traduction 30 %
- vous demandez sa signification au professeur 100 %
- vous essayez de le comprendre à partir du contexte 35 %

- vous essayez de le comprendre a partir de la similitude du mot avec un mot en espagnol 30 %
- vous continuez à lire pour essayer de comprendre globalement 30 %

9. Pouvez-vous employer le dictionnaire de traduction d'une manière convenable ?

OUI 35 % SEULEMENT DANS CERTAINS CAS 65 % NON 0 %

10. Est-ce que l'utilisation du dictionnaire de traduction facilite la compréhension des phrases et des textes ?

OUI 60 % SEULEMENT DANS CERTAINS CAS 40 % NON 0 %

11. Pouvez-vous comprendre des phrases et des textes brefs en français d'une manière globale ?

OUI 100 % SEULEMENT DANS CERTAINS CAS 0 % NON 0 %

12. Les phrases et les textes proposés en classe sont

- très longs 0 %
- longs 0 %
- d'une longueur appropriée 75 %
- brefs 70 %
- très brefs 0 %

13. Ces phrases et ces textes sont

- très difficiles 0 %
- difficiles 0 %
- d'un niveau approprié 100 %
- faciles 0 %
- très faciles 0 %

14. Pour la compréhension des phrases et des textes, les exercices de grammaire faits en classe avec le professeur sont

- très utiles 75 %
- utiles 25 %
- peu utiles 0 %

15. Considérez-vous qu'il faut faire plus d'exercices de grammaire en classe ?

OUI 100 % SEULEMENT DANS CERTAINS CAS 0 % NON 0 %

16. Le temps accordé pour faire ces exercices est

- trop long 0 %
- long 0 %
- approprié 70 %
- bref 30 %
- trop bref 0 %

17. Vous préférez travailler

- en groupe 0 %
- individuellement *100 %

18. Considérez-vous qu'il faut faire plus d'exercices de prononciation en classe ?

OUI 75 % SEULEMENT DANS CERTAINS CAS 25 % NON 0 %

19. Considérez-vous qu'il faut répéter davantage les mêmes exercices de prononciation ?

OUI 75 % SEULEMENT DANS CERTAINS CAS 25 % NON 0 %

20. Considérez-vous que la prononciation que vous aviez en français des termes propres de la danse classique avant de commencer ce cours vous a été utile ?

OUI 100 % SEULEMENT DANS CERTAINS CAS 0% NON 0 %

21. Considérez-vous que vous avez amélioré votre prononciation en français ?

OUI 80 % SEULEMENT DANS CERTAINS CAS 20 % NON 0 %

22. Dans le cours de français, vous considérez que vous avez fait

- beaucoup de progrès 25 %
- des progrès acceptables 75 %
- peu de progrès 0 %

23. Quels résultats comptez-vous obtenir à la fin du Niveau II de Français ?

- pouvoir comprendre et produire des messages écrits longs et complexes en français 30 %
- pouvoir comprendre et produire des messages écrits brefs et simples en français 0 %
- pouvoir comprendre et produire des messages oraux longs et complexes en français 25 %
- pouvoir comprendre et produire des messages oraux brefs et simples en français 30 %
- pouvoir comprendre et produire des messages oraux et écrits longs et complexes en français 25 %
- pouvoir comprendre et produire des messages oraux et écrits brefs et simples en français 30 %
- pouvoir comprendre sans difficulté des textes de spécialité en français longs et de structure complexe 0 %
- pouvoir comprendre avec des difficultés surmontables des textes de spécialité en français longs et de structure complexe 35 %
- pouvoir comprendre sans beaucoup de difficulté des textes de spécialité en français accessibles et d'une longueur moyenne 30 %
- pouvoir comprendre sans beaucoup de difficulté des textes de spécialité en français brefs et faciles 30 %
- pouvoir comprendre les titres et les sous-titres des livres, les titres des ballets et d'autres oeuvres de danse classique ou contemporaine et quelques citations en français 65 %

- pouvoir prononcer correctement les termes propres de la danse classique qui s'emploient en français 100 %
- pouvoir prononcer et comprendre correctement les termes propres de la danse classique qui s'emploient en français 100 %
- d'autres résultats (indiquez-les)**

* El 65 % de los encuestados aclara que, en algunos casos, prefiere trabajar en grupo.

** El 30 % de los alumnos consultados aclara que le interesa mucho aprender el francés por ser una lengua muy relacionada con su carrera.

Las respuestas de los encuestados señalan importantes dificultades para distinguir en francés el singular del plural (65 % reconoce que sólo en algunos casos), y sobre todo para reconocer los diferentes segmentos de la frase, desde el punto de vista gramatical, y la persona, el número y el tiempo de los verbos estudiados en clase, aclarándose que sólo conocen el Présent y el Passé Composé del Modo Indicativo (100 % los distingue solamente en algunos casos). Las respuestas coinciden con los porcentajes de aciertos constatados en las evaluaciones: el 60 % identifica las formas lingüísticas de acuerdo a la clase gramatical y el 55 % logra identificar las marcas de género, número, persona, etc. Por el contrario, la totalidad de los alumnos (100 %) puede saber si una frase en francés está en forma afirmativa, negativa o interrogativa.

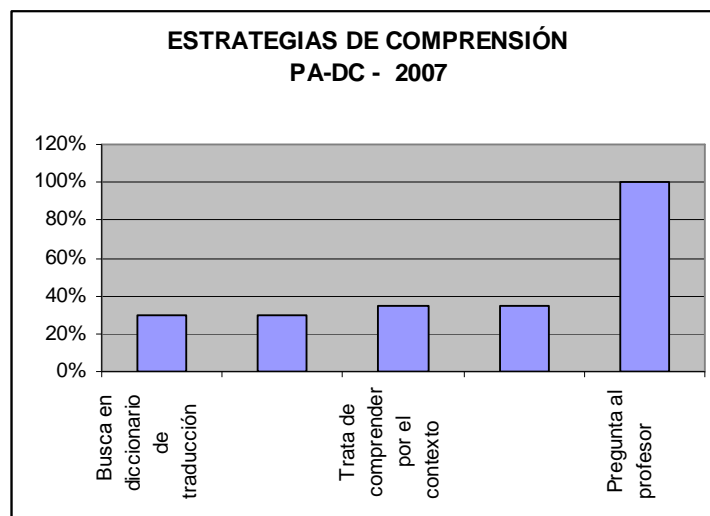


Fig. 5. Gráfico estadístico de estrategias utilizadas para la comprensión de palabras. Profesorado en Artes con orientación en danzas clásicas, año 2007

Cuando los estudiantes consultados no comprenden una palabra, el 30 % la busca en el diccionario de traducción, y el 100 % pregunta su significado al profesor, lo cual indica una clara dependencia con respecto a éste. Sólo un 35 % trata de comprenderla a partir del contexto, mientras que el 30 % procura entenderla considerando su semejanza con una palabra en español y otro 30 % continúa leyendo para tratar de comprender globalmente. La mayoría de los alumnos utiliza pues pocas estrategias, lo cual resalta más claramente si se compara estas respuestas con las dadas a la misma pregunta por alumnos de Francés Instrumental I de las Carreras de Licenciatura y Profesorado en Letras, Profesorado en Portugués, Licenciatura en Trabajo Social y Profesorado en Educación Especial de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, quienes utilizan una multiplicidad de estrategias: el 100 % busca la palabra en el diccionario de traducción, el 100 % pregunta su significado al profesor pero también el 100% trata de comprenderla a partir del contexto y procura entenderla teniendo en cuenta su semejanza con una palabra en la lengua materna, y el 75 % continúa leyendo para tratar de comprenderla.

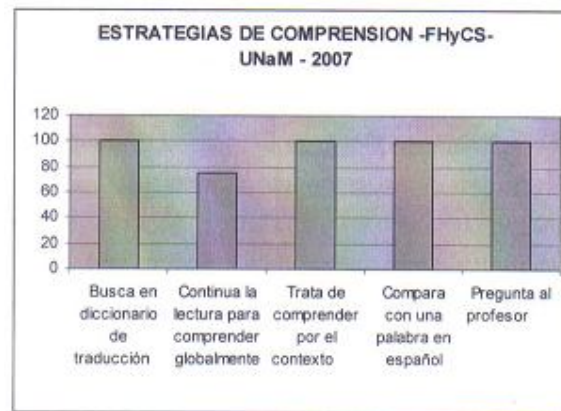


Fig. 6. Gráfico estadístico de estrategias utilizadas para la comprensión de palabras. Varias carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM, año 2007

La totalidad de los encuestados (100 %) comprende frases y textos breves en francés de una manera global, lo que coincide con los resultados obtenidos en el análisis de los resúmenes. En cuanto a las frases y textos propuestos en clase, el 75 % considera que son de una extensión apropiada y el 100 % de un nivel adecuado. El 75 % estima que los ejercicios de gramática realizados en clase son muy útiles, y el 100 % piensa que hay que hacer un mayor número de estos ejercicios. La unanimidad de los alumnos en este punto

refleja su inseguridad en lo relativo a los conocimientos gramaticales. En cuanto a los ejercicios de pronunciación, un 75 % considera que hay que hacer mayor entrenamiento en clase, y también otro 75 % que hay que repetir más dichos ejercicios, lo que concuerda con las observaciones hechas anteriormente sobre sus progresos en materia de realizaciones orales. Sin embargo, el 100 % piensa que la pronunciación de los términos de la danza clásica que había adquirido previamente le ha sido útil, y el 80 % estima que ha mejorado dicha pronunciación. Pero la mayoría de los encuestados (75 %) considera que ha hecho en francés sólo progresos aceptables.

Finalmente, con respecto a los resultados que esperan obtener al finalizar sus estudios de francés, la totalidad de los estudiantes (100 %) asigna la mayor importancia a poder pronunciar y comprender correctamente los términos propios de la danza clásica, y el 65 % considera necesario poder entender títulos y subtítulos de libros, títulos de obras coreográficas y citas en francés. Por el contrario, solamente un 35 % espera comprender con dificultades fáciles de superar textos de su especialidad largos y de estructura compleja, y otro 30 % aspira a comprender sin muchas dificultades textos disciplinares accesibles y de extensión media, o breves y fáciles. Este interés relativamente escaso en la lectura de documentos de especialidad puede relacionarse con la opinión de los alumnos ya expresada en la encuesta preliminar, en la que apenas el 20 % de los estudiantes consultados considera que el curso de francés debe estar orientado hacia la comprensión de textos disciplinares y sólo el 45 % piensa que hay bibliografía importante de su especialidad en lengua francesa.

Porcentaje de grado de cumplimiento 100%

ACTIVIDADES REALIZADAS DURANTE EL AÑO ACADÉMICO 2008**1. Elaboración del pre-informe.**

Esta actividad se realizó en la primera mitad del año académico 2008. (Ver Informe de Avance).

2. Diseño de las encuestas comparativas sobre estrategias de aprendizaje (actividad añadida al plan de trabajo original).

Dado que esta actividad debía tener un carácter comparativo, se diseñaron dos encuestas análogas, con algunas ligeras diferencias. Una de ellas estaba destinada a los alumnos del Nivel II de Francés Instrumental para varias carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (Encuesta I), y la otra iba dirigida a los estudiantes de la Segunda Instancia del Profesorado en Danzas Clásicas (Encuesta II). Ambas se elaboraron, en general, a partir de los siguientes núcleos temáticos:

1. Razones por las que el alumno estudia francés (en el caso de la Encuesta I, se trata de una opción).
2. Objetivo(s) fundamental(es) de este estudio.
3. Incidencia y corrección de errores.
4. Estrategias de aprendizaje (comprensión de las explicaciones, retención memorística, ejercicios de reemplazo, análisis de las correcciones).
5. Estrategias de comprensión de textos de especialidad.
6. Delimitación de los contenidos a estudiar.
7. Auto-evaluación de los resultados obtenidos hasta ese momento y de las posibilidades de mejorarlos.

En la Encuesta II, dadas las necesidades del público concernido, se agregaron preguntas destinadas a conocer la opinión de los alumnos sobre el entrenamiento para la adquisición de la pronunciación de la lengua estudiada.

Porcentaje de grado de cumplimiento: 100 %

3. Aplicación de las encuestas comparativas sobre estrategias de aprendizaje (actividad añadida al plan de trabajo original).

Como se dijo anteriormente, estas encuestas se aplicaron a los alumnos del Nivel II de Francés Instrumental de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (Encuesta I), y a los de la Segunda Instancia del Profesorado en Danzas Clásicas (Encuesta II). Esta actividad se llevó a cabo a inicios del año académico 2008.

A continuación se transcriben ambas encuestas y los resultados obtenidos.

ENCUESTA I

QUESTIONNAIRE . FRANÇAIS. NIVEAU II

Répondez aux questions suivantes ou mettez une croix à côté de la ou les réponse(s) correcte(s) :

- 1. Vous apprenez le français : ***
 - a) parce que vous aimez cette langue. 60 %**
 - b) parce qu'elle est plus facile que les autres langues étrangères. 20 %**
 - c) parce que vous avez déjà des connaissances de français. 0 %**
 - d) parce que dans les cours d'anglais et de portugais il y a une quantité excessive d'élèves. 0 %**
 - e) parce que vous considérez qu'il y a des textes importants de votre spécialité en langue française. 20 %**
 - f) pour terminer le plus vite possible vos études et avoir un diplôme. 0 %**
 - g) pour d'autres raisons (expliquez-les). 40 %**

(Entre las razones consignadas, la más frecuente es: “ ya había estudiado inglés y portugués y quería tener algunos conocimientos de francés ”.

- 2. Que désirez-vous le plus ? ***
 - a) bien comprendre des textes de votre spécialité. 65 %**
 - b) bien comprendre n'importe quel type de texte. 0 %**

- c) bien comprendre des citations. **50 %**
- d) bien comprendre des titres et des sous-titres. **40 %**
- e) obtenir d'autres résultats (expliquez-les). **40 %**

(Indiquez par ordre de préférence ce que vous souhaitez) Ninguno de los encuestados indica este orden.

En la opción e), las respuestas más frecuentes son: “poder leer obras literarias directamente en francés” y “poder comprender lo que dicen amigos que hablan francés”.

3. Vous aimez que le professeur vous corrige ou vous préférez vous corriger tout(e) seul(e) ? Pourquoi ?

Todos los alumnos dicen, en definitiva, que desean ser corregidos por el profesor. En algunos comentarios se dice que “el alumno no siempre está seguro y necesita de la ayuda del profesor, pero también es necesario que el alumno aprenda a corregirse por sí solo “ y “no me puedo corregir yo sola, me gusta que me corrijan, pero no me gusta que por mis errores crean que no sé nada”.

4. Vous êtes ennuyé(e) quand vous vous trompez ? Pourquoi ?

oui **0 %** seulement dans certains cas **0 %** non **75 %**

25 % de los encuestados no contesta.

Algunos comentarios : « no me molesta porque de mis errores voy aprendiendo”, “no me molesta porque yo sé cuánto me cuesta aprender un idioma extranjero “ y “no me molesta porque sé que los idiomas extranjeros no son mi fuerte”.

5. Comment apprenez-vous le mieux ? *

- a) Quand vous assistez à la classe et vous écoutez les explications du professeur. **100 %**
- b) Quand vous écoutez les explications du professeur et en même temps vous prenez des notes. **0 %**
- c) Quand vous étudiez le sujet traité dans un livre (ou une photocopie) . **0 %**
- d) Quand vous écoutez les explications du professeur et après vous étudiez le sujet traité dans un livre ou dans une photocopie. **0 %**
- e) D'autres procédés (expliquez-les). **70 %**

En la opción e), los comentarios más frecuentes son : « cuando, con la ayuda del profesor, se hace la ejercitación y la manipulación de textos” y “cuando relaciono el tema dado con algo que me gusta”.

6. Pour bien apprendre un sujet, vous considérez que: *
- a) les exemples donnés pendant les explications sont suffisants. **40 %**
 - b) le professeur doit donner des exercices pour faire à la maison. **40 %**
 - c) le professeur doit donner des exercices pour faire immédiatement en classe. **100 %**
7. Si vous avez choisi l'option c), dites si :
- a) vous préférez que ces exercices soient faits en forme collective, et que le professeur les explique en même temps. **55 %**
 - b) vous préférez que ces exercices soient faits en forme individuelle et qu'ils soient corrigés après, en forme collective. **45 %**
 - c) vous préférez que ces exercices soient faits et corrigés en forme individuelle. **0 %**
8. Essayez-vous de retenir par cœur ce qui vous est enseigné ?
- | | | |
|----------------|--|----------------|
| oui 0 % | seulement dans certains cas 100 % | non 0 % |
|----------------|--|----------------|
9. Quand le professeur vous rend un travail corrigé, vous lisez et vous analysez attentivement les corrections et les remarques qu'il vous fait ?
- | | | |
|------------------|--|----------------|
| oui 100 % | seulement dans certains cas 0 % | non 0 % |
|------------------|--|----------------|
10. Pour les élèves qui ont répondu : *oui* ou *seulement dans certains cas* :
- S'il y a une correction ou une remarque que vous ne comprenez pas, demandez-vous au professeur des explications sur ces remarques et ces corrections ou essayez-vous de les comprendre tout(e) seul(e) ?
- | | | |
|-----------------|---|----------------|
| oui 70 % | seulement dans certains cas 30 % | non 0 % |
|-----------------|---|----------------|
11. Comment étudiez-vous pour passer une évaluation ? *
- a) Vous mémorisez des règles et des modèles. **0 %**
 - b) Vous considérez qu'il suffit de vous imprégner de façon inconsciente de ce que vous avez lu ou entendu. **0 %**

- c) Vous faites une révision des règles et des modèles en les analysant. **100 %**
d) D'autres procédés (expliquez-les). **0 %**

12. Quand vous lisez un texte, vous essayez de le traduire mentalement ?

oui **40 %** seulement dans certains cas **60 %** non **0 %**

13. En ce moment, vous avez tendance à : *

- a) comprendre globalement. **55 %**
b) faire un travail minutieux de compréhension. **100 %**
c) traduire chaque mot. **40 %**
d) penser aux règles de grammaire. **60 %**
e) d'autres procédés (expliquez-les). **0 %**

14. Quand vous lisez un texte, cherchez-vous les mots-clés ?

oui **40 %** seulement dans certains cas **60 %** non **0 %**

15. Essayez-vous de distinguer les idées principales des idées secondaires ?

oui **45 %** seulement dans certains cas **55 %** non **0 %**

16. Quand vous ne comprenez pas un mot,

- a) vous le cherchez au dictionnaire de traduction. **100 %**
b) vous demandez sa signification au professeur. **90 %**
c) vous essayez de le comprendre à partir du contexte. **100 %**
d) vous essayez de le comprendre à partir de la similitude du mot avec un mot en espagnol. **0 %**
e) vous continuez à lire pour essayer de comprendre globalement. **100 %**
d) d'autre procédés (expliquez-les). **0 %**

17. S'il s'agit d'un texte de votre spécialité, essayez-vous de le comprendre en transférant les connaissances que vous possédez déjà dans ce domaine ?

oui **50 %** seulement dans certains cas **50 %** non **0 %**

18. Considérez-vous que dans l'apprentissage du français il faut tout étudier ?

- a) Oui, c'est mieux. 0 %
- b) Non, ce n'est pas l'objectif du cours. 10 %
- c) Non, ce serait souhaitable, mais ce n'est pas possible. 90 %

19. Croyez-vous que, pour comprendre une langue étrangère, il faut connaître les différents modes de vie, les habitudes et le milieu des gens qui la parlent ?

oui 0 % seulement dans certains cas 100 % non 0 %

20. Considérez-vous que vous faites tous les efforts possibles pour bien faire les activités proposées en français?

oui 60 % seulement dans certains cas 40 % non 0 %

21. Pour vous, les résultats obtenus jusqu'à présent dans vos études de français sont :

- a) excellents. 0 %
- b) très bons. 0 %
- c) bons. 65 %
- d) acceptables. 35 %
- d) insuffisants. 0 %
- e) d'autres réponses (indiquez-les). 0 %

22. Croyez-vous que ces résultats pourraient être meilleurs ?

oui 100 % seulement dans certains cas 0 % non 0 %

23. Si vous avez répondu : *oui* ou *seulement dans certains cas*, dites comment vous croyez qu'ils pourraient être améliorés :

- a) en étudiant davantage. 50 %
- b) en assistant plus fréquemment aux classes. 0 %
- c) en faisant plus attention aux explications et aux exercices proposés. 0 %
- d) en disposant de notes du cours plus complètes. 0 %
- e) en faisant en classe plus d'exercices d'application des sujets étudiés. 60 %
- f) en faisant des consultations au professeur quand un sujet n'a pas été compris.
50 %
- g) en demandant des explications supplémentaires aux camarades de classe. 0 %

h) d'autres procédés (expliquez-les). 0 %

Commentaires :

Los comentarios de los alumnos se concentran en los siguientes aspectos :

1. Algunos afirman que les cuesta mucho aprender la lengua francesa.
2. Sin embargo, otros comentan, ratificando su respuesta a la pregunta N° 20, que “no realizo muchos esfuerzos”, “no me esfuerzo lo suficiente.”
3. Algunos alumnos aclaran que si bien, en un principio, tratan de comprender globalmente los textos, después procuran aplicar los conocimientos de gramática para saber, por ejemplo, si los verbos están en presente o en pasado, luego tratan de traducir palabra por palabra porque no poseen un conocimiento muy amplio de ciertas expresiones de la lengua francesa, y finalmente tratan de relacionar todo y encontrar el sentido.
4. Algunos ratifican la necesidad de hacer más ejercicios en clase o en la casa, en este último caso con corrección colectiva en el aula.
5. Finalmente, un cierto número de participantes reconoce que le cuesta la gramática, los idiomas extranjeros y “aprender cosas de memoria.”

ENCUESTA II

QUESTIONNAIRE . PROFESSORAT DE DANSES CLASSIQUES . NIVEAU II

Répondez aux questions suivantes ou mettez une croix à côté de la ou les réponse(s) correcte(s) :

1. Vous considérez que, dans votre spécialité, l'apprentissage du français est :
 - a) absolument nécessaire. 70 %
 - b) très important. 0 %
 - c) important. 30 %
 - d) peu important. 0 %
 - e) ce n'est pas nécessaire. 0 %

- f) ce serait suffisant de faire des exercices de prononciation. **0 %**
- g) d'autres réponses (indiquez-les). **0 %**

2. Que désirez-vous le plus ?

- a) bien prononcer les mots et les expressions du vocabulaire de la danse classique. **0 %**
 - b) bien comprendre et bien prononcer les mots et les expressions du vocabulaire de la danse classique. **100 %**
 - d) avoir une bonne prononciation du français en général. **0 %**
 - e) bien comprendre des textes de votre spécialité. **0 %**
 - f) bien comprendre n'importe quel type de texte. **30 %**
 - g) bien comprendre des citations. **0 %**
 - h) bien comprendre et bien prononcer les noms en français des ballets les plus célèbres. **0 %**
 - i) obtenir d'autres résultats (expliquez-les). **0 %**
- (Indiquez par ordre de préférence ce que vous souhaitez)

3. Vous aimez que le professeur vous corrige ou vous préférez vous corriger tout(e) seul(e) ? Pourquoi ?

No responden

4. Vous êtes ennuyé(e) quand vous vous trompez ? Expliquez pourquoi.

oui 0 % seulement dans certains cas 100 % non 0 %

Comentario de un alumno: « Cuando en algunos casos uno se siente seguro y resulta que se ha equivocado.»

5. En ce qui concerne la prononciation,

- a) vous considérez nécessaire que le professeur vous donne des exercices de répétition et de lecture contenant les différents sons, et les règles correspondantes. **33 %**
- b) vous considérez nécessaire que, en plus des exercices et des règles, le professeur vous explique comment il faut utiliser les organes de la phonation pour obtenir les différents sons du français. **66 %**
- c) vous considérez qu'il faut apprendre la prononciation uniquement en écoutant et

en répétant des exercices. **0 %**

d) vous considérez que vous pouvez apprendre à mieux prononcer en écoutant aussi avec fréquence des dialogues et des interviews enregistrés en français. **0 %**

e) d'autres procédés (indiquez-les). **0 %**

5. Comment apprenez-vous le mieux les structures grammaticales ?

a) Quand vous assistez à la classe et vous écoutez les explications du professeur. **35 %**

b) Quand vous écoutez les explications du professeur et en même temps vous prenez des notes. **65 %**

c) Quand vous étudiez le sujet traité dans un livre (ou une photocopie) . **0 %**

d) Quand vous écoutez les explications du professeur et après vous étudiez le sujet traité dans un livre ou dans une photocopie. **0 %**

e) D'autres procédés (expliquez-les). **0 %**

6. Pour bien apprendre un sujet, vous considérez que:

a) les exemples donnés pendant les explications sont suffisants. **33 %**

b) le professeur doit donner des exercices pour faire à la maison. **0 %**

c) le professeur doit donner des exercices pour faire immédiatement en classe. **66 %**

7. Si vous avez choisi l'option c), dites si :

a) vous préférez que ces exercices soient faits en forme collective, et que le professeur les explique en même temps. **0 %**

b) vous préférez que ces exercices soient faits en forme individuelle et qu'ils soient corrigés après, en forme collective. **65 %**

c) vous préférez que ces exercices soient faits et corrigés en forme individuelle. **35 %**

8. Essayez-vous de retenir par cœur ce qui vous est enseigné ?

oui **0 %** seulement dans certains cas **65 %** non **0 %**

No responde : 35 % (es posible que la pregunta no haya sido comprendida)

9. Quand le professeur vous rend un travail écrit corrigé, vous lisez et vous analysez attentivement les corrections et les remarques qu'il vous fait ?

oui **100 %** seulement dans certains cas **0 %** non **0 %**

10. Pour les élèves qui ont répondu : *oui* ou *seulement dans certains cas* :

S'il y a une correction ou une remarque que vous ne comprenez pas, demandez-vous au professeur des explications sur ces remarques et ces corrections ou essayez-vous de les comprendre tout(e) seul(e) ?

oui 35 % seulement dans certains cas 35 % non 0 %

No responde : 30 %

11. Comment étudiez-vous pour passer une évaluation ?

- a) Vous mémorisez des règles et des modèles. 33 %
- b) Vous considérez qu'il suffit de vous imprégner de façon inconsciente de ce que vous avez lu ou entendu. 0 %
- c) Vous faites une révision des règles et des modèles en les analysant. 66 %
- d) D'autres procédés (expliquez-les). 0 %

12. Quand vous lisez un texte, vous essayez de le traduire mentalement ?

oui 30 % seulement dans certains cas 35 % non 0 %

No responde : 35 %

13. En ce moment, vous avez tendance à :

- a) comprendre globalement. 100 %
- b) faire un travail minutieux de compréhension. 0 %
- c) traduire chaque mot. 0 %
- d) penser aux règles de grammaire. 0 %
- e) d'autres procédés (expliquez-les). 0 %

14. Quand vous lisez un texte, cherchez-vous les mots-clés ?

oui 66 % seulement dans certains cas 33 % non 0 %

15. Essayez-vous de distinguer les idées principales des idées secondaires ?

oui 65 % seulement dans certains cas 35 % non 0 %

16. Quand vous ne comprenez pas un mot,

- a) vous le cherchez au dictionnaire de traduction. **33 %**
- b) vous demandez sa signification au professeur. **70 %**
- c) vous essayez de le comprendre à partir du contexte. **30 %**
- d) vous essayez de le comprendre a partir de la similitude du mot avec un mot en espagnol. **30 %**
- e) vous continuez à lire pour essayer de comprendre globalement. **25 %**
- d) d'autre procédés (expliquez-les). **0 %**

17. S'il s'agit d'un texte de votre spécialité, essayez-vous de le comprendre en transférant les connaissances que vous possédez déjà dans ce domaine ?

oui **0 %** seulement dans certains cas **40 %** non **0 %**

No responde : 60 %

18. Considérez-vous que dans l'apprentissage du français il faut tout étudier ?

- a) Oui, c'est mieux. **100 %**
- b) Non, ce n'est pas l'objectif du cours. **0 %**
- c) Non, ce serait souhaitable, mais ce n'est pas possible. **0 %**

19. Croyez-vous que, pour comprendre une langue étrangère, il faut connaître les différents modes de vie, les habitudes et le milieu des gens qui la parlent ?

oui **33 %** seulement dans certains cas **66 %** non **0 %**

20. Considérez-vous que vous faites tous les efforts possibles pour bien faire les activités proposées en français? Justifiez votre réponse.

oui **100 %** seulement dans certains cas **0 %** non **0%**

No hay comentarios

21. Pour vous, les résultats obtenus jusqu'à présent dans vos études de français sont :

- a) excellents. **0 %**
- b) très bons. **65 %**
- c) bons. **35 %**
- d) acceptables. **0 %**
- d) insuffisants. **0 %**

e) d'autres réponses (indiquez-les). **0 %**

22. Dans quel(s) aspect(s) considérez-vous que vous avez fait les progrès les plus importants ? Expliquez pourquoi.

a) prononciation. **65 %**

b) connaissance de la grammaire. **0 %**

c) connaissance du vocabulaire de la danse classique. **70 %**

d) connaissance des stratégies de lecture. **0 %**

e) d'autres aspects (indiquez-les). **0 %**

No hay comentarios

23. Croyez-vous que ces résultats pourraient être meilleurs ?

oui 70 % seulement dans certains cas 30 % non 0 %

24. Si vous avez répondu : *oui* ou *seulement dans certains cas*, dites comment vous croyez qu'ils pourraient être améliorés :

a) en étudiant davantage. **0 %**

b) en assistant plus fréquemment aux classes. **70 %**

c) en faisant plus attention aux explications et aux exercices proposés. **30 %**

d) en disposant de notes du cours plus complètes. **0 %**

e) en faisant en classe plus d'exercices d'application des sujets étudiés. **0 %**

f) en faisant en classe plus d'exercices de prononciation. **0 %**

g) en faisant des consultations au professeur quand un sujet n'a pas été compris. **0 %**

h) en demandant des explications supplémentaires aux camarades de classe. **0 %**

i) d'autres procédés (expliquez-les). **0 %**

Commentaires:

Los alumnos hacen pocos comentarios sobre las respuestas dadas. Consideran en general que han hecho muchos progresos hasta ese momento teniendo en cuenta que, cuando se inició el curso, no poseían ningún conocimiento de la lengua estudiada.

Porcentaje de grado de cumplimiento : **100 %**

3. Análisis de los resultados obtenidos en ambas encuestas.

Comparando los resultados obtenidos en las Encuestas I y II vemos que, mientras que los estudiantes de Francés Instrumental (Facultad de Humanidades y C. Sociales), al aprender francés, desean: comprender textos de su especialidad (65 %), comprender citas, (50 %), comprender títulos y subtítulos (40 %), e incluso poder leer obras literarias y comprender a amigos que hablan en francés (40 %), las expectativas de los alumnos del Profesorado en Danzas Clásicas se concentran en: comprender y pronunciar bien las palabras y las expresiones del vocabulario de la danza clásica (100 %) y en comprender cualquier tipo de texto (30 %). En lo referente al aprendizaje de la pronunciación, aspecto reservado sólo a los alumnos del Profesorado en Danzas, 66 % considera necesario que, además de los ejercicios y las reglas, el profesor explique cómo deben utilizarse los órganos de la fonación, mientras que 33 % piensa que es suficiente que el profesor dé ejercicios de repetición y de lectura con las reglas correspondientes. A la pregunta: “Cuando el profesor le devuelve un trabajo corregido, ¿usted lee y analiza atentamente las correcciones y las observaciones que le hace?”, los alumnos de Humanidades responden unánimemente que sí (100 %) y el mismo porcentaje se obtiene con los estudiantes de Danzas Clásicas, lo que refleja, en ambos casos, la voluntad de tomar conciencia de los errores y rectificarlos. Para aprobar una evaluación, el primer grupo responde que hace una revisión de reglas y de modelos analizándolos (100 %), mientras que los cursantes de Danzas Clásicas memorizan reglas y modelos (33 %) o hacen una revisión de reglas y de modelos analizándolos (66 %). Cuando leen un texto, los alumnos de Humanidades tienen tendencia a: comprender globalmente (55 %), a hacer un trabajo minucioso de comprensión (100 %), a traducir cada palabra (40 %), y a pensar en las reglas de gramática (60 %), mientras que los estudiantes de Danzas solamente procuran comprenderlo globalmente (100 %) (esta respuesta masiva se debe probablemente al hecho de que, hasta ese momento, los cursantes de Danzas sólo han interpretado documentos breves de proposición lineal). De todas maneras, puede observarse que, a diferencia de estos últimos, los alumnos de Humanidades abordan el texto desde diferentes ángulos. Por otra parte, 40 % de los estudiantes que responden a la Encuesta I buscan las palabras claves de los textos, y 60 % sólo lo hace en algunos casos, mientras que los cursantes de Danzas buscan las palabras claves en un porcentaje de 66 % y lo hace sólo en algunos casos el 33 %. Cuando los estudiantes de Francés Instrumental no comprenden una palabra, la buscan en el diccionario de traducción (100 %), preguntan su significado al profesor (90 %), tratan de comprenderla a partir del contexto (100 %), o continúan leyendo para tratar de comprender

globalmente (100 %), mientras que aquéllos que responden a la Encuesta II la buscan en el diccionario de traducción (33 %), preguntan su significado al profesor (70 %), tratan de comprenderla a partir del contexto (30 %), tratan de comprenderla a partir de su semejanza con una palabra en español (30 %) y , finalmente, continúan leyendo para tratar de comprender globalmente (25 %). Las opciones elegidas ponen de manifiesto que los alumnos de Danzas Clásicas, en su mayoría, manejan menos estrategias de comprensión que sus pares de Humanidades. Cuando se trata de un texto de su especialidad, 50 % de los estudiantes de Francés Instrumental procura comprenderlo transfiriendo los conocimientos que ya posee en ese campo y 50 % sólo hace esta transferencia en algunos casos; los alumnos del Profesorado en Danzas transfieren estos conocimientos en algunos casos (40 %) o no responden (60 %). 90 % de los encuestados de la Facultad de Humanidades considera que, en el aprendizaje del francés, sería deseable estudiar todo, pero no es posible, mientras que para 10 % no es ése el objetivo del curso. Los alumnos de Danzas consideran en forma unánime (100 %) que sería mejor estudiar todo. Los cursantes de Francés Instrumental expresan que hacen todos los esfuerzos posibles para hacer bien las actividades propuestas en el curso (60 %), o que sólo los hacen en algunos casos (40 %), y los de Danzas creen que hacen todos los esfuerzos posibles en un 100 %. Mientras que los alumnos de Humanidades juzgan que los resultados obtenidos hasta ese momento son buenos (65 %) o sólo aceptables (35 %), los estudiantes de Danzas consideran en un 65 % que los resultados son muy buenos, y en un 35 % que son buenos. En cuanto a las posibilidades de mejorar esos resultados, los encuestados en primer término piensan que esto podría obtenerse estudiando más (50 %), haciendo en clase más ejercicios de aplicación de los temas estudiados (60 %) y haciendo consultas al profesor cuando un tema no ha sido comprendido (50 %). Los estudiantes de Danzas consideran que estas mejoras podrían lograrse asistiendo más frecuentemente a las clases (70 %) y prestando más atención a las explicaciones y a los ejercicios propuestos (30 %). Como se verá en las respuestas de éstos últimos, la obtención de mejores resultados depende de factores vinculados con un cambio de su propia actitud. Finalmente, estos mismos estudiantes consideran que han hecho los progresos más importantes en pronunciación (65 %) y en conocimiento del vocabulario de la danza clásica (70 %), mientras que atribuyen 0 % a: conocimiento de la gramática y conocimiento de las estrategias de lectura. (esta pregunta no figura en la Encuesta I). Vemos pues que, o bien los alumnos de Danzas juzgan que no han aprendido nada en lo referente a importantes habilidades discursivas tales como la reflexión metalingüística y la lecto-comprensión, o bien no acuerdan

importancia a estos aspectos, concentrando todo su interés en los conocimientos que se relacionan directamente con el campo disciplinar de su especialidad.

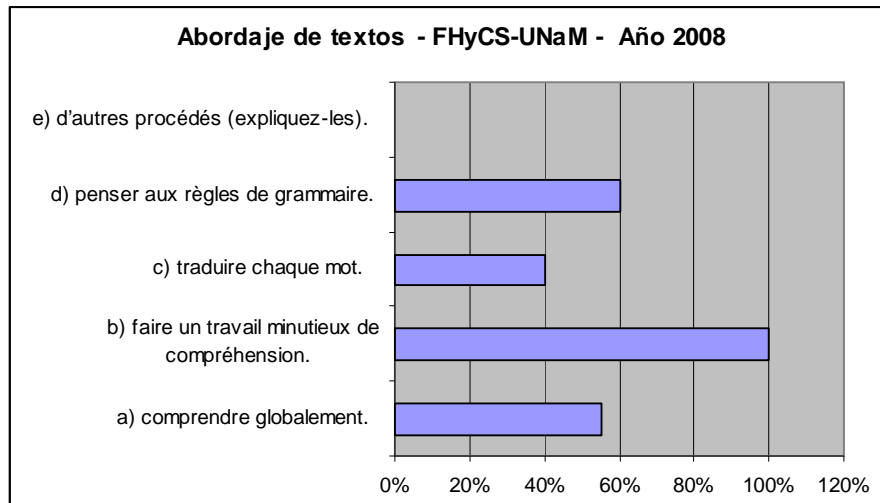


Fig. 7. Resultados Encuesta ítem sobre abordaje de textos. Alumnos de Francés Instrumental II. FHyCS-UNaM. Año 2008

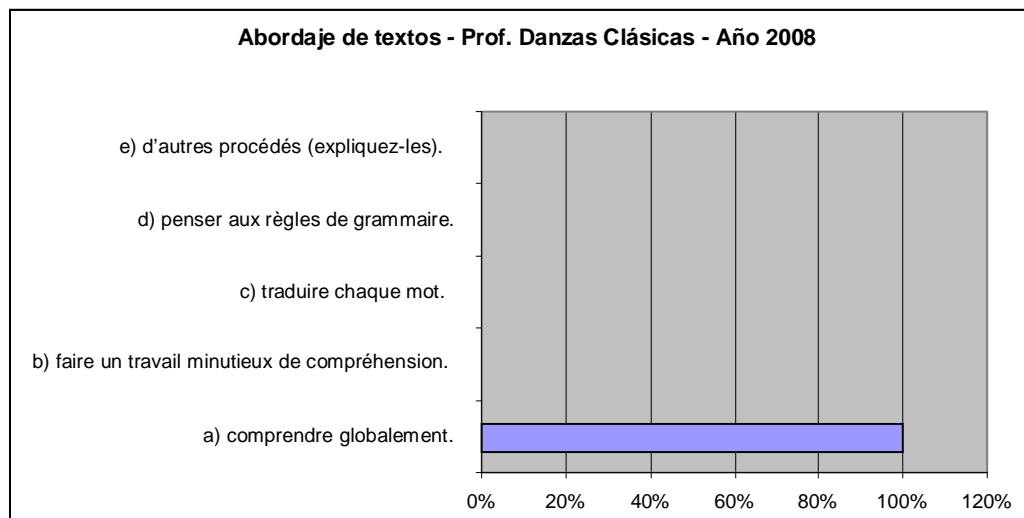


Fig. 8. Resultados Encuesta ítem sobre abordaje de textos. Alumnos de Francés II. Escuela Sup. de Danzas. Año 2008

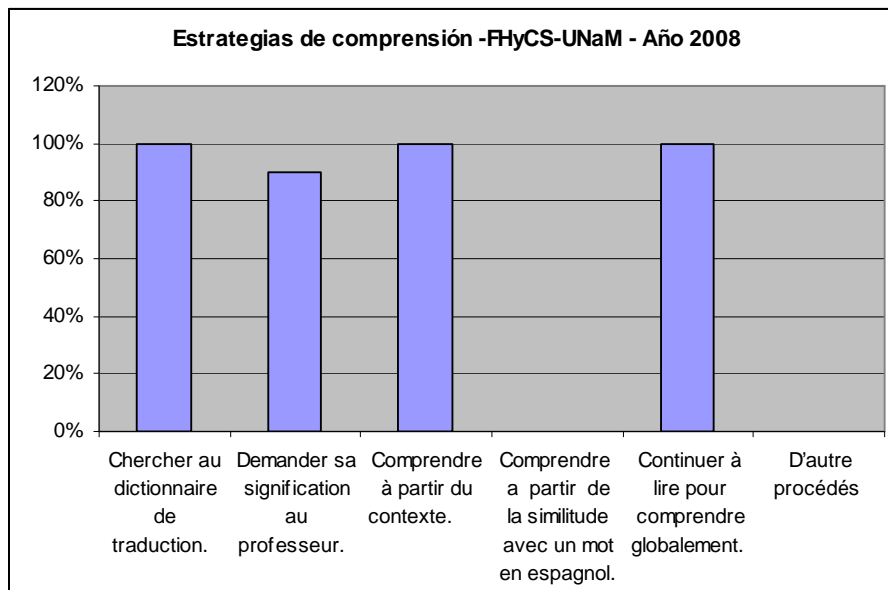


Fig. 9. Resultados Encuesta ítem sobre estrategias de comprensión. Alumnos de Francés Instrumental II. FHyCS-UNaM. Año 2008

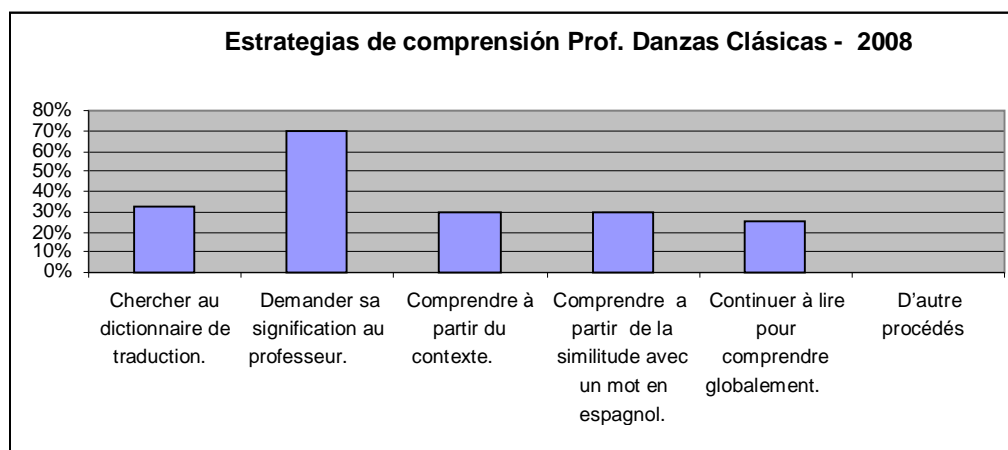


Fig. 10. Resultados Encuesta ítem sobre estrategias de comprensión. Alumnos de Francés II. Escuela Sup. de Danzas. Año 2008

Estas respuestas permiten apreciar, en líneas generales, que los encuestados de la Facultad de Humanidades manifiestan un mayor número de expectativas que los de Danzas Clásicas con respecto al aprendizaje del francés. También, según los resultados obtenidos en la consulta, los alumnos de Francés Instrumental manejan una gama más variada de estrategias de lecto-comprensión que los estudiantes de Danzas y además, a diferencia de sus pares, consideran necesario hacer más ejercicios de aplicación de los temas estudiados. Por

su parte, los alumnos que responden a la Encuesta II se manifiestan más optimistas en cuanto a los resultados obtenidos hasta ese momento, juzgados como “muy buenos “ o “buenos”, mientras que los de Humanidades los consideran “buenos “ o “aceptables”. Los estudiantes de Danzas afirman en su totalidad que realizan todos los esfuerzos posibles para hacer bien las actividades propuestas en el curso, afirmación menos categórica por parte de los que responden a la Encuesta I. Sin embargo, los alumnos de Danzas admiten, como los de Humanidades, que los resultados podrían ser mejores, y consideran que para ello deberían asistir más frecuentemente a las clases y prestar más atención a las explicaciones y ejercicios propuestos, demostrando así una actitud auto-crítica. Finalmente, la atención que los estudiantes de Danzas prestan en forma excluyente a los progresos hechos en materia de pronunciación y de conocimiento del vocabulario del campo disciplinar parece evidenciar poco interés en la posibilidad de desarrollar sus habilidades discursivas a partir de los correspondientes contenidos teórico-prácticos del curso.

Tras evaluar los resultados obtenidos, la profesora los comenta brevemente con los alumnos del Profesorado en Danzas Clásicas. Después les solicita que comenten a sus compañeros qué estrategias, además de las señaladas en la encuesta, emplean para estudiar y cuáles les permiten obtener un mejor rendimiento. En los comentarios se señalan las siguientes actividades: leer los apuntes y el material de estudio, leer también los ejercicios hechos y resueltos en clase y compararlos con los apuntes, tratando de comprender mejor la aplicación de las reglas (esto sobre todo para los temas de gramática), marcar frases o palabras con otro color y / o subrayarlas o ponerlas en recuadro, leer muchas veces las palabras que designan los ejercicios, pasos y figuras, a efectos de retener la grafía, leer y escribir repetidamente dichas unidades léxicas y, finalmente, diseñar cuadros con los conceptos fundamentales y los ejemplos. Se confecciona una lista en el pizarrón enumerando estas estrategias. Por último, una alumna hace en el pizarrón, con la participación de sus compañeros, un cuadro sobre uno de los contenidos recientemente estudiados, con el fin de ilustrar la última actividad señalada.

La profesora sostiene que cada estudiante tiene sus propias estrategias de aprendizaje, y que la eficacia de éstas varía de una persona a otra, ya que cada individuo tiene sus especiales modalidades de estudio. Agrega que se debe tomar conciencia de que estas estrategias existen, pueden ser empleadas sistemáticamente en caso de que los resultados sean los esperados, e incluso es posible aprender estrategias nuevas intercambiando ideas con otros alumnos. Sugiere a éstos, como una posible estrategia para evitar la asimilación de

formas lingüísticas y conceptos erróneos, que periódicamente comparen sus apuntes con el material de estudio distribuido por la cátedra, y corrijan los errores de copia, si los hay. Recordemos que en la Encuesta que se está analizando, los alumnos parecen acordar poca importancia a las fotocopias que contienen apuntes y cuadros elaborados por la cátedra, al menos en lo que se refiere a la adquisición de estructuras gramaticales, ya que, a la pregunta: “¿Cómo aprende usted mejor las estructuras gramaticales ?” 35 % responde que cuando asiste a clase y escucha las explicaciones del profesor, 65 % estima que lo hace cuando escucha estas explicaciones y al mismo tiempo toma notas, 0 % cuando estudia el tema en un libro o en una fotocopia, 0 % cuando escucha las explicaciones del profesor y luego estudia el tema en un libro o en una fotocopia, y 0 % para otros procedimientos. Como se verá, el recurso a libros o fotocopias no aparece en ninguna de las opciones elegidas por los cursantes.

El objetivo de esta encuesta es evaluar la variedad y empleo de las estrategias de aprendizaje de que disponen los alumnos que constituyen la muestra. Siendo imposible destinar sistemáticamente clases de esta asignatura para desarrollar el tema es, al menos, importante la toma de conciencia, por parte de los cursantes, de las múltiples posibilidades que tienen para desarrollar y adquirir estas estrategias, También resulta conveniente que comprendan la necesidad del intercambio de ideas y, si es necesario, de un cambio de actitud que pueda facilitar la obtención de nuevas habilidades y de un mejor rendimiento académico.

Porcentaje de grado de cumplimiento: 100 %

4. Revisión de la selección de textos . Nivel II

Una de las principales funciones de los textos seleccionados es la de presentar al estudiante, en el momento oportuno, el material apropiado para facilitar el descubrimiento y adquisición o el reconocimiento de las estructuras y reglas de la lengua extranjera. Además, los documentos de referencia deben permitir la aplicación adecuada de las diferentes estrategias que constituyen la competencia lectora del alumno. Pero esta propuesta de enseñanza debe tomar también en consideración que el estudiante lee para aprender, y que hay una relación directa entre la lectura y la construcción de conocimientos.

El material que constituye el corpus de aprendizaje se selecciona pues preferentemente entre los textos que los alumnos deben manejar en situaciones auténticas de lectura destinadas a su formación y / o a su actualización y perfeccionamiento, es decir que se trata de textos disciplinares o académicos. Podemos aceptar el principio según el cual existen *“regularidades de discursos que pueden ser aprehendidas en el marco de los diferentes tipos*

de textos”, ya que cada forma discursiva obedece a “*regulaciones que se reflejan no sólo en sus contenidos, sino también en su estructura y sus realizaciones verbales, más o menos ritualizadas.*” (Beacco, 2004, pág.). Los documentos académicos responden pues a las condiciones socio-lingüísticas y al objeto de conocimiento por su contenido temático, por sus recursos lingüísticos y por su estructuración. Sin embargo, y aún aceptando la existencia de diferentes tipos de textos cuyas regularidades pueden ser descriptas, debemos también admitir que cada texto disciplinar es único (emisor(es) único(s) - situación única), y permite descubrir un discurso de especialidad real, situado en un lugar, un momento y una acción en curso. Además, debemos tomar en consideración que, si bien los alumnos pertenecen a un grupo socio-profesional y generacional relativamente bien definido, pueden tener necesidades, intereses e incluso estrategias diferentes. Por lo tanto, es difícil prever, de una manera definitiva y sin alternativas, el material lingüístico que se utilizará a lo largo del curso, y por ello es conveniente adoptar una actitud flexible, evitando una selección demasiado estricta.

No es preciso insistir en la necesidad de utilizar, en la medida de lo posible, documentos auténticos, ni en el principio de que la temática de los mismos debe estar relacionada con la especialidad en la cual se está formando el alumno. Tampoco nos parece pertinente aclarar la importancia de presentar estos documentos en su configuración original, dando por descontado que esto permite apreciar aspectos icónicos y topográficos que pueden contener información de importancia nada desdeñable para una interpretación adecuada del mensaje. Por lo tanto, consideramos que la selección debe hacerse principalmente en función de los siguientes criterios:

1. el género discursivo que se prioriza (en este caso, textos académicos),
2. los conocimientos lingüísticos de los estudiantes
3. las estrategias de lectura a desarrollar
4. el interés temático de los documentos.

En cuanto a la utilización de los textos escogidos, ésta se hace teniendo en cuenta los siguientes aspectos, en orden creciente:

1. complejidad morfo-sintáctica y conceptual
2. extensión

Cabe recordar que, en la etapa anterior, ya se había seleccionado un cierto número de textos para ser utilizados en el segundo nivel, aunque se especificó que, siendo posible encontrar material más actualizado y de mayor interés, esta selección no se consideraba concluida.

Sin embargo, consideramos necesario aclarar que, dado que el tiempo requerido para la práctica de la pronunciación y la búsqueda de significación del vocabulario de la especialidad insumió un número importante de clases (ver ítem 6: Utilización de los textos seleccionados), y que el porcentaje de merma de las mismas fue mayor que el previsto, por dictarse un módulo de 90 minutos los días viernes, en los que se realizan casi todas las muestras, festivales y otras actividades extra-curriculares, algunos puntos del programa debieron ser suprimidos. Esto afectó sobre todo el estudio de ciertos contenidos gramaticales, y aunque se podía esperar que los estudiantes infirieran la utilización y sentido de formas lingüísticas no estudiadas sistemáticamente, los conocimientos adquiridos no permitían el abordaje de algunos textos ya escogidos, que presentaban una complejidad quizás excesiva para el nivel alcanzado por los alumnos. Por esta razón, se dejaron de lado documentos ya seleccionados y se los reemplazó por otros de proposición más lineal.

Por otra parte, dado que los estudiantes debían necesariamente manejar material de estudio relacionado con contenidos del programa pertinentes para su formación, y teniendo en cuenta los problemas ya señalados, la cátedra debió elaborar documentos pedagógicos utilizando las imágenes provenientes de la bibliografía consultada, pero modificando los textos correspondientes, demasiado extensos y sobre todo lingüísticamente muy complejos. Estos documentos se refieren particularmente a tres puntos fundamentales del programa:

1. Los ejercicios en el suelo
2. Los ejercicios en la barra
3. Los ejercicios en el centro

La relevancia de estos contenidos proviene del hecho de que los ejercicios en el suelo son esenciales en la preparación del alumno para adquirir progresivamente las técnicas de la danza clásica, y los ejercicios en la barra y en el centro, además de constituir la rutina del bailarín, dejan de ser movimientos independientes, en niveles más avanzados, para transformarse, combinados armoniosamente, en los elementos coreográficos básicos de los

ballets del repertorio. Estos textos pedagógicos fueron utilizados en una etapa anterior al abordaje de los documentos auténticos. (Ver Anexo)

Además, teniendo en cuenta los factores ya indicados, y considerando que las dificultades excesivas para el nivel alcanzado por los cursantes en el dominio de la lengua extranjera pueden procurar una sensación de frustración y fracaso, todos los documentos auténticos finalmente seleccionados son, como ya se dijo, de carácter disciplinar pero, en general, más breves y simples, desde el punto de vista lingüístico, que los previstos en un principio. (Algunos de estos textos se adjuntan en el Anexo).

En cuanto a la extensión de los documentos, si bien es deseable que, en los tramos finales del curso, los estudiantes puedan abordar con solvencia la lectura comprensiva de “textos largos”, es decir, de más de tres páginas, dado que esta situación de lectura se presentará probablemente en su futuro desempeño profesional, no fue posible lograr este objetivo con los estudiantes que constituyen la muestra por las razones anteriormente invocadas.

5. Utilización de los textos seleccionados

Esta experiencia se llevó a cabo en el Nivel II de Francés del Profesorado de Arte con Orientación en Danzas Clásicas. Como ya dijimos, se seleccionaron textos de la especialidad de los cursantes teniendo en cuenta, además de la temática abordada, la complejidad y extensión de los mismos.

También se escogieron y utilizaron algunos textos breves de carácter informativo general, destinados sobre todo al análisis de dificultades de orden conceptual y lingüístico y a la aplicación de diferentes estrategias de lectura. Generalmente se trabajó con estos documentos en las clases de carácter teórico-práctico, interviniendo la cátedra y los alumnos en forma colectiva.

6. Recepción y codificación de la información

Antes de proceder a la reformulación de los textos académicos seleccionados, se refuerza, mediante explicaciones y ejercicios, el entrenamiento de los estudiantes en la utilización del diccionario de traducción. Además, se les propone analizar, entre otras cosas, aspectos situacionales de la comunicación escrita, presencia de elementos cohesivos léxicos y / o gramaticales y de la red subyacente de relaciones semánticas. En lo que concierne a la

reformulación de los textos disciplinares, se explica cuáles son las características a las que ésta debe responder, recalcando que hay que suponer que la misma está dirigida a un receptor virtual que ignora completamente el contenido del documento de base, al cual el resumen correspondiente debe poder reemplazar, en caso de ser necesario. Estas actividades ponen de manifiesto deficiencias conceptuales más acentuadas que las de otros grupos de estudiantes. Por ejemplo, los cursantes tienen dificultades importantes para distinguir, aún en la lengua materna, los tiempos verbales que están en presente, en pasado o en futuro. También continúan relacionando erróneamente los siglos con los correspondientes años de la historia, deficiencia ya detectada y corregida en el nivel anterior. Así, cuando en un texto se hace referencia al siglo XVII, por haber creado Luis XIV en este siglo la *Académie Royale de Danse*, la profesora pregunta, viendo el desconcierto de los alumnos, a qué años de la historia corresponde este siglo. Ante el silencio de los estudiantes, propone algunas opciones. Finalmente, una alumna responde que “seguramente debe extenderse entre 1700 y 1800”. Esta ignorancia de conceptos básicos, que requiere explicaciones suplementarias, es atribuida por los cursantes al hecho de que casi todos ellos finalizaron el ciclo secundario hace algunos años, reiniciando sus estudios cuando se creó el Profesorado en Danzas Clásicas y, a causa del tiempo transcurrido, han olvidado ya muchos conocimientos.

El margen disponible relativamente escaso para desarrollar los temas, alcanzar los objetivos previstos y llevar a cabo las evaluaciones institucionales, además de las dificultades manifestadas por los alumnos para reunirse fuera de los horarios de clase, en caso de que se realicen T. P. domiciliarios, obligan a la cátedra a dejar de lado los trabajos grupales. Por lo tanto, todas las evaluaciones institucionales son individuales.

A partir del análisis de los trabajos realizados por los estudiantes, podemos establecer los siguientes porcentajes de aciertos, discriminados según los diferentes tipos de ejercicios (Estos datos provienen exclusivamente de los trabajos prácticos y exámenes parciales.):

TIPO DE EJERCICIO	PORCENTAJE DE ACIERTOS
A. Identificación de tiempos y modos verbales en francés	55 %
B. Identificación de diferentes tipos de frases complejas y de la concordancia de tiempos verbales en francés	50 %
C. Identificación e interpretación de pronombres, deícticos, conectores y otros factores de cohesión textual	60 %

D. Identificación de procedimientos de derivación en francés (prefijos, sufijos, etc.)	72 %
E. Reconocimiento de los diferentes tipos de enunciación en francés (negativa, pasiva, impersonal, enfática, etc.)	70 %
F. Identificación de diferentes géneros discursivos	80 %
G. Reconocimiento de sus características, organización y elementos icónicos	95 %
H. Identificación e interpretación de diferentes modalidades textuales	85 %
I. Identificación de palabras claves y de relaciones semántico-léxicas	90 %
J. Reconocimiento de condiciones de producción del mensaje escrito	90 %

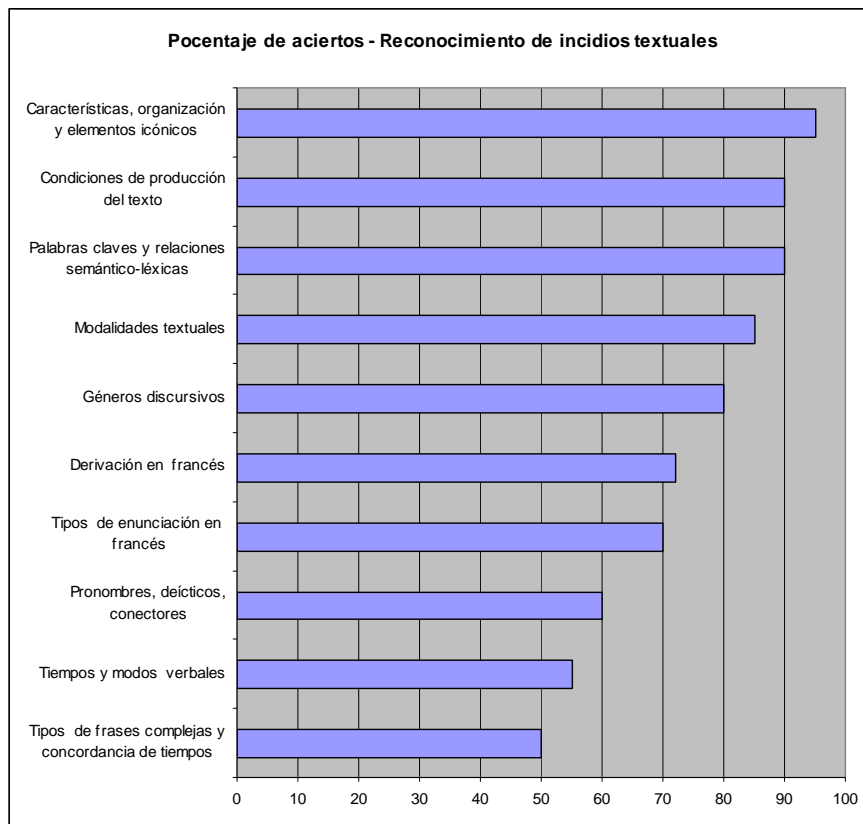


Fig. 11. Reconocimiento de indicios textuales. Porcentaje de aciertos

La comparación de estas cifras demuestra que los porcentajes más bajos corresponden en general a los ejercicios referentes al reconocimiento de estructuras gramático-formales del francés (ítems A, B, C, D, y E), mientras que en la identificación de factores que no se relacionan específicamente con el código lingüístico extranjero los porcentajes se elevan de una manera significativa (ítems F, G, H, I, y J).

En lo referente a las reformulaciones de los textos disciplinares seleccionados, casi todos de los alumnos manifiestan, sobre todo al principio, una tendencia acentuada a traducirlos en forma literal, produciendo, según el caso, enunciados correctos o secuencias no admitidas desde el punto de vista gramático-formal en la lengua materna. Aunque no es posible llevar a cabo una evaluación exclusivamente cuantitativa, se pueden establecer parámetros para clasificar y analizar las diferentes dificultades evidenciadas.

1. Traducción poco adecuada, que procura ser literal, de expresiones o frases completas. El error produce, en algunos casos, reformulaciones incorrectas desde el punto de vista gramatical y/o desprovistas de sentido. Esta dificultad es la más frecuente, sobre todo en las primeras evaluaciones. Ejemplos: El párrafo: *Les exercices au sol font partie de la leçon de danse classique. Ces exercices, connus sous le nom de « barre à terre », sont surtout destinés aux débutants, car ils sont indispensables pour faire correctement le travail à la barre et permettent, plus facilement qu'en position debout, d'assouplir les diverses articulations : hanches, genoux, chevilles, etc.. C'est ainsi que le danseur peut obtenir le fameux « en-dehors » si nécessaire à la danse classique.*, es reformulado de la siguiente manera: “Los ejercicios al suelo son parte de la lección de danza clásica. Estos ejercicios, como bajo lo llaman “barra en tierra”, es sobre todo destinado a los principiantes, pues ellos son indispensables para hacer correctamente el trabajo en la barra y permanente, con más facilidad que la posición de pie, da facilidad a las diversas articulaciones: caderas, rodillas, tobillos. Es este modo el bailarín puede obtener el famoso “en-dehors” que es necesario en la danza clásica”. En otro ejemplo, la expresión : *De tous les temps, les grands compositeurs ont écrit ...* es traducida como : “De todos los tiempos ...”, o bien : “Desde todos los tiempos ... “; la expresión: *Dans l'image* es traducida como : “Dentro de la imagen ...” , ... *dans le livre de Noverre ...* se traduce como: “... dentro del libro de Noverre...”, y la frase: *Ce ballet est toujours au répertoire des compagnies.* es reformulada : “Este ballet está siempre al repertorio de las compañías”; para la frase: *Donner un rythme pour la danse, en tapant dans ses mains, est un des plus vieux gestes du monde,* la reformulación es: “Dar un ritmo a la danza o golpear las palmas de las manos es uno de los gestos más vistos en el mundo”; la secuencia: ... *le chorégraphe compose la chorégraphie, c'est-à-dire, la partition des danseurs,* es reformulada de esta manera: “... el coreógrafo compone la coreografía, se divide en partes para los bailarines.” Finalmente, la frase: *Si les deux premières années se passent bien, tu commenceras le cycle élémentaire, qui dure trois ans ; pendant ce cycle, tu auras le droit de redoubler deux fois, puis tu aborderas le cycle préparatoire supérieur qui peut durer*

- jusqu'à cinq ans.*, es traducida así: “Si los dos primeros años lo pasas bien, conocerás el ciclo elemental, que dura tres años; durante este ciclo, tendrás derecho a repetir dos veces, pues abordarás el ciclo preparatorio superior que puede durar hasta cinco años.”
2. Empleo inapropiado de términos de la lengua común. Así, la frase: *Les deux partenaires doivent se compléter mutuellement et être en parfaite communion.*, es reformulada de esta manera : “Las dos parejas deben complementarse mutuamente y estar en perfecta comunicación.”
 3. Interpretación inadecuada de palabras claves del texto original. Este error es poco frecuente. Ejemplo: La frase: *Les exercices commencent par les pliés, qui s'exécutent par une flexion des genoux dans les cinq positions.*, es reformulada de esta manera: “Los ejercicios comienzan por los pliés, que se ejecutan por una flexión de rodillas en la quinta posición.”
 4. Supresión de información de carácter secundario: esta tendencia puede ser debida tanto a la dificultad de decodificar dicha información como al hecho de considerarla poco pertinente para la comprensión del contenido general del texto. Ejemplo: La frase: *Le compositeur compose la musique, le librettiste écrit le livret, le chorégraphe compose la chorégraphie, c'est-à-dire la partition des danseurs.*, es reducida a : “El coreógrafo compone la coreografía, es decir, la partitura para los bailarines.”
 5. Reformulación inadecuada de la información propia del campo disciplinar que maneja el receptor potencial. Esta deficiencia puede atribuirse, en algunos casos, a la tendencia ya señalada a tratar de traducir en forma lineal o, incluso, a partir de una mera aproximación formal. Ejemplos: El título del ballet : *La Belle au Bois Dormant* es traducido literalmente como : “La Bella del Bosque Durmiente”, el título del ballet *Les petits riens* es interpretado como “Las pequeñas reinas”, y la frase: *C'est une pose qui apparaît dans Le Lac des Cygnes (pas de deux du deuxième acte).*, es reformulada de esta manera : “Es una pose que aparece en El Lago de los Cisnes (pas de deux del duodécimo acto).”
 6. Esquematización excesiva que conduce a la supresión de gran parte de la información contenida en el texto; la reformulación se transforma a veces en una especie de plan textual, en el que se da cuenta más de la manera en que está organizada la información que de la información misma. Este caso es menos frecuente que otros, y se observa generalmente en documentos de cierta extensión . Ejemplo: El texto denominado: *Danse classique / Danse contemporaine*, en el que se enumeran en forma sistemática las diferencias entre estas dos disciplinas (Ver Anexo), es reformulado de la siguiente manera:“ El texto resume las principales características de las disciplinas danza clásica y danza contemporánea. La primera se basa en dos principios importantes: el “en-dehors” y las cinco posiciones. En la danza contemporánea, cada entrenamiento da importancia a ciertos aspectos como contracción y estiramiento, junto con el equilibrio, desplazamiento en el espacio y respiración. Después figuran en el texto otras diferencias entre el ballet clásico y la danza contemporánea ” Como se verá, si se compara esta reformulación con el texto original, se podrá observar que la alumna ha retenido exclusivamente las principales características técnicas, que están consignadas en el primer párrafo, y ha dejado de lado los aspectos estéticos, semióticos y expresivos que aparecen en el resto del documento.

Como ya dijimos, la mayoría de estos ejemplos parece demostrar que el interés del alumno se concentra en llevar a cabo la traducción literal del texto, dejando de lado dos aspectos fundamentales:

1. la lisibilidad, e incluso la inteligibilidad del texto reformulado.
2. la representación del receptor potencial, que debe acceder a la información contenida en el texto de base a través de su reformulación.

Podemos afirmar que los ejemplos citados confirman lo referente al punto 1. En cuanto al punto 2, es posible considerar que el alumno, como emisor del mensaje, adopta una postura que lo lleva a representar, como lector virtual, exclusivamente al profesor, que ya conoce el texto original y que, por lo tanto, no necesita comprender el significado del mismo, sino simplemente controlar la realización del trabajo práctico y evaluar los errores y aciertos a efectos de poner la nota correspondiente. Debido sin duda a las relaciones áulicas, se trata para el cursante de una situación de comunicación escrita percibida como no real, en la cual lo fundamental no es comunicar la información contenida en el mensaje, previendo las probables interferencias y anticipando las posibles ambigüedades de la lectura, sino demostrar que el trabajo ha sido realizado, traduciendo cada palabra, a veces en base a los conocimientos adquiridos, otras con ayuda del diccionario, o bien a partir de aproximaciones formales, pero siempre apegándose escrupulosamente al texto en francés, lo cual asegurará la aprobación del T. P. o del examen parcial.

Esta adhesión casi irrestricta del alumno a la modalidad traductiva lo conduce, en algunos casos, a emplear con cierta frecuencia expresiones calcadas de la lengua extranjera. Así, en sus resúmenes aparecen inusuales estructuras morfo-sintácticas que no corresponden a las del español y que operan como interferencias que, paradójicamente, provienen del idioma extranjero y se manifiestan en la lengua materna.

Hemos visto anteriormente, al examinar los resultados obtenidos en los diferentes ejercicios de reconocimiento, que el mejor desempeño de los alumnos corresponde a aquéllos referidos a conocimientos de tipo procedural (identificación de diferentes géneros discursivos, reconocimiento de sus características, organización y elementos icónicos, identificación e interpretación de diferentes modalidades textuales, identificación de palabras claves y de relaciones semántico-léxicas, reconocimiento de condiciones de producción del mensaje escrito).

Sin embargo, y a pesar de las habilidades de reconocimiento evidenciadas por los estudiantes en estos aspectos, vemos que, si bien las diferentes dificultades que surgen del análisis de los resúmenes se deben, en algunos casos, a conocimientos insuficientes de la lengua extranjera, en otros deben atribuirse a carencias que nada tienen que ver con la

apropiación de dichos conocimientos, y que pueden también ser de tipo procedural. Podemos enumerarlas de la siguiente manera:

- Dificultad para extraer adecuadamente y reelaborar el sentido (esto puede ser atribuible en muchos casos al conocimiento incompleto o erróneo del código lingüístico extranjero).
- Falta de adecuación y / o adaptación de la información contenida en el mensaje a los conocimientos propios del campo disciplinar.
- Dificultad para redactar en la lengua materna frases adecuadas desde el punto de vista semántico-formal.
- Dificultad para seleccionar y regular la información a transmitir.
- Insuficiencia general de los conocimientos previos, si se los compara con los que se atribuyen al estudiante lector de textos disciplinares en el ámbito de la enseñanza superior, o bien dificultad para transferirlos adecuadamente a la situación de lectura.

Ante estas insuficiencias, debemos recordar que, en la Encuesta Preliminar, a la pregunta : “¿Le ocurre a veces que lee sin entender ?”, un porcentaje muy elevado (80 %) respondió que sí. Por otra parte, en otras respuesta obtenidas en la misma encuesta, los alumnos atribuían las dificultades para comprender un texto en lectura individual mayoritariamente a las siguientes causas: ruido o situaciones conflictivas en el entorno (60 %), la falta de concentración (45 %), el vocabulario específico (científico o técnico) (60 %), los temas desconocidos (20 %), el estilo complejo (20 %), situaciones personales problemáticas (20 %), la falta de interés (20 %) y la falta de concentración (70 %) (esta última opción obtuvo el porcentaje más elevado). Estos aspectos negativos podrían aplicarse a los trabajos prácticos y exámenes parciales basados en la situación de lectura comprensiva de un texto de especialidad en francés y su posterior reformulación en lengua materna . En efecto, podemos aceptar que algunos errores son atribuibles al nerviosismo, dificultad para concentrarse y apresuramiento que entran en juego cuando el alumno debe hacer frente a la situación de lectura en una evaluación institucional con tiempo limitado y otros factores coercitivos (recordemos que en la Encuesta Preliminar, a la pregunta . “¿Le ocurre a veces que lee sin entender ?”, 80 % respondió que sí, frente a 20 % que no, y al pedir una aclaración al respecto: “Si respondió SÍ, indique en qué situaciones”, 60 % expresó que “cuando le exigen terminar en un tiempo determinado”, siendo ésta la opción más elegida). A esto se añade que la lectura e interpretación de un texto disciplinar en francés para su posterior reformulación en español es relativamente nueva para los cursantes que constituyen la muestra. En dicha situación interviene, además de las estrategias de lectura y

de las habilidades escritoras, un nuevo elemento de gran importancia para la comprensión del mensaje: el conocimiento de la lengua extranjera. Es posible que, en ese momento, el alumno tome realmente conciencia de sus insuficiencias y debilidades. Sin embargo, si bien este último elemento puede ser un factor de perturbación para el acceso adecuado al sentido, no basta para explicar, por sí solo, la mayoría de las falencias señaladas. En cuanto al vocabulario específico, el mismo corresponde en gran medida a la especialidad del alumno, y el estilo de los textos académicos en francés presenta en general el grado de complejidad que corresponde al mismo género discursivo en español. Aunque, evidentemente, el código lingüístico utilizado en el documento de base puede dificultar el reconocimiento y comprensión de estructuras gramático-formales complejas, hemos visto la incapacidad, en algunos casos, no sólo para comprender, sino también para resolver adecuadamente problemas de reformulación o inserción tanto de ideas secundarias como de desarrollos de ideas principales en el tramado discursivo global.

Creemos pues que las dificultades evidenciadas en la reformulación de los textos disciplinares pueden ser causadas en algunos casos por el conocimiento insuficiente o erróneo del código lingüístico extranjero. Pero estas carencias se presentan también, como ya lo señalaban en la Encuesta Preliminar las respuestas de los mismos alumnos, en la lecto-comprensión de los documentos redactados en español que forman parte del material de estudio de la carrera, aunque tal vez, en este caso, el grado de incidencia sea menos significativo.

A esto podemos añadir que parecen existir diferencias importantes entre la habilidad que manifiestan los estudiantes para reconocer las características de un texto ya construido (en este caso en lengua extranjera), y la habilidad para construir la representación semántica de dicho texto (en lengua materna).

Por lo tanto, las dificultades para la lecto-comprensión adecuada de un texto de especialidad en francés y su correspondiente reformulación en español provienen de varios factores, entre los cuales consideramos que son muy importantes: la falta de conocimientos adquiridos y la falta de entrenamiento previo, en lengua materna, tanto en la lectura comprensiva como en la actividad escrita que da cuenta del proceso lector.

Finalmente, debemos reconocer que, al cabo de algún tiempo, en los resúmenes de los alumnos se constatan progresos evidentes que demuestran una paulatina toma de conciencia del trabajo de lectura. Dichos progresos se deben a la lectura de los apuntes, a las explicaciones de la cátedra y, fundamentalmente, a un proceso integrativo que procede por el

sistema ensayo-error-rectificación. Por ejemplo, en un trabajo realizado en la segunda mitad del año académico, el fragmento:

Le compositeur compose la musique, le librettiste écrit le livret, le chorégraphe compose la chorégraphie, c'est-à-dire la partition des danseurs. Il règle sur la musique les déplacements, les lignes et les pas des interprètes.

Un ballet a une architecture. S'il raconte une histoire, il faut la rendre compréhensible au public sans le secours de la parole. S'il est une composition abstraite, il doit trouver les équilibres entre la musique et la danse.

es reformulado por un alumno de la manera siguiente:

“El coreógrafo, que compone la coreografía, trabaja junto con el compositor, que compone la música y el libretista, que escribe el libreto. El primero organiza, a partir de la música, los desplazamientos, pasos, y líneas de los bailarines, ya que debe establecer una armonía entre la danza, la música y incluso el libreto para que el público pueda comprender e interpretar la historia sin el recurso de la palabra. Si la obra es abstracta, el coreógrafo debe establecer paralelismos entre la música y la danza.”

Como vemos, esta reformulación evidencia la adquisición de cierta autonomía, progresos en el empleo de la competencia redaccional y una mayor profundización en la lectura comprensiva del documento de base.

En lo referente específicamente a las evaluaciones institucionales, consideramos que tanto los trabajos prácticos como los exámenes parciales son experiencias muy importantes que deben ser seguidas por tiempos de reflexión, a fin de tomar conciencia de la relación entre los resultados obtenidos y la validez de los procedimientos empleados y que éstos, en principio, deben tener aspectos auto-formadores para afianzar progresivamente la autonomía de los alumnos. Esta reflexión debe informar tanto al docente como a los cursantes sobre las dificultades y los logros alcanzados.

Por lo tanto, habitualmente, al entregar los trabajos prácticos y los exámenes parciales corregidos, la profesora comenta con la clase los procedimientos utilizados, y los correspondientes errores y logros. Luego pide a los alumnos que den sus impresiones sobre las dificultades, aciertos y resultados obtenidos.

Detallamos a continuación algunas de las opiniones y conclusiones recogidas en el transcurso de una de esas conversaciones:

1. Algunos alumnos manifiestan cierta decepción ante los resultados obtenidos y consideran que los errores son más numerosos de lo que habían estimado al finalizar la tarea. Pero casi todos sostienen que esto no se debe a la falta de estudio, sino al hecho de que las formas lingüísticas son numerosas, ha sido necesario asimilarlas en poco tiempo y esto provoca confusiones. Recordemos que muchos de los cursantes (80 %) no poseían conocimientos previos de francés al iniciar el curso, y el 20 % restante sólo había cursado estudios de esta lengua durante un año, según lo reflejado en los resultados de la Encuesta Preliminar.
2. La profesora analiza con los alumnos algunas faltas recurrentes, lo cual revela, en ciertos casos, una aplicación indiscriminada de las reglas morfo-sintácticas, dejando de lado aspectos fundamentales tales como el contexto y el sentido. A título de ejemplo, algunos alumnos identifican el pronombre *dont* y el sustantivo *établissement* con verbos en tercera persona del plural, debido a la terminación de estos segmentos. La cátedra pide la opinión de los otros estudiantes, las faltas son explicadas en forma colectiva y se señala la necesidad de aplicar otros criterios además de los gramático-formales. Estos errores parecen apoyar la afirmación de los alumnos en el sentido de que la causa de los errores no es la “falta de estudio”, sino la confusión debida a una adquisición insuficiente de las formas lingüísticas. Debemos señalar, sin embargo que, aunque no desprovistos de importancia, estos desaciertos permiten apreciar cierto grado de asimilación de las desinencias verbales del francés.
3. La cátedra señala la importancia de tomar en consideración, además de los aspectos meramente lingüísticos, otros tales como la veracidad y hasta la verosimilitud de la información a transmitir. Por ejemplo, los alumnos conocen en español el nombre del cuento infantil y del ballet “La Bella Durmiente del Bosque”, y así deben traducirlo, aunque en francés sea: *La Belle au Bois Dormant*. En otro caso, ya indicado, la profesora pregunta el sentido de la palabra “duodécimo”, que algunos alumnos no conocen bien y que en un trabajo fue la traducción de: *deuxième*. Los estudiantes conocen los números ordinales en francés, pero están más familiarizados con la palabra *second(e) (position)*. Sin embargo, aún cuando no comprendan bien la secuencia del texto de base: *du deuxième acte*, ya mencionada, no pueden reformularla como: “del duodécimo acto” por razones lógicas. Esta oportunidad es aprovechada para rever brevemente la formación de los números ordinales.
4. La profesora aconseja, como una estrategia para mejorar la reformulación de textos, que el alumno la relea, una vez que la ha terminado, poniéndose en el lugar del lector potencial e imaginando que éste no tiene ningún conocimiento del documento original, y luego se pregunte si el resumen está escrito respetando las normas de la lengua materna y si es claramente comprensible para dicho receptor virtual. Si no es así, es conveniente que haga todas las correcciones necesarias hasta obtener una redacción correcta e inteligible.
5. Casi todos los estudiantes están de acuerdo en afirmar que les hubiera agradado trabajar en alguna ocasión en grupo, para tener esa experiencia, porque se puede aprender de otros alumnos e incluso esta modalidad se adapta a cierto tipo de tareas. Sin embargo, y sobre todo dado que la materia puede ser promocionada, consideran que las evaluaciones decisivas, es decir, los exámenes parciales y

finales, deben ser individuales, a fin de evitar resultados que, según estiman, “no serían justos”.

Como hemos visto, los alumnos manifiestan cierta desconfianza hacia el trabajo grupal, ya que reconocen que presenta ventajas, pero sin duda también inconvenientes puesto que no desean que las evaluaciones que definirán la aprobación de la materia sean colectivas. Recordemos que, en la Encuesta Preliminar, al preguntar: “¿ Qué situación de lectura prefiere ?” todos se inclinaron hacia la modalidad individual (100 %). A la pregunta . “¿Le ocurre a veces que lee sin entender ?”, 80 % respondió que sí, frente a 20 % que no, y al pedir una aclaración al respecto: “Si respondió SÍ, indique en qué situaciones”, 40 % contestó que cuando lee en grupo, cuando lo interrumpen: 20 % , y cuando le exigen terminar en un tiempo determinado: 60 %, siendo ésta última la opción la más elegida. Vemos pues que, al menos en lo que se refiere a la lectura, los alumnos no rechazan de plano la modalidad grupal, pero prefieren claramente la lectura individual, atribuyendo incluso en un porcentaje relativamente importante la falta de comprensión al hecho de leer en grupo.

También la cátedra puede tener reparos frente a la lectura comprensiva realizada en forma de trabajo grupal. Es claro, en efecto, que en este caso tendrá mayores dificultades que frente al trabajo individual para evaluar el grado de apropiación de los medios lingüísticos y de las estrategias de lectura de cada miembro del equipo, así como para lograr discernir su nivel de participación, e incluso su no-participación.

Sin embargo, consideramos que, aunque en este caso fue necesario dejar de lado el trabajo grupal, en principio no debe ser soslayado, ya que permite poner en evidencia con mayor facilidad el mecanismo por el que se produce el error, extrayendo de él todas las consecuencias pedagógicas posibles. El análisis del error y la propuesta de diferentes soluciones por parte del grupo favorecen en el estudiante el recurso autónomo y selectivo a toda la gama de estrategias de aprendizaje de que dispone o que puede adquirir mediante el trabajo colectivo.

Consideramos finalmente que, si bien los errores, como parte necesaria del aprendizaje, no pueden ser evitados, es probable que su análisis y la búsqueda de sus causas y de sus posibles soluciones se tornen más accesibles gracias al trabajo colectivo de corrección. Esto contribuye a lograr una mejor detección y comprensión de las dificultades, disminuyendo así su frecuencia y permitiendo alcanzar, en la mayoría de los casos, un rendimiento académico más satisfactorio.

Porcentaje de grado de cumplimiento: 100 %

PRONUNCIACIÓN

En el primer nivel de aprendizaje, el contacto con la lengua oral consiste sobre todo en las explicaciones y preguntas del profesor, en la repetición de los diálogos y en la lectura en voz alta de las frases y textos breves utilizados en clase. Progresivamente, los alumnos son alentados a responder no sólo a preguntas consistentes en la reutilización de elementos lingüísticos recientemente adquiridos, sino también referidas a la comprensión, lo que implica, además de la práctica oral, una iniciación a la práctica de la lectura.

En el segundo nivel, estas preguntas y sus correspondientes respuestas se hacen un poco más complejas, y a esto se añade el estudio sistemático del vocabulario específico de la danza clásica. Las dificultades evidenciadas en el nivel I, aunque en algunos casos atenuadas, continúan manifestándose, por lo cual es preciso dedicar varias horas a la ejercitación completa y ordenada de los diferentes sonidos del francés. Aunque algo tedioso, este aspecto es de una importancia fundamental en la formación de futuros profesionales que deberán desempeñarse como docentes, bailarines y coreógrafos en diferentes ámbitos. Dado que, como ya se dijo, en todo el mundo la mayoría de las unidades léxicas que constituyen el vocabulario de la danza clásica se emplean en francés, es necesario obtener de los alumnos una pronunciación adecuada, perfectamente inteligible y, en la medida de lo posible, próxima a la de hablantes nativos.

Después de una explicación somera sobre las características e importancia de los órganos de la fonación, la profesora presenta ejercicios grabados que están organizados a partir de la clasificación tradicional en vocales orales y nasales, semi-consonantes o semi-vocales y consonantes (ya se había practicado con algunos de estos ejercicios en el primer nivel). Esta presentación es acompañada por breves observaciones destinadas a permitir a los alumnos tomar conciencia de las diferencias de los fonemas, tanto en lo que concierne al modo como al punto de articulación. La transcripción fonética en el pizarrón se utiliza para cada fonema presentado y, en varias ocasiones, para toda la unidad o secuencia léxica, aunque se aclara que dicha transcripción no formará parte de las evaluaciones institucionales.

Teniendo en cuenta lo expuesto en el ítem Marco Teórico, la cátedra considera que no es prioritario enfatizar en la reproducción exacta de fonemas que comportan variantes utilizadas actualmente por un porcentaje importante de hablantes nativos. Por ello, conviene recordar lo que dicen al respecto algunos autores. Consideraremos tres casos:

I. La consonante [R]

Grammont (1958, pág. 66-67) sostiene que “*hay muchas variedades de [r] usadas en francés,*” distinguiendo al menos cuatro de ellas (“roulé” o apical, “grasseyé” o uvular, parisina o dorsal y faríngea), entre las cuales retendremos las dos primeras por ser las más difundidas:

1. [r] “roulé” o apical. Según Grammont, “*es la antigua [r] romance. Es todavía muy usada en el teatro y en el habla oratoria, porque es más nítida que las otras*” (...) pero “*en la conversación desaparece cada vez más* (...)”.
2. [R] “grasseyé” o uvular.

Según el mismo autor, “*el más grave defecto de los extranjeros proviene frecuentemente del hecho de que quisieron corregir su [r] nativa y se equivocaron; hubiera sido preferible conservarla tal cual, puesto que la mayoría de las [r] son aceptables en francés.*”

Por su parte, Léon (1978, pág. 12) afirma que “*la [R] del francés standard puede ser transcripta [r] para distinguirla de una [r] provincial “roulé”.* Y añade que “*aquí la cuestión no tiene importancia, es una simple convención. Nosotros la transcribiremos [r] por razones prácticas de tipografía.*”

Martinet (1980, pág. 76) sostiene que “*existen otras variantes de fonema además de las variantes combinatorias. El mismo fonema francés [r] es “grasseyé” por unos y “roulé” por otros. Se habla entonces de variantes individuales. En el caso del actor que pronuncia [r] “roulé en la escena pero pronuncia [R] “grasseyé en la conversación cotidiana, se hablará preferentemente de variantes facultativas. El condicionamiento de las variaciones puede, por otra parte, entremezclarse: hay franceses que pronuncian [r] “roulé” en très y [R] “grasseyé” en fer, es decir que presentan variantes individuales según un condicionamiento combinatorio.*”

Los trabajos de estos autores demuestran que no existe una realización relativamente homogénea del fonema estudiado, y que las diferentes realizaciones pueden variar según el origen del hablante, la situación de comunicación en la que se encuentra e incluso un condicionamiento combinatorio.

Por lo tanto, aunque el fonema [ʀ] “grasseyé” despierte el interés de los estudiantes, que lo consideran como una de las características más notables de la lengua francesa y hacen grandes esfuerzos para reproducirlo adecuadamente, la cátedra explica que no todos los franceses lo pronuncian de esa manera, y que otras variantes son totalmente aceptables.

II. Las vocales orales [a] – [ɑ]

Grammont (1958, pág 26) afirma que *“hay dos especies de a (...). Pero añade que la diferencia de timbre que existe entre esas dos a es mucho menos sensible al oído que la que se puede notar entre las dos ɑ ó entre las dos e. Es por eso que muchas personas las distinguen mal, y es por eso también que para esas dos vocales las ambigüedades en la pronunciación son más frecuentes.”*

Léon (1978, pág. 61 y 64) distingue la A anterior y la A posterior y las analiza en sus diferentes posiciones, pero sostiene que *“el noventa y cinco por ciento de las A son anteriores en francés standard”* y más adelante afirma que *“no es sorprendente que la diferencia de timbre entre las dos A tienda a atenuarse en francés.”* Desde el punto de vista fonémico, el autor sostiene que *“la oposición [a] – [ɑ] acentuadas sólo sirve para distinguir un pequeño número de palabras del léxico (...). La oposición se neutraliza en beneficio de [a] anterior. Siempre se puede, en caso de duda, pronunciar una [a] anterior.”*

Finalmente, Martinet (1980, pág. 20 y 42) reconoce que la neutralización de la que habla Léon, además de otras, constituye una tendencia actual de la lengua francesa cuando afirma que *“la variedad de francés utilizada por el autor comporta 34 fonemas. Pero, entre los hablantes parisinos nacidos después de 1940, un sistema de 31 fonemas no es excepcional.”* Sin embargo, Martinet, al analizar las vocales, acepta que en francés se reconoce tradicionalmente una a anterior (en patte), que se transcribe [a], y una a posterior (en pête), que se transcribe [ɑ].

De todo lo expuesto por estos autores se desprende que, o bien la oposición [a] – [ɑ] tiende a desaparecer en la lengua francesa, o bien que, al menos, ya no es realizada por un porcentaje importante de hablantes. Por lo tanto, en la enseñanza de la pronunciación francesa se puede aceptar una realización única, la [a] anterior, que es la más frecuente y que, evidentemente, es la que los alumnos, cuya lengua materna es el español, pueden reproducir con mayor facilidad.

III. Las vocales nasales [ɛ̃] – [œ̃]

Grammont (1958, pág. 55) afirma que el francés posee (...) cuatro vocales nasales, y que esas cuatro vocales son [ã], [õ], [ɛ̃], [œ̃] sin hacer otro comentario al respecto.

Por su parte, Léon (1978, pág. 33, 36, 37 y 38) distingue también las cuatro vocales nasales ya indicadas, pero especifica que la vocal [ɛ̃] tiene una frecuencia de empleo en el código oral de 1,4, mientras que [œ̃], en el mismo código, sólo tiene una frecuencia de 0,5. Después de haber propuesto algunos ejercicios de transcripción, el autor hace notar la frecuencia de empleo muy débil de las grafías UN, UM, y del sonido [œ̃], propone que se compare con la frecuencia del sonido [ɛ̃], y pregunta: “*¿es sorprendente entonces que muchos franceses pronuncien [œ̃] como [ɛ̃]?*”

Martinet (1980, pág. 44, 97 y 98) acepta también la existencia de cuatro vocales nasales al afirmar que “*el francés conoce vocales nasales en vin, un, vent, fond.*” Sin embargo, ya se vio que este autor reconoce el empleo de sólo 31 fonemas entre numerosos hablantes franceses nacidos después de 1940, es decir, la eliminación de tres sonidos tradicionalmente utilizados, entre los cuales seguramente figura la vocal nasal [œ̃], que tiende a ser reemplazada por [ɛ̃]. Más adelante, Martinet afirma que “*las diferentes unidades fonológicas de una lengua son utilizadas de una manera muy desigual. (...) el fonema [ɲ] es generalmente raro (...), y pasa lo mismo con el fonema [œ̃], aún cuando la frecuencia en el discurso de éste último se vea mejorada por el empleo de [œ̃] como masculino del artículo definido.*”

A partir de lo expuesto por los tres autores citados, se puede concluir que en el francés actualmente hablado por numerosos nativos, la vocal nasal [œ̃] tiende a desaparecer en beneficio de [ɛ̃]. Por lo tanto, es legítimo considerar que no resulta necesario enfatizar en obtener de los alumnos la realización de esta oposición, que ya muchos hablantes franceses han dejado de lado y cuya supresión, obviamente, no representa un obstáculo a la corrección

ni a la inteligibilidad del discurso. Este criterio se hace extensivo a las realizaciones de los otros fonemas indicados en este ítem. Dado que los trabajos citados no son recientes, es posible afirmar que las situaciones analizadas corresponden a tendencias de la lengua que parecen afirmarse a lo largo de su evolución.

En cambio, la cátedra insiste en una pronunciación adecuada de la vocal u [y] que, como ya se dijo, tiende a ser pronunciada como [ju] , probablemente a imitación de un modelo inadecuado, o bien bajo la influencia del inglés, lengua extranjera que la mayoría de los alumnos estudió en el ciclo secundario. En efecto, Grammont (1958, pág. 52) sostiene que “*muchos extranjeros pronuncian mal la u francesa (...) porque hacen sucesivamente los movimientos de la lengua y los de los labios en lugar de hacerlos simultáneamente (ingleses, etc.)*”, y añade que en este caso, “*se oye el sonido [ju]*.”

También la profesora debe enfatizar en la ejercitación de las oposiciones [b] - [v] y [s]– [z], que tienden, en la pronunciación de los alumnos, a ser apenas perceptibles o incluso inexistentes.

Las dificultades mencionadas y los objetivos del curso tornan indispensable, como ya se dijo, la revisión y ampliación de ejercicios de pronunciación realizados en el Nivel I, especialmente la repetición de palabras conteniendo los diferentes fonemas del francés, para su ejercitación sistemática. Para ello se utilizan ejercicios grabados en los que se pronuncia primero el fonema aislado y después una palabra en la que éste aparece (*mot diapason*). Luego de la repetición, la cátedra escribe en la pizarra la correspondiente transcripción del fonema, el *mot diapason*, y otras palabras en las que el sonido aparece con una grafía diferente. Ej.: [i]: ici, île, style. Después de la repetición, la lectura y las observaciones correspondientes, la profesora solicita a los alumnos que busquen palabras del vocabulario de la danza en las que figura el sonido estudiado. Finalmente, este ejercicio se transforma en un trabajo práctico en el que los estudiantes deberán copiar la transcripción fonética de cada fonema, luego el *mot diapason* correspondiente y después todas las palabras conocidas del vocabulario de la danza que contengan dicho sonido, debiendo subrayar el o los grafemas que lo transcriben. Los resultados de esta tarea son muy diversos, ya que, mientras algunos alumnos incluyen en su trabajo un número importante de vocablos, otros citan sólo dos o tres. Esta diferencia puede ejemplificarse comparando los T. P. de dos alumnas. La primera logra encontrar una cantidad considerable de palabras que contienen los diferentes fonemas. Ej. : [p]: première position – plié – pointes – petit battement – passé – penché – piqué – épaulé –

de profil – port de bras – pas de bourrée – posé – préparation – porté – échappé – frappé – pirouette -

La segunda sólo cita, para esta misma consonante, las palabras: pointes – piqué – pas-penché-

Este trabajo revela, además, que algunos aspectos no han sido correctamente asimilados, ya que los alumnos no comprenden claramente cuándo se pronuncia una vocal nasal y tienden a confundir la pronunciación con la grafía. Es un error generalizado, por ejemplo, citar entre los vocablos que contienen consonantes nasales a aquéllos en los que en realidad aparecen vocales nasales: Ejemplo: [m]: demi-plié – cinquième position- rond de jambe – cambré – manège – changement – emboîté - ramassé – contretemps -

El mismo error aparece cuando se trata de la consonante nasal [n], citándose vocablos tales como:

[n]: manège – sissonne – tendu – grand plié – balancé – à la seconde – détourné – enveloppé

Por lo tanto, es necesario retomar el punto relativo a las vocales nasales y establecer la diferencia entre éstas y aquéllas que se encuentran antes de una consonante nasal, pero continúan siendo orales, haciendo observar que, en el primer caso, se trata de un solo fonema, y en el segundo, de dos sonidos diferentes, la vocal y la consonante.

La pronunciación del fonema denominado “e caduc”, y también “e muet” o “inestable” requiere algunas explicaciones específicas. Los alumnos ya vieron en el primer nivel que esta vocal, al final del grupo, no se pronuncia. En el segundo nivel, y dado que este fonema aparece en numerosas expresiones (*pas de deux*, *pas de cheval*, *développé*, etc.), la profesora explica que puede suprimirse en la pronunciación porque fonéticamente es débil, pero que esto depende de su posición en la palabra o grupo de palabras y también del nivel de lengua empleado, pronunciándose por ejemplo cuando se habla con un ritmo relativamente lento para ser bien comprendido, o cuando la supresión de esta vocal provocaría el encuentro de muchas consonantes. También aclara que, aún dejando de lado esos aspectos, la vocal puede ser pronunciada o no en el interior de una palabra o expresión, sin que eso constituya un error. Así, es posible pronunciar por ejemplo [pa d dø], que es la realización que los estudiantes han escuchado más frecuentemente, o bien [pa də dø]. Por otra parte, la cátedra explica que

en el vocabulario disciplinar existe un solo caso en el cual la pronunciación del fonema “e caduc” es obligatoria, por encontrarse delante de una h aspirada: *en-dehors*.

En lo referente a la “liaison”, ya se introdujeron algunas observaciones en el primer nivel cuando los alumnos debieron pronunciar secuencias tales como: *les_ élèves, vous_ avez, ils_ ont, nous_ allons, un petit_ enfant, etc.* En la segunda instancia se insiste sobre todo con la noción de “liaison” obligatoria, que se hace “*de una palabra acentuada a una palabra inacentuada (interior del grupo rítmico)*” (Léon, 1978, pág. 119), aunque la profesora explica, en forma ocasional, que otras “liaisons” son posibles y que dependen del nivel de lengua utilizado por el hablante. En lo que concierne al vocabulario de la danza clásica, no existe un número importante de secuencias léxicas en las cuales aparezca la “liaison” obligatoria. Sin duda la de uso más frecuente es *grand_ écart*, y resulta necesario insistir en la pronunciación de esta “liaison”, dado que los alumnos están habituados, sin duda por escuchas anteriores al inicio del curso, a no realizarla, e incluso les resulta difícil retener que la grafía d se pronuncia en este caso como t.

Es preciso aclarar que, dadas las características del curso y del público concernido, la cátedra no considera conveniente dar muchas reglas de pronunciación. Sólo las más generales son enunciadas y escritas en la pizarra, aún cuando a veces las explicaciones deban extenderse debido a las preguntas de los alumnos. Sin embargo, la profesora aclara que conviene retener solamente lo esencial, porque las reglas muy pormenorizadas y exhaustivas podrían confundirlos y hacerles perder tiempo y esfuerzos.

Por otra parte, no es posible detenerse mucho tiempo en algunos aspectos particulares porque la ejercitación destinada a obtener una pronunciación adecuada, sobre todo en lo referente a las unidades léxicas utilizadas para designar los pasos y figuras de la danza clásica, requiere un tiempo relativamente extenso. Sin embargo, como ya se dijo, no se puede obviar este aspecto, que es uno de los objetivos del programa y corresponde a necesidades claramente expresadas por las docentes consultadas al comienzo del curso. En algunos momentos, los alumnos expresan desaliento y es necesario recurrir a su autoestima, recordándoseles que un bailarín tiene buen oído, y debe utilizarlo no sólo para seguir el ritmo de la música, sino también para percibir las diferencias entre un fonema y otro. También se les hace observar que son capaces de “hacer puntas” y otros ejercicios muy difíciles, y por lo tanto poseen un buen manejo de sus músculos que pueden aplicar a la producción de los sonidos del francés. Estos argumentos suelen ser suficientemente convincentes para que los

estudiantes retomen los ejercicios y hagan grandes esfuerzos para pronunciar adecuadamente los vocablos y expresiones propuestos.

Los aspectos afectivos parecen desempeñar un papel importante en ciertos casos. Por ejemplo, algunas alumnas insisten en conservar pronunciaciones inadecuadas tales como: *dehors* [də ɔʁs], *dedans* [də dɑ̃s], *pas de deux* [paʁ d dø] (unidades léxicas de empleo muy frecuente), y *royal* [ʁɔjal], argumentando que “la profesora C. (profesora de Danzas Clásicas en primer año) pronuncia así”. Es, pues, conveniente hacerles notar que cada profesor posee los conocimientos propios de su especialidad que son necesarios para su desempeño docente, pero no puede saber todo lo referente a otros campos disciplinares. Además, se hace notar que algunas habilidades adquiridas, tales como la pronunciación correcta de las palabras en francés propias del vocabulario de la danza clásica, se alteran con el tiempo si no se las ejercita sometiéndose a una corrección periódica y adecuada.

Los ejercicios orales son grabados y posteriormente escuchados en clase para que los mismos alumnos puedan apreciar sus progresos y detectar sus errores. Sin embargo, éstos no desean que se graben los ejercicios de las evaluaciones, especialmente cuando se trata de los exámenes parciales, que son definitivos pues, como ya se explicó, la materia puede ser promocionada mediante la aprobación de trabajos prácticos y dos exámenes parciales escritos y orales. A efectos de disminuir la ansiedad y la tensión propias de estas situaciones, la cátedra acepta no grabar los exámenes orales y se limita a anotar algunas observaciones sobre el grado de corrección alcanzado por los estudiantes en lo referente a la pronunciación. De esto se desprende que:

1. Algunos alumnos, influenciados por la grafía, continúan pronunciando ocasionalmente consonantes finales tales como : *dehors* – *dedans* – *pas de cheval*, Como se verá, se trata de unidades léxicas muy frecuentes en el vocabulario disciplinar que, por lo tanto, los estudiantes probablemente han escuchado y empleado con esta pronunciación, en repetidas oportunidades, antes del inicio del curso de francés.
2. La nasalización de las vocales nasales continúa siendo insuficiente en la mayoría de los casos. Sin embargo, esta dificultad, debida sin duda a la influencia de la lengua materna, no parece demasiado importante, dado que algunos autores, como Grammont (1958, pág. 56) reconocen que “*los franceses del sur no nasalizan suficientemente la vocal y la hacen seguir de una consonante m*

o n.” Por lo tanto, es posible aceptar que se trata de variantes individuales empleadas por hablantes nativos.

3. En general, los alumnos realizan la oposición [s] – [z], pero en algunos casos lo hacen equivocadamente, pronunciando así: brisé [brise] - temps de poisson [tã d pwazõ]
1. La oposición [b] – [v], frecuente en el vocabulario de la danza clásica, suele ser inexistente o apenas perceptible, y la pronunciación del fonema [v] no es satisfactoria en unidades léxicas tales como: temps levé – dévèloppé – enveloppé-relevé, etc.

Por el contrario, la ejercitación frecuente ha logrado desterrar pronunciaciones incorrectas, tales como [ju] en lugar de [y], y obtener una dicción que resulta adecuada en la mayoría de los casos y / o al menos inteligible en lo referente al vocabulario de la danza clásica. Sin embargo, al finalizar el curso, la cátedra recomienda a los alumnos que profundicen sus conocimientos del francés, lengua de la especialidad elegida, o al menos hagan periódicamente cursos de perfeccionamiento destinados a la corrección fonética de este idioma.

Porcentaje de grado de cumplimiento: 100 %

LA RELACIÓN SIGNIFICANTE / SIGNIFICADO

Como se dijo anteriormente, los alumnos que constituyen esta muestra poseen, al iniciarse el curso de francés, un manejo relativamente fluido, aunque no siempre adecuado, de la realización oral de los significantes en francés del vocabulario de la danza clásica. También tienen una competencia referencial exacta en lo relativo al vocabulario disciplinar (pasos y figuras). Pero, salvo en casos excepcionales, no conocen los significados reales que tienen en la lengua común las unidades léxicas utilizadas, y por lo tanto, dichas unidades no constituyen para ellos, en términos estrictos, verdaderos signos lingüísticos. En efecto, ya Saussure afirmaba que el signo lingüístico se caracteriza por la unión indisoluble entre un *significante* (la producción fónica), y un *significado*, que puede interpretarse como el concepto, la representación abstracta de la realidad no lingüística. La necesidad de hacer comprender estos significados es pues real y constituye justamente uno de los aspectos

subrayados por las profesoras consultadas al inicio del curso, que consideran importante que los alumnos pronuncien adecuadamente las unidades léxicas del vocabulario de su especialidad y sepan también lo que éstas significan. Pero, a pesar de las falencias señaladas en el conocimiento de las unidades léxicas del campo disciplinar, el manejo preciso y fluido de los respectivos referentes constituye una innegable ventaja para la comprensión y retención memorística de este vocabulario.

Se trata pues de una situación lingüística compleja y poco habitual que, como hemos visto, resulta ambivalente para el desarrollo de las habilidades requeridas.

En primer término, la cátedra establece un glosario de las unidades y secuencias léxicas en francés más frecuentes de la danza clásica, mediante la consulta de bibliografía y sitios de Internet, y el asesoramiento de docentes de la especialidad. Luego distribuye un ejemplar de este glosario a cada uno de los alumnos y procura que, con los conocimientos previamente adquiridos por éstos, puedan inferir el significado correspondiente. Al iniciar esta actividad, la profesora explica brevemente que la mayoría de las unidades que constituyen este vocabulario están tomadas de la lengua común y tienen en general un carácter descriptivo. Pero, al cabo de algún tiempo, la cátedra constata que la explicación verbalizada del sentido de estas unidades parece poco motivante e incluso a veces un tanto complicada para un público más inclinado a la actividad física que al empleo sistemático de las facultades discursivas. Por lo tanto, y teniendo también en cuenta comentarios y actitudes de los alumnos, la profesora recomienza esta actividad, solicitándoles que ejecuten en clase los pasos y figuras designados por las palabras estudiadas. Esta iniciativa es aceptada con agrado e incluso con entusiasmo y buen humor por los estudiantes. Aunque la descripción de los pasos y figuras no es dejada de lado, la relación entre significante y significado se infiere en gran medida a partir de la realización concreta de cada uno de los referentes.

Al ejecutar los movimientos correspondientes y reflexionar sobre los mismos con la ayuda de la profesora, los estudiantes, en la mayoría de los casos, infieren rápidamente su significado. En este sentido, es posible distinguir cinco casos diferentes:

1. Los significantes son unidades léxicas simples, tienen un significado meramente descriptivo y la relación entre ambos se reconoce fácilmente. Por ejemplo, el “assemblé” es un salto que se hace desde un pie, para luego juntarse con el otro en el aire y caer sobre los dos pies. El significado del término correspondiente es: juntado, reunido. El vocablo “enchaînement” designa dos o más pasos que están ligados e interpretados en varios compases de música. Su significado, que corresponde a las características de la figura, es, literalmente: encadenamiento. La figura denominada “glissade”, que sirve

como preparación para dar un gran salto o para encadenar un paso a otro, comporta un paso de deslizamiento en el suelo. La palabra que la designa proviene del verbo “glisser” y significa pues: deslizamiento, resbalada. El “développé” es un lento movimiento de despliegue de una pierna, lo cual corresponde en cierta medida al sentido del vocablo que lo designa: desarrollado.

2. Algunas expresiones son más extensas y complejas, pero también tienen un sentido descriptivo casi transparente. Así, la secuencia “changement de pied” designa un salto que se ejecuta con los dos pies, pero durante el salto el pie de adelante debe cambiarse. Su significado es, literalmente: cambio de pie. La expresión “rond de jambe à terre” designa un movimiento circular de una pierna sobre el suelo. Cuando se hace el círculo hacia afuera se denomina “rond de jambe à terre en dehors”, y cuando se hace hacia adentro, “rond de jambe à terre en dedans”. El significado de estas secuencias es, pues: movimiento circular de pierna sobre el suelo hacia adentro, y movimiento circular de pierna sobre el suelo hacia afuera. Como también se utiliza la expresión “rond de jambe en l’air” cuando se ejecuta el mismo movimiento pero levantando ligeramente la pierna, los alumnos infieren rápidamente que esta secuencia significa: movimiento circular de pierna en el aire. Este caso y el anterior son los más frecuentes.
3. La relación entre el significado de la palabra o secuencia y el referente es menos directa y requiere una explicación. Así, por ejemplo, algunos alumnos pretenden traducir la secuencia “entrechat quatre” como: entre gato cuatro, lo cual provoca la risa del resto de la clase. La profesora debe explicar entonces que esta palabra proviene de la expresión en italiano “(cabriola) intrecciata”, es decir, cabriola (o salto) entrelazada. La ejecución del salto muestra, en efecto, que en el transcurso del mismo los pies ejecutan un rápido movimiento de entrecruzamiento o golpeteo entre ellos. Así pues, para descubrir el significado de la palabra “entrechat” debe tenerse en cuenta su etimología, y es: entretrejado o trenzado. El número que la acompaña indica la cantidad de movimientos de las piernas, empleándose también las expresiones “entrechat six”, “entrechat huit”, etc. Aunque algunos estudiantes ya conocen la razón por la cual se utilizan números, otros acaban de descubrirla y esto les produce una evidente satisfacción. La figura denominada “attitude” es una posición en la que el bailarín tiene una pierna flexionada en el aire a cierta altura, hacia atrás, mientras un brazo, y a veces los dos, están levantados. Recibe este nombre simplemente por haber sido inventada, al parecer, por el italiano Blasis, inspirándose en la pose o actitud de una estatua renacentista que representa al dios Mercurio.
4. Los vocablos o expresiones utilizados tienen un carácter metafórico. Por ejemplo, la figura denominada “manège” consiste en un recorrido circular alrededor de la escena ejecutado por un solo bailarín, o por varios, realizando giros o saltos. Así, el significado de la palabra francesa, que traducida significa: tiovivo o calesita, se utiliza en forma de metáfora, ya que debe suponerse que el movimiento circular de los bailarines se compara con el de una calesita que gira. Algo semejante sucede con la figura denominada “saut de chat”, consistente en un salto sobre el costado, con las dos piernas

flexionadas levantando y separando las rodillas, El bailarín debe caer en cuarta o en quinta posición. La expresión tiene también un carácter metafórico, ya que este salto imita levemente al de un gato. El “pas de cheval” es un salto con desplazamiento en el cual el bailarín avanza cambiando de pie y manteniendo la pierna de apoyo tensa. Su significado: paso de caballo, se debe a que recuerda a un caballo piafando y pateando el suelo. El “arabesque”, una de las posiciones más conocidas del ballet, se ejecuta sobre una pierna con la otra levantada y extendida hacia atrás y los dos brazos, o uno solo, extendidos hacia adelante, creando así la línea oblicua o inclinada más larga posible entre los dedos de las manos y los de los pies. Su nombre tiene también un sentido metafórico, ya que supone seguramente una comparación entre esta posición de estilización de la figura del bailarín y el conjunto de líneas armoniosas que constituyen un arabesco en escultura o en arquitectura.

5. Finalmente, en algunos casos, no existe una relación de tipo descriptivo o metafórico entre la unidad léxica que designa un paso o figura y sus características concretas. Por ejemplo, el “pas de bourrée” es un paso en tres tiempos con un cambio de pie simple acompañado de un ligero desplazamiento lateral. Recibe este nombre por provenir de una danza del siglo XVIII originaria del centro de Francia, denominada “bourrée”. La expresión debe traducirse pues, simplemente, como: paso de bourrée. También el “pas de basque”, que se compone de movimientos deslizados, recibe este nombre porque proviene de danzas folklóricas vascas, y por lo tanto su significado es: paso de vasco o paso vasco. Los casos 3, 4 y 5 son menos numerosos que los anteriores, pero el empleo de los pasos y figuras que designan es frecuente en el ballet clásico.

Esta tarea de inferencia de los significados que corresponden a las diferentes unidades léxicas utilizadas en la danza clásica requiere varias clases, abordándose un número importante de dichas unidades, las más frecuentes, pero sin agotar la totalidad del vocabulario de la especialidad, que es muy extenso. En efecto, tratándose de una actividad artística compleja, los pasos y figuras, y sus correspondientes denominaciones, pueden combinarse en forma casi ilimitada. Así, por ejemplo, existe la “glissade derrière” y la “glissade devant”, el “développé à la seconde (position)”, el “développé derrière”, el “développé devant », etc. También existen diversos tipos de « arabesque »: « arabesque penchée” (el bailarín inclina el torso hacia delante), “arabesque épaulée” (con desplazamiento oblicuo de hombros), “arabesque classique”, “arabesque romantique, etc. El “pas de bourrée” tiene una variante, denominada “pas de bourrée bateau”, cuando el movimiento se ejecuta primero en un sentido y luego a la inversa, dando así una impresión de balanceo semejante al de un barco. Estos ejemplo, dados a título ilustrativo, podrían multiplicarse.

Este trabajo permite a los alumnos reflexionar y comprender que, como ya se dijo, en un contexto integrador las palabras, a veces recogidas de la lengua ordinaria, reducen su vaguedad y polisemia, actualizando la parte de su significado que corresponde al área temática desarrollada.

La necesidad de traducir al español las unidades léxicas es muy notoria. Los alumnos verifican, mediante preguntas, a veces reiteradas, que la traducción que acaban de obtener es correcta y la anotan en sus carpetas. Aunque a lo largo del curso se ha procurado evitar la traducción literal, en este caso la actitud de los estudiantes parece justificada, ya que tal vez con el transcurso del tiempo no logren recordar estos significados que, seguramente, deberán utilizar en su desempeño docente al explicar a sus alumnos las características de los diferentes pasos y figuras.

Se puede afirmar que las clases consagradas a esta actividad son las más fructíferas del curso, porque suscitan el interés y la participación constantes de todos los alumnos. Es posible considerar que esto se debe a que los cursantes

1. pueden desplegar una actividad física que, evidentemente, les procura placer y que resulta inusual en las clases de francés,
2. se sienten cómodos y seguros aplicando conocimientos bien afianzados y propios de su especialidad,
3. pueden en todo momento hacer aportes personales, con frecuencia valiosos, en forma de comentarios y explicaciones, expresados generalmente en español, sobre todo cuando son extensos, a pesar de los requerimientos de la cátedra,
4. experimentan una satisfacción evidente al descubrir el significado de unidades léxicas en la lengua extranjera que, durante mucho tiempo, escucharon y emplearon sin conocer su sentido preciso.

La pronunciación y lectura de los vocablos incluidos en el glosario, a los que eventualmente se añaden algunos más, tiene también por objetivo la retención de la correspondiente transcripción en el código escrito. Este aspecto es ineludible, dado que los estudiantes deberán, necesariamente, reutilizar estas unidades léxicas por escrito en su futuro desempeño profesional. La tarea de aprender la grafía correcta de las palabras o expresiones estudiadas resulta ardua y presenta grandes dificultades, aunque ya en la práctica de la pronunciación la profesora indicó las diferentes transcripciones de cada fonema en la lengua escrita. Se trata, en efecto, de un público cuyos conocimientos del idioma extranjero son, forzosamente, todavía insuficientes. A esto se añade que es sabido que, en francés, las

diferencias entre la lengua hablada y la lengua escrita son considerables, mucho más notorias que en español, por lo cual los estudiantes no están habituados al manejo de grafías que les resultan singularmente complejas. Cabe recordar también que casi todos los cursantes, según afirman, conocen los vocablos estudiados, por haberlos escuchado y empleado en las clases de ballet, sólo en su realización oral, sin haber visto jamás su transcripción escrita.

Sin embargo, aunque estos argumentos justifican los errores y dificultades de los alumnos, no permiten que se deje de lado este aspecto, que es parte de la formación profesional de los futuros graduados. La cátedra recomienda pues practicar la ortografía, sobre todo leyendo repetidamente y con atención las unidades léxicas contenidas en el glosario y otros documentos de estudio, ya que los mismos no contienen errores, algunos de los cuales podrían haberse deslizado en las copias hechas por los estudiantes en sus carpetas. También aclara que este aspecto será evaluado tanto en los trabajos prácticos como en los exámenes parciales.

Porcentaje de grado de cumplimiento: 100 %

PROBLEMAS DE TRANSCRIPCIÓN ESCRITA

La transcripción escrita de las unidades léxicas que constituyen el vocabulario de la danza clásica es sin duda dificultosa para los alumnos por las razones ya invocadas. En las evaluaciones institucionales se puede apreciar que alrededor del 40 % de estas transcripciones, en total, y 25 % en la evaluación final, comportan errores de importancia variable.

Es posible señalar las características de los errores más recurrentes.

1. Falta de los acentos gráficos correspondientes. Ejemplos: *grand ecart, ecarté, epaulé, developpé.*
2. Empleo incorrecto de los acentos gráficos. Ejemplos: *fondú, tour sautè.* Los errores de los tipos 1 y 2 son los más numerosos.
3. Transcripción incorrecta de la vocal nasal [ã], sin duda por influencia de la pronunciación. Ejemplos: *panché, tamps, antrechat.*
4. Transcripción incorrecta de sonidos o grupos de sonidos, también por influencia de la pronunciación. Ejemplos: *temps de puasson, saut de cha, danse classic, à la segonde, piruette.*

5. Supresión de una palabra en la que aparece el fonema “e caduc”, debido también, probablemente, a la influencia de la pronunciación. Ejemplos: *temps (de) poisson, balancé (de) côté, pas (de) cheval*.
6. Grafía errónea de las consonantes dobles. Ejemplos: *attitude, e incluso: attitude, développé*.
7. Este error es a veces correlativo del correspondiente error de pronunciación. Ejemplos: *brissé, croissé* y, por el contrario: *poison, pasé*.
8. Alternancia de expresiones en francés y en español. Ejemplos: *les exercices à la barre, al centro y diagonal, retiré sobre punta, relevé a la rodilla..*

Numerosos errores de transcripción escrita y de pronunciación muestran la interacción continua, y frecuentemente errónea, entre los códigos oral y escrito de la lengua estudiada. Es evidente que para los alumnos, cuyos conocimientos están aún insuficientemente afianzados, resulta difícil establecer en la lengua extranjera las relaciones adecuadas entre los sonidos y sus correspondientes transcripciones gráficas (aunque en algunos casos la grafía es de carácter etimológico y no guarda relación con la pronunciación), y manejar ambos códigos con suficiente autonomía. Para ello sería necesario un mayor grado de asimilación que no es posible adquirir, en la mayoría de los casos, en el presente curso. Por esta razón, la profesora recomienda releer frecuentemente el material de estudio, en particular el glosario establecido, a efectos de retenerlo en la memoria, y verificar la corrección de la grafía toda vez que esto sea necesario.

Porcentaje de grado de cumplimiento: 100 %

7. Diseño de la Encuesta Final

Dado su carácter auto-evaluativo y final, la tercera y última encuesta fue elaborada teniendo en cuenta fundamentalmente los siguientes núcleos temáticos:

- A. Reconocimiento de estructuras simples y complejas de la lengua francesa y de su función y sentido.
- B. Pronunciación de los sonidos del francés, en particular del vocabulario de la especialidad estudiada.
- C. Empleo oral y escrito de dicho vocabulario.
- D. Reconocimiento de las condiciones de producción del mensaje escrito.

- E. Reconocimiento de los diferentes géneros discursivos, de sus características organización.
- F. Interpretación de los elementos icónicos.
- G. Reconocimiento de la relación entre las funciones del lenguaje y las modalidades textuales.
- H. Reconocimiento de las relaciones semántico-léxicas.
- I. Capacidad para leer comprensivamente un texto en francés de la especialidad estudiada.
- J. Capacidad para producir en lengua materna un resumen de la información contenida en un texto en francés de dicha especialidad.

Porcentaje de grado de cumplimiento: 100 %

8. Aplicación de la Encuesta Final

La encuesta se aplicó a los alumnos del Nivel II del Profesorado en Danzas Clásicas, al finalizar el año académico, después de la última evaluación institucional (examen parcial), por medio de la cual se puede aprobar la materia de carácter promocional.

QUESTIONNAIRE FINAL . PROFESSORAT DE DANSES CLASSIQUES. NIVEAU II

Répondez aux questions suivantes en mettant une croix à côté de la réponse la plus appropriée . À la fin, vous pouvez y ajouter les commentaires pertinents .

- 1. Pouvez-vous reconnaître les différents segments de la phrase française en distinguant leur classe grammaticale ?**

OUI 45 % SEULEMENT DANS CERTAINS CAS 55 % NON 0 %

- 2. Pouvez-vous reconnaître le temps, le mode, la personne et le nombre des verbes français étudiés, et leurs différents emplois ?**

OUI 55 % SEULEMENT DANS CERTAINS CAS 45 % NON 0 %

- 3. Pouvez-vous reconnaître la formation et l'emploi particulier de quelques verbes français (verbes pronominaux, verbes qui se conjuguent toujours avec l'auxiliaire être, accord du participe passé, etc.) ?**

- OUI **30 %** SEULEMENT DANS CERTAINS CAS **70 %** NON **0 %**
4. Pouvez-vous reconnaître les phrases complexes de la langue française ?
- OUI **50 %** SEULEMENT DANS CERTAINS CAS **50 %** NON **0 %**
5. Pouvez-vous reconnaître la concordance des modes et des temps des verbes dans les différentes phrases du français ?
- OUI **40 %** SEULEMENT DANS CERTAINS CAS **60 %** NON **0 %**
6. Dans un texte en français, pouvez-vous reconnaître les connecteurs et analyser leur fonction ?
- OUI **55 %** SEULEMENT DANS CERTAINS CAS **45 %** NON **0 %**
7. Dans un texte en français, pouvez-vous reconnaître les énonciations négatives et interrogatives ?
- OUI **60 %** SEULEMENT DANS CERTAINS CAS **40 %** NON **0 %**
8. Dans un texte en français, pouvez-vous reconnaître et analyser les pronominalisations et leur fonction substitutive ?
- OUI **55 %** SEULEMENT DANS CERTAINS CAS **45 %** NON **0 %**
9. Pouvez-vous comprendre le vocabulaire français de base de la spécialité que vous étudiez, c'est-à-dire, la danse classique ?
- OUI **100 %** SEULEMENT DANS CERTAINS CAS **0 %** NON **0 %**
10. Pouvez-vous prononcer convenablement ce vocabulaire ?
- OUI **100 %** SEULEMENT DANS CERTAINS CAS **0 %** NON **0 %**
11. Connaissez-vous les conditions particulières dans lesquelles le message écrit est produit ?
- OUI **100 %** SEULEMENT DANS CERTAINS CAS **0 %** NON **0 %**
11. Pouvez-vous reconnaître les différents genres discursifs ?
- OUI **75 %** SEULEMENT DANS CERTAINS CAS **25 %** NON **0 %**
12. Pouvez-vous reconnaître les caractéristiques et l'organisation des différents types de textes .
- OUI **90 %** SEULEMENT DANS CERTAINS CAS **10 %** NON **0 %**

13. Pouvez-vous analyser d'une manière adéquate l'information contenue dans les différentes images d'un texte ?
- OUI 100 % SEULEMENT DANS CERTAINS CAS 0 % NON 0 %
14. Pouvez-vous établir un rapport adéquat entre les fonctions du langage et les différentes modalités textuelles ?
- OUI 75 % SEULEMENT DANS CERTAINS CAS 25 % NON 0 %
15. Dans un texte rédigé en français, pouvez-vous reconnaître les mots-clés ?
- OUI 90 % SEULEMENT DANS CERTAINS CAS 10 % NON 0 %
16. Dans un texte en français, pouvez-vous reconnaître les champs sémantiques ?
- OUI 100 % SEULEMENT DANS CERTAINS CAS 0 % NON 0 %
17. Pouvez-vous comprendre un texte en français de la spécialité que vous étudiez ?
- OUI 100 % SEULEMENT DANS CERTAINS CAS 0 % NON 0 %
19. Pouvez-vous faire, à l'aide du dictionnaire de traduction, un compte rendu en langue maternelle de l'information contenue dans un texte en français de votre spécialité ?
- OUI 100 % SEULEMENT DANS CERTAINS CAS 0 % NON 0 %
20. Pouvez-vous comprendre le sens des mots et des expressions en français qui s'emploient pour désigner les pas et les figures de la danse classique ?
- OUI 100 % SEULEMENT DANS CERTAINS CAS 0 % NON 0 %
21. Pouvez-vous prononcer d'une manière adéquate ces mots et ces expressions en français ?
- OUI 100 % SEULEMENT DANS CERTAINS CAS 0 % NON 0 %
22. Pouvez-vous lire à haute voix convenablement des mots et des phrases en français ?
- OUI 70 % SEULEMENT DANS CERTAINS CAS 30 % NON 0 %
23. Pouvez-vous écrire sans fautes les mots et les expressions en français employés couramment dans votre spécialité ?

OUI **70 %** SEULEMENT DANS CERTAINS CAS **30 %** NON **0 %**

24. Pouvez-vous établir d'une manière générale un rapport entre la graphie et la prononciation en français ?

OUI **60 %** SEULEMENT DANS CERTAINS CAS **40 %** NON **0 %**

25. Pouvez-vous reproduire correctement les sons de la langue française ?

OUI **100 %** SEULEMENT DANS CERTAINS CAS **0 %** NON **0 %**

26. Pour la pratique de votre métier, deux années d'études de français vous semblent

- excessives **0 %**
- suffisantes **65 %**
- insuffisantes **35 %**

27. Dans ces deux années d'études, vous avez fait en français

- des progrès extraordinaires **0 %**
- beaucoup de progrès **70 %**
- des progrès acceptables **30 %**
- peu de progrès **0 %**

Commentaires :

Los comentarios más frecuentes de los alumnos expresan que:

1. Aprendieron mucho sobre el vocabulario de la danza clásica.
2. Aprendieron mucho sobre las características de los ejercicios, pasos y figuras de esta disciplina. (Probablemente la descripción de los mismos les permitió apreciar ciertos aspectos que hasta entonces no habían considerado).
3. Tuvieron que hacer grandes esfuerzos para aprender a pronunciar correctamente.
4. Les costó aún más poder recordar con exactitud cómo se escriben los términos en francés (agregando que la pronunciación de las palabras se escuchó y se repitió muchas veces, y por lo tanto les resultaba un poco más fácil).
5. Les agradaría retomar los estudios de francés, porque es una lengua muy relacionada con la danza clásica y además "les gusta mucho" e incluso "les encanta".

6. **Un solo alumno (o alumna) expresa que lamenta que el curso finalice porque “estaba aprendiendo muchas cosas sobre la lectura y la redacción de textos de la especialidad”.**

9. Análisis de los resultados obtenidos en la Encuesta Final

Vemos que 45 % de los alumnos consultados puede distinguir los diferentes segmentos de la frase francesa según su clase gramatical, y 55 % sólo lo hace en algunos casos. Algunos estudiantes responden que pueden reconocer la persona, el número, el tiempo y el modo de los verbos franceses (55 %), y 45 % sólo puede hacerlo en algunos casos. En cuanto a la formación y empleo particular de algunos verbos (auxiliares *avoir* o *être*, verbos pronominales, etc.) 30 % puede reconocerlos, y 70 % sólo en algunos casos. 50 % afirma poder reconocer las diferentes frases complejas del francés y 50 % sólo en algunos casos, y en cuanto a la concordancia de modos y tiempos, sólo 40 % se considera capaz de reconocerla, y 60 % lo hace solamente en algunos casos. Pueden reconocer los conectores en un porcentaje de 55 % y un 45 % sólo los reconoce en algunos casos, y con el mismo porcentaje los alumnos distinguen los pronombres. Las enunciaciones negativas e interrogativas son reconocidas por 60 % de los encuestados, y por 40 % sólo en algunos casos. 100 % de los alumnos puede comprender y pronunciar adecuadamente el vocabulario básico de la especialidad, y el mismo porcentaje conoce las condiciones en que se produce el mensaje escrito. La mayoría (75 %) reconoce los diferentes géneros discursivos, y 90 % distingue las características y organización de los diferentes tipos de textos. Todos los estudiantes (100 %) pueden analizar de una manera adecuada la información contenida en las imágenes de los documentos analizados, y 75 % puede establecer una relación entre las funciones del lenguaje y las diferentes modalidades textuales. En un texto en francés, 90 % puede reconocer las palabras-claves y 100 % reconoce los campos semánticos. Todos los estudiantes afirman que pueden comprender un texto disciplinar en francés (100 %) y hacer un resumen en lengua materna de la información contenida en dicho texto (100 %). También todos los encuestados (100 %) son capaces de comprender y de pronunciar adecuadamente las palabras y expresiones en francés que designan los pasos y figuras de la danza clásica, pero en un porcentaje menor (70 %) consideran que pueden leer en voz alta frases en francés. También el 70 % de los alumnos considera que puede escribir correctamente las palabras y expresiones de la especialidad, mientras que el 30 % sólo puede hacerlo en algunos casos. 60 % de los estudiantes puede establecer en francés la relación entre los sonidos y la grafía

correspondiente, aunque todos (100 %) consideran que pueden reproducir correctamente los fonemas de esta lengua. Para 65 % de los encuestados, dos años de estudio de francés resulta suficiente en lo que concierne a la práctica de su profesión, mientras que 35 % considera que esto es insuficiente. Finalmente, la mayoría (70 %) piensa que en esos años ha hecho muchos progresos, y 30 % que ha hecho progresos aceptables. Los comentarios de los cursantes, en general, ratifican y amplían las respuestas obtenidas.

Si comparamos las respuestas citadas con los resultados obtenidos en las evaluaciones, vemos, por ejemplo, que el ítem B de dichas evaluaciones (identificación de diferentes tipos de frases complejas y de la concordancia de tiempos verbales en francés) presenta un porcentaje de 50 % de respuestas correctas. Si hacemos el promedio de las respuestas afirmativas a las preguntas 4 y 5 de la encuesta, que corresponden a este ítem, ($50 \% + 40 \% = 45 \%$), vemos que el resultado de las evaluaciones y el de la encuesta son muy semejantes. En el ítem C (identificación e interpretación de pronombres, deícticos, conectores y otros factores de cohesión), el porcentaje de aciertos alcanza 60 %, mientras que en la encuesta los estudiantes afirman reconocer en todos los casos los conectores y deícticos en un porcentaje del 55 %. Por lo tanto, en lo que concierne a este aspecto, también los resultados están muy próximos. Además, podemos observar la semejanza entre el resultado de las evaluaciones en los ítems F (identificación de los diferentes géneros discursivos : 80 %) y G (reconocimiento de sus características, organización y elementos icónicos: 95 %) y las respuestas que figuran en la encuesta : reconocimiento de géneros discursivos: 75 %, de sus características y organización: 90 %, y análisis adecuado de la información contenida en las imágenes: 100 %. Finalmente, consideramos significativo que un solo comentario haga alusión a la posibilidad de progresar en la lectura comprensiva y en la reformulación textual. Esto tiende a probar que la mayoría de los alumnos, a pesar de las dificultades evidenciadas, no considera importante desarrollar y perfeccionar las habilidades discursivas que, sin embargo, serán indispensables para su futuro desempeño profesional.

El optimismo reflejado en las respuestas afirmativas relacionadas con la comprensión de textos en francés de la especialidad estudiada, y con la reformulación en lengua materna de la información contenida en dichos textos (100 %), y también en lo que atañe a la capacidad de comprender y pronunciar en forma adecuada las palabras y expresiones que designan los pasos y figuras (100 %), y transcribirlas correctamente por escrito (70 %), debe ser atenuado por los resultados obtenidos en las evaluaciones finales. El 70 % de los alumnos encuestados aprobó en el primer intento el segundo examen parcial, con el cual la

materia se promociona, y el 30 % debió hacer el examen recuperatorio. Además, el relevamiento de los errores relacionados con la pronunciación y con la transcripción escrita de las unidades léxicas que constituyen el vocabulario disciplinar demuestra que los objetivos no fueron alcanzados en forma total.

Sin embargo, podemos afirmar que los alumnos disponen de criterios auto-evaluativos bastante precisos, dadas las coincidencias señaladas entre las respuestas obtenidas en la Encuesta Final y los resultados generales de las evaluaciones institucionales, y esto nos permite adoptar una actitud optimista en lo que concierne a las posibilidades de actualización y perfeccionamiento de los futuros profesionales.

11. CONCLUSIONES

El dictado del curso a lo largo de dos años y el trabajo de investigación correspondiente constituyen una experiencia singularmente enriquecedora. A partir de ella, es posible arribar a numerosas conclusiones, entre las cuales se consignan las más importantes.

En primer término, podemos afirmar, más que en otros casos, la necesidad de conocer las características del público destinatario del curso. En efecto, los alumnos que constituyen la muestra presentan aspectos muy diferentes a los de los cursantes de otras carreras, por ejemplo, los de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales que asisten a los cursos de Francés Instrumental. Se trata, en el primer caso, de estudiantes poco habituados a la reflexión relacionada con aspectos gramaticales o semánticos, incluso en la lengua materna, a la lectura de textos extensos y a las consultas bibliográficas. Esta característica es confirmada por comentarios hechos por otros docentes en reuniones de profesores.

Además, los cursantes demuestran en general una actitud pragmática, casi deportiva, que los lleva a valorar fundamentalmente los logros concretos de su actividad física, relegando a un segundo plano las consideraciones teóricas y la investigación. Esto se debe no sólo a sus intereses específicos, sino también al deseo de avanzar rápidamente y no prolongar los estudios más allá de los cuatro años previstos. Dicha actitud se justifica si se tienen en cuenta los problemas personales, y sobre todo económicos, de la mayoría de los estudiantes. La deserción bastante elevada ya en el primer cuatrimestre del primer año (alrededor del 50 %), causada por la necesidad de trabajar, aceptando a veces horarios prolongados que impiden el cursado de las materias, confirma esta observación. Finalmente,

los alumnos que constituyen la muestra evidencian deficiencias lógico-conceptuales que, aún cuando suelen manifestarse en otros grupos, se presentan en este caso de una manera más acentuada, como ya se dijo en el ítem 6. Todos estos factores hacen que, a comienzo del primer nivel, los cursantes no tengan una motivación real, consideren tal vez excesivo cursar francés durante dos años y ofrezcan cierta resistencia tanto para asistir asiduamente a las clases como para estudiar los contenidos del programa.

En compensación, los estudiantes se muestran muy motivados por la especialidad en la que se están formando que, como es sabido, exige gran dedicación y constantes esfuerzos físicos y personales. Esta motivación los predispone, una vez que han comprendido el sentido y la importancia del francés en su formación profesional, a aceptar el aprendizaje de esta lengua con dedicación y agrado a pesar de los horarios extensos que exige el cumplimiento de un plan de estudios constituido por 41 materias. También manifiestan capacidad de autocrítica, lo que los conduce a aceptar de buen grado las observaciones y correcciones de la profesora, a renovar los esfuerzos y a no darse por vencidos ante resultados poco satisfactorios, notas insuficientes y la necesidad de rehacer trabajos prácticos y exámenes parciales. Además, y como ya se dijo, los conocimientos previos constituyen, en algunos casos, un obstáculo para el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en otros casos, pueden ser favorables y ayudar a los estudiantes a desarrollar adecuadamente las habilidades requeridas para alcanzar los objetivos previstos.

La profesora a cargo del curso descubre estos aspectos progresivamente y en virtud de los mismos debe modificar las experiencias y estrategias. Dado que las carencias y los logros evidenciados por los estudiantes encuentran su explicación tanto en el ámbito institucional como en la historia personal de cada uno de ellos, es preciso profundizar, en la medida de lo posible, el conocimiento no sólo de las necesidades de los destinatarios del curso, sino también de sus dificultades, intereses y potencialidades. Es conveniente pues reconsiderar la conveniencia de indagar, en la encuesta preliminar, sobre datos personales, características socio-económicas y demográficas de los estudiantes y sobre las representaciones sociales de sus habilidades a desarrollar y de su futuro desempeño profesional.

Por otra parte, cuando en el programa de una materia de idioma con propósitos específicos planteamos como objetivo general la lecto-comprensión de documentos de especialidad en la lengua extranjera, es posible que olvidemos un aspecto importante que se evaluará a lo largo del curso, que es la producción en español de una representación semántica

del texto original. Sabemos que, como el traductor, pero en condiciones diferentes, el alumno debe proceder a realizar dos operaciones de alta complejidad: la decodificación (en lengua extranjera) del texto académico y la codificación (en lengua materna) de la información extraída. Por lo tanto, en el proceso intervienen alternativamente dos competencias: la competencia de comprensión escrita (en lengua extranjera) y la competencia de producción escrita (en lengua materna), siendo una tan importante como la otra para la evaluación del desempeño del cursante. En los ítems anteriores hemos visto la relevancia que, junto con la adquisición de conocimientos de la lengua extranjera, tiene el manejo que hace el estudiante de sus habilidades escritoras para el mayor o menor éxito de la tarea que emprende.

También hemos visto que existe un desnivel a veces considerable entre las *habilidades de reconocimiento de la información* contenida en el texto, sin importar el género discursivo al que pertenezca, que los alumnos evidencian en las respuestas a preguntas y ejercicios de “multiple choice” e interpretación de elementos icónicos, y las *habilidades de selección, organización y reformulación de esta información* que éstos manifiestan en la redacción de los resúmenes. Esto puede deberse, entre otros factores, a una falta de entrenamiento redaccional, por lo cual sería importante, en los diferentes niveles educativos, proceder a una aplicación más asidua y sistemática de la competencia de producción escrita de los estudiantes.

En efecto, las habilidades escritoras suponen un conjunto de conocimientos y operaciones complejas (representación adecuada del receptor, selección y regulación de la información a transmitir, conocimiento y utilización apropiada de las características genéricas del texto disciplinar, etc.) y requieren para su adquisición, como ya dijimos, largo tiempo y entrenamiento, más allá de las capacidades naturales que pueda tener cada estudiante. A pesar de los conocimientos adquiridos en los niveles previos de la enseñanza, un porcentaje importante de alumnos accede, por diferentes razones, a los estudios superiores con deficiencias considerables no sólo en su competencia lectora sino también en sus habilidades de producción escrita. Esto explica en parte por qué muchos estudiantes, aún conscientes de la insuficiencia de sus conocimientos de la lengua francesa, se resisten a elaborar la reformulación solicitada en la consigna y prefieren emprender trabajosamente la traducción mecánica del texto analizado, actitud que, según nuestra experiencia, persiste durante largo tiempo y cuyos resultados son generalmente dudosos.

En cuanto a la adquisición de las estructuras francesas más frecuentes, hemos visto que los mismos alumnos señalan que, a pesar de sus esfuerzos, tienen dificultades para

retenerlas y diferenciarlas claramente. El no reconocimiento, la confusión o la generalización abusiva de dichas reglas son, en muchos casos, las causas de la falta de comprensión o de la comprensión incompleta o parcialmente errónea del sentido. La adquisición de las estructuras semántico-léxicas del francés previstas en el programa presenta pues insuficiencias, a pesar de los ejercicios de refuerzo propuestos por la cátedra. Esto es sentido por los propios alumnos como una especie de inseguridad ya en el Nivel I (cuando se les pregunta, en la Encuesta sobre logros parciales, cómo son considerados los ejercicios de gramática hechos en clase para la comprensión de frases y de textos, 75 % responde que “muy útiles,” y para 25 % resultan “útiles”, pero en la pregunta siguiente, 100 % estima que “hay que hacer más ejercicios de gramática en clase”). Podemos creer que esta sensación persiste en el Nivel II, según las respuestas de la Encuesta Final que conciernen todo lo relacionado con las adquisiciones lingüísticas. Estas respuestas, en efecto, revelan menos confianza que las referidas al conocimiento y empleo de estrategias de lectura y coinciden con los resultados de las evoluciones institucionales.

Conviene también señalar que los alumnos que constituyen la muestra (y no creemos que se trate de un caso aislado) no sólo evidencian deficiencias importantes en el manejo de las habilidades discursivas, sino que además no parecen percibir claramente la incidencia que las mismas tendrán tanto en su futuro desempeño profesional como en otras actividades. Consideramos pues que una toma de conciencia de este aspecto en los cursantes de todas las carreras superiores y universitarias puede conducirlos a dedicar más tiempo y esfuerzos al desarrollo y / o perfeccionamiento de competencias fundamentales para la adquisición y transmisión de cualquier tipo de conocimientos.

Por otra parte, hemos visto al comienzo la función importante que desempeñan los diferentes tipos de memoria. Como lo hemos explicado en el ítem Inserción en el marco teórico-metodológico, para que podamos hablar de una verdadera apropiación de los conocimientos de la lengua extranjera son necesarias revisiones frecuentes a lo largo del tiempo, ya que si la retención es breve, estos conocimientos tienden a desaparecer, sobre todo en este caso a causa de la interferencia de la lengua materna, cuyo empleo se reitera y se renueva constantemente. Conviene pues señalar la conveniencia de que, una vez que los alumnos finalicen sus estudios, no pierdan de vista la necesidad de una formación permanente que incluya cursos de perfeccionamiento de los idiomas extranjeros (en este caso, el francés) cuyo manejo total o parcial es imprescindible para un desempeño profesional eficiente y actualizado.

Finalmente, no podemos dejar de lado la particular especificidad del campo disciplinar de la danza clásica. Es necesario reconocer que las dificultades encontradas por la titular de la cátedra para adentrarse en los aspectos técnicos y artísticos de esta disciplina son considerables, ya que no se trata de un saber conceptual, sino de un lenguaje corporal complejo, sometido a reglas precisas y que tiene su gramática propia. Se impone pues la necesidad de un trabajo interdisciplinario asiduo, que enriquezca el quehacer didáctico de los profesores de las diferentes especialidades y redunde en beneficio de los estudiantes, tanto en su aprendizaje como en su futuro desempeño profesional.

12. Propuestas

En función de lo que acabamos de exponer, podemos proponer las siguientes acciones a efectos de optimizar la enseñanza del francés en el Profesorado en Danzas Clásicas:

- Elaborar un cuadernillo con explicaciones breves, ejemplos fácilmente accesibles y ejercicios auto-correctivos relativos a las estructuras más frecuentes y regulares de la lengua francesa empleando, en la medida de lo posible, el vocabulario del campo disciplinar. Este cuadernillo podrá ser utilizado en forma asidua o consultado, según las necesidades, en ambos niveles. Existe material de estudio consistente en cuadros de gramática acompañados de ejemplos muy simples, pero creemos que algunas explicaciones en la lengua materna sobre el funcionamiento de los diferentes elementos morfo-sintácticos podrán facilitar el aprendizaje de manera más significativa. Dicho cuadernillo se completará con el material sobre los diferentes aspectos disciplinares ya elaborado por la cátedra.
- Enriquecer el material de estudio existente para el Nivel II con ejercicios consistentes en la comprensión y reformulación de textos de especialidad breves, acompañados también de ejercicios auto-correctivos.
- Elaborar y / o seleccionar material grabado consistente en ejercicios de pronunciación conteniendo las unidades léxicas de la especialidad, destinados a los alumnos del Profesorado en Danzas Clásicas
- Intensificar el intercambio de ideas con los profesores de las otras asignaturas sobre los conocimientos y las necesidades de los alumnos en materia de consulta bibliográfica.
- Promover actividades interdisciplinarias relacionadas con la lecto-comprensión, sobre todo referente a textos de especialidad, y / o participar de las actividades ya existentes.

- Utilizar mecanismos institucionales que permitan desarrollar, preservar y mejorar las habilidades orales y la competencia lectora en idioma francés de los profesores de las materias específicas de la Carrera.
- En particular, en el año académico 2009, dictar un taller de perfeccionamiento de la pronunciación destinado a los docentes de danzas clásicas.
- En el campo interinstitucional, promover actividades destinadas a una articulación más adecuada y satisfactoria entre los diferentes niveles de la enseñanza, sobre todo en lo que atañe a los conocimientos lógico-conceptuales necesarios para un buen desempeño en el ámbito de la enseñanza superior y universitaria, a la lectura comprensiva y a la producción escrita, y / o participar de las actividades ya existentes.

13. MECANISMOS DE DIVULGACIÓN

- Presentación del Informe Final, en forma de ponencia, en: Encuentro Provincial de Investigación Educativa, organizado por la Red de Investigación Educativa de la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales de la Universidad Nacional de Misiones. Setiembre 2009
- Publicación de una síntesis de este trabajo en la revista FrancoFil: La francofonía académica, científica y cultural, en forma de artículo.

14. BIBLIOGRAFÍA

- ARNOUX, E. , NOGUEIRA, S. y SILVESTRI, A. (2001): La escritura producida a partir de la lectura de textos polifónicos: evaluación del desempeño de grupos con diferente entrenamiento escolar previo, en Martínez, M-C. (comp.): *Aprendizaje de la argumentación razonada*, Volumen 3, Cátedra Unesco, Cali (Colombia).
- BAYLON, Christian et Murillo, Julio : *Forum. Méthode de français. Niveau I*. Hachette. Paris. 2000
- BEACCO, Jean-Claude: *Séminaire de Français sur Objectifs Spécifiques (Axes pédagogiques du séminaire)*. Córdoba – 2004. Inédito
- BUNGE, Mario (1981). *La investigación científica* . Barcelona. Editorial Ariel
- CARTIER, S. (2000): De la lecture pour comprendre à la lecture pour apprendre: aider les élèves qui ont des difficultés à apprendre par la lecture, *Vie Pédagogique* 115, avril-mai. Québec.

- CHARAUDEAU, Patrick (1983): *Langage et discours: Éléments de sémiolinguistique (théorie et pratique)*. Paris. Librairie Hachette.
- CHIAPPA, Beatriz A. et BIOJOUT de AZAR, Irma (2001): “La lecture - compréhension de textes en langue étrangère . Évolution de sa didactique et nouvelles approches ». En : *Les Actes SEDIFRALE XII (Stratégies didactiques)* . Río de Janeiro .
- CHOMSKY, Noam (1977): *Problemas actuales en teoría lingüística* . México. Siglo Veintiuno Editores.
- CICUREL, Francine: *Lectures interactives en langue étrangère*. Hachette. Paris. 1991
- COMPANYS, E. : *Phonétique française à l’usage des hispanophones*. Hachette - Larousse. Paris. 1965
- COPALC - FIPF (1994): *Dossiers français des spécialités*. Buenos Aires.
- CRESTIAN CUNHA, Myriam (2001): “L’auto - évaluation dans l’apprentissage de la lecture en langue étrangère et dans la formation du professeur de Lettres”. En : *Les Actes SEDIFRALE XII (Stratégies didactiques)* . Río de Janeiro .
- CYR, P. (1996): *Les stratégies d’apprentissage*. Paris. CLE International.
- DE GREGORIO DE MAC, María I. y RÉBOLA DE WELTI, María C. (1995): *La organización textual : los conectores y su aplicación en el aula*. Buenos Aires. Editorial Plus Ultra.
- DIJK, Teun A. van (1980): *Estructuras y funciones del discurso* . México . Siglo Veintiuno Editores.
- *El Ballet (Guía ilustrada para el aprendizaje)*. Royal Academy of London. (1987) Blume S.A. Barcelona.
- ELLIS, Rod. (1995). *The study of second language acquisition*. 2º ed. Oxford University Press
- ESCRIBANO HERNÁNDEZ, Asunción (ene. 2001) “Análisis de los contenidos implícitos en las informaciones electorales”. En: *Logo: Revista de retórica y teoría de la comunicación*. Año 1, nº1. p. 81-91
- GARDES DE FERNÁNDEZ, Roxana, dir. (1994-1997). *Aspectos de la comunicación disciplinar [Proyecto de Investigación]*. Posadas: Secretaría de Ciencia y Tecnología, Universidad Nacional de Misiones, Inédito
- GARDES, Roxana (1992): *La recepción de la narrativa (de los modelos lecturales a una tipología)* . Buenos Aires. Editorial Vinciguerra .

- GERVAIS, Bertrand (2003). Entre le texte et l'écran. Quinzième entretien Jacques Cartier, Les défis de la publication sur le web. Lyons : Interdisciplines.
- GIACOBBE, J. (2003). La adquisición de lenguas segundas: el adulto en el proceso de desarrollo del lenguaje. En *Enseñanza-aprendizaje de Lenguas Extranjeras. Enfoques y contextos* (Conferencias y Foros. IX Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior). Araucaria. Buenos Aires.
- GIAMMATTEO, Mabel (2002): "El aprendizaje léxico necesita de un contexto" (Tercera Parte). En: *Unidad en la diversidad: Portal informativo sobre la lengua castellana* [en línea]. 9 de enero de. Tribuna de Opinión. Fecha de consulta: 22/03/2005. URL: <http://www.unidad en la diversidad.com>
- GOFFARD, Serge (1995): "Lecture: négocier une interaction sociale". En: *SEMEN 10 – Sémiotique(s) de la lecture*. Paris VIe: Annales littéraires de l'Université de Besançon n° 564.
- GRAMMONT, Maurice (1958): *Traité pratique de prononciation française*. Delagrave. Paris.
- GRICE (1998). "Presuposición e implicatura conversacional". En: *Textos clásicos de pragmática* / JULIO, M. T. y MUÑOZ, R., comp. Madrid: Arco Libros.
- JOYEUX, Odette (1967) : *Le monde merveilleux de la danse*. Hachette. Paris.
- KAHANE, Martine (1993) *Regards sur la danse : art, histoire et technique*. Éditions du Sorbier. Bibliothèque Nationale. Paris.
- KLETT, Estela, LUCAS, Marta y VIDAL, María M. (2001): *Lecto-comprensión en francés, lengua extranjera* . Buenos Aires . UBA .
- KLETT, Estela, DORRONZORO, María Ignacia, GAIOTTI, Claudia, PASQUALE, Rosana y VASSALLO, Alejandra (2004): *Mosaïque du FLE: aspects didactiques et interculturels*. Buenos Aires. Araucaria.
- KLETT, Estela (dir.) (2005): *Didáctica de las lenguas extranjeras: una agenda actual*. Buenos Aires. Araucaria.
- KLIMOVSKY, G (1994).: *Las desventuras del conocimiento científico . Una introducción a la epistemología* . Buenos Aires . A Z Editora
- *L'art de la danse*. Film de MURRAY LOUIS. (I: *L'instrument corps*. II: *Le mouvement*. III: *L'espace*).
- LEMAÎTRE, Odon-Jérôme (avec le concours d'Yvette Chauviré) (1976): *La danse* . Éditions Denoël. Poitiers.

- LÉON , Pierre (1978): *Prononciation du français standard*. Éditions Didier. Paris.
- LYONS, John (1995). *Lenguaje, significado y contexto*, trad. esp., Paidós Comunicación, Barcelona, , p. 208.
- MARÍN, Marta (1992): *Conceptos claves : Gramática, Lingüística y Literatura*. Buenos Aires. Aique Grupo Editor S. A.
- MARTINET, André (1980). *Éléments de Linguistique Générale*. Paris. Armand Colin.
- MEDOVA, Marie-Laure (1995): *La danse classique*. Éditions Milan . Bruxelles.
- MOIRAND, Sophie, dir. (1990). *Lecture de textes de spécialité en français langue étrangère* [Séminaire]. Buenos Aires: La Lettre du B.A.L. Service Culturel, Scientifique et de Coopération Technique de l’Ambassade de France en Argentine.
- MOIRAND, Sophie (1990): *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris. Librairie Hachette.
- MUTH, K. Dense (1991): *El texto narrativo: estrategias para su comprensión*. Buenos Aires. Aique Grupo Editor S. A.
- NUNAN, David. (1990). *Second language teaching and learning*. Massachussets: Heinie and Heinie Publishers
- OCHS, Elinor. (1998) “La universalidad de los postulados conversacionales”. En *Textos clásicos de pragmática* / JULIO, M. T. y MUÑOZ, R., comp. Madrid : Arco Libros.
- OLÉRON, Pierre (1985) «L’enfant et l’acquisition du langage”. Paris. Presses Universitaires de France.
- PÉREZ ABRIL, Mauricio (1996). “Estrategias metacognitivas para la lectura y la escritura...”. En: III Encuentro de Innovadores e Investigadores. Lima, Perú. Octubre 31- Noviembre 03 de 1996.
- POTTIER, Bernard (1974): *Linguistique Générale . Théorie et description*. Paris .Editions Klincksieck .
- PORTOLÉS, José (1998). “La teoría de la argumentación en la lengua y los marcadores del discurso”. En: *Los marcadores del discurso: Teoría y análisis* / MARTÍN ZORRAQUINO, A. y MONTOLÍO DURÁN, E., coords. Madrid: Arco Libros.
- SELESKOVITCH, D. et LEDERER, M (1986): *Interpréter pour traduire*. Paris. Editions Didier.
- SOUCHON, Marc (1995): “Pour une approche sémiotique de la lecture-compréhension en langue étrangère”. En: *SEMEN 10 – Sémiotique(s) de la lecture*. Paris VIe: Annales littéraires de l’Université de Besançon n° 564.

- SOUCHON, M (1997) La lecture-compréhension de textes: aspects théoriques et didactiques, *Revue de la SAPFESU*. Numéro hors série.
- TARDIF, J. (1992): *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Québec. Les Éditions Logiques.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (Comp.): (2006) . *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa Editores. Barcelona. España
- VIGOTSKY, L.S. (1982) *Obras escogidas II*. Incluye Pensamiento y Lenguaje, Conferencias sobre Psicología. Traducción José María Bravo. Madrid, Visor Distribuciones.
- VIGOTSKY, L. (1988): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grupo Editorial Grijalbo. Barcelona.

15. ANEXOS

EXERCICES AU SOL

Les exercices au sol font partie de la leçon de danse classique. Ces exercices, connus aussi sous le nom de « barre à terre », sont surtout destinés aux débutants, car ils sont indispensables pour faire correctement le travail à la barre et permettent, plus facilement qu'en position debout, d'assouplir les diverses articulations : hanches, genoux, chevilles, etc.. C'est ainsi que le danseur peut obtenir le fameux « en-dehors » si nécessaire à la danse classique.

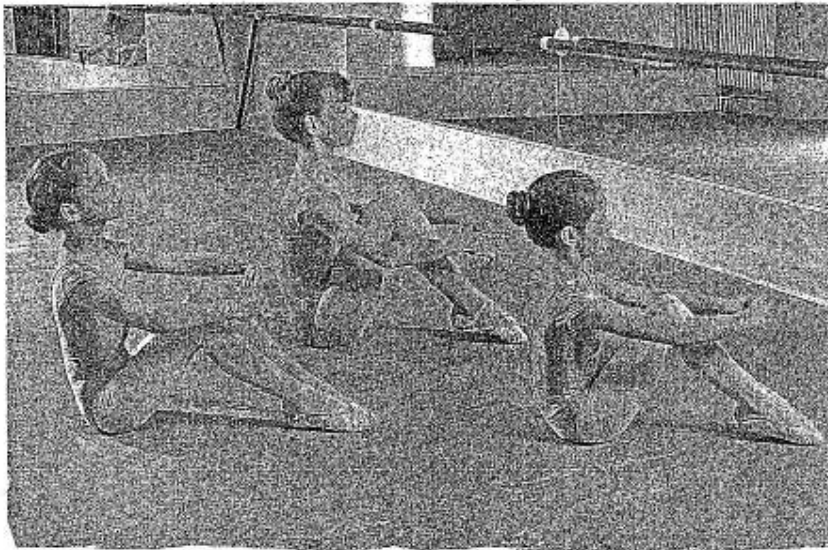
Le travail des dorsaux et des abdominaux permet aussi d'obtenir une meilleure musculature du dos et du ventre.

Les différents exercices faits au sol sont destinés à :

- travailler l'ouverture des hanches
- obtenir une bonne musculature du dos et du ventre
- lever les jambes
- assouplir la colonne vertébrale
- assouplir le buste, surtout en forme latérale

Le professeur doit montrer comment exécuter chaque mouvement. Il doit aussi corriger la position de l'élève et l'aider à effectuer certains mouvements, comme les étirements, par exemple.

L'accompagnement musical, fait au moyen d'un piano ou, plus généralement, d'un magnétophone, habitue l'élève à percevoir la mesure et la cadence et l'aide à acquérir un meilleur sens du rythme. La musique doit aussi accompagner les exercices à la barre et les exercices au milieu.



1. Quel est le rapport entre l'image et le texte ?

2. Indiquez s'il y a
 - a) un titre
 - b) un sous-titre
 - c) plusieurs sous-titres
 - d) un chapeau
3. Analysez les verbes soulignés en indiquant le temps, le mode, la personne et le sujet correspondant.
4. Quel est le temps verbal (ou les temps verbaux) et le(s) mode(s) le(s) plus employé(s) dans le texte ?
5. Analysez les pronoms soulignés en indiquant le type, le genre, le nombre et le mot ou la séquence de mots qu'ils remplacent.
6. Indiquez les modalités qu'il y a dans ce texte. Donnez un exemple de chaque modalité trouvée.
 - a) modalités logiques
 - b) modalités appréciatives
 - c) modalités impératives ou pragmatiques
7. Interprétez le texte analysé en conservant l'information pertinente.

FRANÇAIS

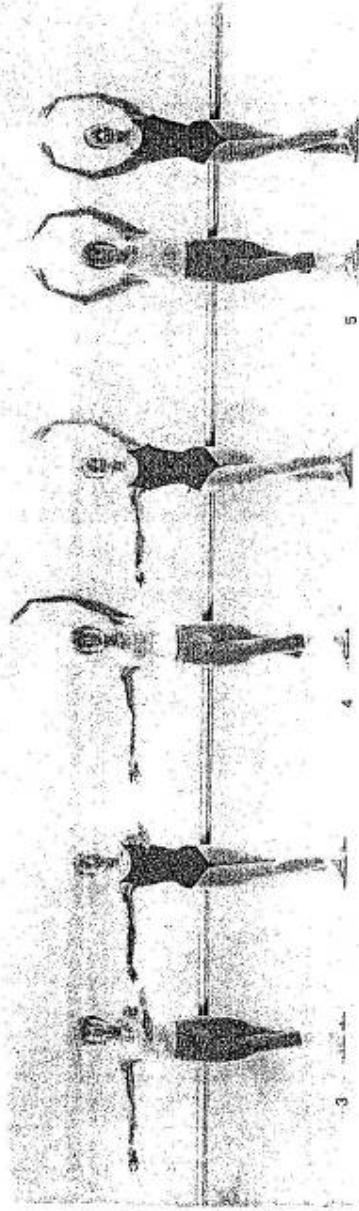
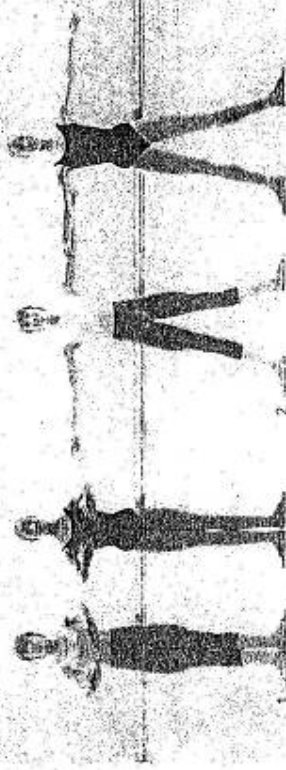
POSITIONS ET MOUVEMENTS DE BASE DE LA DANSE CLASSIQUE

LA MONTÉE ET L'EN-DEHORS

Les deux techniques de base du ballet sont la montée du corps et l'en-dehors.

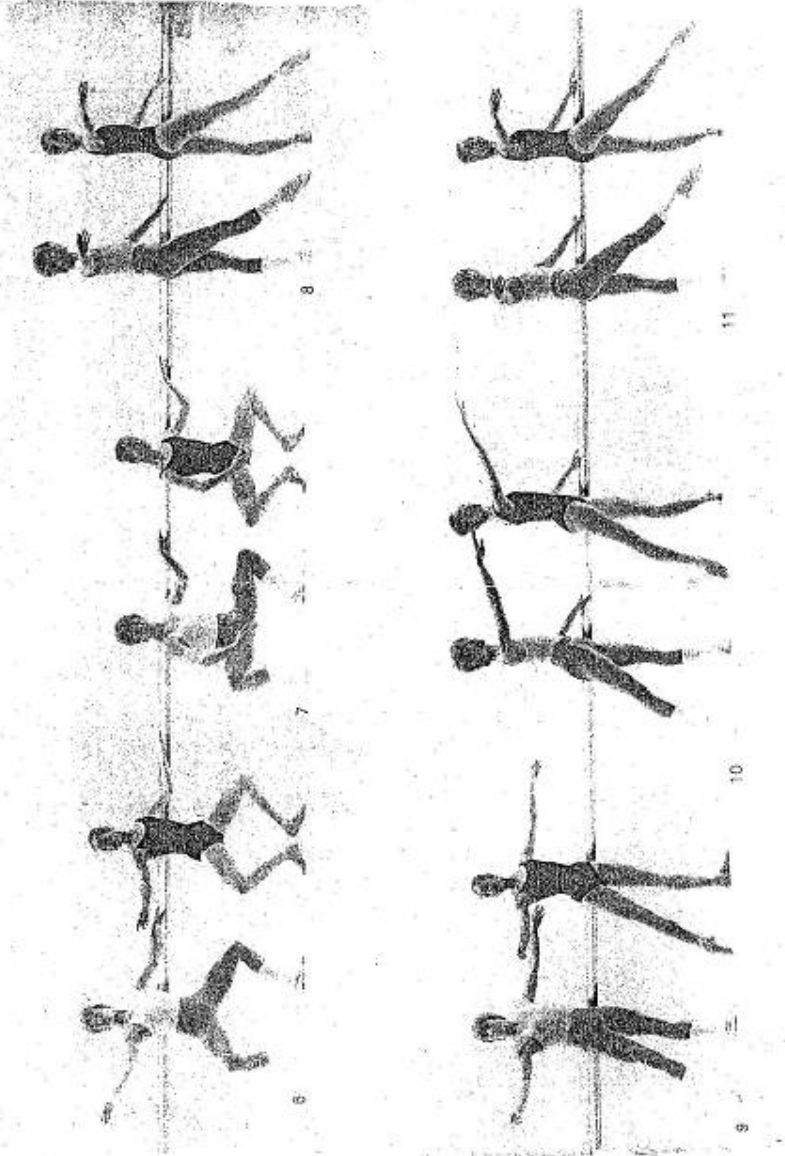
La montée : le danseur doit se redresser et s'étirer au maximum pour montrer une silhouette très allongée.

L'en-dehors : c'est l'un de principes de base : grâce à un travail des articulations (hanches, genoux, chevilles), le danseur fait une rotation des hanches de l'intérieur vers l'extérieur. Les genoux et les pieds suivent la même direction. Avec l'en-dehors, les jambes ont une grande liberté de mouvements.



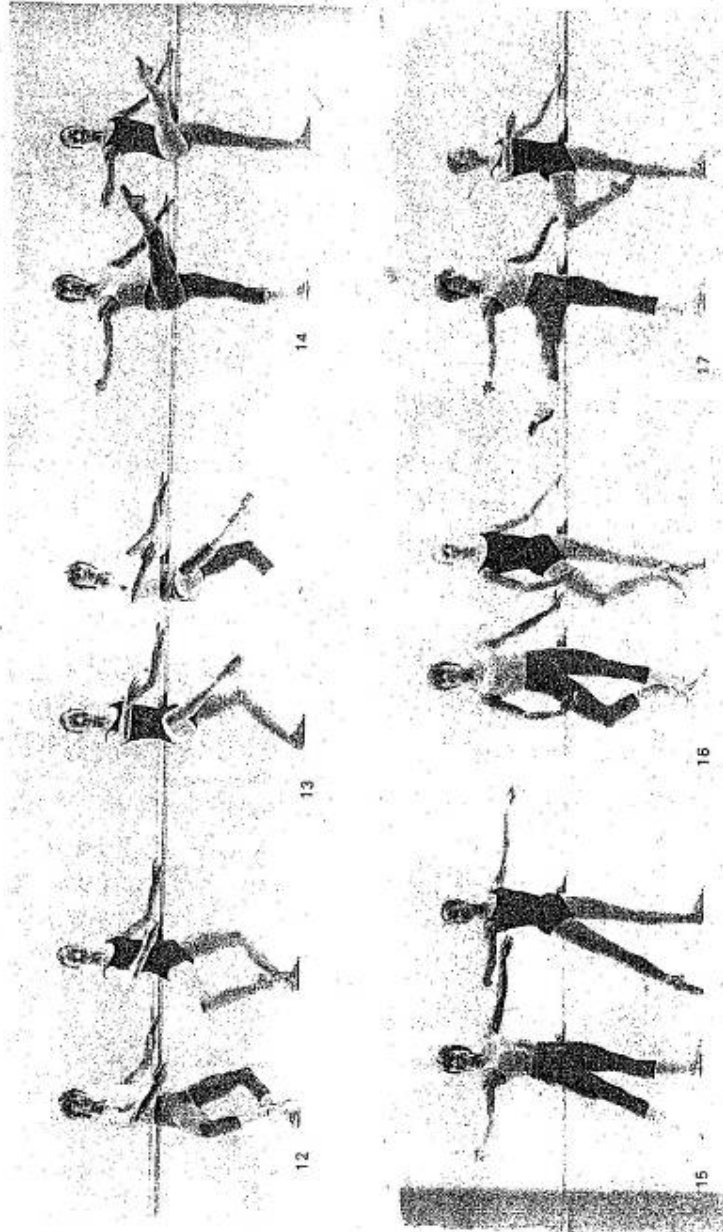
1. Première position - 2. Seconde position - 3. Troisième position - 4. Quatrième position - 5. Cinquième position -

LE TRAVAIL À LA BARRÉ : Le cours de danse commence par les exercices à la barre. Les exercices s'accompagnent d'une série de mouvements appelés ports de bras, car les bras et les mains ont des positions bien définies. Le danseur travaille l'expression des bras et, en général, toute la partie supérieure du corps. Les exercices commencent par les pliés, qui s'exécutent par une flexion des genoux dans les cinq positions, à terre, sans forcer les muscles. Dans le demi-plié, le danseur ne fléchit pas complètement les genoux, tandis que dans le grand plié, les genoux sont complètement fléchis. Après viennent les battements, mouvements dans lesquels la jambe est fortement lancée d'une position à l'autre en ligne directe. Dans les battements tendus, la jambe tendue se déplace tandis que la pointe du pied reste en contact avec le sol. Dans les battements dégagés, le danseur souève le pied du sol de quelques centimètres.



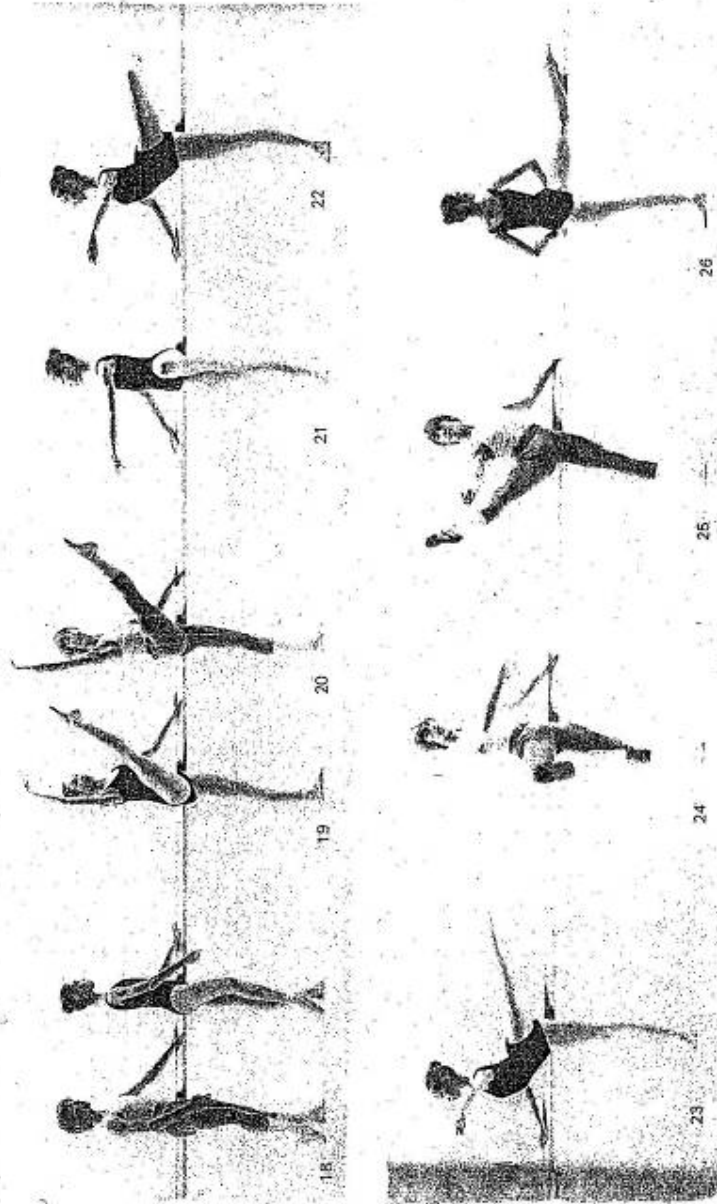
6. Demi-plié - 7. Grand plié - 8 - 9 - 10. Battements tendus (devant, sur le côté et derrière) - 11. Battements dégagés -

LE TRAVAIL À LA BARRE (suite) : Avec les exercices antérieurs, les muscles s'échauffent, le danseur peut lever la jambe plus haut et faire le fondu. Cet exercice développe la force de la jambe d'appui, qui supporte le poids du corps. Ce mouvement est constitué par un abaissement du corps obtenu par un fléchissement du genou de la jambe de position. Le fondu joue un rôle très important dans la préparation des sauts. Le danseur utilise également le fondü quand il retombe sur le sol, après un saut. Ensuite viennent les ronds de jambe, mouvements de danse au cours desquels la jambe exécute un demi-cercle (ou un cercle complet) tandis que le pied glisse sur le sol (rond de jambe à terre), ou s'élève à une certaine hauteur (rond de jambe en l'air). Dans les batttements, la jambe se plie, glisse vers la position ouverte, se tend avec la pointe du pied à terre et revient au cou-de-pied. L'exercice consiste en batttements rapides du bas de la jambe contre la cheville et demande précision.



12. Fondü : position de départ - 13. Fondü : les jambes commencent à se tendre - 14. Fondü : le mouvement finit - 15. Rond de jambe à terre - 16. Batttements frappés - 17. Rond de jambe en l'air et retiré - 18.

LE TRAVAIL À LA BARRE (fin) : Les petits et grands battements: ces exercices préparent à la battérie, mouvement dans lequel les jambes et les pieds battent et se croisent entre eux. Dans les petits battements, la jambe ne se détache pas de terre, tandis que dans les grands battements la jambe est lancée avec une inclinaison de 90° ou davantage. Ensuite, quand le corps du danseur est parfaitement échauffé, il fait les développés: ce sont les pas de l'« adage », qui sont exécutés sur un rythme lent. Les jambes s'allongent et s'élèvent à la hauteur maximum. Dans ces mouvements, le maintien du buste et la contraction des muscles abdominaux et dorsaux sont essentiels. Dans le retiré, le départ se fait en crouchant, le genou se plie et la pointe du pied se place contre le genou de la jambe d'appui. Enfin, dans le développé à la seconde, le danseur part d'un retiré, puis allonge la jambe et ouvre le bras. À la fin des exercices à la barre, le danseur peut étirer son corps pendant quelques instants avec la barre comme support.



18. Petits battements - 19 - 20. Grands battements - 21 - 22 - 23. Développés - 24. Retiré - 25. Développé à la seconde - 26. Pied sur la barre (fin des exercices)

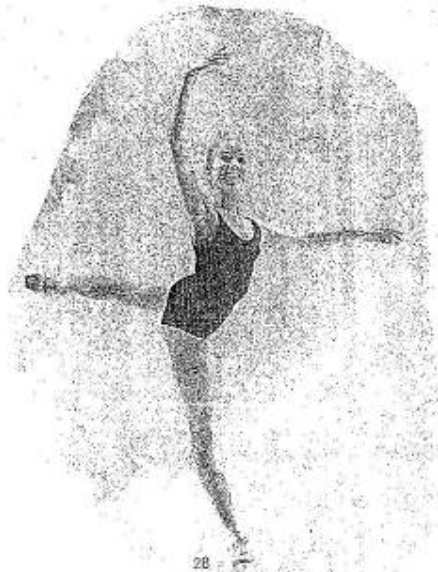
1. Que représentent les images de la page 1 ?
2. Que représentent les images des pages suivantes ?
3. Indiquez s'il y a
 - a) un titre
 - b) un sous-titre
 - c) plusieurs sous-titres
 - d) un chapeau
4. Analysez les verbes soulignés en indiquant le temps, le mode, la personne et le sujet correspondant.
5. Quel est le temps verbal (ou les temps verbaux) et le(s) mode(s) le(s) plus employé(s) dans le texte ?
6. Analysez les pronoms soulignés en indiquant le type, le genre, le nombre et le mot ou la séquence de mots qu'ils remplacent.
7. Indiquez les modalités qu'il y a dans ce texte. Donnez un exemple de chaque modalité trouvée.
 - a) modalités logiques
 - b) modalités appréciatives
 - c) modalités impératives ou pragmatiques
7. Interprétez le texte analysé en conservant l'information pertinente.

EXERCICES AU MILIEU

Avec les muscles échauffés, les danseurs quittent la barre et travaillent au milieu de la salle. Ils recommencent les exercices, mais sans l'aide de la barre. D'abord, les danseurs font de simples ports de bras, après, des dégagés. Ensuite, ils travaillent les tours, qui exigent une technique plus raffinée. Après vient généralement l'adage, qui permet d'acquérir un bon équilibre et de garder le contrôle du mouvement.

LES POSITIONS DU CORPS

27. Croisé devant: la jambe levée est légèrement croisée. Les bras sont en quatrième position.
28. Croisé derrière: la jambe est en arabesque et les bras sont en quatrième.
29. Seconde croisée: le corps est face à la diagonale opposée à la jambe levée. Ici, la danseuse a une position de bras particulière et elle tourne la tête vers le bras levé.



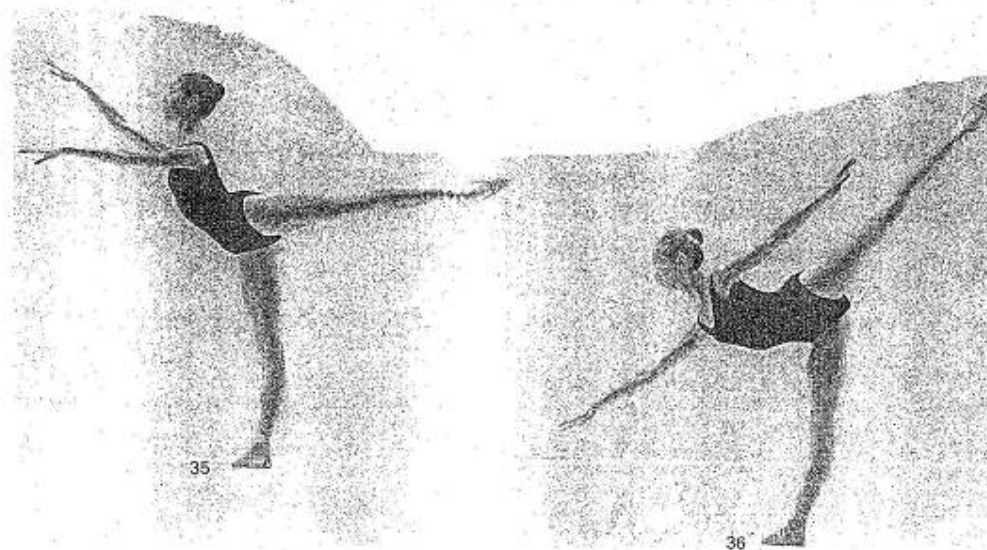
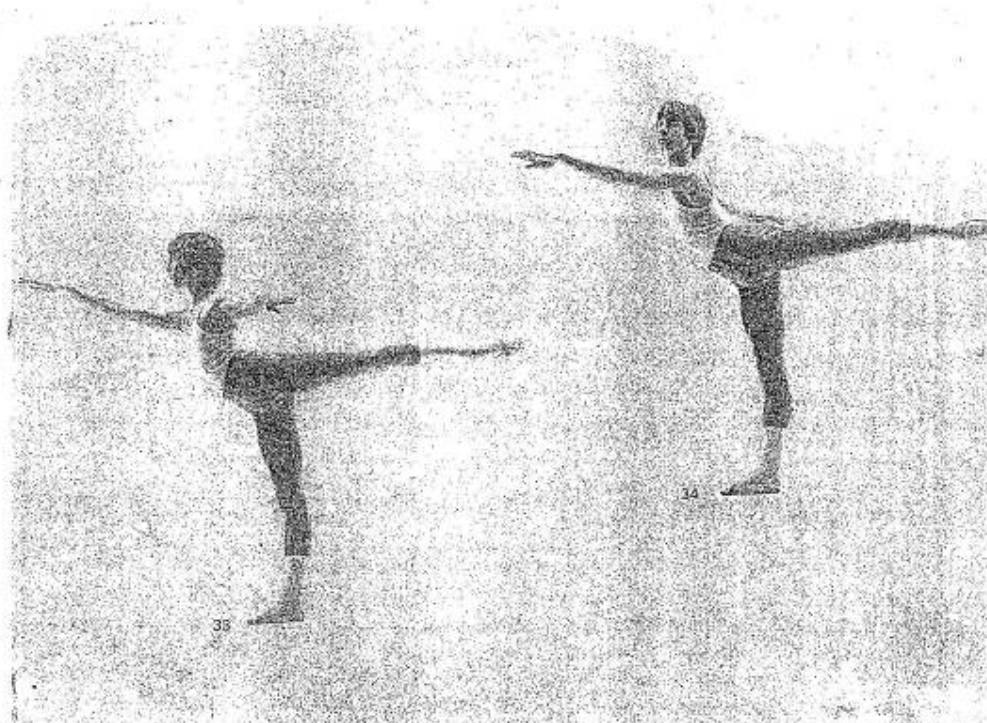
30. **Battement seconde:** la jambe et le bras sont en seconde position, le corps est placé de face.

31. **Dégagé dans l'effacé:** le corps est face à la diagonale du côté de la jambe qui dégage. Les bras sont en quatrième position, bras opposé à la jambe.

32. **Dégagé de face**

Dans la page suivante, les images 33, 34, 35 et 36 montrent des arabesques. L'arabesque est une élégante figure qui consiste à se tenir en équilibre sur la jambe d'appui, tandis que la jambe libre exécute un mouvement circulaire et se lève en arrière. Les diverses possibilités d'opposition du buste et des bras font la richesse de la danse.

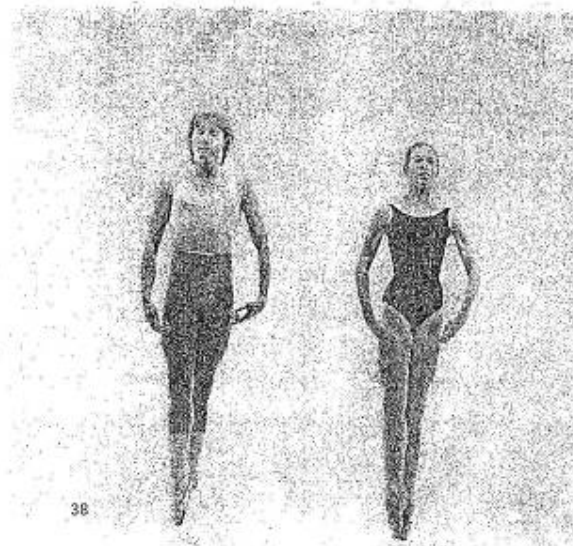




33. Première arabesque - 34. Deuxième arabesque - 35. Arabesque les bras devant -
36. Arabesque décalée -

37. Attitude: le danseur est posé sur une seule jambe, et l'autre jambe est levée en arrière. Un bras, et parfois les deux, sont levés. Cette pose est inspirée par la statue de Mercure, qui figure à côté. Ici, c'est l'Attitude croisée.

38. Soubresaut: c'est un saut simple, vertical, que le danseur commence en cinquième position et en demi-plié. Il allonge les pieds en l'air et achève le saut par un demi-plié en cinquième. Le changement de pied est semblable au soubresaut, mais les pieds se croisent en l'air.



39. 40. 41. 42: **Saut de chat:** la danseuse commence en cinquième en demi-plié, les bras en troisième et la tête au-dessus du bras plié. Elle saute sur le côté et élève une jambe comme pour un retiré, puis, elle replie l'autre jambe. Les deux pieds se croisent en l'air. Après, la première jambe se tend et s'appuie sur le sol. La deuxième jambe retombe sur le sol en cinquième position. C'est un joli saut, réservé surtout aux danseuses (le Chat Blanc dans le dernier acte de *La Belle au Bois Dormant*).



43. **Temps de poisson**: le danseur s'élance dans l'espace, les bras et les jambes en cinquième position. Il doit donner une impression de vivacité, comme un poisson qui saute au-dessus de l'eau (dernier acte de *La Belle au Bois Dormant*).
44. 45. **Brisé volé**: les pieds se croisent en l'air, tandis que la jambe de derrière frappe l'autre jambe. Ce saut figure dans le solo de *L'Oiseau Bleu*. Un pas « volé » est un saut avec déplacement.

Dans la page suivante figurent les jetés, qui consistent dans un saut d'une jambe à l'autre. Le danseur doit montrer ici deux grandes qualités: l'élévation et le « ballon ».



46. Jetés: le danseur exécute un magnifique saut, le dos est parfaitement redressé et les bras sont en cinquième.
47. Dans cette image, les bras sont placés comme pour la seconde arabesque et les jambes sont en position de croisé.
48. Ici, le saut de la danseuse traduit bien l'impression de légèreté et d'aisance.



Les pointes: les exercices suivants sont exécutés sur les pointes, ce qui exige une bonne technique. En général, l'âge minimal pour faire les pointes est de onze ans et l'élève doit déjà posséder une formation adéquate.

Dans ces images, on voit l'échappé, pas de danse dans lequel le danseur ou la danseuse s'élève sur les pointes (ou les demi-pointes) simultanément. On y voit également le retiré et l'arabesque, qui sont exécutés ici sur les pointes.

49. Échappé sauté

50. Retiré sur pointe: cet exercice est exécuté sur un seul pied. Le retiré commence en cinquième position, demi-plié. Le pied de la jambe qui travaille remonte le long de la jambe d'appui et redescend en cinquième position, demi-plié. La jambe d'appui permet de garder un bon équilibre.



51. **Échappé en première, croisé:** le poids du corps doit être également réparti sur un point précis de chaque pied. Le pied ne doit absolument pas osciller. Ainsi, l'équilibre sur pointe est parfaitement stable.
52. **Arabesque sur pointe:** le corps tout entier doit garder un parfait équilibre: placement correct, remontée, en-dehors, allongement du corps sans raideur, port de tête naturel et gracieux. Ainsi, la ligne est parfaitement harmonieuse.



LE PAS DE DEUX: en général, les élèves d'une école de danse commencent dès l'âge de 14 ans à travailler le pas de deux, après une bonne formation générale. Les deux partenaires doivent se compléter mutuellement et être en parfaite communion. Quand la ballerine exécute des tours, le danseur doit la tenir par la taille pour assurer son équilibre.

53. Pas de deux: le danseur soutient de ses deux mains la danseuse.

54. Pas de deux: le danseur soutient la danseuse en arabesque penchée. Il s'assure qu'elle est bien en équilibre. C'est une pose qui apparaît dans *Le Lac des Cygnes* (pas de deux du deuxième acte).



55. Pas de deux: le danseur soutient la danseuse en attitude décalée.

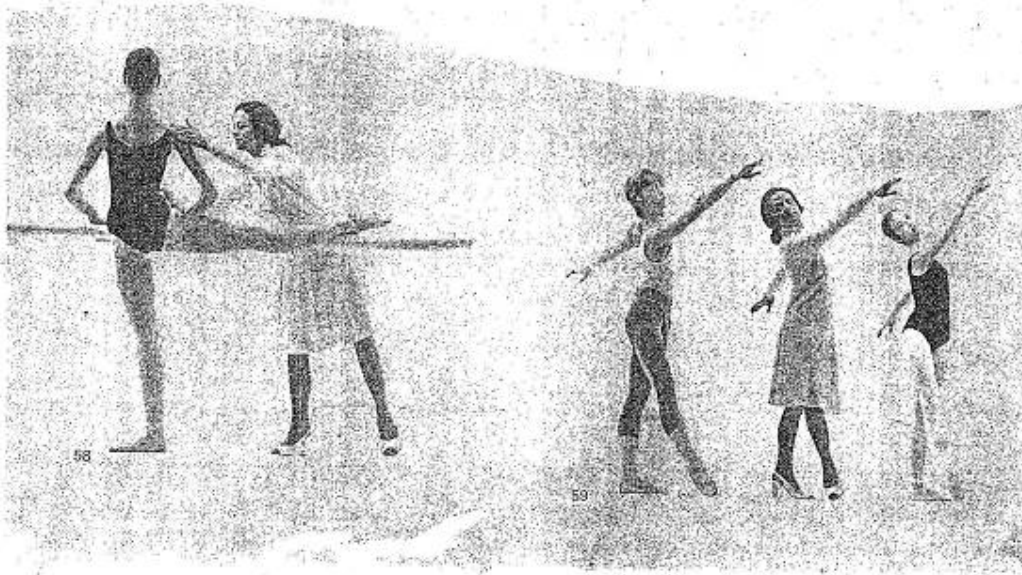
56. Pas de deux: la danseuse exécute un temps de poisson. Elle fait un tour et après elle est appuyée sur la jambe de son partenaire qui, penché en avant, retient les jambes de la ballerine avec un bras. Cette pose apparaît dans le dernier acte de *La Belle au Bois Dormant*.

57. Pas de deux: pose finale du pas de deux du *Cygne Noir* (acte III du *Lac des Cygnes*).



58. Jambe à la barre: la professeur corrige son élève. Les épaules de la danseuse doivent être bien parallèles à ses hanches, qui doivent rester basses.

59. Épaulement: le danseur ne doit pas toujours se présenter de face; il doit varier ses poses. Pour cela, il fait pivoter légèrement le haut du corps à partir de la taille. De cette façon, il change la position des épaules, renforce l'expressivité du corps et crée de nouvelles combinaison de mouvements qui contribuent à enrichir les poses.



1. Quel est le rapport entre les images et le texte ?
2. Indiquez s'il y a
 - c) un titre
 - d) un sous-titre
 - c) plusieurs sous-titres
 - d) un chapeau
3. Analysez les verbes soulignés en indiquant le temps, le mode, la personne et le sujet correspondant.
4. Quel est le temps verbal (ou les temps verbaux) plus employé(s) dans le texte ?
5. Analysez les pronoms soulignés en indiquant le type, le genre, le nombre et le mot ou la séquence de mots qu'ils remplacent.
6. Indiquez les modalités qu'il y a dans ce texte. Donnez un exemple de chaque modalité trouvée.
 - a) modalités logiques
 - b) modalités appréciatives
 - c) modalités impératives ou pragmatiques
7. Quels sont les noms des ballets qui figurent dans le texte ?
8. En considérant la totalité de ce document, essayez de répondre aux questions suivantes :
 - a) Qui écrit ?
 - b) Où ?
 - c) Quand ?
 - d) À propos de quel sujet ?
 - e) Pour quoi faire ? (Pour obtenir quels résultats ?)
 - f) À qui s'adresse-t-il ?
9. Selon vous, de quel type de texte il s'agit ?
 - a) texte scientifique destiné à des spécialistes
 - b) article circulant dans le réseau Internet destiné à informer le public qui s'y intéresse
 - c) annonce ou communiqué publicitaire
 - d) texte de spécialité de caractère pédagogique
10. Interprétez le texte analysé en conservant l'information pertinente.

FRANÇAIS II

Ecrire la danse...

Après avoir écrit sur la danse, on va écrire la danse, c'est-à-dire noter, par des dessins ou des signes, les enchaînements des pas.

Il y a trois façons de noter : par des signes abstraits, par des dessins représentant le corps humain, par des dessins représentant les mouvements des pieds.

Les cinq positions de la danse classique.

Une nouvelle danse notée au XIXe siècle.

Martine Kahane : *Regards sur la danse*. Éditions du Sorbier. 1993. Paris

1. Indiquez si dans ce texte il y a

- a) un titre
 - b) un sous-titre
 - c) plusieurs sous-titres
 - d) un chapeau
2. Analysez les verbes soulignés en indiquant le temps, le mode, la personne et le sujet correspondant.
 3. Quel est le temps verbal (ou les temps verbaux) et le(s) mode(s) le(s) plus employé(s) dans le texte ?
 4. Analysez les pronoms soulignés en indiquant le type, le genre, le nombre et le mot ou la séquence de mots qu'ils remplacent.
 5. Indiquez les mots qui appartiennent au vocabulaire de la danse.
 7. Indiquez les modalités qu'il y a dans ce texte. Donnez un exemple de chaque modalité trouvée.
 - a) modalités logiques.
 - b) modalités appréciatives.
 - c) modalités impératives ou pragmatiques.
 8. Quelles façons de noter sont-elles illustrées par des images ?
 9. En considérant la totalité de ce document, essayez de répondre aux questions suivantes :
 - a) Qui écrit ?
 - b) Où ?
 - c) Quand ?
 - d) À propos de quel sujet ?
 - e) Pour quoi faire ? (Pour obtenir quels résultats ?)
 - f) À qui s'adresse-t-il ?
 10. Selon vous, de quel type de texte il s'agit ?
 - a) article de journal destiné à informer le grand public
 - b) texte scientifique destiné à des spécialistes
 - c) annonce ou communiqué publicitaire
 - d) texte de spécialité de caractère pédagogique
 - e) texte circulant dans le réseau Internet destiné à informer le public qui s'y intéresse
 11. Interprétez le texte analysé en conservant l'information pertinente.

FRANÇAIS II

La musique et la danse

Donner un rythme pour la danse, en tapant dans ses mains, est un des plus vieux gestes du monde. On ne peut séparer la musique et la danse. Une des plus belles qualités d'un danseur est la musicalité.

« LE SACRE DU PRINTEMPS » musique de Stravinsky
Danse sacrée de l'Été... Chorégraphie de Nijinsky



Partition d'Adolphe Adam, pour la polka du ballet "Le Diable à quatre".

De tous temps, les grands compositeurs ont écrit des partitions pour la danse, comme Mozart, avec "Les petits riens". Certaines collaborations entre compositeurs et chorégraphes sont célèbres : Tchaïkovski avec Petipa, pour "La Belle au bois dormant", "Le Lac des cygnes", ou "Casse-Noisette" par exemple, ou encore Stravinski avec Balanchine, pour "Apollon Musagète" "Agon" et bien d'autres oeuvres.

1. Indiquez si dans ce texte il y a
 - a) un titre
 - b) un sous-titre
 - c) plusieurs sous-titres
 - d) un chapeau
2. Analysez les verbes soulignés en indiquant le temps, le mode, la personne et le sujet correspondant.
3. Quel est le temps verbal (ou les temps verbaux) et le(s) mode(s) le(s) plus employé(s) dans le texte ?
4. Analysez les pronoms soulignés en indiquant le type, le genre, le nombre et le mot ou la séquence de mots qu'ils remplacent.
5. Indiquez les mots qui sont liés par le sens et dites à quel champ sémantique ils appartiennent.
7. Indiquez les modalités qu'il y a dans ce texte. Donnez un exemple de chaque modalité trouvée.
 - a) modalités logiques.
 - b) modalités appréciatives.
 - c) modalités impératives ou pragmatiques.
8. Quelles oeuvres sont-elles illustrées par des images ?
9. Expliquez l'image où l'on voit la partition du ballet *Le Sacre du Printemps* accompagnée de dessins.
10. En considérant la totalité de ce document, essayez de répondre aux questions suivantes :
 - a) Qui écrit ?
 - b) Où ?
 - c) Quand ?
 - d) À propos de quel sujet ?
 - e) Pour quoi faire ? (Pour obtenir quels résultats ?)
 - f) À qui s'adresse-t-il ?
11. Selon vous, de quel type de texte il s'agit ?
 - a) article de journal destiné à informer le grand public
 - b) texte scientifique destiné à des spécialistes
 - c) annonce ou communiqué publicitaire
 - d) texte de spécialité de caractère pédagogique
 - e) texte circulant dans le réseau Internet destiné à informer le public qui s'y intéresse
12. Interprétez le texte analysé en conservant l'information pertinente.

FRANÇAIS II

DANSE CLASSIQUE OU DANSE CONTEMPORAINE

Voici résumées les principales caractéristiques de ces deux disciplines. À toi de choisir celle qui correspond le mieux à ton tempérament ! Chacune d'elles peut t'apporter de grandes satisfactions, mais n'oublie pas que même un excellent danseur contemporain ne

peut pas pratiquer cette discipline s'il n'a pas reçu une formation classique. La danse classique, par contre, t'apportera une base irremplaçable : si tu ne veux pas la pratiquer plus tard, tu pourras t'adapter à n'importe quel style contemporain.

DANSE CLASSIQUE

C'est une discipline bien définie, enseignée de la même façon dans le monde entier. Elle est basée sur deux grands principes : « l'en dehors », c'est-à-dire que les jambes et les pieds doivent être tournés vers l'extérieur ; « les cinq positions », qui commencent et finissent les pas. Ces deux principes sont établis depuis la création de l'Académie royale de danse.

Dans la tradition des ballets royaux, on recherche avant tout des mouvements et des pas gracieux, nobles, élégants. Le corps doit lui aussi répondre à cette esthétique : port de tête harmonieux, long cou, taille élancée, bonnes proportions. L'entraînement visant à modeler le corps doit, si possible, commencer très tôt.

La recherche de la légèreté a conduit les danseurs à s'élever et à bondir de plus en plus haut. Les femmes, elles, se haussent et s'allègent en faisant des pointes.

Le ballet raconte une histoire avec des personnages costumés. Tutu et chaussons de pointes sont les attributs caractéristiques de la danseuse classique.

DANSE CONTEMPORAINE

Les différents styles correspondent chacun à un entraînement particulier qui approfondit certains aspects : l'articulation et étirement, le sens de l'équilibre, le déplacement dans l'espace, l'expression.

Elle est en permanence en recherche de nouvelles formes, de nouvelles attitudes, de nouvelles manières de danser.

La danse contemporaine cherche à exprimer l'expression de la vie moderne. Elle ne recherche pas fondamentalement la beauté et peut aussi montrer le laid, la violence, la sensualité. Le corps n'a pas d'esthétique définie, mais doit être fort et souple en raison des mouvements parfois acrobatiques !

L'élévation a moins d'importance. Au contraire, le danseur peut se pencher, tomber, faire des mouvements au sol selon les sentiments qu'il veut exprimer.

Souvent, il n'y a pas vraiment d'histoire, mais plutôt une ambiance exprimant des idées et des sentiments. Les danseurs peuvent porter un maillot collant donnant l'impression du nu, ou des vêtements de tous les jours, ou des costumes fantaisie. Les chaussons ne sont pas obligatoires et souvent on danse pieds nus.

1. S'il y a une photo, un dessin ou un diagramme qui accompagne ce texte, expliquez ce qu'il représente et dites quel est, selon vous, son intérêt et son importance.
2. Indiquez s'il y a
 - a) un titre
 - b) un sous-titre
 - c) plusieurs sous-titres
 - d) un chapeau
3. Analysez les verbes soulignés en indiquant le temps, le mode, la personne et le sujet correspondant.
4. Quel est le temps verbal (ou les temps verbaux) et le(s) mode(s) le(s) plus employé(s) dans le texte ?
5. Analysez les pronoms soulignés en indiquant le type, le genre, le nombre et le mot ou la séquence de mots qu'ils remplacent.
6. Indiquez les modalités qu'il y a dans ce texte. Donnez un exemple de chaque modalité trouvée.
7. Cherchez les différents connecteurs et dites ce qu'ils expriment.
8. En considérant la totalité de ce document, essayez de répondre aux questions suivantes :
 - a) Qui écrit ?
 - b) Où ?
 - c) Quand ?
 - d) À propos de quel sujet ?
 - e) Pour quoi faire ? (Pour obtenir quels résultats ?)
 - f) À qui s'adresse-t-il ?
9. Selon vous, de quel type de texte il s'agit ?
 - a) texte scientifique destiné à des spécialistes
 - b) article circulant dans le réseau Internet destiné à informer le public qui s'y intéresse
 - c) texte scientifique de caractère pédagogique
 - d) texte de spécialité de caractère pédagogique
 - e) annonce ou communiqué de caractère publicitaire
10. Interprétez le texte analysé en conservant l'information pertinente.