

**ESCUELA MILITAR DE CHORRILLOS**  
**“CORONEL FRANCISCO BOLOGNESI”**



**El aprendizaje del idioma francés en los cadetes de 3er año de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”, año 2019**

**Trabajo de investigación para optar el grado de Bachiller en Ciencias Militares con mención en Administración**

**Autores:**

**Johny Xavier Cruzado Pomalaza**

**Walter Andre Gastelú Romo**

**Lima – Perú**

**2020**

**DEDICATORIA**

A nuestros padres y madres,  
seres grandiosos por los cuales  
ocupamos un lugar en la Tierra y  
nos ayudan de forma  
desinteresada a alcanzar  
nuestros sueños, por guiarnos y  
apoyarnos para cumplir nuestros  
objetivos

**AGRADECIMIENTO**

Agradecemos a nuestra familia por su apoyo incondicional, a los Oficiales de la Planta Orgánica, del Estado Mayor y Oficiales del Batallón de cadetes de la EMCH, por su apoyo permanente con las asesorías; así como a las personas que de forma directa han contribuido con un granito de arena en el desarrollo del presente trabajo de



3.7. Validación y confiabilidad del instrumento.....	81
3.8. Procedimientos para el tratamiento de datos .....	83
3.9. Aspectos éticos .....	83
CAPITULO IV RESULTADOS.....	84
4.1. Descripción .....	84
4.2 Discusión.....	100
CONCLUSIONES.....	102
RECOMENDACIONES .....	103
BIBLIOGRAFÍA.....	104
ANEXOS.....	109

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Operacionalización de las variables	78
Tabla 2	Clases Teóricas	84
Tabla 3	Seminarios y Talleres	85
Tabla 4	Clases Prácticas	86
Tabla 5	Prácticas Externas	87
Tabla 6	Tutorías	88
Tabla 7	Estudio y Trabajo en Grupo	89
Tabla 8	Estudio y Trabajo Autónomo	90
Tabla 9	Método Tradicional	91
Tabla 10	Método Directo	92
Tabla 11	Método Audio-Oral	93
Tabla 12	Método Audiovisual	94
Tabla 13	Resumen de procesamiento de casos	95
Tabla 14	Estadísticas de fiabilidad	96
Tabla 15	Pruebas de chi-cuadrado – Hipótesis general	97
Tabla 16	Pruebas de chi-cuadrado – Hipótesis específica 1	98
Tabla 17	Pruebas de chi-cuadrado – Hipótesis específica 2	99

**ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1	Clases Teóricas	84
Figura 2	Seminarios y Talleres	85
Figura 3	Clases Prácticas	86
Figura 4	Prácticas Externas	87
Figura 5	Tutorías	88
Figura 6	Estudio y Trabajo en Grupo	89
Figura 7	Estudio y Trabajo Autónomo	90
Figura 8	Método Tradicional	91
Figura 9	Método Directo	92
Figura 10	Método Audio-Oral	93
Figura 11	Método Audiovisual	94

## RESUMEN

La presente investigación titulada “El aprendizaje del idioma francés en los Cadetes de 3er año de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”, año 2019”; considera dentro de su objetivo principal, determinar cómo se desarrolla el aprendizaje del idioma francés en los Cadetes de 3er año de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”, 2019.

El método de estudio tiene un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, con una población objetiva de 75 cadetes de 3er año de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi” involucrados en el tema, de la investigación; con la aplicación de un cuestionario para determinar los objetivos de la investigación.

Durante el desarrollo de la presente investigación se llegó a la conclusión general siguiente: Hemos podido concluir mediante las encuestas que dicha hipótesis es válida; ya que con el aprendizaje del idioma francés proporciona un óptimo desarrollo académico a los Cadetes de 3er año de la EMCH “CFB”, sea mediante las modalidades de enseñanza o los métodos de enseñanza; se potencia su formación académica, con medios y herramientas que servirán de apoyo al proceso de la misma.

Como parte final del estudio se exponen las recomendaciones de acuerdo a las conclusiones, las cuales son propuestas factibles para potenciar el aprendizaje del idioma francés en los Cadetes de 3er año de la EMCH “CFB”.

Palabras claves: Aprendizaje, idioma y francés.



## **ABSTRACT**

The present investigation entitled "The learning of the French language in the Cadets of 3rd year of the Military School of Chorrillos" Coronel Francisco Bolognesi ", year 2019"; considers within its main objective, to determine how the learning of the French language develops in the 3rd year Cadets of the Military School of Chorrillos "Coronel Francisco Bolognesi", 2019.

The study method has a quantitative approach, with a non-experimental design, with an objective population of 75 cadets of the Military School of Chorrillos "Coronel Francisco Bolognesi" involved in the subject, of the investigation; with the application of a questionnaire to determine the objectives of the investigation.

During the development of the present investigation the following general conclusion was reached: We have been able to conclude by means of the surveys that this hypothesis is valid; since with the learning of the French language it provides an optimal academic development to the Cadets of 3rd year of the EMCH "CFB", either by means of teaching modalities or teaching methods; its academic training is enhanced, with means and tools that will support the process of the same.

As a final part of the study, the recommendations according to the conclusions are presented, which are feasible proposals to enhance the learning of the French language in the 3rd year Cadets of the EMCH "CFB".

Keywords: Learning, language and French.

## INTRODUCCIÓN

Al referirnos al aprendizaje del idioma francés por parte de los cadetes de 3er año de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”, primero debemos atender a evolución de la Metodología de la Enseñanza de la Lengua Extranjera, a las Nuevas Tendencias Metodológicas y a los Métodos de enseñanza del idioma Francés; teniendo en consideración que el presente trabajo de investigación se desarrolló con la finalidad de presentar las recomendaciones factibles y pragmáticas para optimizar el aprendizaje del idioma francés por parte de los cadetes de 3er año de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”.

Dentro de este programa de investigación en cuanto al esquema que se ha seguido, abarca cuatro capítulos que desarrollados metodológicamente nos lleva hacia conclusiones y sugerencias importantes; tal es así que en el Capítulo I denominado Problema de Investigación se desarrolló el Planteamiento y Formulación del Problema, Justificación, Limitaciones, Antecedentes y Objetivos de la investigación.

En lo concerniente al Capítulo II, denominado Marco Teórico, se recopiló valiosa información para sustentar el aprendizaje del idioma francés por parte de los cadetes de 3er año de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”.

El Capítulo III comprende el Marco Metodológico, se estableció que el diseño de la presente investigación será descriptivo, con diseño no experimental. Además, se determinó el tamaño de la muestra, las técnicas de recolección y análisis de datos y se realizó la operacionalización de las variables.

En lo concerniente al Capítulo IV Resultados, se interpretó los resultados estadísticos de cada uno de los ítems considerados en los instrumentos, adjuntándose los cuadros y gráficos correspondientes, Conclusiones y Sugerencias.

Constituyendo el aprendizaje de lenguas extranjeras es de suma importancia para la preparación de los cadetes como futuros oficiales del Ejército; es imperante que los cadetes de 3er año de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”. Cuenten con los conocimientos teórico-prácticos para su ejecución.

## **CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

### 1.1. Planteamiento del problema.

El aprendizaje de un idioma extranjero en este caso el idioma francés, no se realiza de forma automática, sino que se desarrolla mediante un proceso que está determinado por una serie de factores que pueden proporcionar ventajas o desventajas para la adquisición de la nueva lengua.

El aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso complejo debido a que el aprendiz debe comprender, además de las estructuras de su primer lenguaje, los principios de la lengua extranjera; dejando atrás las distribuciones mentales propias de su idioma nativo para adoptar aquellas que presenta el nuevo idioma.

Es decir, la enseñanza se encarga de guiar y facilitar el aprendizaje, dándole la oportunidad al cadete de aprender, por medio de estrategias previamente elegidas por el educador para este fin.

En lo que concierne al proceso de enseñanza y aprendizaje del francés, si bien es cierto esta toma en cuenta una variedad de aspectos, los más importantes son los relacionados con la didáctica, destrezas lingüísticas y comunicativas y estrategias de evaluación, específicamente aspectos que se visualizan dentro de las actividades de apertura y cierre. Ya que en la Escuela Militar de Chorrillos "Coronel Francisco Bolognesi" la malla curricular del cadete está inmersa dentro de múltiples actividades que acompañan a la formación académica del cadete, como son: el estudio de idiomas, el estudio de las ciencias militares, talleres de arte, esfuerzo físico, prácticas de laboratorio, interacción con los profesores, lo que conlleva a obtener resultados positivos para la formación de los mismos.

En la Escuela Militar de Chorrillos "Coronel Francisco Bolognesi", existen importantes Convenios suscritos, los mismos que son de Cooperación Específica Educativa con Instituciones universitarias.

En virtud de estos acuerdos, Docentes del Centro de Idiomas de la Universidad del Pacífico, pionero en la enseñanza del idioma francés especializado; están a cargo de la enseñanza de este importante Idioma, dirigido al personal de Cadetes de todos los años de esta Escuela de Formación Militar.

Asimismo, la Escuela Militar de Chorrillos "Coronel Francisco Bolognesi", al ser una institución de Educación Superior de nivel Universitario, recibirá el desarrollo de un programa académico destinado a la obtención de dominio del Idioma francés, con Estándares Internacionales; todo ello en beneficio de los Cadetes, con el objetivo de elevar la calidad educativa y potenciar el conocimiento de este idioma. El Señor General de Brigada, Carlos Rabanal Calderón, destacó la importancia de este Convenio, que permitirá que los Cadetes alcancen un elevado nivel de competencia comunicativa en el Idioma francés.

## 1.2. Formulación del problema.

¿Cómo se desarrolla el aprendizaje del idioma francés en los Cadetes de 3er año de la Escuela Militar de Chorrillos "Coronel Francisco Bolognesi" 2019?

### 1.2.1. Problema general

¿Cómo se desarrolla el aprendizaje del idioma francés en los Cadetes de 3er año seleccionados de la Escuela Militar de Chorrillos "Coronel Francisco Bolognesi" 2019?

### 1.2.2. Problemas específicos

¿Cómo se desarrollan las Modalidades de Enseñanza del idioma francés aplicados con los Cadetes de 3er año de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi” 2019?

¿Cuáles son los Métodos de Enseñanza del idioma francés empleados con los Cadetes de 3er año de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi” 2019?

### 1.3. Objetivos de la investigación.

#### 1.3.1. Objetivo general.

Determinar cómo se desarrolla el aprendizaje del idioma francés en los Cadetes de 3er año seleccionados de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”, 2019.

#### 1.3.2. Objetivos específicos.

Establecer cómo se desarrollan las Modalidades de Enseñanza del idioma francés aplicados con los Cadetes de 3er año de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”, 2019.

Establecer cuáles son los Métodos de Enseñanza del idioma francés empleados con los Cadetes de 3er año de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”, 2019.

### 1. 4 Hipótesis

#### 1.4.1 Hipótesis general

El aprendizaje del idioma francés proporciona un óptimo desarrollo académico a los Cadetes de 3er año de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”, 2019.

#### 1.4.2 Hipótesis específica

Las Modalidades de Enseñanza del idioma francés aplicados con los Cadetes de 3er año de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”, 2019 influyen significativamente en el aprendizaje del idioma.

Los Métodos de Enseñanza del idioma francés empleados con los Cadetes de 3er año de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”, 2019 influyen significativamente en el aprendizaje del idioma.

#### 1.4. Justificación de la investigación

El francés es considerado actualmente uno de los idiomas más importante a nivel mundial, ya sea para aquellos que no lo hablan como primera lengua o aquellos que lo hablan como segunda lengua, es decir como lengua secundaria luego de la lengua maternal, es de suma importancia para su desenvolvimiento en los países francoparlantes. Si bien los francoparlantes de tipo nativo (aquellos que lo hablan como lengua oficial del país en el que nacieron) no son tantos como los de otros idiomas tales como el español o el chino, el francés gana absolutamente toda batalla cuando se habla de personas que hablan o dominan el francés como segunda lengua.

En este sentido, se puede decir que el idioma francés está presente en casi todo el mundo y es considerado el principal elemento de comunicación entre culturas muy diversas que comparten pocos o ningún rasgo en común. El fenómeno del idioma francés es interesante porque también puede relacionarse con un debate sobre su presencia en todo el mundo, sus razones y consecuencias.

Es la educación superior el último escalón y la última opción desde el punto de vista escolar para alcanzar un buen nivel en este idioma. En diversas universidades del mundo, cuyos estudiantes no poseen como lengua materna el francés, se ha potencializado y se continúan desarrollando estructuras y mecanismos para enseñar este idioma.

Para garantizar esto, la enseñanza superior en varios países organiza una estrategia que puede comprender diversas asignaturas obligatorias de francés, así como un examen de estricta aprobación para obtener el título. Por otro lado, puede establecer convenios con instituciones especializadas en la enseñanza de este idioma, e insertar a los estudiantes en cursos.

### 1.5. Limitaciones de la investigación

Para determinar las limitaciones del presente trabajo de investigación, debemos responder a las siguientes interrogantes:

- La combinación del tiempo el acceso a material bibliográfico se hace complicado.
- Por nuestra condición de cadetes de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”, se hace complicado el proceso de recolección de información y el procesamiento de los datos obtenidos; los obstáculos más comunes que se presentan son: el servicio de guardia, comisiones, formaciones, ensayos y las diferentes actividades extracurriculares que lleva la escuela.
- El recurso humano del que se dispone para obtener la muestra de estudio es limitado (dos personas), lo cual se transforma en una limitación para el desarrollo de la investigación.
- El tiempo, si bien es cierto se transforma en una limitación cuando lo consideramos de forma específica en ciertos aspectos; este si es suficiente para realizar el trabajo de investigación completo; el cual será terminado dentro de los plazos establecidos.
- Siendo el tiempo empleado en cada una de ellas o en su conjunto de vital importancia en el proceso de investigación y de desarrollo de nuestro informe de tesis.
- El aspecto económico se presenta como una limitación para el financiamiento del trabajo de investigación.

### 1.6 Viabilidad de la Investigación

Para determinar la viabilidad del presente trabajo de investigación, debemos responder a las siguientes interrogantes:

- Si es posible realizar la investigación con los medios disponibles.



- Es factible lograr la participación de los sujetos u objetos necesarios para la investigación. La metodología a seguir conduce a dar respuesta al problema.
- Los recursos humanos y materiales suficientes para realizar el estudio en el tiempo disponible previsto.
- El tiempo que tomará realizar el trabajo de investigación será el adecuado, no excediendo los plazos previstos.
- El financiamiento es con recursos propios, no reviste problema este aspecto.

## CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

### 2.1. Antecedentes de la investigación

#### 2.1.1. Antecedentes Internacionales

Lamouroux, T. (2014). En su tesis para obtener la Licenciatura en Ciencias Económicas (homologada), titulada: *“Recursos audiovisuales en Internet diseñados para el aprendizaje del francés como lengua extranjera (FLE) dirigido a un público adulto”*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). España

- Resumen:

Este trabajo de tesis trata de los recursos audiovisuales en Internet diseñados para el aprendizaje del francés como lengua extranjera (FLE) para un público adulto. Los objetivos de este trabajo de investigación son averiguar cómo intervienen estos recursos en el aprendizaje del FLE para este público, examinar cuáles pueden ser, para el aprendiente, las virtudes y las mejoras posibles, las competencias relacionadas con estos recursos, qué tipo de selección puede ser realizada y cómo se puede presentar un análisis con criterio de estos recursos para ayudar a toda persona interesada en este tema, a conocerlos y utilizarlos mejor así como elaborar propuestas pedagógicas de uso a partir de los recursos analizados en función del nivel del aprendiente o de la situación de aprendizaje. La hipótesis central de este trabajo es que estos recursos son adecuados para el aprendizaje del FLE, siendo una herramienta muy útil y no una simple estrategia de aprendizaje. Hemos examinado los recursos disponibles durante el periodo 2011-2014, correspondiente a la realización de esta tesis.

Primero, se han presentado los fundamentos teóricos que sostienen esta tesis, empezando por los aspectos claves del aprendizaje

moderno de un idioma, es decir la competencia de comunicación y de sus componentes, la perspectiva accional así como la motivación y la autonomía, siguiendo por el papel de Internet en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los idiomas y del FLE en particular y terminando por los recursos audiovisuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del FLE.

Luego, se ha presentado la metodología utilizada, formada por dos grandes tipos de herramientas: primero unas parrillas de análisis de recursos y actividades para analizar cada recurso y luego unos cuestionarios generales y específicos en función del nivel, destinados a conocer la percepción de los aprendientes en el uso de estos recursos.

- Conclusiones:
  - En este trabajo se ha podido demostrar que los recursos audiovisuales FLE en Internet son importantes para el proceso de enseñanza y aprendizaje de los idiomas y del FLE en particular, por su aspecto dinámico, actual o novedoso, entre otras ventajas.
  - En primer lugar, a través de los trabajos de diversos autores especialistas en la enseñanza y el aprendizaje de los idiomas y el uso de las nuevas tecnologías, se ha podido subrayar la importancia de Internet y de los recursos audiovisuales en el aprendizaje del FLE.
  - En segundo lugar, se ha podido, gracias a una metodología de análisis mediante parrillas, destacar los puntos fuertes y los aspectos a mejorar de cada portal o de algunas actividades elegidas.

- En tercer lugar, se han analizado por una parte los recursos audiovisuales FLE de los portales de las televisiones y por otra parte de los centros de idiomas. Son destacables porque permiten al aprendiente desarrollar competencias necesarias para el aprendizaje de un idioma, tales como las competencias comunicativas o de lengua, así como otros componentes del aprendizaje como la motivación y la autonomía.
- En cuarto lugar, se han podido observar nuevas tendencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje del FLE con recursos audiovisuales. Su número y su diversidad muestran que los recursos audiovisuales ocupan un sitio importante en el desarrollo de nuevas herramientas de enseñanza o de aprendizaje del FLE.

Gonzales, Y. (2012). En su trabajo de diplomado titulado: *“Entorno virtual de enseñanza aprendizaje para potenciar el idioma francés en la UCLV”*. Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas. Santa Clara. Cuba

- Resúmen:

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) juegan un papel esencial para acceder a la información y al conocimiento, por lo que uno de los retos más importantes de los profesores, sin lugar a dudas es el empleo de éstas en la docencia.

En el presente trabajo se propone la creación de un Entorno Virtual de Enseñanza Aprendizaje (EVEA) para fomentar el idioma francés en las carreras de Lengua Inglesa con segunda lengua francés y Licenciatura en Turismo.

Con el cual se facilitan diferentes ejercicios interactivos y recursos virtuales intencionados al desarrollo de dicha habilidad con el objetivo de que los estudiantes alcancen el nivel al que un profesional debe aspirar.

Todos los recursos que se incluyen en el software tienen un diseño didáctico y un diseño tecnológico. Desde el punto de vista didáctico se tiene en cuenta el desarrollo de las habilidades comunicativas en el idioma francés de los estudiantes, según sus necesidades para desempeñarse en el ámbito profesional.

Desde el punto de vista tecnológico se elabora un software, en Joomla, que es un gestor de contenidos (CMS) de software libre, con PHP como lenguaje de programación. Se le incluyeron actividades como los foros, la wiki y encuestas que permiten registrar la información relacionada con el quehacer del escolar.

Se crea un módulo para la publicación de tareas y calificación por parte del profesor, y otro módulo para que el estudiante suba las respuestas en el tiempo que estime el profesor.

- Conclusiones:
  - Se identificaron las actividades que debe tener el EVEA que le permiten al profesor darle seguimiento a las labores del estudiante.
  - Se añadieron módulos para las actividades del entorno virtual de enseñanza aprendizaje tales como: foros, wiki y encuestas.
  - Se identificaron las actividades que debe tener el EVEA que le permiten al profesor darle seguimiento a las labores del estudiante.

- Se añadieron módulos para las actividades del entorno virtual de enseñanza aprendizaje tales como: foros, wiki y encuestas.

### 2.1.1. Antecedentes Nacionales

Maldonado, A. (2015). En su tesis para optar el grado académico de Maestra en Psicología Educativa, titulada: *“Motivación y desempeño del aprendizaje de un idioma extranjero en estudiantes de segundo año de secundaria de una institución pública en San Juan de Lurigancho - 2015”*. Universidad Cesar Vallejo. Lima. Perú

- Resumen:

La investigación tiene por objetivo determinar la relación entre las variables Motivación en el aprendizaje de un idioma extranjero en estudiantes del segundo año de secundaria. La muestra está conformada por 79 estudiantes de la institución educativa N° 156 Manuel Robles Alarcón del distrito de San Juan de Lurigancho. Estudio de tipo cuantitativo; no experimental, que utiliza el método hipotético deductivo. Diseño descriptivo de tipo correlacional, para establecer la relación entre las variables: Motivación en el aprendizaje de un idioma extranjero. Para la observación y registro en la recolección de datos; se elaboró dos instrumentos. El primero Percepcion de los factores contextuales tipo Likert, que mide las características de los factores contextuales, la confiabilidad se determinó con el estadístico Alfa de Cronbach cuyo valor.890 propone que existe una buena confiabilidad El segundo instrumento es una lista de cotejo producción de texto, la confiabilidad se comprueba con el coeficiente KR-20, su valor = .09 que se interpreta que existe una alta confiabilidad.

La prueba de hipótesis se efectuó con el estadístico de la Rho de Spearman, su valor de Rho .951; con una significación estadística .000 menor a  $\alpha = .05$ . Por lo tanto, se aprobó la hipótesis general alternativa que afirma: Existe relación entre los factores contextuales y producción de textos en los estudiantes del tercer grado de educación primaria en institución educativa institución educativa N° 155 José Antonio Encinas.

- Conclusiones:
  - En la hipótesis general el valor de un Rho de Spearman = ,951 define una correlación alta, significación estadística (bilateral) .000; para 79 sujetos. Por lo tanto; se aprueba la hipótesis alternativa y se determinó que existe relación entre la motivación y desempeño del aprendizaje de un idioma extranjero en estudiantes de segundo año de secundaria en la institución Educativa Manuel Robles Alarcón de San Juan de Lurigancho.2015
  - En la hipótesis específica 1 el valor de un Rho de Spearman = ,644 define una correlación alta, significación estadística (bilateral) .000; para 79 sujetos. Por lo tanto; se aprueba la hipótesis alternativa y se determinó que existe relación entre la motivación y desempeño del aprendizaje de un idioma extranjero en la dimensión expresión oral en estudiantes de segundo año de secundaria en la institución Educativa Manuel Robles Alarcón de San Juan de Lurigancho.2015
  - En la hipótesis específica 2 el valor de un Rho de Spearman = .620 define una correlación moderada, significación estadística (bilateral) .000; para 79 sujetos. Por lo tanto; se

aprueba la hipótesis alternativa y se determinó que existe relación entre la motivación y desempeño del aprendizaje de un idioma extranjero en la dimensión comprensión de texto en estudiantes de segundo año de secundaria en la institución Educativa Manuel Robles Alarcón de San Juan de Lurigancho.2015

- En la hipótesis específica 3 el valor de un Rho de Spearman = ,773 define una correlación alta, significación estadística (bilateral) .000; para 79 sujetos. Por lo tanto; se aprueba la hipótesis alternativa y se determinó que existe relación entre la motivación y desempeño del aprendizaje de un idioma extranjero en la dimensión producción de texto en estudiantes de segundo año de secundaria en la institución Educativa Manuel Robles Alarcón de San Juan de Lurigancho.2015

Cruz, A. (2017). En su tesis para optar al Grado Académico de Maestro en Ciencias de la Educación con mención en Docencia Universitaria, titulada: *“Didáctica militar y su relación con los estilos de aprendizajes de los cadetes de III año de la Escuela Militar de Chorrillos – 2016. Una visión de los cadetes”*. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima. Perú

- **Resumen:**

El objetivo de la presente investigación fue determinar de qué manera se relaciona la didáctica militar con los estilos de aprendizajes de los cadetes de III año de la Escuela Militar de Chorrillos. El enfoque fue de una investigación cuantitativa, de tipo descriptivo correlacional, de diseño no experimental. La población estuvo compuesta por 220 cadetes, de los cuales se



tomó una muestra de 140, obtenidos por muestreo aleatorio, a quienes se les aplicó una encuesta de 20 preguntas con una escala de cinco categorías de respuestas referida a ambas variables. Este instrumento tuvo una fuerte confiabilidad de 0.886. Se realizó el análisis correspondiente a los resultados de la encuesta llegando a la demostración empírica de que un 87.3% apoya o considera positivamente los requerimientos de los indicadores y las dimensiones propuestas en el instrumento; esto fue ampliamente corroborado y contrastado empleando el chi cuadrado. Se concluyó que la didáctica militar se relaciona directamente con los estilos de aprendizaje de los cadetes de III año de la Escuela Militar de Chorrillos.

- **Conclusiones:**

- Teniendo en consideración la hipótesis específica 1 que plantea: “Las modalidades organizativas de enseñanza se relacionan significativamente con los estilos de aprendizaje de los cadetes de III año de la Escuela Militar de Chorrillos – 2016”, se ha podido establecer su validez, comprobada por las teorías, lo manifestado por los entrevistados y los resultados estadísticos (87.6%); que los instructores desarrollan modalidades que permiten que los cadetes a su vez, desarrollen adecuados estilos de aprendizaje, que permita cumplir con sus metas. De esta manera se comprueba fehacientemente la hipótesis específica 1.
- Teniendo en consideración la hipótesis específica 2 que plantea: “Los métodos enseñanza se relacionan significativamente con los estilos de aprendizaje de los cadetes de III año de la Escuela Militar de Chorrillos –

2016”, se ha podido establecer su validez, comprobada por las teorías, lo manifestado por los entrevistados y los resultados estadísticos (87%), que existe aprobación por los métodos de enseñanza empleado por los instructores de la EMCH. De esta manera se comprueba fehacientemente la hipótesis específica 2.

- Se ha podido determinar, a la luz de toda la información obtenida y analizada, que la didáctica militar se relaciona significativamente con los estilos de aprendizaje de los cadetes de III año de la Escuela Militar de Chorrillos – 2016.

## 2.2. Bases teóricas

### 2.2.1. Modalidades de enseñanza del idioma francés

#### a. Clases teóricas

##### 1) Concepto y finalidad

Se conoce como clase teórica una “*modalidad organizativa de la enseñanza en la que se utiliza fundamentalmente como estrategia didáctica la exposición verbal por parte del profesor de los contenidos sobre la materia objeto de estudio*”. Aunque esta exposición se puede realizar de diversas formas y con distintos medios, la característica esencial de esta modalidad de enseñanza es su unidireccionalidad-hablar a los estudiantes-ya que tanto la selección de los contenidos a exponer como la forma de hacerlo constituyen una decisión del profesor. Esta característica y las ventajas que ofrece desde el punto de vista organizativo ha determinado que esta modalidad sea la más habitual en las aulas universitarias ya que resulta

relativamente cómoda tanto desde el punto de vista de la institución como del profesorado dada la simplicidad de los recursos que se necesitan para su instrumentación. (Andersen, L. 1988)

Aunque generalmente se considera que las clases teóricas constituyen estrategias organizativas para facilitar mucha información (teoría) a un amplio número de alumnos, procede señalar que existen formas muy distintas de desarrollar esta actividad en función de las decisiones que los profesores toman en relación con los propósitos que orientan su actividad y la metodología didáctica que utiliza para su ejecución. (Andersen, L. 1988)

Entre los objetivos más comunes que pueden orientar el desarrollo de una clase teórica resaltamos los siguientes: a) exponer los contenidos básicos relacionados con el tema objeto de estudio (narraciones, historias de casos, resúmenes de investigación, síntesis de resultados, etc.) b) explicar la relación entre los fenómenos para facilitar su comprensión y aplicación (generación de hipótesis, pasos en una explicación, comparación y evaluación de teorías, resolución de problemas, etc.) c) efectuar demostraciones de hipótesis y teoremas, (discusión de tesis, demostración de ecuaciones, etc.) y d) presentación de experiencias en las que se hace la ilustración de una aplicación práctica de los contenidos (experimentos, presentación de evidencias, aportación de ejemplos y experiencias, etc.). Así pues, *la modalidad de las clases teóricas constituye una estrategia organizativa que puede ser utilizada con diversos fines didácticos* por lo que no cabe pensar

que solo sirven para facilitar información a los alumnos. (Andersen, L. 1988)

La metodología didáctica más utilizada para impartir las clases teóricas es la conocida como "método expositivo" centrado en la "*exposición y/o lección de los contenidos sobre un tema mediante la presentación o explicación por un profesor*". De ahí que habitualmente se suele denominar este tipo de metodología como "lección magistral". Tal es el grado de identificación entre esta modalidad organizativa de la enseñanza y esta metodología didáctica que habitualmente se utilizan estos dos conceptos -clases teóricas y lecciones magistrales- como sinónimos. No obstante, queremos establecer algunas precisiones al respecto. De una parte, aunque la "lección" constituya la estrategia más utilizada en las clases teóricas no es la única posible ya que también cabe utilizar en este tipo de clases otras metodologías centradas en el "*estudio de casos*" o la "*resolución de problemas*", por ejemplo. De otra, aunque es frecuente al referirnos a esta metodología utilizar el término "lección magistral" debemos entender que, en sentido estricto, esta denominación sólo debe ser aplicada a un tipo de lección que imparte un profesor en ocasiones especiales. (Andersen, L. 1988)

Finalmente, aunque la exposición se considera una actividad que ejecuta el profesor, en ocasiones puede ser realizada por los alumnos u otras personas externas al grupo. (Brady, L. 1985)

En cuanto a los recursos, las clases teóricas siempre han sido bien acogidas por las instituciones académicas dada la

simplicidad de medios que requieren para su ejecución. No obstante, para su desarrollo, además del uso del lenguaje oral, puede apoyarse opcionalmente sobre otros medios y recursos didácticos (escritos, visuales, audiovisuales, etc.), así como en la participación activa de los alumnos, con el fin de facilitar una mayor recepción y comprensión de los mensajes que se pretenden transmitir. En la actualidad, dadas las facilidades que ofrecen las nuevas tecnologías de la información (TIC), se puede acceder a través de estos medios técnicos a materiales y escritos estructurados -incluso antes del desarrollo de las clases- que pueden agilizar el desarrollo de las mismas y facilitar el trabajo de los estudiantes. (Brady, L. 1985)

Por último cabe señalar que, aunque las clases teóricas siguen siendo la modalidad organizativa dominante y la exposición o lección del profesor el método más utilizado en las universidades, resulta necesario alternar el uso de esta metodología con otras técnicas didácticas (seminarios, talleres, etc.) -incluso durante una misma clase- con el fin de posibilitar el intercambio y la discusión entre el profesor y los alumnos, y de los alumnos entre sí, respecto al tema objeto de estudio. (Brady, L. 1985)

Ello lógicamente implica la necesidad de efectuar una planificación conjunta de toda la actividad didáctica a desarrollar sobre una materia en función de las modalidades elegidas. (Brady, L. 1985)

## **2) Organización y desarrollo de una clase teórica**

Desde el punto de vista organizativo, el desarrollo de una clase teórica implica la gestión de un "*proceso de comunicación que*

se realiza con una finalidad específica y en el contexto determinado de una clase". Aunque cada docente tiene un modo particular de enfocar y gestionar esta tarea de "hablar a los estudiantes", sí podemos ejemplificar a título general los elementos comunes a toda comunicación o exposición, a saber:

- A. *Las intenciones o propósitos que se plantea el profesor lograr en una clase o lección.* Aunque habitualmente éstos se formulan con carácter general para una materia o unidad didáctica, es importante formular objetivos específicos para cada clase concreta con el fin de orientar el aprendizaje de los alumnos. (Gibbs, G. 1994)
- B. *La exposición de información que el profesor envía a sus alumnos.* Mensajes que trasmite utilizando diversos tipos de lenguajes (verbal, no verbal, extraverbal, audiovisual, etc.) con el fin de que éstos adquieran los conocimientos, destrezas, competencias y actitudes que se propone alcanzar. De ahí la importancia de los recursos que se utilizan y cómo se utilizan. (Gibbs, G. 1994)
- C. *Recepción y registro de la información por el alumno.* Respuesta de los alumnos a los mensajes del profesor activando mecanismos para atender, seleccionar y memorizar a corto, medio y largo plazo la información recibida en las clases. (Gibbs, G. 1994)
- D. *Respuesta del estudiante a los mensajes recibidos.* Reacciones que se generan en cada alumno a partir de los mensajes emitidos por el profesor y que tienen que ver tanto con los procesos cognitivos activados como con las

actividades a desarrollar como consecuencia de la lección impartida. (Gibbs, G. 1994)

- E. *Evaluación del aprendizaje de los alumnos y de la actividad docente.* Finalmente el profesor deberá efectuar una evaluación de los objetivos que pretendía alcanzar con la clase así como de la forma de ejecutar la misma. Esta evaluación lógicamente deberá tener consecuencias para lecciones futuras. (Gibbs, G. 1994)

De acuerdo con este modelo existen cinco factores que determinan la eficacia de una clase teórica: -tres de ellos dependen del profesor (A, B y E) y dos del alumno (C y D). Lógicamente entre ellos existe una conexión evidente ya que la forma de realizar la tarea el profesor va influir en la respuesta de sus alumnos. Estos factores constituyen a su vez el marco de referencia que podemos utilizar para evaluar las clases teóricas tanto desde la perspectiva del alumno como del profesor. (Gibbs, G. 1994)

### **3) Utilidad de las clases teóricas: ventajas e inconvenientes**

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, las clases teóricas contribuyen a activar procesos mentales en los estudiantes que serán más adecuados e intensos en la medida en que el profesor tenga en cuenta que su forma de enseñar ejerce una "función de modelado" respecto a las "estrategias de aprendizaje" que deberían aplicar los alumnos. Si el profesor planifica e imparte sus enseñanzas sin cuestionarse las estrategias cognitivas implicadas en cada aprendizaje

difícilmente podrá lograr que los estudiantes las activen de forma adecuada. (Weimer, M. 1987)

De ahí que, teniendo en cuenta la secuencia establecida sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de las clases teóricas, consideramos que los profesores deben tener en cuenta en su planificación las estrategias metodológicas concretas a utilizar vinculadas a cada uno de los procesos mentales que pretende activar en el alumno para lograr un aprendizaje eficaz. Teniendo en cuenta esta vinculación entre procesos cognitivos y estrategias de enseñanza, el profesorado deberá decidir en cada caso el método y procedimientos que va utilizar para lograr los objetivos que se propone alcanzar en cada clase teórica. No existe, por tanto, un modelo "tipo" de clase teórica dado que técnicamente constituye una modalidad organizativa que se puede desarrollar con distintas metodologías y con recursos didácticos muy diversos. En definitiva, no caben recetas mágicas sobre cómo se debe hacer o desarrollar una clase teórica ya que esto constituye una decisión que el profesor debe tomar en cada caso y contexto en función de sus condiciones y posibilidades. Este margen de discrecionalidad en las decisiones docentes es el que define la calidad de un profesor universitario. (Weimer, M. 1987)

Las decisiones y actuaciones del profesorado en relación con las clases teóricas suelen ser muy cuestionadas por los alumnos no sólo por potenciar escasamente el aprendizaje sino también por utilizar en el desarrollo de las mismas constatan en relación con las clases teóricas cabe señalar las siguientes:

- a) presentar los contenidos de forma poco estructurada y sin relacionarlos con los conocimientos previos,



- b) no destacar las ideas importantes y no hacer resúmenes,
- c) facilitar demasiada información, a mucha velocidad y con lenguaje técnico,
- d) no hacer pausas para que el alumno pueda procesar la información, tomar apuntes y relacionar los temas,
- e) cuidar poco la claridad de la exposición y el uso de los recursos expresivos,
- f) efectuar un mal uso de los recursos didácticos y audiovisuales,
- g) estimular poco la atención y participación del alumno,
- h) no proponer sugerencias y actividades complementarias para el trabajo personal del alumno.

Esta visión crítica sobre las clases teóricas es generalmente compartida por alumnos y profesores aunque sus puntos de vista son diferentes.

Mientras que los primeros se quejan de la falta de interés y la situación de pasividad implícita en la mayor parte de este tipo de clases, los segundos, presionados por la carga de los contenidos y el tiempo, a pesar de ser conscientes de las limitaciones de esta metodología, no ven otra forma de transmitir información de manera más rentable teniendo en cuenta el número de alumnos y los recursos disponibles en las instituciones universitarias. (Weimer, M. 1987)

Por último cabe señalar que, para promover un cambio real de los procedimientos que habitualmente se utilizan en la organización y desarrollo de las clases teóricas, sería necesario una revisión a fondo de los procesos de planificación sobre esta modalidad señalando en cada caso tanto la finalidad que se

persigue como las tareas y actividades a realizar tanto por el profesor como por sus alumnos. La especificación de las tareas a realizar por unos y otros en tres momentos diferentes - antes, durante y después de una clase teórica- cobra en este momento un interés especial ya que es muy importante a efectos del cómputo de su actividad docente y discente desde la perspectiva de ordenación académica según la nueva normativa de créditos europeos. (Weimer, M. 1987)

## **b. Seminarios y talleres**

### **1) Concepto y finalidad**

Se conoce genéricamente como Seminarios y Talleres (workshop) al *“espacio físico o escenario donde se construye con profundidad una temática específica del conocimiento en el curso de su desarrollo y a través de intercambios personales entre los asistentes”*. Las diversas formas de organización de los mismos depende de los objetivos, condiciones físicas, clima, estructura y contexto organizativo en el que se desarrollan; sin embargo, la característica fundamental de estas modalidades de enseñanza es la interactividad, el intercambio de experiencias, la crítica, la experimentación, la aplicación, el diálogo, la discusión y la reflexión entre los participantes cuyo número no puede ser amplio. Esta participación activa y compartida supone que en su organización y diseño son necesarios la preparación previa y el aporte de materiales para el uso común de los asistentes así como el establecimiento de las condiciones para su correcto desarrollo. Su utilización en aulas universitarias depende del contexto, tipo de enseñanzas,

contenidos y también del propio modelo de enseñanza universitaria. (Brown, G. y Atkins, M. 1988)

Existen algunas diferencias entre los *seminarios* y los *talleres*. Los primeros ofrecen mayores opciones para el debate, la reflexión, el intercambio y la discusión sobre un tema específico, cuyo desarrollo y conclusiones pueden ser impredecibles en función del grado de participación, las propuestas alternativas, estado de implicación que se genere y compromiso de los propios participantes. Los *talleres*, por el contrario, con una metodología participativa y aplicada semejante, se enfocan más hacia la adquisición específica de habilidades manipulativas e instrumentales sobre una temática específica y con una asistencia específica por parte del tutor a las actividades individuales y/o grupales que desarrollan los estudiantes. El elemento común entre ambos radica, al igual que el resto de las técnicas que se mencionarán más adelante, en que su metodología descansa en la actividad del estudiante y en la organización basada en *pequeños grupos*. En cualquier caso, y teniendo presente estas matizaciones, a partir de ahora hablaremos del término genérico *seminarios* para referirnos a esta amplia modalidad. (Brown, G. y Atkins, M. 1988)

Los *seminarios* pueden considerarse de dos formas: como estrategias de apoyo para otros sistemas organizativos de enseñanza, por ejemplo, para las clases teóricas o también, como elemento básico y eje central del propio sistema organizativo universitario, por ejemplo, en el sistema tradicional alemán (*Proseminare* y *Hauptseminare*). (Brown, G. y Atkins, M. 1988)

La finalidad de los seminarios no difiere radicalmente de otras modalidades de enseñanza, aunque sí la metodología utilizada en su desarrollo y el grado de participación de los estudiantes. En las *clases expositivas* se relacionan conceptos, se generan hipótesis, se efectúan demostraciones, experiencias, etc., sin embargo, el *protagonismo es del profesor* que gestiona su discurso demostrativo con los recursos didácticos que estime oportunos. En los *seminarios el protagonismo está en la actividad desarrollada por el grupo*. Es un espacio de trabajo colectivo, una experiencia de síntesis entre el pensar, el sentir y el actuar, habitualmente con una metodología activa, participativa e interpersonal. Los logros del trabajo son fruto de la colaboración de todos. El método tiene unos componentes socioafectivos que se centran en el diálogo e interacción como recurso permanente de gestión. El objetivo académico es la construcción del conocimiento haciendo participar activamente al estudiante a través de lecturas, ensayos previos o instantáneos, diálogos, presentaciones cortas, estudio de casos, simulaciones, juegos, grupos de discusión, visionado de audiovisuales, debates, representaciones, dinámicas de grupo, historias de vida, etc. Con los seminarios se desarrollan componentes competenciales de tipo intelectual relacionadas con la selección y búsqueda de información, el pensamiento crítico, razonamiento, argumentación, análisis y síntesis, transferencia de aprendizajes a aplicaciones profesionales, búsqueda de relaciones, etc. Todo ello a través de la experimentación, adquisición de técnicas, manipulación, análisis de datos, estudio de casos, contraste de ideas e interacción entre los componentes del grupo. Asimismo, se desarrollan otros componentes competenciales más instrumentales relacionados con habilidades sociales, de

comunicación, escucha, tolerancia, apertura, interpersonales, diálogo, socialización, iniciativa y espíritu emprendedor. (Brown, G. y Atkins, M. 1988)

En los seminarios el docente debe acompañar los aprendizajes, estimulándolos y ofreciendo recursos y posibilidades para que los estudiantes progresen en el conocimiento. El modelo teórico implica la gestión de ese proceso de comunicación en los individuos y dentro del grupo a través del ensayo de habilidades nuevas, manipulando y experimentando (*hic et nunc*). (Brown, G. y Atkins, M. 1988)

## **2) Organización y desarrollo**

Existe un número considerable de *modalidades organizativas* de los seminarios, así como una variedad entre áreas de conocimiento o estructura organizativa donde se inserten. Una estructura genérica podría comprender tres amplias fases: a) conexión o sensibilización de los participantes a través de datos, expresión de experiencias, etc., b) profundización en el objeto de estudio, conceptos, ideas, etc. y c) incorporación del nuevo conocimiento y compromiso con las consecuencias o la realidad con otra visión o actitud. En cualquier caso, esta estructura puede ser válida tanto para un seminario específico y corto como para uno más dilatado. La esencia del modelo no está en diferenciar momentos, sino en saber conectar en cada momento con el estado de desarrollo de las habilidades de los estudiantes y en la propia transformación y creación del conocimiento. La acción docente debe quedar abierta a la respuesta interactiva con el estudiante, cuestión que supone

una formación y preparación extremadamente potente por parte del docente. (Martínez, A. y Musitu, G. 1995)

Otros temas organizativos giran en torno a la distribución de los estudiantes en grupos y su tamaño según la efectividad que se pretenda o la periodicidad, duración y frecuencia, distribución física de la sala en función del tipo de tareas y de la preparación que requieran. Cada uno de estos elementos debe ser cuidado con precisión. Es aconsejable que estos temas organizativos sean tratados de forma coordinada por el profesorado implicado en una titulación, nivel o curso académico, de manera que su desarrollo se inserte debidamente en un programa formativo. (Martínez, A. y Musitu, G. 1995)

En los seminarios se puede utilizar un gran número de métodos: el estudio de casos y simulaciones, el aprendizaje basado en problemas, la resolución de problemas, el análisis de artículos, textos o documentos, vídeos, los proyectos de grupo (Group Project), etc. En otro apartado de este trabajo presentamos fichas sobre algunos de ellos. Lo importante es encontrar estrategias metodológicas y técnicas para generar comunicación y activar el grupo, realizando subdivisiones internas de los grupos, asignando roles, tareas parciales o utilizando otros recursos: técnica del cuchicheo, Phillips 66, metaplan, torbellino de ideas (*brainstorming*), bola de nieve (*Snowballing*), simposio, técnica del panel, forum, torneo, dramatizaciones, paneles abiertos, integrados, etc. Organizativamente, cada método tiene sus propios recursos pudiéndose alternar diferentes situaciones de aprendizaje donde se combine el trabajo individual, por parejas, minigrupos o dentro del grupo total. (Martínez, A. y Musitu, G. 1995)

En principio, el *papel del profesor* en los seminarios puede encuadrarse como participante, moderador u observador; sin embargo, dada la gran variedad de métodos y estrategias que se incluyen, su rol puede verse afectado por la propia técnica concreta que esté aplicando. En cualquier caso, y de manera genérica, se podría indicar que el profesor debe desarrollar competencias de: a) saber preguntar, saber escuchar, saber responder y saber respetar; b) gestionar y dinamizar grupos reorientándolos hacia aportaciones positivas; c) capacidad de enlazar el conocimiento teórico y práctico, y d) redescubrir la enseñanza superior como un espacio de reflexión, argumentación de ideas y de vinculación crítica con la realidad. (Riera, J., Giné, C. y Castelló, M. 2003)

El *papel del estudiante* es tremendamente activo. Además de la lectura de los textos, preparación de ensayos, demostraciones, elaboración de los resúmenes, mapas conceptuales o transparencias que se le soliciten, implica la participación en el debate y en los procesos de reflexión que se generen en los seminarios, es decir, en pensar y comunicar. Se espera que los estudiantes adquieran una serie de competencias específicas basadas en conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores. Es preciso, y necesario para su evaluación, establecer previamente un sistema de *indicadores* que informe acerca del grado de consecución de los mismos. (Riera, J., Giné, C. y Castelló, M. 2003)

Es una información que el profesor debe ofrecer a los estudiantes al inicio de los seminarios.

### **3) Utilidad de los seminarios: ventajas e inconvenientes**

La utilidad de los seminarios puede relacionarse con su contribución a los aprendizajes y competencias que desarrollan, algunas de ellas comentadas anteriormente, cuestión que va a depender, sobre todo, de la potenciación de la propia actividad del estudiante, orientada y planificada por el profesor. En todo caso, cabe destacar el desarrollo de habilidades de comunicación y de trabajo compartido, valores añadidos a la tarea académica, ya que involucran a los estudiantes en el perfeccionamiento y conocimiento de las relaciones humanas, el diálogo y las relaciones interpersonales. (Riera, J., Giné, C. y Castelló, M. 2003)

Otra de las ventajas de los seminarios radica en el fomento de la motivación por los aprendizajes y en el esfuerzo personal por el logro y la calidad de las realizaciones de los estudiantes. Probablemente, la manipulación instrumental en trabajos y proyectos, unido a la necesaria demostración que deben hacer del propio desempeño provoca un reto personal y una motivación intrínseca, que engarza directamente con el propio desarrollo de habilidades y progreso del estudiante, con la reflexión y pensamiento crítico, la argumentación, especulación, el contraste teórico práctico, el descubrimiento, la conexión con la realidad y la adquisición de destrezas y competencias profesionales. (Riera, J., Giné, C. y Castelló, M. 2003)

Por otra parte, no todos los estudiantes están dispuestos a seguir las exigencias que se derivan de esta modalidad organizativa: implica un trabajo constante, a veces mayor que



en otras modalidades, más participativo, en el que no siempre es posible ocultarse entre el grupo o, simplemente, se producen desajustes entre ritmos de aprendizaje porque el nivel de desarrollo personal de algunos estudiantes no alcanza el nivel de habilidad colectiva que el grupo está poniendo en juego. Del mismo modo, por parte del profesorado, se requiere un trabajo importante no sólo en su preparación y planificación (materiales, recursos, casos, lecturas, guiones de actuación...), sino durante su desarrollo para activar, observar, conducir, sugerir y estimular al grupo y después del mismo con cuestiones fundamentalmente de evaluación. El tipo de actividad que se desarrolla en los seminarios debe descansar en profesorado competente con suficiente experiencia en la gestión de grupos. (Riera, J., Giné, C. y Castelló, M. 2003)

Otro de los inconvenientes de los seminarios se relaciona con el tamaño reducido de los grupos que obliga a buscar sistemas organizativos más complejos o, sencillamente, mayores dotaciones estructurales y de infraestructuras para atender las demandas de los programas formativos diseñados en base a la actividad del estudiante, cuestión básica desde los planteamientos derivados de la implantación de los créditos europeos. (Riera, J., Giné, C. y Castelló, M. 2003)

### **c. Clases practicas**

#### **1) Concepto y finalidad**

El término “clases prácticas” se refiere a una modalidad organizativa en la que se desarrollan actividades de aplicación de los conocimientos a situaciones concretas y de adquisición

de habilidades básicas y procedimentales relacionadas con la materia objeto de estudio. Esta denominación engloba a diversos tipos de organización, como pueden ser las prácticas de laboratorio, prácticas de campo, clases de problemas, prácticas de informática, etc., puesto que, aunque presentan en algunos casos matices importantes, todas ellas tienen como característica común que su finalidad es *mostrar a los estudiantes cómo deben actuar*. (Beard, R. y Hartley, J. 1984)

Las clases prácticas se pueden organizar tanto dentro de los espacios destinados a la docencia (aulas, laboratorios, etc.) o en marcos naturales externos (prácticas de campo, visitas, etc.). En atención al escenario dónde se desarrolla la actividad y debido, por un lado, a la importancia de las implicaciones que se derivan para la gestión de la organización docente universitaria y, por otro, a las características propias de cada una de ellas, cabe distinguir tres submodalidades: clases prácticas de aula, clases prácticas de laboratorio y clases prácticas de campo. (Beard, R. y Hartley, J. 1984)

Las clases prácticas de aula se desarrollan en los mismos espacios que las clases teóricas. En ellas, además del equipamiento básico habitual en cualquier aula universitaria (mesas, sillas, pizarra, etc.) se debería contar con otros recursos didácticos audiovisuales y relacionados con las tecnologías de la información que faciliten la presentación de las aplicaciones prácticas de los contenidos mediante la aportación de ejemplos y experiencias y el desarrollo de ejercicios o problemas. (Beard, R. y Hartley, J. 1984)

Las prácticas de laboratorio se desarrollan en espacios específicamente equipados como tales con el material, el instrumental y los recursos necesarios para el desarrollo de demostraciones, experimentos, etc. relacionados con los conocimientos propios de una materia. El equipamiento y mantenimiento de estos espacios suele ser costoso por lo que, en ocasiones, estas prácticas se desarrollan en los mismos laboratorios en los que se desarrolla la investigación. Por otra parte, dada la complejidad del manejo de algunos aparatos e instrumentos, la necesidad de su preparación y mantenimiento e, incluso, la necesidad de supervisión directa de las actividades que se realizan, es frecuente que se cuente con personal de apoyo no docente. (Beard, R. y Hartley, J. 1984)

Las prácticas de campo se desarrollan en espacios no académicos exteriores. La diferencia fundamental con respecto a las que hemos denominado prácticas externas está en que están ligadas a una materia y que es el propio profesorado el encargado de su desarrollo. Además de las características comunes a todas las clases prácticas en cuanto a su organización y desarrollo suelen presentar cierta peculiaridad en cuanto a su programación puesto que podrían desarrollarse en sesiones de varias horas u organizarse en formas de salidas de día completo e, incluso, de varios días. (Beard, R. y Hartley, J. 1984)

Aunque dependiendo de la submodalidad concreta puedan perseguirse objetivos concretos diferentes y utilizarse metodologías diversas, se pueden distinguir una serie de características comunes que justifican su agrupación:

1. Se suelen organizar en grupos de tamaño mediano o pequeño.
2. Exigen la presencia del profesor y de los estudiantes.
3. Están vinculadas a una materia.

## 2) Organización y desarrollo

Si en las clases expositivas el protagonismo es del profesor puesto que la metodología didáctica más utilizada es el método expositivo y en los seminarios el protagonismo está en la actividad desarrollada por el grupo de estudiantes, en las clases prácticas se produce una situación intermedia determinada por un *protagonismo compartido entre el profesor y los estudiantes*. En estas clases el profesor puede adoptar diversos grados de participación: desde un mayor protagonismo si efectúa demostraciones de aplicaciones concretas de conocimientos previos, resuelve problemas o ejercicios-modelo, muestra el funcionamiento y utilización de instrumentos o aparatos, etc., o de un menor protagonismo si su función es la de asesorar y supervisar el trabajo que desarrollan los estudiantes tras sus explicaciones. Pero, puesto que la clase práctica es una modalidad organizativa apropiada para el desarrollo de diversas metodologías de enseñanza: resolución de problemas y ejercicios, aprendizaje basado en problemas, estudio de casos, aprendizaje cooperativo, etc., dependiendo de la metodología concreta que se pretenda utilizar, tanto el profesorado como el alumnado tendrán que asumir diferentes roles y la organización interna de las sesiones podrá ser muy diferente. (Brown, G. y Atkins, M. 1988)

Además de las tareas y funciones que se desarrollan en las clases teóricas, los docentes deben desarrollar en las clases prácticas un conjunto de tareas específicas diferentes tanto en el momento de preparación de las clases como en el desarrollo y evaluación posterior.

En cuanto a la preparación y organización de las prácticas han de seleccionar y diseñar las demostraciones que va a realizar ellos mismos, las tareas concretas (problemas, ejercicios) para que sean ejecutadas por los estudiantes, elaborar -en su caso- un manual de laboratorio o campo y, en el bastante frecuente caso de que las sesiones cuenten con varios profesores, coordinarse. En esta fase preparatoria no ha de obviarse la necesaria coordinación temporal con las clases teóricas puesto que, como se ha indicado, estas clases prácticas pueden ser un complemento de aquellas. (Brown, G. y Atkins, M. 1988)

Durante el desarrollo de las sesiones deberán realizar las demostraciones previstas o supervisar el desarrollo de las tareas encomendadas a los estudiantes. La última fase, la evaluación, requerirá, en función de la metodología seleccionada, la revisión y valoración de los trabajos o informes presentados por los estudiantes. Es muy importante que se defina con claridad de qué modo se efectúa la evaluación de las actividades desarrolladas por los estudiantes en estas clases prácticas y cuál será su valoración y ponderación en el conjunto de la evaluación de la materia. Es muy desmotivador que los trabajos prácticos se planteen sólo como una actividad de aprendizaje sin valor para la nota (Alonso, J. 1999) por lo que una de las claves para que se logren los objetivos propuestos

será la de conseguir la implicación de los estudiantes mediante una adecuada valoración de su trabajo y sus logros.

Brown, G. y Atkins, M. (1988) distinguen cinco niveles de actividades en función de cuatro características básicas: la existencia de objetivo, métodos y solución predefinida por el profesorado y la aportación de materiales y procedimientos. La definición de cada una de ellas es la siguiente:

- *Demostraciones*: diseñadas para ilustrar principios teóricos que han sido desarrollados en clases teóricas. Las tareas son realizadas por el profesorado y/o el alumnado.
- *Ejercicios*: experiencias muy estructuradas, diseñadas para alcanzar unos resultados concretos. Los estudiantes siguen unas instrucciones muy precisas.
- *Investigación estructurada*: los estudiantes deben seleccionar y desarrollar sus propios procedimientos y proporcionar sus interpretaciones. Exige destrezas de resolución de problemas y de utilización de las herramientas e instrumentación.
- *Investigación abierta*: se formula una situación problemática que requiere que el estudiante identifique el problema, lo formule con claridad, desarrolle los procedimientos adecuados para su resolución, interprete los resultados y considere sus implicaciones.
- *Proyectos*: la situación y, por consiguiente, el problema es seleccionados o identificados por el estudiante. Suelen estar asociados a experimentos o investigaciones de gran envergadura y permiten la profundización en una temática concreta.

### **3) Utilidad de las clases prácticas: ventajas e inconvenientes**

En la propia definición de las clases prácticas se destaca su utilidad. Estas clases permiten que el estudiante realice actividades controladas en las que debe aplicar a situaciones concretas tanto los conocimientos que posee y, de este modo afianzarlos y adquirir otros, como poner en práctica una serie de habilidades básicas y procedimentales relacionadas con la materia objeto de estudio que no sería posible desarrollar en otras modalidades. (Brown, G. y Atkins, M. 1988)

Mediante estas clases se facilita el entrenamiento en la resolución de problemas concretos y se establece una primera conexión con la realidad y con actividades que se plantean en el trabajo profesional que deberá ser complementada, en su caso, mediante las prácticas externas. Por otra parte, y en función de su tipología y del planteamiento concreto que adopte, puede promover tanto el trabajo autónomo como el trabajo en grupo. Finalmente, la realización de ensayos, ejercicios, etc. propios de esta modalidad tiene un efecto muy positivo sobre la motivación de los estudiantes puesto que pueden experimentar directamente las aplicaciones de los contenidos y comprobar su progreso tanto en conocimientos como en habilidades y destrezas.

Entre los principales inconvenientes se deben indicar, en primer lugar, los relacionados con cuestiones organizativas puesto que es necesario contar con grupos pequeños lo que complica la elaboración de horarios y calendarios, sobre todo en el caso de prácticas de campo con salidas largas. En segundo lugar, en

muchos casos se requiere de espacios específicos con equipamiento adecuado y personal especializado. En tercer lugar, su planificación y la evaluación de los trabajos y actividades de los estudiantes suponen un volumen de trabajo importante para el profesorado. Por último, al tratarse de actividades desarrolladas en ambientes controlados y ligadas a una materia se puede correr el riesgo de plantear situaciones artificiales alejadas de la realidad de la práctica profesional. (Brown, G. y Atkins, M. 1988)

#### **d. Practicas externas**

##### **1) Concepto y finalidad**

El desarrollo de actividades profesionales asociadas al ejercicio de la medicina, abogacía, economía, ingeniería, farmacia o psicología exige el desempeño de competencias ciertamente complejas, que el estudiante comienza a adquirir por medio de la formación teórica pero que no alcanza en un grado aceptable sino a través del ejercicio de la práctica profesional. Las prácticas externas facilitan en buena medida que estudiantes/titulados completen su formación de modo que estén en condiciones de iniciar su carrera profesional con ciertas perspectivas de éxito en la misma. (Escudero, T. 2000)

El término prácticas externas se refiere al *“conjunto de actuaciones que un estudiante/titulado realiza en un contexto natural relacionado con el ejercicio de una profesión”*. Aunque el contacto con la profesión puede desarrollarse de diversas formas, las prácticas externas están diseñadas no tanto como una “práctica profesional” en estricto sentido sino como una



oportunidad de aprendizaje. En consecuencia, la misión de este tipo de prácticas es lograr aprendizajes profesionales en un contexto laboral sujeto a cierto control; así, los requerimientos que llegan al estudiante/titulado pueden haber sido “filtrados”, el proceso que sigue para responder a tales requerimientos está supervisado y las decisiones o productos obtenidos no son de su completa responsabilidad. (Escudero, T. 2000)

Existen diferentes formas de prácticas externas. Las más conocidas se identifican como: Prácticum, prácticas en empresas y prácticas clínicas. La modalidad de Prácticum se refiere a un tipo de prácticas -que pueden o no ser externas integradas en el Plan de estudios de una titulación y que el estudiante realiza como una más de las materias que precisa para obtener la titulación, y con una equivalencia en créditos. Las prácticas clínicas son en realidad un tipo de Prácticum vinculado al área de las Ciencias de la Salud y, en consecuencia, integrado en el Plan de estudios cuya superación por el estudiante también es reconocida en créditos. Finalmente, la modalidad de prácticas en empresas alude a un tipo de prácticas que completan los estudiantes egresados de una titulación, por tanto, no forman parte del plan de estudios, aunque también pueden tener un reconocimiento en forma de créditos. (Escudero, T. 2000)

Aunque, dependiendo del tipo de prácticas externas que se adopte pueden perseguirse objetivos diferentes, en términos generales éstas persiguen que los estudiantes adquieran un conocimiento más o menos profundo de una organización o entidad donde se ejerce una actividad profesional relacionada con la titulación, de su estructura, actividades y modos de

proceder; logren diseñar, desarrollar y valorar un plan de acción acorde a las necesidades y demandas de dicha organización; se familiaricen y pongan en práctica los procedimientos, protocolos y normas de actuación al uso de una organización; profundicen, gracias a la práctica, en los conocimientos ya adquiridos e incorporen otros cercanos al ejercicio de la profesión; aprendan a gestionar recursos (tiempo, personas, materiales); aprendan a trabajar con otros profesionales; tomen contacto con la profesión y los modos en que ésta se organiza y legitima; y, aprendan a reflexionar sobre su propia práctica. (Escudero, T. 2000)

## **2) Organización y desarrollo de las prácticas externas**

Para que la enseñanza pueda cumplir su cometido en un contexto práctico debe integrarse dentro de un esquema cíclico de planificación, desarrollo, evaluación y mejora. La planificación comienza antes de que el estudiante/titulado inicie el período de prácticas, está dirigida por el equipo de coordinación de las prácticas y se articula al menos por el tutor académico encargado de la supervisión de las mismas (en algunas titulaciones en dicha articulación también participa en mayor o menor grado el tutor profesional). Dicha planificación supone considerar aspectos tales como: las competencias que se desea que los estudiantes/titulados desarrollen en el período de prácticas externas, el entorno en que se va a realizar la actividad profesional con las demandas que previsiblemente va a realizar a estudiantes/titulados, los recursos de los que éstos pueden disponer (guías, recomendaciones, modelos, fichas de trabajo, etc.), el tipo de interacción que se va a propiciar entre tutores (académicos y profesionales) y estudiantes/titulados, los

procedimientos de seguimiento y evaluación de la actividad desarrollada así como del diseño de las prácticas y del propio desempeño del tutor profesional. (González, N. 2004)

El desarrollo de las prácticas externas, dentro de unos márgenes de incertidumbre, es una función de la etapa anterior. El control que Centros y Departamentos tienen sobre las prácticas externas es limitado porque el entorno profesional en el que se desarrollan está fuera de los espacios destinados específicamente a la docencia; ahora bien, lo que las prácticas externas terminan siendo para la formación de un estudiante depende de la concepción y planificación que decida el profesorado implicado. (González, N. 2004)

El desarrollo de las prácticas comprende los procesos de interacción que tienen lugar en un contexto profesional entre el tutor y los estudiantes/titulados. La enseñanza y el aprendizaje son fruto de ese encuentro especial que se produce entre un profesional que actúa como tutor y un estudiante o titulado que hace las veces de profesional. Durante el período de prácticas, y según lo establecido en las diferentes titulaciones, estudiantes y titulados pueden desarrollar rutinas de trabajo ligadas a un proceso, profundizar en sus conocimientos teóricos aplicados a la resolución de problemas tipo, interactuar con pacientes, clientes o usuarios de forma directa o con la medición de un profesional, diseñar o planificar, desarrollar un producto o programa, medir, valorar alternativas o tomar decisiones. Las oportunidades que se le planteen durante dicho período de prácticas son ese margen de incertidumbre, del que se hablaba con anterioridad, que viene establecido por las características personales y profesionales del tutor y, claro es, por factores

tales como la empatía y la comunidad de intereses que tengan el estudiante o titulado, el propio tutor y la organización en que se realizan las prácticas. Las prácticas externas requieren, por tanto, de una figura que oriente, supervise y apoye -el tutor profesional- para que de su ejercicio profesional el estudiante/titulado obtenga un desempeño acorde con las competencias definidas en el perfil de la titulación. (González, N. 2004)

Con ser fundamentales, las habilidades del tutor profesional no deben limitarse a un *saber hacer* que los convierta en buenos modelos a seguir ni a un *saber observar* el comportamiento de los estudiantes/titulados. Además de esas habilidades fundamentales, las prácticas externas reclaman de los tutores profesionales *saber mostrar o demostrar* cuál es el modo apropiado de afrontar una situación cuando se tienen diferentes alternativas de acción, *saber orientar* el trabajo de estudiantes/titulados, *saber supervisar* su aprendizaje y *saber ser* (dentista, trabajador social, pedagogo, etc.) él mismo en un sentido personal y profesional. (Lobato, C., González, M. y Ruiz, M. 1998)

En consecuencia, la enseñanza en un contexto práctico exige del tutor profesional que introduzca al alumno en las actuaciones ligadas a una actividad profesional, que haga posible que éste adquiera y ponga en práctica las diferentes habilidades, técnicas y recursos que dicha actividad reclama, que facilite las herramientas y estrategias necesarias para que el estudiante o titulado aprendan a observar y reflexionar sobre el modo de afrontar las situaciones y resolverlas, a desarrollar

una conducta profesional acorde con unas normas éticas, etc. (Lobato, C., González, M. y Ruiz, M. 1998)

La evaluación de las prácticas comprende el análisis del diseño y desarrollo de las mismas, así como de los resultados obtenidos por estudiantes y titulados. Los criterios de evaluación del diseño de las prácticas están relacionados con la pertinencia, relevancia y coherencia interna del modelo propuesto mientras que la evaluación del desarrollo y de los resultados se apoya en criterios de eficacia y eficiencia, fundamentalmente. Las dimensiones o contenidos de dicha evaluación tienen que ver con el modelo, la organización y gestión de las prácticas, el desarrollo de las mismas según la planificación realizada (cumplimiento de convenios, ajuste al plan de trabajo previsto, etc.) y los resultados obtenidos por estudiantes y titulados. (Lobato, C., González, M. y Ruiz, M. 1998)

Los procedimientos de evaluación al uso son las propias memorias o informes que completan los estudiantes, así como cuestionarios o escalas que completan estudiantes/titulados y tutores académicos y profesionales. (Lobato, C., González, M. y Ruiz, M. 1998)

### **3) Utilidad de las prácticas externas: ventajas e inconvenientes**

Según Peyton, J. (1998): las prácticas externas introducen al estudiante en un contexto profesional que completa su formación; esta inmersión profesional tiene indudables ventajas para el estudiante que puede aprender a:

- Comprender la cultura de una organización: sus valores, su modo de actuar, los comportamientos que favorece y los que restringe.
- Conocer, comprender y aplicar procedimientos y operaciones ligadas al desempeño de una función o actividad.
- Desarrollar habilidades y destrezas en el manejo de útiles y herramientas.
- Integrar sus competencias individuales en las competencias de la organización.
- Conocer los límites y posibilidades del ejercicio de una actividad profesional.
- Cultivar determinadas actitudes y valores personales o ligados al desempeño de una profesión.
- Situarse personal y profesionalmente con relación a otros, desde su autoconcepto.

Pero las prácticas externas también llevan asociadas algunas desventajas, derivadas de las limitaciones organizativas y de articulación con que se programan Peyton, J. (1998):

- Sitúan al estudiante en un marco reducido y, en ocasiones, ante una perspectiva concreta del desarrollo de una profesión, no ante una visión global o general que recoja diferentes situaciones y actuaciones profesionales.
- Su éxito o fracaso está en buena medida asociado a la labor formativa desarrollada por el profesional que ejerce de tutor.
- Enfrentan al estudiante ante una realidad profesional a menudo distanciada de la que se ha formado en la Universidad.

## e. Tutorías

### 1) Concepto y finalidad

La tutoría puede entenderse como una *modalidad organizativa de la enseñanza universitaria en la que se establece una relación personalizada de ayuda en el proceso formativo entre un facilitador o tutor, habitualmente un profesor, y uno o varios estudiantes*. El tutor más que “enseñar” atiende, facilita y orienta al estudiante en su proceso formativo, pudiendo ser objeto de atención cualquiera de las facetas o dimensiones que inciden en el mismo (aspectos académicos, actitudinales, personales, sociales...). (Lázaro, A. 2002)

Desde una perspectiva puramente académica, encontramos dos tipos básicos de organización de las tutorías: como estrategia didáctica y como orientación de la formación académica integral del estudiante.

La tutoría como estrategia didáctica centrada en el proceso de enseñanza aprendizaje consiste en el establecimiento de una relación entre el profesor-tutor y el estudiante, ya sea individual o grupalmente, con el fin de facilitarle el aprendizaje en un ámbito disciplinar concreto, normalmente la materia en la que desarrolla el profesor-tutor su docencia. Una forma limitada de entender la tutoría es contemplarla como auxiliar y soporte de la docencia ordinaria de la clase. La ayuda que se ofrece en ese caso al estudiante consiste en la superación de dificultades que encuentra en el aprendizaje, en la resolución de dudas sobre cuestiones explicadas en clase, en la obtención de fuentes bibliográficas para la profundización de algún tema... Pero el

potencial de la tutoría es mucho mayor cuando en el conjunto de un programa formativo se concibe como una modalidad o estrategia de enseñanza planificada inicialmente para el desarrollo de determinadas competencias por parte de los estudiantes (selección de fuentes, comunicación, elaboración y presentación de informes...) y en combinación planificada con otras modalidades organizativas (las clases teóricas y prácticas, el trabajo autónomo, el trabajo en grupo...). (Lázaro, A. 2002)

Adquiere así entidad propia como modalidad de enseñanza, convirtiéndose en elemento central para el seguimiento y supervisión de prácticamente todos los métodos de enseñanza que promueven el aprendizaje autónomo de los estudiantes (aprendizaje basado en problemas, aprendizaje orientado a proyectos, contratos de aprendizaje...). Desde esta perspectiva cada profesor actúa como tutor de su materia para todos los estudiantes que la cursan. El profesor-tutor también deberá estar dispuesto a atender a los estudiantes en problemas de índole académico-administrativo, personal o social, en cuanto afecten directamente a su desarrollo académico, pero sin olvidar que el profesor no es un especialista de la orientación. Con la *tutoría docente*, tal como podríamos etiquetar a esta fórmula de tutoría, pretendemos en todo caso optimizar el proceso de aprendizaje del estudiante en un ámbito disciplinar concreto. (Lázaro, A. 2002)

En la tutoría como **orientación** de la formación **académica** integral del estudiante el profesor-tutor procura facilitar al estudiante su adaptación e integración plena en los estudios que cursa, así como su desarrollo entre los diferentes itinerarios



curriculares en vista a su posterior desarrollo profesional. La tutora acompaña así al estudiante durante toda su trayectoria académica, desde el ingreso al egreso, de forma que el profesor-tutor facilita y estimula al estudiante en su proceso formativo global, asesorándole incluso en las decisiones de elección y especialización curricular propias de la construcción de su perfil profesional individual acorde con sus expectativas, capacidades e intereses. (Lázaro, A. 2002)

La *tutoría orientadora* es una modalidad de actividad docente que implica procesos sistematizados, mediante los cuales un profesor es designado como tutor y guía del estudiante en su incorporación y progreso por la universidad a través de una atención personalizada en los asuntos académicos, propiciando su desarrollo integral. (Lázaro, A. 2002)

Pueden ser objeto de esta tutoría cuestiones como la atención a la adaptación e integración del estudiante de nuevo ingreso a la universidad, la organización y dirección de todo el trabajo académico de un estudiante durante un curso académico, las diferentes elecciones del itinerario curricular universitario, la preparación para la transición a la vida laboral... Habrá que tener presente en esta modalidad de tutoría que el desarrollo personal y social del estudiante está totalmente imbricado con el académico. (Lázaro, A. 2002)

La *tutoría docente* y la *orientadora* no suponen fórmulas antagónicas o diferenciadas, sino complementarias y componentes de dos niveles de intervención: materia y proceso formativo global. (Lázaro, A. 2002)

## 2) Organización y desarrollo de la tutoría

La tutoría exige procedimientos organizativos diferentes según las dos grandes fórmulas contempladas. Entendida como actividad eminentemente *orientadora* exige un plan a nivel de titulación mediante el cual se programa, estructura y coordina la actuación de todos los que desarrollan las funciones de tutor, los cuales son seleccionados entre el conjunto de profesores vinculados a la titulación y se determina la posible colaboración de otros agentes colaboradores (compañeros estudiantes) en la tutoría. Los objetivos y estrategias de actuación son comunes a todo el programa, personalizándolos el tutor con cada estudiante y/o grupo de estudiantes. El programa o plan de acción tutorial contempla la asignación y distribución de tutores y estudiantes. (Michavila, F. y García, J. (2003)

En el caso de la *tutoría docente* es cada profesor quien determina el uso de la tutoría en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de su materia. No obstante, es recomendable que exista una coordinación, preferentemente entre los tutores de un mismo curso académico, siendo cada profesor en el ámbito de su materia y de cómo estructura su desarrollo quién determina el nivel de utilización e implicación de la tutoría en el aprendizaje autónomo del estudiante. (Michavila, F. y García, J. (2003)

De cualquiera de las formas que se conciba la tutoría debe ser una actividad convenientemente programada, con un contenido concreto y ofertada al estudiante como fórmula básica en su desarrollo académico. La participación del estudiante debe ser promovida y facilitada por el profesor-tutor, siendo una actividad

necesaria para la consecución de los objetivos planteados, y no pudiendo quedar solamente a merced de que el estudiante “sienta” la necesidad de asistir. Acorde con ello la participación en la tutoría se planteará a lo largo del período de formación de un modo sistemático, no esporádico o puntual. (Michavila, F. y García, J. (2003)

La tutoría puede estructurarse en individual o en grupal según los participantes en la misma.

Hablamos de tutoría individual cuando el tutelado es un solo estudiante. En la tutoría individual presencial el tutor se vale de la entrevista cara a cara para establecer la relación de trabajo con el estudiante. Ya se aborden cuestiones meramente académicas u otras con cierta implicación personal el tutor deberá dominar la técnica de la entrevista para poder asistir adecuadamente al estudiante. El tutor debe mantener una actitud positiva de disponibilidad y escucha a la vez que procurar una capacidad empática con la situación y la persona del estudiante tutelado. Las sesiones de tutoría planificadas en el tiempo deberán responder a los objetivos contemplados en la planificación previa, y contarán con un guión y estructura acordados inicialmente. (Michavila, F. y García, J. (2003)

El profesor-tutor registrará para cada estudiante las síntesis y posibles conclusiones de todas las sesiones, tanto las planificadas inicialmente como las que surgen puntualmente. (Michavila, F. y García, J. (2003)

Una tutoría es grupal cuando son unos pocos estudiantes, normalmente entre 4 y 8, los que son tutelados en grupo a lo

largo de un periodo de tiempo determinado. En este caso el tutor debe ser competente en la entrevista grupal y en dinámica de pequeños grupos. Abordar la tutoría a través de la atención a un grupo reducido de estudiantes puede motivarse en la economía de tiempo del profesor, no obstante, no es el principal argumento. El grupo como potencial de relaciones de intercomunicación facilita el tratamiento de múltiples cuestiones sin que ello menoscabe la personalización del proceso. En ocasiones la tutoría grupal será la fórmula de seguimiento de técnicas de aprendizaje autónomo desarrolladas a través de pequeños grupos de estudiantes. La tutoría de grupo debe contemplar una planificación de las sesiones en el tiempo, debiéndose estructurar un orden del día para cada sesión, y en donde haya por parte del profesor un registro de las síntesis y conclusiones de estas. (Michavila, F. y García, J. (2003)

En las tutorías universitarias no es infrecuente contar con la figura del tutor estudiante o mentor. Es una fórmula que busca una optimización de recursos humanos y la potencialidad de la comunicación entre pares. Está basada en la capacidad empática, orientadora y formativa que pueden tener los mismos estudiantes de cara a compañeros de cursos o niveles académicos inferiores. Así los estudiantes de los últimos cursos son formados al efecto y ejercen como compañeros tutores de otros estudiantes y en colaboración con los profesores-tutores, todo ello dentro de un plan de acción tutorial y en las condiciones que éste establezca. Todas las actuaciones tutoriales, tanto las integradas en planes organizados y conjuntos de acción tutorial como las desarrolladas por un profesor aisladamente en su materia, deben ser objeto de

revisión y evaluación, como fórmula para poder mejorar y responder más fielmente a los objetivos propuestos a través de ellas. (Michavila, F. y García, J. (2003)

### **3) Utilidad de las tutorías: ventajas e inconvenientes**

Nuestro ordenamiento actual contempla, en cuanto a tiempo de dedicación, la tutoría como la actividad básica junto con las clases de la dedicación docente directa con los estudiantes. Sin embargo, la valoración que hacen profesores y estudiantes sobre su uso y su eficacia no son lo suficientemente positivas como para justificar su mantenimiento en las mismas o parecidas condiciones. (Rodríguez, S. 2004)

Ha sido, sin duda, la *tutoría docente* la que ha dominado en el ámbito universitario español de las tres últimas décadas, estando muy limitada en primer y segundo ciclo a ser un simple complemento, a menudo ocasional, de las clases (consultas sobre aspectos organizativos, resolver dudas centradas en el aprendizaje de la materia...). En el tiempo dedicado a la tutoría el profesor, a lo sumo, está disponible para los estudiantes (en ocasiones sólo a través de comunicación electrónica), soliendo ser un tiempo que el profesor dedica a otras actividades dado el reducido número de estudiantes que asisten. Y es que el profesor universitario no suele estructurar su docencia contemplando la tutoría como una modalidad facilitadora del aprendizaje autónomo del estudiante. Cuando priman una enseñanza y un aprendizaje pasivos difícilmente se puede despertar necesidad alguna de orientación por parte de los estudiantes, siendo las tutorías poco demandadas y valoradas. (Rodríguez, S. 2004)

En un modelo de enseñanza basado y centrado en el aprendizaje activo de los estudiantes, la tutoría adquiere una grandísima importancia como modalidad organizativa y tiempo de dedicación del profesor, convirtiéndose ya no en un tiempo en el que el profesor está teóricamente a disposición del estudiante, sino en el que realmente dedica y atiende al estudiante en su aprendizaje. Es a través de la relación personalizada que se da en la tutoría como se puede asistir mejor al proceso de aprendizaje de los estudiantes atendiendo a sus perfiles diferenciados e individualizados. Por otra parte, una atención al desarrollo académico e integral del estudiante requiere una acción tutorial específica, sin que la supla la simple suma o agregación de unidades más o menos inconexas entre sí. Son dos niveles de intervención, la tutoría docente y la orientadora, necesarios y complementarios. (Rodríguez, S. 2004)

En el nuevo paradigma de enseñanza aprendizaje hacia el que nos dirigimos en el proceso de convergencia a un espacio europeo de educación superior la importancia que se le dé a la tutoría, cuantitativa y cualitativamente, y la forma de considerarla, va a ser un indicador clave para determinar la evolución del rol del profesor y el nivel real de innovación educativa que desarrollemos. Y ello en un marco no demasiado favorable dada la consideración tradicional de la tutoría, debiendo prever las posibles resistencias que se generen al reconsiderar el tiempo de tutorías como un tiempo de dedicación real del profesorado en su horario laboral. (Rodríguez, S. 2004)

## f. Estudio y trabajo en grupo

### 1) Concepto y finalidad

El término “trabajo en grupo” es frecuentemente invocado para describir técnicas o metodologías de enseñanza-aprendizaje que, en realidad, pueden tener pocas cosas en común. Es bastante equívoco ya que, por un lado, es muy general y, por otro, pone el énfasis en lo puramente instrumental (la existencia de un grupo que trabaja) mientras obvia el elemento fundamental que hace relevante o dota de valor añadido a esta estrategia: qué hacen y cómo trabajan los elementos del grupo. Desde nuestra perspectiva el ‘aprendizaje cooperativo’ sería la estrategia idónea para el trabajo en grupo y, por lo tanto, es importante acotar mejor la denominación de esta modalidad haciéndola comprensible y precisa al mismo tiempo. En el contexto de este trabajo la denominación más adecuada sería: *Aprendizaje cooperativo en grupo pequeño*. (Escribano, A. 1995)

El aprendizaje cooperativo es “... un enfoque interactivo de organización del trabajo en el aula según el cual los alumnos aprenden unos de otros así como de su profesor y del entorno” (Lobato, C. 1998, p. 23). El éxito de cada alumno depende de que el conjunto de sus compañeros alcancen las metas fijadas. Los incentivos no son individuales sino grupales y la consecución de las metas del grupo requieren el desarrollo y despliegue de competencias relacionales que son clave en el desempeño profesional.

Si pretendemos que dentro del grupo todos sus elementos interactúen entre sí, aporten y participen, es necesario limitar el número de componentes. También es necesario que el número de elementos sea suficiente para garantizar un mínimo de diversidad y riqueza de las interacciones. De esta manera, en cuanto al tamaño, el “grupo pequeño” podría tener entre 3 y 8 elementos, aunque el número ideal oscilaría entre 4 y 6 elementos.

Así pues, la confluencia de ambos aspectos (aprendizaje cooperativo y grupo pequeño) prestan especial interés a esta estrategia por su versatilidad (podemos utilizarla tanto con grupos grandes como pequeños) y, sobre todo, por su adecuación para conseguir un papel activo del alumno en el logro de sus aprendizajes; piedra angular del cambio metodológico que plantea la confluencia europea.

En esta estrategia pueden anidarse otras técnicas o métodos entre las que podemos destacar el “estudio de casos” y el “aprendizaje basado en problemas”. Estas combinaciones resultan muy adecuadas en todos los casos y especialmente para el desarrollo de competencias de interacción social. (Escribano, A. 1995)

## **2) Organización y desarrollo**

Johnson, D. - Johnson, R. y Holubec, E. (1999) formularon hace tiempo los componentes más característicos e importantes que definen o distinguen el aprendizaje cooperativo efectivo. Principales elementos:



- *Interdependencia positiva*: cada miembro percibe con claridad el vínculo con los compañeros de tal manera que uno no puede tener éxito si todos los demás no lo tienen. Algunas de las estrategias para alcanzar este objetivo pueden ser:
  - Incentivos conjuntos (cada miembro del grupo obtendría puntos extra si todos los compañeros alcanzan un alto nivel de logro).
  - Distribución a cada miembro del grupo de distintos elementos (recursos, información,) que sólo son realmente útiles compartiéndolos.
  - Asignar roles complementarios (secretario, moderador, animador,) a los distintos miembros del grupo.
- *Responsabilidad individual*: cada alumno no sólo responde de su propio aprendizaje sino también del de sus compañeros.
- *Interacción cara a cara*: la dinámica de la tarea implica interacciones continuas y directas entre los miembros.
- *Habilidades inherentes a pequeños grupos*: el alumno debe adquirir, desarrollar y emplear habilidades básicas de trabajo en grupo.
- *Evaluación de los resultados y del proceso*: el grupo debe desarrollar actividades de reflexión y evaluación del trabajo en grupo.

En cuanto a los recursos, esta modalidad organizativa plantea algunos desafíos a la estructura tradicional de nuestras aulas y centros. Por un lado, el aula debe estar organizada de manera que se facilite el trabajo simultáneo de pequeños grupos. La movilidad de asientos y mesas, las características de estas mesas y la acústica del aula son algunos elementos muy

importantes para este tipo de trabajo. Por otro lado, la duración de cada sesión debe ser amplia para permitir el despliegue completo de la técnica -espacios de dos o tres horas-.

También son importantes otros aspectos. Es frecuente recoger testimonios de frustración, parasitismo, etc. Es importante en las fases iniciales reservar tiempo y espacio para compartir las expectativas e ideas previas de los alumnos sobre lo que puede ser el trabajo el grupo, sobre lo que debería ser, etc. De esta manera se pueden establecer consensos sobre los códigos o reglas de funcionamiento más eficaces.

El alumno adopta un papel activo en interacción con sus compañeros. Esta situación puede despertar inseguridades y sentimientos negativos. Es necesario desarrollar actividades iniciales en las cuales los alumnos van tomando confianza, apropiándose de su nuevo rol y del “espacio” grupal. De esta manera se podrá abordar una dinámica de trabajo con la participación y liderazgo equilibrado por parte de todos los componentes. (Escribano, A. 1995)

La concreción de estos principios ha tenido multitud de variantes. Entre ellas podríamos poner, a modo de ejemplos, dos de las más conocidas técnicas para el trabajo cooperativo en grupo pequeño:

- *Jigsaw, puzzle o rompecabezas*. Elliot Aronson es el autor más importante de este planteamiento (<http://www.jigsaw.org/overview.htm>). La estrategia consiste en formar grupos pequeños de cinco o seis miembros. Cada alumno preparará un aspecto y se reunirá con otros

responsables del mismo aspecto de otros grupos. Juntos elaboran ese aspecto y luego, cada uno, lo aporta a su grupo original.

- *Student Team Learning-STAD*. Su autor principal es Robert Slavin.

Destaca por su sencillez y aplicabilidad. El profesor proporciona información a los alumnos con regularidad. Cada alumno prepara y estudia esos materiales ayudándose y ayudando a sus compañeros. Cada poco tiempo se les realiza una evaluación individual pero solo tendrán refuerzo si todos los miembros de su grupo han alcanzado un determinado nivel de competencia. (Lobato, C. 1997)

Los profesores desempeñan de manera integrada diversos roles. En primer lugar, el profesor adopta el rol de “facilitador” reforzando la confianza de los alumnos en su capacidad de aprendizaje autónomo y resolución de problemas. El profesor actúa también como ‘modelo’ mostrando con su propio comportamiento habilidades cooperativas y de interacción positivas. El profesor es también “monitor” y “observador” detectando y ayudando a resolver situaciones problemáticas y reforzando las actuaciones positivas. El profesor es también “evaluador” y proporciona de manera continua retroalimentación sobre el desarrollo del trabajo grupal.

Por lo que respecta a los roles de los alumnos es importante que éstos sean diversos y rotativos. Una parte importante del aprendizaje descansa precisamente en que cada alumno practique cada uno de esos papeles. Caben diversas opciones, pero podrían identificarse tres roles fundamentales que

debieran estar presentes en todos los grupos: coordinador, secretario y facilitador.

El esquema de evaluación en esta modalidad organizativa es en esencia similar al de otras modalidades, pero el contenido concreto de cada acción evaluativa posee características diferenciales importantes. Así, en la evaluación inicial cobran especial relevancia las competencias cooperativas básicas de los miembros del grupo. (Lobato, C. 1997)

Sin despreciar la evaluación de las competencias específicas para la materia o generales de tipo cognoscitivo, es esencial contrastar si cada miembro del grupo posee las destrezas y actitudes iniciales para abordar un trabajo en grupo de naturaleza cooperativa. Del resultado de esta evaluación inicial dependen las acciones de entrenamiento previas al inicio del trabajo propiamente dicho. Existen multitud de técnicas para estas tareas como los “Diálogos simultáneos”, “Phillips 66”, etc. También en la fase de evaluación continua esta modalidad presenta características específicas ya que el énfasis estará en valorar el desarrollo del trabajo en grupo desde el punto de vista procedimental. En la evaluación final es importante articular estrategias de evaluación y autoevaluación de los resultados y productos del trabajo en grupo, así como de los aspectos procedimentales.

En todos estos niveles, la efectividad de esta evaluación descansa en que se realice en dos fases diferenciadas. En una primera fase se realiza individualmente y en una segunda se ponen en común las respuestas individuales para contrastar y llegar a una interpretación común del funcionamiento del grupo,

de lo aprendido y establecer nuevos objetivos y procedimientos para el propio grupo. (Lobato, C. 1997)

### **3) Utilidad: ventajas e inconvenientes**

Las competencias relativas a las habilidades y destrezas transversales, así como las de desarrollo de actitudes y valores son las más características de esta modalidad y con ella podemos alcanzar los mejores logros con un manejo de tiempo, recursos y esfuerzo relativamente pequeños. (Escribano, A. 1995)

La riqueza de las interacciones va más allá de lo puramente académico y formal poniendo los individuos en juego todo su ser y tomando los aspectos afectivos claro protagonismo respecto a los puramente cognitivos. De alguna manera se trata de experimentos 'en vivo' donde lo que se sabe, lo que se sabe hacer y lo que se siente forman un conjunto indisoluble.

El Trabajo en grupo cooperativo posee evidentes ventajas que tienen un impacto considerable en el aprendizaje del alumno. Su énfasis en la interacción social, en la unión de los componentes del grupo en torno a metas comunes es un factor muy motivador del aprendizaje. Otro efecto importante de este aspecto es su eficacia para lograr el dominio de competencias sociales como son las de comunicación, relación entre iguales, afrontamiento de la diferencia, etc. (Escribano, A. 1995)

También es importante destacar de esta modalidad el papel activo y responsable del alumno hacia la tarea, lo que implica una mayor y mejor comprensión del objetivo de la tarea y de los

procesos implicados en su consecución. Esta corresponsabilidad implica también un mejor rendimiento individual y grupal tanto en términos cualitativos como cuantitativos. (Escribano, A. 1995)

Ahora bien, el trabajo en grupo puede ser también una experiencia frustrante y negativa cuando no se afrontan adecuadamente algunos de sus inconvenientes. Entre ellos cabe destacar el necesario entrenamiento previo de los estudiantes en las destrezas básicas para la interacción y trabajo cooperativo. Por lo tanto, el profesor deberá dedicar tiempo y esfuerzo a crear esas condiciones mínimas de partida y deberá tener en cuenta también que las primeras fases del trabajo en grupo –la creación de la identidad y los códigos del grupo- serán lentas y requerirán una supervisión atenta. (Escribano, A. 1995)

Sin embargo, quizás el inconveniente más importante de esta técnica sea que precisa por parte del profesorado una confianza real y trasmisible en que los alumnos son capaces de aprender autónomamente, responsablemente. Esta confianza pertenece al ámbito actitudinal y a lo más profundo de la personalidad del profesor, de ahí la dificultad de conseguir un cambio significativo en este aspecto.

## **g. Estudio y trabajo autónomo del alumno**

### **1) Concepto y finalidad**

El estudio y trabajo autónomo es una modalidad de aprendizaje en la que el estudiante se responsabiliza de la organización de su trabajo y de la adquisición de las diferentes competencias

según su propio ritmo. Implica por parte de quien aprende asumir la responsabilidad y el control del proceso personal de aprendizaje, y las decisiones sobre la planificación, realización y evaluación de la experiencia de aprendizaje. Bernard, J. (1995)

El concepto de trabajo y aprendizaje autónomo ha sido objeto de un extenso análisis en la literatura sobre la enseñanza. Se le ha denominado con diferentes términos: aprendizaje autónomo, aprendizaje autodirigido, aprendizaje autorregulado y autoaprendizaje. Y se le ha relacionado con el desarrollo personal, la dirección hacia el interior de uno mismo, la autorrealización y la autonomía.

Se basa según Howsan, B. (1991) en los siguientes postulados:

- a. Todo aprendizaje es individual
- b. El individuo se orienta por metas a alcanzar
- c. El proceso de aprendizaje se hace más fácil cuando el estudiante sabe exactamente lo que se espera de él.
- d. El conocimiento preciso de los resultados también favorece el aprendizaje.
- e. Es más probable que el alumno haga lo que se espera de él y lo que él mismo quiere, si se le hace responsable de la tarea de aprendizaje.

El aprendizaje autónomo, en estudiantes de educación superior, parece estar constituido (Pintrich, P. y Groot, E. 1990) por tres importantes aspectos:

1. Estrategias cognitivas o procedimientos intencionales que permiten al estudiante tomar las decisiones oportunas de cara a mejorar su estudio y rendimiento.
2. Estrategias metacognitivas o de reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.
3. Estrategias de apoyo referidas al autocontrol del esfuerzo y de la persistencia, y a promover condiciones que faciliten afectivamente el estudio.

Así pues, el estudio y trabajo autónomo exige haber desarrollado un alto nivel de toma de conciencia sobre los propios procesos de aprendizaje, contar con habilidades metacognitivas sobre los procesos cognitivos y su regulación y tener conocimientos significativos sobre los aspectos específicos de conocimiento ya estudiados y sobre los que va a seguir construyendo nuevos saberes.

## **2) Organización y desarrollo**

En la enseñanza universitaria no se puede partir de la premisa de que el estudiante ya es autónomo en su trabajo. La universidad necesita enseñar para la autonomía a los estudiantes: aprender por sí mismos y ser unos profesionales autónomos y estratégicos en su futura labor profesional. El carácter institucional de la enseñanza demanda una intervención conjunta del profesorado que garantice la necesaria convergencia de concepciones y planteamientos sobre lo que es enseñar a aprender a aprender y posterior coherencia en la actuación de los docentes de un centro. En esta línea todo profesor, en coordinación con el resto del



profesorado del centro universitario, ha de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de su materia como una intervención que fundamentalmente esté dirigida al desarrollo de esta a través del aprendizaje progresivamente autónomo de los estudiantes.

A la hora de la organización y planificación de la enseñanza-aprendizaje de la propia materia de conocimiento, entre los aspectos que se deben tener en cuenta señalamos: establecer relaciones interdisciplinares que favorezcan una comprensión global de los problemas objeto de estudio; enseñar a transferir el conocimiento a diferentes contextos; planificar una adecuada enseñanza de estrategias y procedimientos, es decir, el uso deliberado, intencional y estratégico de las técnicas; enseñar a ser conscientes - tomar conciencia - tanto de los aspectos cognitivos como emocionales y relacionales del aprendizaje; y finalmente planificar cuidadosamente los procesos de traspaso del control que permitirán a los estudiantes apropiarse progresivamente de la regulación de su propio aprendizaje.

Por otro lado, la emergencia de los sistemas semipresenciales con su formato de tutoría, el correo electrónico, los foros, los nuevos formatos de interacción, la inclusión de contenidos multimedia, etc., suponen un nuevo escenario en el que cobra un relieve singular para el estudio y el trabajo autónomo del estudiante universitario. (Monereo, C. y Pozo, J., 2003)

No se trata de enseñar a los estudiantes métodos y técnicas universales de aprendizaje, sino a ser estratégicos, capaces de actuar intencionadamente para conseguir unos objetivos de aprendizaje, teniendo en cuenta las características de la tarea

a realizar, las exigencias del entorno en el que han de llevarla a cabo y los propios recursos para afrontarla. Ahora bien, la manera como el profesor enseña, favorece en mayor o menor medida el desarrollo y la utilización de las estrategias de aprendizaje.

El profesor es fundamentalmente mediador del aprendizaje entre los contenidos y la actividad constructivista del estudiante. Toda la intervención docente se orienta a conseguir que sus estudiantes se conviertan en personas autónomas, competentes para responder de manera eficaz y diligente a los cambios y versiones que le ofrezcan los contextos en los que interactúan y, en su caso, para generar su propio trabajo como profesionales autónomos. Las funciones del profesor que promueve este aprendizaje serían entre otras: definir el diseño y justificación de la estructura de enseñanza-aprendizaje autónomo, suministrar información referencial de la propia materia, asesorar en el diseño de los itinerarios de aprendizaje del estudiante, acompañar en el proceso de aprendizaje autónomo, evaluar de forma continua procesos y resultados y supervisar la práctica del estudiante. (Monereo, C. y Pozo, J., 2003)

La función del estudiante es, fundamentalmente, como venimos reiteradamente exponiendo, ser responsable y autorregulador de su proceso de aprendizaje. Son numerosas las tareas de un estudiante que aborda de modo autónomo y estratégico su aprendizaje significativo en el que el estudiante atribuye significado y sentido al nuevo conocimiento identifica sus necesidades de formación; establece sus objetivos de aprendizaje; se motiva al inicio y durante el itinerario de

aprendizaje generando confianza en sí mismo; diseña su itinerario y proceso de aprendizaje con un plan de trabajo realista; busca, selecciona, contrasta y procesa la información pertinente al objeto de estudio y a las competencias a desarrollar; construye estratégica y significativamente el conocimiento; aprende, desarrolla y aplica estrategias cognitivas y metacognitivas; reflexiona sobre su propio aprendizaje que ser más auto-consciente del propio modo de aprender y del proceso de aprendizaje; elabora su portafolio de aprendizaje; establece con su tutor un proceso de supervisión; autoevalúa sus aprendizajes a lo largo y al final de la secuencia formativa y gestiona los propios éxitos y errores. (Monereo, C. y Pozo, J., 2003)

La organización y el desarrollo del aprendizaje autónomo del estudiante no requiere, por la naturaleza de este, recursos especiales. Aparte de las condiciones materiales del aula y del despacho del profesor, ordinariamente ya dotados de una infraestructura tecnológica y didáctica, la atención individualizada o en grupo pequeño exige evidentemente el lugar que preserve la funcionalidad y confidencialidad propias de la tutoría. Por otro lado, el profesorado debe tener una web debidamente organizada, o una plataforma específica, donde pueda colgar la guía docente de la materia y la guía de trabajo del estudiante, documentación pertinente para la formalización de los contratos de aprendizaje o de los proyectos de trabajo, documentación con dossieres complementarios, contribuciones posibles de los estudiantes, foros de debate y de colaboración, etc. que promuevan el aprendizaje autónomo del estudiante.

La evaluación además de comprobar el dominio del contenido debe valorar el grado en que se han conseguido los diversos niveles de aprendizaje y, sobre todo, el grado de dominio alcanzado en la utilización de las competencias y estrategias de aprendizaje. Se plantea la evaluación más como un proceso de comunicación guiada, integrada en la instrucción en el aula y orientada al logro de los objetivos educativos que como un proceso de medida de resultados de aprendizaje. En consecuencia, los criterios de evaluación han de ser explicitados de manera que los estudiantes puedan compartirlos, discutirlos y apropiarse de ellos para hacer un uso estratégico de los mismos. El profesor puede ir recogiendo tanto la información seleccionada como la reflexión realizada sobre las actividades docentes y los procesos generados en un “cuaderno de bitácora” o en un portafolio docente a semejanza del estudiante universitario. En ese documento recogerá también la información y valoraciones que recibe de los propios estudiantes en las entrevistas, de las sesiones de tutoría o supervisión, o de las evaluaciones de los productos y de las reflexiones demandadas. (Monereo, C. y Pozo, J., 2003)

### **3) Utilidad: ventajas e inconvenientes**

Como fácilmente se ha podido observar, la ventaja principal está en desarrollar las competencias básicas para el estudio y trabajo autónomo del estudiante. Un estudiante que responsablemente asume la iniciativa, con o sin la ayuda de los demás, en el diagnóstico de sus necesidades de aprendizaje, la formulación de sus metas de aprendizaje, la identificación de los recursos necesarios para aprender, la elección y aplicación de las estrategias adecuadas y la evaluación de los resultados.

Y esto a lo largo de todo su proceso formativo. En consecuencia, se desprende otra ventaja fundamental: la formación de un profesional que sabe actuar de forma autónoma y estratégica en las diferentes situaciones que se le presentan. Colén I Riau, M. y Giné I Freixes, N. (2004)

## **2.2.2. Métodos de enseñanza del francés**

### **a. El método tradicional**

La historia moderna de esta disciplina es heredera de un intento antiguo, más o menos afortunado, de acercar lenguas desconocidas al hombre, proporcionándole un medio cuando no de comunicación, sí de información y de sabiduría. Germain (1993) sitúa los primeros intentos hace 5.000 años, en la época sumeria: el contacto entre pueblos propiciaría una manera informal de aprender lenguas. Por su lado, tanto Kelly (1976) como Howatt (1984) han demostrado que muchas de las cuestiones didácticas que hoy se acreditan como nuevas en la enseñanza de los idiomas han aparecido y desaparecido de manera intermitente en distintos momentos del pasado, extremo que también confirman Richards y Rodgers (1986, 1): "Today's controversies reflect contemporary responses to questions that have been asked often throughout the history of language teaching". Desde el siglo XVII, y aun antes, se nota la constante fluctuación entre lo que se ha llamado, en un sentido muy amplio, el "método natural" y el prestigio del método aplicado a la enseñanza del latín. Esa manera clásica de acercamiento al estudio de la antigua lengua de Roma, que concede gran importancia al aprendizaje razonado de reglas gramaticales, y cuyo objetivo primero es el dominio de la lectura comprensiva de textos, la traducción directa e inversa y la expresión

escrita, se conoce (por estas razones) como método gramática-traducción. El eje ordenador de las lecciones y componente lingüístico que mayor atención recibe, junto al léxico, es el morfosintáctico, a veces con una terminología latina, alguna de cuyas categorías gramaticales son irrelevantes en las lenguas modernas, o al menos en gran parte de ellas (como la noción de caso gramatical).

Podría afirmarse que este "método tradicional" nunca ha dejado de utilizarse. Paralelamente, ha tenido siempre enemigos frontales, y hay quien opina que existe hoy una cierta tendencia a su rehabilitación. Rabelais se burlaba de los métodos memorísticos de aprendizaje de su época (Gargantua, XIV- XV y XXI-XXIV), en la que la enseñanza del latín era primordial, y la cita de Montaigne (Essais, 1, XXVI: "De l'institution des enfants") sobre su aprendizaje natural del latín en el hogar con su preceptor es ya un clásico en la literatura glotodidáctica, oponiéndose enérgicamente a los procedimientos repetitivos que le tocó padecer más tarde.

#### **b. El método directo**

El modo "natural" de aprender lenguas propuesto por Montaigne y apoyado más tarde por los empiristas ingleses (Locke especialmente) forma parte de una tendencia metodológica cuya muestra más paradigmática y establecida en tiempos modernos es el llamado método directo; una de las versiones más ampliamente extendidas -la otra sería la oferta naturalista de Sauver en Boston- nació en las últimas décadas del siglo XIX (1878) en Rhode Island, EE.UU., bajo el impulso de Berlitz, quien rebautizó el método con su propio nombre. La fecha coincide con la obra de Gouin citada arriba y con *Der Sprachunterricht muss umkehren* (1882) del

alemán Vietor, que usó el seudónimo "Quosque tandem", el "¿hasta cuándo?" que Cicerón dirigió al Senado romano en sus ataques contra Catilina. Fue sin duda una época revolucionaria, en la que se reivindica la prioridad de la lengua oral (se podría decir también la prioridad comunicativa) frente al método tradicional vigente.

El cambio surge, en un primer momento, con el impulso dado a los estudios fonéticos y su aplicación a la enseñanza de las lenguas por Louis-Édouard Passy (*Lefiancaisparlé*, 1886) y, más tarde, por Henry Sweet (*The Practical Study of Languages*, 1899), el modelo sobre el que Bernard Shaw diseñaría el personaje del fonetista Higgins en *Pygmalion*. El método directo se caracterizaba por su atención a las formas externas de comportamiento, y en este sentido se oponía a las técnicas mentalistas que no habrían de declinar hasta mucho más tarde, ya en la primera mitad del siglo XX. Se situaba en las tradiciones asociacionistas de la Psicología: la continuidad de espacio y tiempo, así como la frecuencia de un "item", eran importantes, pero no siempre se explicitaban en las unidades de práctica. Sus principios eran la no utilización de la lengua materna en clase, el aprendizaje del vocabulario mediante la visualización de objetos y situaciones, y la enseñanza de la gramática por medio de estructuras orientadas a la comunicación.

### **c. El método audio-oral**

Es incuestionable que el estructuralismo influyó profundamente en la enseñanza de las lenguas, dando lugar a una proliferación de métodos y textos basados en sus propuestas. Su enfoque ha sido el que en sus diferentes plasmaciones metodológicas alcanzó mayor prestigio y difusión hasta la implantación de los criterios nocional-funcionales. En el terreno de la enseñanza de la lengua

extranjera, el llamado método audio-oral (audio-lingual) es un producto eminentemente americano que convivió con la propuesta situacional británica, basado en la concepción conductista de Skinner y en la teoría lingüística de Bloomfield, quien en 1933 presenta una teoría del texto -un objeto cerrado\* y un método de análisis formal que debe dar cuenta del funcionamiento de la lengua. La gramática no consiste en un sistema de reglas que gobiernan elementos aislados, sino en un conjunto de estructuras. Visto así, lo que habría que enseñar en lengua extranjera, sería un conjunto de estructuras (registradas e inventariadas en un corpus), sobre todo aquellas que difieren de las de la lengua materna del alumno. El análisis exclusivo de enunciados realizados y el rechazo de toda interpretación basada en una teoría del hablante y de la situación, ponían en evidencia la relación entre el estructuralismo y la psicología conductista. Bloomfield se interesó también por la enseñanza de las lenguas extranjeras y participó en el Army Specialized Training Program americano, poco antes de la Segunda Guerra Mundial, para la formación de intérpretes para su ejército. El Army Method abrió grandes esperanzas para la D.L., pero no dio los resultados esperados. Fueron Charles Fries y Robert Lado los lingüistas "prácticos" que en mayor medida proyectaron las teorías estructuralistas en la enseñanza de los idiomas, uniendo tales postulados lingüísticos con las teorías de Skinner sobre el aprendizaje: la adquisición de una lengua supone la adquisición de un nuevo conjunto de hábitos que hay que fijar a partir de modelos (patterns) mediante la práctica repetitiva de estructuras (pattern drills) a fin de que el aprendiz logre utilizar la lengua de manera automática y con el mínimo de errores.

Se hacen también ejercicios manipulativos de sustitución (en el paradigma) y de transformación. Su originalidad la constituyen los



drills (desarrollados en el espacio que distingue al método: el laboratorio de idiomas) y su rigurosa progresión. El trabajo se enfoca principalmente hacia las tareas sobre la sintaxis antes que sobre la morfología. Sin dar explicaciones al alumno, se espera que éste pueda inducir una gramática. Es una metodología inductiva, que presenta "fragmentos de lengua" ya hechos, sin explicitación de su funcionamiento, y que concede gran importancia a las destrezas orales de la lengua. La Didáctica, en contra de los intereses de quien aprende una lengua, seguía aquí demasiado al pie de la letra las opciones lingüísticas de la época, más interesadas en la estructura que en la significación. La mímica y la memorización fueron considerados métodos adecuados para el alumno dentro del marco de un aprendizaje tipo estímulo-respuesta.

#### **d. El método audiovisual**

Dentro del mismo enfoque, se desarrolló en Francia el método audiovisual (estructuro-global-audiovisual, EGA) basado en la versión europea del estructuralismo (Martinet). Jugó un papel importante en ello el C.R.E.D.I.F. (Centre de Recherche et d'Étude pour la Diji fusion du Francais), y también la École normale Supérieure de Saint-Cloud. Su primera realización concreta fue el manual *Vok et images de France* (1957). A los principios presentes en la metodología audio-oral añade el uso sistemático de material visual, partiendo de la idea de que la imagen ayuda en gran medida a la "puesta en situación" y a la comprensión del mensaje. Presenta la novedad de utilizar sonido e imagen integrados durante casi todo el desarrollo de la lección. Su interés por crear un contexto mínimo que permita acercarse al significado es el rasgo principal que le separa de la versión americana.

Una preocupación de estos métodos, derivada de la distinción saussureana entre *langue* y *parole*, es la de decidir qué lengua hay que enseñar a los alumnos. Al desarrollo del concepto de "niveaux de langue" sigue la conclusión lógica: el alumno, para comunicarse, necesita conocer la lengua estándar, por ser la más usual. La dificultad está en determinar cuál es esa lengua. Desde el punto de vista léxico primeramente, y gramatical después, la respuesta estuvo en la elaboración del llamado Français Fondamental (F.F.), cuyo precedente directo fue el híbrido de Ogden Basic EngZish, aunque muy diferente y sin la intención neutralizadora y reduccionista de éste (850 palabras). Se trata de un listado de palabras y de indicaciones gramaticales establecidas a partir del análisis de conversaciones grabadas para distinguir las empleadas con mayor frecuencia ("critere de la fréquence") o a partir de cuestionarios lingüísticos indicadores de qué términos tiene un francés a su disposición ("critere de la disponibilité") cuando habla de un tema de la vida comente relacionado con un centro particular de interés.

### 2.3. Definición de Términos Básicos

Actitud.

Disposición que muestra una persona a responder de una determinada manera ante los más diversos objetos y situaciones.

### Aprendizaje

Resultado observado en forma de cambio más o menos permanente del comportamiento de una persona, que se produce como consecuencia de una acción sistemática (por ejemplo, de la enseñanza) o simplemente de una práctica realizada por el aprendiz.

### Atención

Proceso mental por el que una persona selecciona determinados estímulos, e ignora otros, para su posterior análisis y evaluación.

### Autoevaluación del alumno

Procedimiento de evaluación según el cual un estudiante se evalúa a sí mismo, emitiendo juicios sobre el aprendizaje logrado.

### Calificación

Expresión numérica o nominal que genera normalmente un profesor, tutor o supervisor, para resumir la valoración de los logros de aprendizaje conseguidos por el alumno.

### Capacidad

(Capacidades-Competencias-Habilidades-Destrezas son términos que se utilizan frecuentemente de forma indistinta). Habilidad general (p.e. la inteligencia) o conjunto de destrezas (habilidades específicas de tipo verbal, de lectura, de segundas lenguas, matemática, etc.) que utiliza o puede utilizar una persona para aprender.

### Competencias académicas

(Capacidades-Competencias-Habilidades-Destrezas son términos que se utilizan frecuentemente de forma indistinta). Capacidad para realizar diferentes tareas necesarias para hacer frente a las exigencias del estudio en la universidad.

### Competencias profesionales

(Capacidades-Competencias-Habilidades-Destrezas son términos que se utilizan frecuentemente de forma indistinta). Capacidad para dar respuesta a los requerimientos de la profesión y para realizar actuaciones profesionales específicas.

### Criterios de evaluación

Referentes que se adoptan para establecer una comparación con el objeto evaluado. En el caso del aprendizaje, suelen fijarse como criterios una serie de objetivos o competencias que el estudiante debe alcanzar.

### Educador

Se dice que el docente actúa como educador cuando se preocupa por la formación integral del estudiante (desarrollo personal, social, profesional), no sólo de que asimile contenidos teóricos.

### Escala de valoración

Instrumento consistente en una serie de elementos que van a ser observados, los cuales se valoran en función de la intensidad o calidad con que se manifiestan, asignándoles un grado dentro de una escala numérica o verbal.

### Estrategia de aprendizaje

Operaciones o actividades mentales que facilitan a una persona el desarrollo de diversos procesos que conducen a un resultado, al que denominamos aprendizaje.

### Evaluación final

Comprobación de los resultados logrados al final de un proceso y valoración de los mismos en función de los criterios adoptados.

### Evaluación formativa

Evaluación orientada a facilitar la adopción de decisiones internas que posibiliten la mejora de los objetos o procesos evaluados.

### Examen oral

Prueba para determinar el nivel de aprendizaje de los estudiantes, consistente en plantear cuestiones al alumno para que éste las responda oralmente ante un profesor o tribunal evaluador.

### Habilidad

Capacidad relacionada con la posibilidad de realizar una acción o actividad concretas. Supone un saber hacer relacionado con una tarea, una meta o un objetivo.

### Método de enseñanza

Esquema general de trabajo que da consistencia a los procesos (de información, mediación u orientación), que tienen lugar en diferentes escenarios docentes, proporcionando una justificación razonable para dichos procesos.

### Orientación del aprendizaje

Cuando el proceso de orientación se fija como meta principal optimizar el aprendizaje de los estudiantes.

### Proceso de enseñanza

Conjunto de acciones que, siguiendo determinados principios y métodos, están desarrolladas por un facilitador (docente, otra persona o un recurso) para conseguir un resultado en un tercero (discente, grupo-clase), explicitado en forma de objetivos o metas de aprendizaje.

### Proyectos

Trabajos o experiencias de aprendizaje que los alumnos realizan de forma independiente o fuera de la institución educativa, presentando tras su finalización un informe sobre los mismos.

### Retroalimentación

Obtención de información sobre la marcha de un proceso o los resultados del mismo, de tal manera que esa información pueda ser utilizada para tomar decisiones sobre el proceso en marcha o sobre procesos futuros.

## 2.4. VARIABLES

### 2.4.1 DEFINICION CONCEPTUAL

#### **El Aprendizaje del idioma francés**

En el proceso de enseñanza del francés como segunda lengua ocurren cambios sucesivos e ininterrumpidos en la actividad cognoscitiva del individuo (alumno). Con la ayuda del maestro o profesor, que dirige su actividad conductora u orientadora hacia el dominio de los conocimientos y el desarrollo de habilidades –así como a la formación de hábitos acordes con una

## 2.4.2 DEFINICION OPERACIONAL

concepción científica del mundo—, el estudiante adquiere una visión sobre la realidad material y social. **Gonzales, L. (2015)**

## 2.5.2 Operacionalización de variables

Tabla 1. *Operacionalizacion de las variables*

VARIABLE	DEFINICION CONCEPTUAL	DEFINICION OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADOR	ITEMS
<b>Variable</b>  El Aprendizaje del idioma francés en los cadetes de 3er año de la EMCH	En el proceso de enseñanza del francés como segunda lengua ocurren cambios sucesivos e ininterrumpidos en la actividad cognoscitiva del individuo (alumno). Con la ayuda del maestro o profesor, que dirige su actividad conductora u orientadora hacia el dominio de los conocimientos y el desarrollo de habilidades —así como a la formación de hábitos acordes con una concepción científica del mundo—, el estudiante adquiere una visión sobre la realidad material y social. <b>Gonzales, L. (2015).</b>	En esta escala se incluyen ítems relacionados a la descripción del proceso de enseñanza del francés como segunda lengua.  Se califica con una escala de estimación sumatoria tipo Likert de 5 puntos que va desde siempre hasta nunca.  Con un puntaje de calificación de 5 siempre, 4 casi siempre, 3 a veces, 2 casi nunca y 1 para nunca.	X <sub>1</sub>  Modalidades de enseñanza del idioma francés	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clases teóricas</li> <li>• Seminarios y talleres</li> <li>• Clases Practicas</li> <li>• Practicas externas</li> <li>• Tutorías</li> <li>• Estudio y trabajo en grupo</li> <li>• Estudio y trabajo autónomo del alumno</li> </ul>	1 2 3 4 5 6 7
			X <sub>2</sub>  Métodos de enseñanza del idioma Francés	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Método tradicional</li> <li>• Método directo</li> <li>• Método audio-oral</li> <li>• Método audiovisual</li> </ul>	8 9 10 11

## CAPÍTULO III DISEÑO METODOLÓGICO

### 3.1. Enfoque

En presente trabajo tiene un enfoque cuantitativo. Gómez (2006:121) señala que, bajo la perspectiva cuantitativa, la recolección de datos es equivalente a medir

### 3.2. Tipo

El presente trabajo de investigación es de tipo aplicada porque busca conocer para hacer, actuar, construir y modificar, le preocupa la aplicación inmediata sobre una realidad concreta. Según (Marín, 2008) esta clase de investigación también recibe el nombre de práctica o empírica. Se caracteriza porque busca la aplicación o utilización de los conocimientos que se adquieren. La investigación aplicada se encuentra estrechamente vinculada con la investigación básica, que como ya se dijo requiere de un marco teórico. En la investigación aplicada o empírica, lo que le interesa al investigador, primordialmente, son las consecuencias prácticas.

### 3.3. Diseño

El diseño de la presente investigación es no experimental de carácter transversal. Como señala Kerlinger (1979, p. 116). “La investigación no experimental o ex-post-facto es cualquier investigación en la que resulta imposible manipular variables o asignar aleatoriamente a los sujetos o a las condiciones”. De hecho, no hay condiciones o estímulos a los cuales se expongan los sujetos del estudio. Los sujetos son observados en su ambiente natural, en su realidad. El mismo autor manifiesta, que los diseños de investigación transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables, y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es como tomar una fotografía de algo que sucede.



### 3.4. Método

La investigación será Básica. Ya que la misma se caracteriza porque parte de un marco teórico y permanece en él; la finalidad radica en formular nuevas teorías o modificar las existentes, en incrementar los conocimientos científicos o filosóficos, pero sin contrastarlos con ningún aspecto práctico.

### 3.5. Población y Muestra

#### **3.5.1. Población**

La población a delimitar la investigación, según Tamayo y Tamayo (2000) está determinada por la totalidad del fenómeno a estudiarse, en el cual las unidades de la población poseen características comunes, las cuales se estudian y dan origen a los datos correspondientes a la investigación. Atendiendo a ello, la población en este trabajo de investigación estuvo conformada por 279 cadetes de 3er año de la EMCH de la cual se extrajo la muestra de estudio.

#### **3.5.2. Muestra**

Sierra Bravo (2003) considera a la muestra como una parte representativa de un conjunto o población debidamente elegida que se somete a observación científica en representación del conjunto, con el propósito de obtener resultados válidos para el universo total investigado.

En la determinación óptima de la muestra se utilizó la fórmula del muestreo aleatorio simple para estimar proporciones cuando la población es conocida, el tamaño muestral según Pérez (2005) , el tamaño muestral para una población finita haciendo uso del muestreo aleatorio simple está dado por::

$$n = \frac{Z^2 * P * Q * N}{e^2 * (N - 1) + Z^2 * P * Q}$$

Dónde:

Z : Valor de la abscisa de la curva normal para una probabilidad del 95% de confianza.

P : P = 0.5, valor asumido debido al desconocimiento de P

Q : Q = 0.5, valor asumido debido al desconocimiento de P.

e : Margen de error 8%

N : Población.

n : Tamaño óptimo de muestra

Por lo tanto, aplicando la fórmula se obtuvo una muestra de

$$n = \frac{(1.96)^2 * (279) * (0.5) * (0.5)}{(0.08)^2 * (279 - 1) + (1.96)^2 * (0.5) * (0.5)}$$

$$n = 75 \text{ cadetes de de 3er año}$$

Esta muestra será seleccionada de manera aleatoria.

### 3.6. Técnicas e Instrumentos para recolección de datos

#### 3.1.1. Técnicas de recolección de datos

Las técnicas de recolección de datos son definidas por Tamayo (1999), como la expresión operativa del diseño de investigación y que especifica concretamente como se hizo la investigación (p. 126). Así mismo Bizquera, R. (1990), define las técnicas como aquellos medios técnicos que se utiliza para registrar observaciones y facilitar el tratamiento de las mismas” (p. 28).

La técnica para utilizar en esta investigación es la de la encuesta, aplicando como instrumento el cuestionario, el cual consta de quince (15) preguntas, entre las cuales algunas son cerradas y otras abiertas.

### **3.12. Descripción de los instrumentos de recolección de datos**

Un instrumento de recolección de datos es, en principio, cualquier recurso de que pueda valerse el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos información. Dentro del instrumento pueden distinguirse dos aspectos diferentes, una forma y un contenido (Sabino 1986 Pág. 129).

El cuestionario es de gran utilidad en la investigación científica, ya que constituye una forma concreta de la técnica de observación, logrando que, el investigador fije su atención en ciertos aspectos y se sujete a determinadas condiciones. El cuestionario contiene los aspectos del fenómeno que se consideran esenciales; permite, además, aislar ciertos problemas que interesan, principalmente, reduce la realidad a cierto número de datos esenciales y precisa el objeto de estudio (Tamayo y Tamayo, 1998 Pág. 124).

## 3.7. Validación y confiabilidad del instrumento

### **3.13. Validez de los instrumentos**

Al estimar la validez es necesario saber a ciencia cierta qué rasgos o características se desean estudiar. A este rasgo o característica se le denomina variable criterio. Al respecto, Ruiz Bolívar (2002) afirma que “...nos interesa saber qué tan bien corresponden las posiciones de los

individuos en la distribución de los puntajes obtenidos con respecto a sus posiciones en el continuo que representa la variable criterio” (p. 74).

El tipo de validez a emplearse será la Validez de Constructo. Para estudiar este tipo de validez es necesario que exista una conceptualización clara del rasgo estudiado basado en una teoría determinada. La teoría sugiere las tareas pruebas que son apropiadas para observar el atributo o rasgo y las evidencias a considerarse en la evaluación. Cronbach (1960, citado por Ruiz Bolívar, op. cit.) sugiere los siguientes pasos:

- Identificar las construcciones que pudieran explicar la ejecución en el instrumento.
- Formulación de hipótesis comprobables a partir de la teoría.
- Recopilación de los datos para probar las hipótesis.

### **3.14. Confiabilidad de los instrumentos**

La confiabilidad responde a la pregunta ¿con cuánta exactitud los ítems, reactivos o tareas representan al universo de donde fueron seleccionados?. El término confiabilidad “...designa la exactitud con que un conjunto de puntajes de pruebas mide lo que tendrían que medir” (Ebel, 1977, citado por Fuentes, op. cit., p. 103).

Para tal fin se aplicará un cuestionario cerrado con la escala tipo Likert; la cual puede tomar valores entre 1 y 5, donde: 1 significa nunca, 2 casi nunca, 3 a veces, 4 casi siempre y 5 siempre. El coeficiente  $\alpha$  de Cronbach puede ser calculado por medio de dos formas:

Mediante la varianza de los ítems y la varianza del puntaje total  
(Hernández Sampieri et al, 2003)

$$r_{tt} = \frac{k}{(k - 1) \left[ \frac{1 - \sum s_i^2}{s_t^2} \right]}$$

Dónde:

$r_{tt}$ : coeficiente de confiabilidad de la prueba o cuestionario.

$k$ : número de ítems del instrumento.

$s_t^2$ : Varianza total del instrumento.

$\sum s_i^2$ : Sumatoria de las varianzas de los ítems.

### 3.8. Procedimientos para el tratamiento de datos

Para establecer la confiabilidad del cuestionario, se utilizó la prueba estadística de fiabilidad alfa de Cronbach, con una prueba piloto de 44 ítems. Luego se procesarán los datos, haciendo uso del Programa Estadístico SPSS versión 22.0.

### 3.9. Aspectos éticos

La investigación considera los siguientes criterios éticos:

- La investigación tiene un valor social y científico.
- La investigación tiene validez científico-pedagógica.
- Para realizar la investigación ha existido un consentimiento informado y un respeto a los participantes.

## CAPITULO IV RESULTADOS

### 4.1. Descripción

Para la variable independiente: **EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA FRANCÉS**

#### Modalidades de enseñanza del idioma francés

1. ¿Considera usted que las Clases Teóricas es la modalidad más adecuada para el óptimo aprendizaje del idioma francés?

Tabla 2.  
*Clases Teóricas*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje
	a	e	válido	acumulado
Válido Nunca	5	6,7	6,7	6,7
Casi nunca	3	4,0	4,0	10,7
A veces	8	10,7	10,7	21,3
Casi siempre	35	46,7	46,7	68,0
Siempre	24	32,0	32,0	100,0
Total	75	100,0	100,0	

Fuente: Cuestionario aplicada a los Cadetes de la EMCH "CFB"

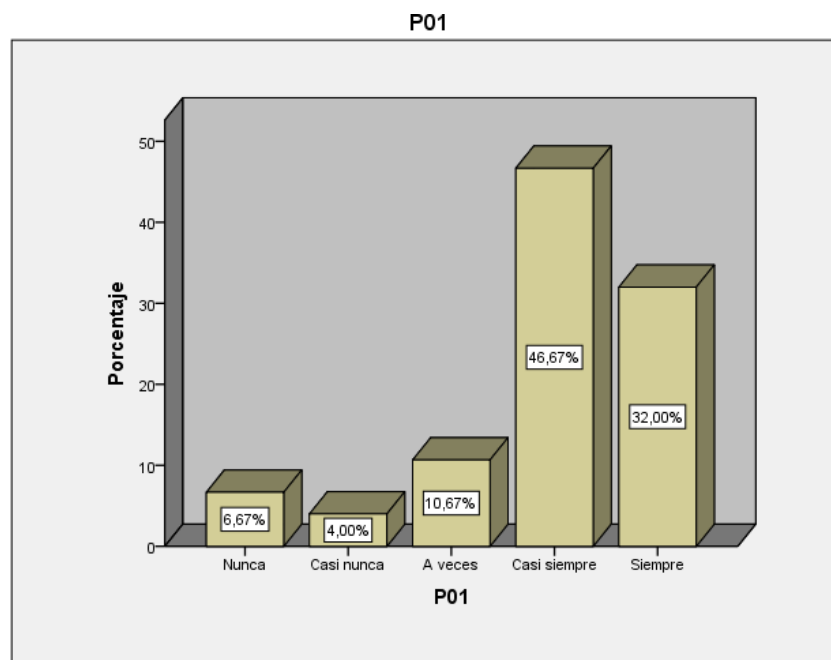


Figura 1. *Clases Teóricas*

**Descripción:** En cuanto a si considera usted que las Clases Teóricas es la modalidad más adecuada para el óptimo aprendizaje del idioma francés;

manifestaron que siempre un 32%; que casi siempre un 46,7%; dijeron que a veces 10,7%; manifestaron que casi nunca un 4%; y, manifestaron que nunca un 6,7%. Por lo tanto podemos determinar que las clases teóricas son una modalidad adecuada.

2. ¿Considera usted que los Seminarios y Talleres es la modalidad más adecuada para el óptimo aprendizaje del idioma francés?

Tabla 3  
*Seminarios y Talleres*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje
	a	e	válido	acumulado
Válido Nunca	7	9,3	9,3	9,3
Casi nunca	3	4,0	4,0	13,3
A veces	10	13,3	13,3	26,7
Casi siempre	27	36,0	36,0	62,7
Siempre	28	37,3	37,3	100,0
Total	75	100,0	100,0	

Fuente: Cuestionario aplicada a los Cadetes de la EMCH "CFB"

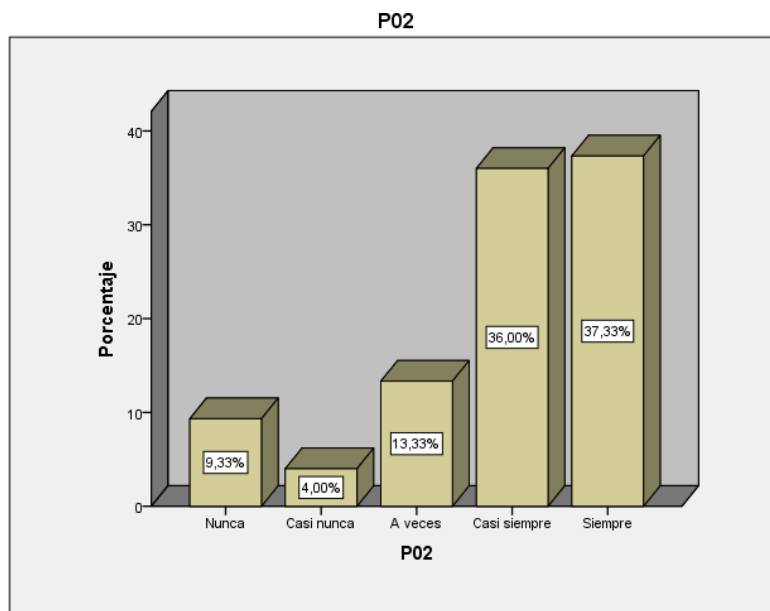


Figura 2. *Seminarios y Talleres*

**Descripción:** En cuanto a si considera usted que los Seminarios y Talleres es la modalidad más adecuada para el óptimo aprendizaje del idioma francés; manifestaron que siempre un 37,3%; que casi siempre un 36%; dijeron que a veces 13,3%; manifestaron que casi nunca un 4%; y, manifestaron que nunca un 9,3%. Por lo tanto podemos determinar que los seminarios y talleres son una modalidad adecuada.

3. ¿Considera usted que las Clases Prácticas es la modalidad más adecuada para el óptimo aprendizaje del idioma francés?

Tabla 4

*Clases Prácticas*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Nunca	3	4,0	4,0	4,0
Casi nunca	4	5,3	5,3	9,3
A veces	11	14,7	14,7	24,0
Casi siempre	31	41,3	41,3	65,3
Siempre	26	34,7	34,7	100,0
Total	75	100,0	100,0	

Fuente: Cuestionario aplicada a los Cadetes de la EMCH "CFB"

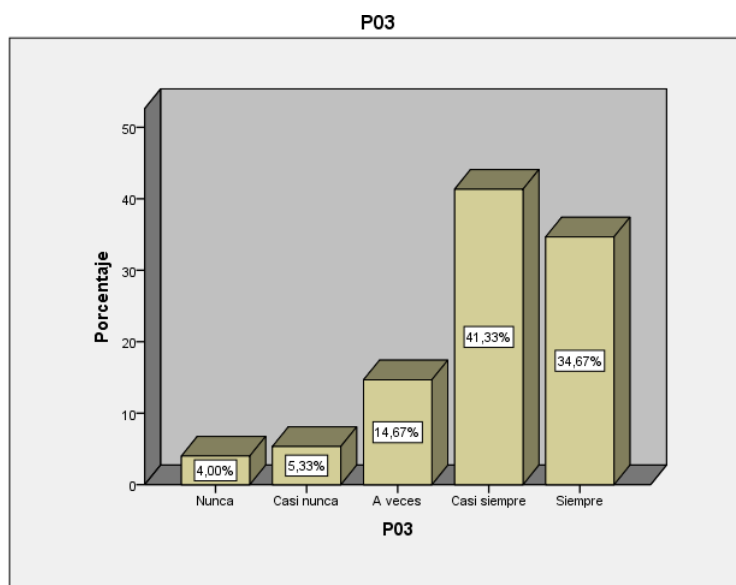


Figura 3. *Clases Prácticas*



**Descripción:** En cuanto a si considera usted que las Clases Prácticas es la modalidad más adecuada para el óptimo aprendizaje del idioma francés; manifestaron que siempre un 34,7%; que casi siempre un 41,3%; dijeron que a veces 14,7%; manifestaron que casi nunca un 5,3%; y, manifestaron que nunca un 4%. Por lo tanto podemos determinar que las clases prácticas son una modalidad adecuada.

4. ¿Considera usted que las Prácticas Externas es la modalidad más adecuada para el óptimo aprendizaje del idioma francés?

Tabla 5  
*Prácticas Externas*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje
	a	e	válido	acumulado
Válido Nunca	6	8,0	8,0	8,0
Casi nunca	7	9,3	9,3	17,3
A veces	10	13,3	13,3	30,7
Casi siempre	25	33,3	33,3	64,0
Siempre	27	36,0	36,0	100,0
Total	75	100,0	100,0	

Fuente: Cuestionario aplicada a los Cadetes de la EMCH "CFB"

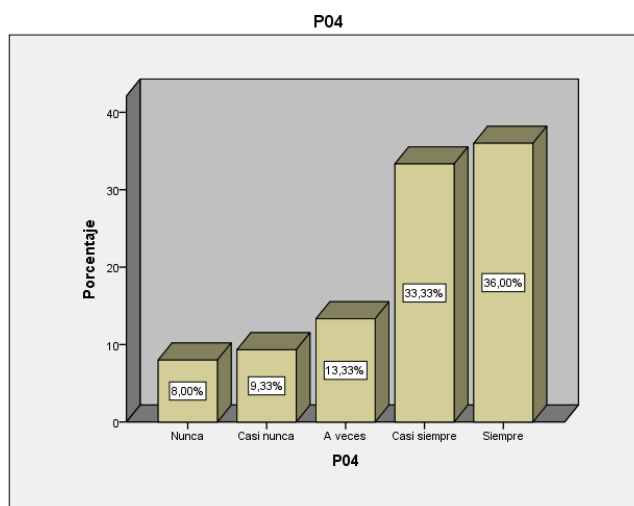


Figura 4. *Prácticas Externas*

**Descripción:** En cuanto a si considera usted que las Prácticas Externas es la modalidad más adecuada para el óptimo aprendizaje del idioma francés; manifestaron que siempre un 36%; que casi siempre un 33,3%; dijeron que a veces 13,3%; manifestaron que casi nunca un 9,3%; y, manifestaron que nunca un 8%. Por lo tanto podemos determinar que las prácticas externas son una modalidad adecuada.

5. ¿Considera usted que las Tutorías es la modalidad más adecuada para el óptimo aprendizaje del idioma francés?

Tabla 6  
*Tutorías*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje
	a	e	válido	acumulado
Válido Nunca	5	6,7	6,7	6,7
Casi nunca	5	6,7	6,7	13,3
A veces	13	17,3	17,3	30,7
Casi siempre	23	30,7	30,7	61,3
Siempre	29	38,7	38,7	100,0
Total	75	100,0	100,0	

Fuente: Cuestionario aplicada a los Cadetes de la EMCH "CFB"

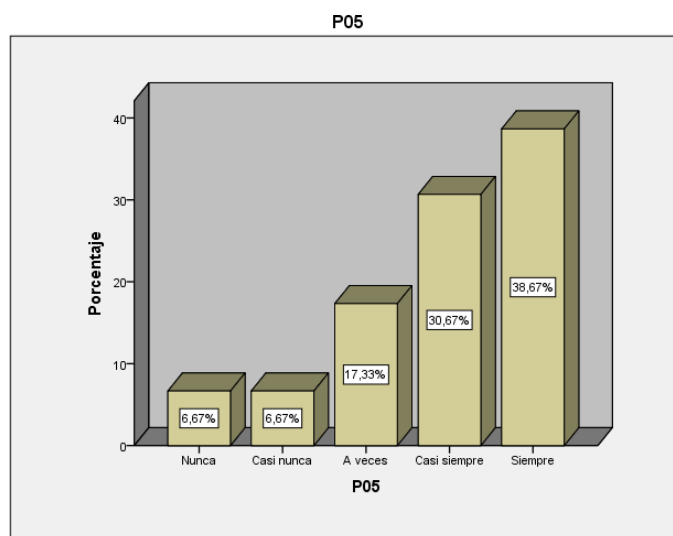


Figura 5. Tutorías

**Descripción:** En cuanto a si considera usted que las Tutorías es la modalidad más adecuada para el óptimo aprendizaje del idioma francés; manifestaron que siempre un 38,7%; que casi siempre un 30,7%; dijeron que a veces 17,3%; manifestaron que casi nunca un 6,7%; y, manifestaron que nunca un 6,7%. Por lo tanto podemos determinar que las tutorías son una modalidad adecuada.

6. ¿Considera usted que el Estudio y Trabajo en grupo es la modalidad más adecuada para el óptimo aprendizaje del idioma francés?

Tabla 7.

*Estudio y Trabajo en Grupo*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje
	a	e	válido	acumulado
Válido Nunca	7	9,3	9,3	9,3
Casi nunca	4	5,3	5,3	14,7
A veces	11	14,7	14,7	29,3
Casi siempre	23	30,7	30,7	60,0
Siempre	30	40,0	40,0	100,0
Total	75	100,0	100,0	

Fuente: Cuestionario aplicada a los Cadetes de la EMCH "CFB"

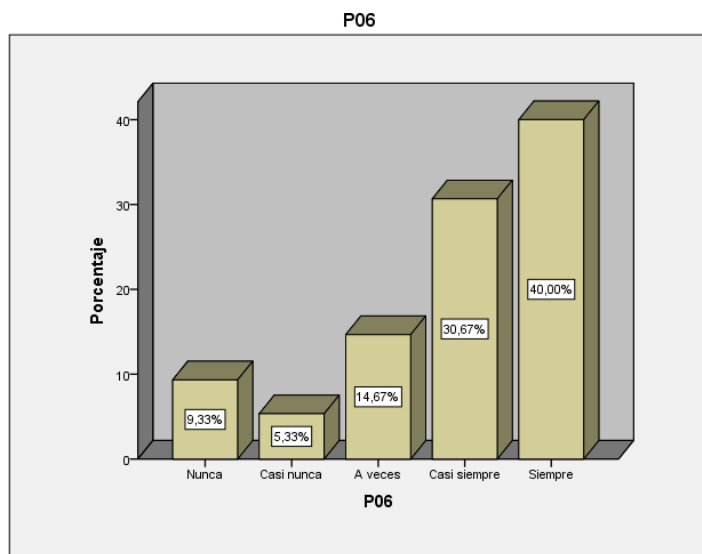


Figura 6. *Estudio y Trabajo en Grupo*

**Descripción:** En cuanto a si considera usted que el Estudio y Trabajo en grupo es la modalidad más adecuada para el óptimo aprendizaje del idioma francés; manifestaron que siempre un 40%; que casi siempre un 30,7%; dijeron que a veces 14,7%; manifestaron que casi nunca un 5,3%; y, manifestaron que nunca un 9,3%. Por lo tanto podemos determinar que el estudio y trabajo son una modalidad adecuada.

7. ¿Considera usted que el Estudio y Trabajo autónomo del alumno es la modalidad más adecuada para el óptimo aprendizaje del idioma francés?

Tabla 8

*Estudio y Trabajo Autónomo*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	a	e		
Válido Nunca	5	6,7	6,7	6,7
Casi nunca	6	8,0	8,0	14,7
A veces	11	14,7	14,7	29,3
Casi siempre	23	30,7	30,7	60,0
Siempre	30	40,0	40,0	100,0
Total	75	100,0	100,0	

Fuente: Cuestionario aplicada a los Cadetes de la EMCH "CFB"

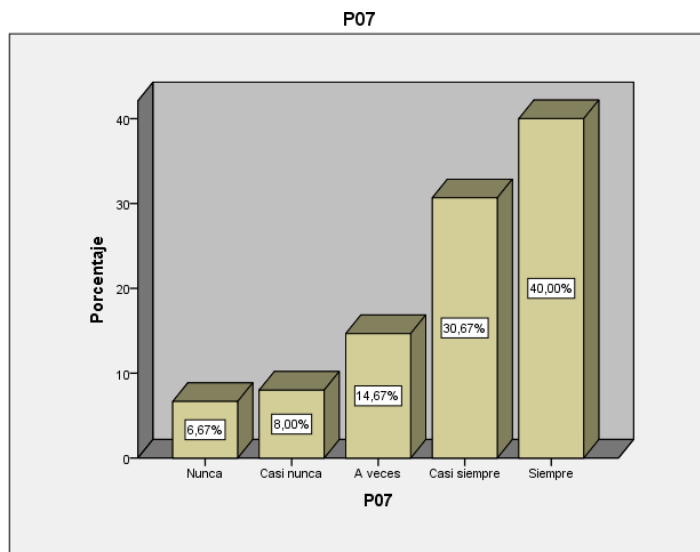


Figura 7. Estudio y Trabajo Autónomo

**Descripción:** En cuanto a si considera usted que el Estudio y Trabajo autónomo del alumno es la modalidad más adecuada para el óptimo aprendizaje del idioma francés; manifestaron que siempre un 40%; que casi siempre un 30,7%; dijeron que a veces 14,7%; manifestaron que casi nunca un 10,7%; y, manifestaron que nunca un 4,0%. Por lo tanto, podemos determinar que el estudio y trabajo son una modalidad adecuada.

### Métodos de Enseñanza del idioma francés

8. ¿Considera usted que el Método Tradicional dentro de los Métodos de Enseñanza del idioma francés, es el más adecuado para optimizar el aprendizaje del idioma?

Tabla 9

#### *Método Tradicional*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Nunca	3	4,0	4,0	4,0
Casi nunca	8	10,7	10,7	14,7
A veces	11	14,7	14,7	29,3
Casi siempre	23	30,7	30,7	60,0
Siempre	30	40,0	40,0	100,0
Total	75	100,0	100,0	

Fuente: Cuestionario aplicada a los Cadetes de la EMCH "CFB"

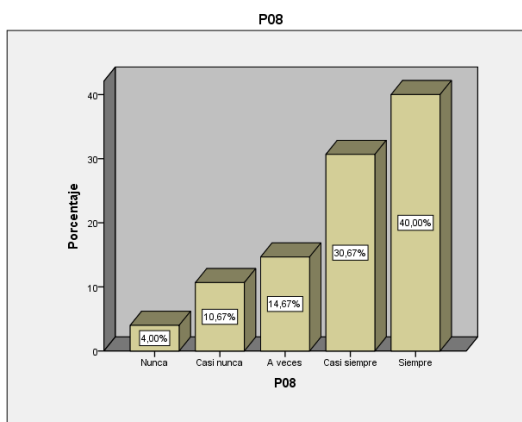


Figura 8. *Método Tradicional*

**Descripción:** En cuanto a si considera usted que el Método Tradicional dentro de los Métodos de Enseñanza del idioma francés, es el más adecuado para optimizar el aprendizaje del idioma; manifestaron que siempre un 40%; que casi siempre un 30,7%; dijeron que a veces 14,7%; manifestaron que casi nunca un 10,7%; y, manifestaron que nunca un 4%. Por lo tanto, podemos determinar que el método tradicional es adecuado.

9. ¿Considera usted que el Método Directo dentro de los Métodos de Enseñanza del idioma francés, es el más adecuado para optimizar el aprendizaje del idioma?

Tabla 10

*Método Directo*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje
		a	e	válido	acumulado
Válido	Nunca	3	4,0	4,0	4,0
	Casi nunca	5	6,7	6,7	10,7
	A veces	7	9,3	9,3	20,0
	Casi siempre	30	40,0	40,0	60,0
	Siempre	30	40,0	40,0	100,0
	Total	75	100,0	100,0	

Fuente: Cuestionario aplicada a los Cadetes de la EMCH "CFB"

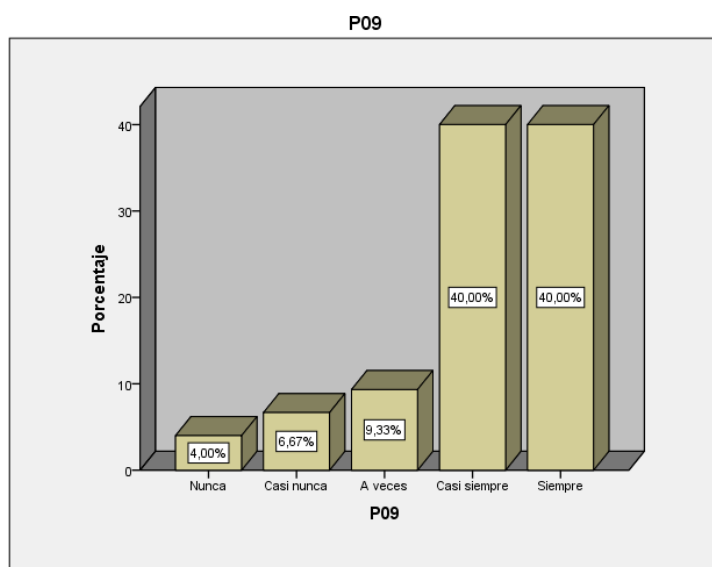


Figura 9. Método Directo

**Descripción:** En cuanto a si considera usted que el Método Directo dentro de los Métodos de Enseñanza del idioma francés, es el más adecuado para optimizar el aprendizaje del idioma; manifestaron que siempre un 40%; que casi siempre un 40%; dijeron que a veces 9,3%; manifestaron que casi nunca un 6,7%; y, manifestaron que nunca un 4%. Por lo tanto podemos determinar que el método directo es adecuado

10. ¿Considera usted que el Método Audio-Oral dentro de los Métodos de Enseñanza del idioma francés, es el más adecuado para optimizar el aprendizaje del idioma?

Tabla 11  
*Método Audio-Oral*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje	Porcentaje
	a	e	válido	acumulado
Válido Nunca	4	5,3	5,3	5,3
Casi nunca	3	4,0	4,0	9,3
A veces	12	16,0	16,0	25,3
Casi siempre	24	32,0	32,0	57,3
Siempre	32	42,7	42,7	100,0
Total	75	100,0	100,0	

Fuente: Cuestionario aplicada a los Cadetes de la EMCH "CFB"

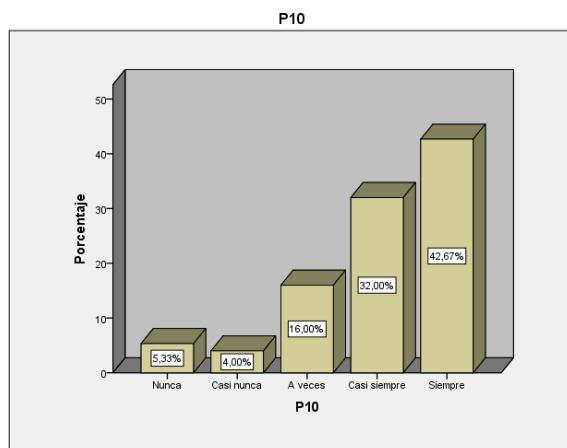


Figura 10. *Método Audio-Oral*

**Descripción:** En cuanto a si considera usted que el Método Audio-Oral dentro de los Métodos de Enseñanza del idioma francés, es el más adecuado para optimizar el aprendizaje del idioma; manifestaron que siempre un 42,7%; que casi siempre un 32%; dijeron que a veces 16%; manifestaron que casi nunca un 4%; y, manifestaron que nunca un 5,3%. Por lo tanto podemos determinar que el método audio-oral es adecuado.

11. ¿Considera usted que el Método Audiovisual dentro de los Métodos de Enseñanza del idioma francés, es el más adecuado para optimizar el aprendizaje del idioma?

*Tabla 12. Método Audiovisual*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	a	e		
Válido Nunca	1	1,3	1,3	1,3
Casi nunca	5	6,7	6,7	8,0
A veces	9	12,0	12,0	20,0
Casi siempre	27	36,0	36,0	56,0
Siempre	33	44,0	44,0	100,0
Total	75	100,0	100,0	

Fuente: Cuestionario aplicada a los Cadetes de la EMCH "CFB"

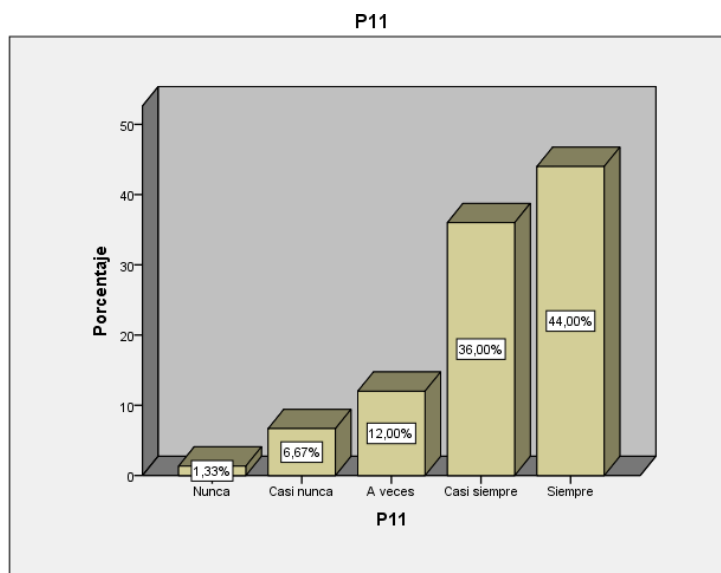


Figura 11. *Método Audiovisual*



**Descripción:** En cuanto a si considera usted que el Método Audiovisual dentro de los Métodos de Enseñanza del idioma francés, es el más adecuado para optimizar el aprendizaje del idioma; manifestaron que siempre un 44%; que casi siempre un 36%; dijeron que a veces 12%; manifestaron que casi nunca un 6,7%; y, manifestaron que nunca un 1,3%. Por lo tanto, podemos determinar que el método audiovisual es adecuado.

Tabla 13

Resumen de procesamiento de casos

	N	%
Casos Válido	75	100,0
Excluido <sup>a</sup>	0	,0
Total	75	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Tabla 14

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
<u>,946</u>	<u>11</u>

Podemos observar que, para la presentación de resultados, se presentaron como limitaciones el desconocimiento o poca información sobre el tema por parte de algunos encuestados; así como, limitaciones de tiempo, recursos económicos y de dominio metodológico.

Así mismo debe admitirse debido a algunas de las limitaciones aludidas no ha sido posible confrontar las hipótesis en un 100%.

Debemos considerar que, si bien la muestra de estudio es representativa y de buen tamaño con respecto a la población, y además ha sido extraída en forma probabilística, es posible aplicarla a contextos similares.

Luego de haber sido contrastadas todas las hipótesis, podemos establecer que ninguna ha sido rechazada, por lo tanto, todas son verosímiles.

Para la prueba de hipótesis se utilizó la Chi cuadrada para datos cualitativos, estableciéndose en base a los resultados obtenidos, conclusiones para la hipótesis general y las hipótesis específicas.

#### 421. Prueba de hipótesis general

El aprendizaje del idioma francés proporciona un óptimo desarrollo académico a los Cadetes de 3er año de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”, 2019.

**De los instrumentos de medición:** A su opinión ¿El aprendizaje del idioma francés proporciona un óptimo desarrollo académico a los Cadetes de 3er año de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”, 2019?

- Es óptimo.
- No es óptimo.

#### Calculo de la CHI Cuadrada:

Tabla 15  
*Pruebas de chi-cuadrado – hipótesis general*

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	5,242 <sup>a</sup>	141	,205
Razón de verosimilitud	1,781	141	1,000
Asociación lineal por lineal	2,345	1	,000
N de casos válidos	75		

---

a. 612 casillas (100.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es .02.

$$X^2 = 0.05$$

**G = Grados de libertad**

(r) = Número de filas

(c) = Número de columnas

$$G = (r - 1) (c - 1)$$

$$G = (2 - 1) (2 - 1) = 1$$

Con un (1) grado de libertad entramos a la tabla y un nivel de confianza de 95% que para el valor de alfa es 0.05.

**De la tabla Chi Cuadrada: 0.205**

**Valor encontrado en el proceso:  $X^2 = 0.05$**

## **222. Prueba de hipótesis específica 1**

Las Modalidades de Enseñanza del idioma francés aplicados con los Cadetes de 3er año de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”, 2019 influyen significativamente en el aprendizaje del idioma.

**De los instrumentos de medición:** A su opinión ¿Las Modalidades de Enseñanza del idioma francés aplicados con los Cadetes de 3er año de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”, 2019 influyen significativamente en el aprendizaje del idioma?

- Influyen.
- No influyen.

**Calculo de la CHI Cuadrada:**Tabla 16. *Pruebas de chi-cuadrado – hipótesis específica 1*

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	3,512 <sup>a</sup>	123	,162
Razón de verosimilitud	6,143	123	1,000
Asociación lineal por lineal	1,345	1	,000
N de casos válidos	75		

a. 396 casillas (100.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es .02.

$$X^2 = 0.05$$

**G = Grados de libertad**

(r) = Número de filas

(c) = Número de columnas

$$G = (r - 1) (c - 1)$$

$$G = (2 - 1) (2 - 1) = 1$$

Con un (1) grado de libertad entramos a la tabla y un nivel de confianza de 95% que para el valor de alfa es 0.05.

**De la tabla Chi Cuadrada: 0.162**

**Valor encontrado en el proceso:  $X^2 = 0.05$**

#### 4.23. Prueba de hipótesis específica 2

Los Métodos de Enseñanza del idioma francés empleados con los Cadetes de 3er año de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”, 2019 influyen significativamente en el aprendizaje del idioma.

**De los instrumentos de medición:** A su opinión ¿Los Métodos de Enseñanza del idioma francés empleados con los Cadetes de 3er año de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”, 2019 influyen significativamente en el aprendizaje del idioma?

- Influyen.
- No influyen.

**Calculo de la CHI Cuadrada:**

Tabla 17. *Pruebas de chi-cuadrado – hipótesis específica 2*

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	3,122 <sup>a</sup>	335	,125
Razón de verosimilitud	1,176	335	1,000
Asociación lineal por lineal	2,245	1	,000
N de casos válidos	75		

a. 360 casillas (100.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es .02.

**$X^2 = 0.05$**

**G = Grados de libertad**

(r) = Número de filas

(c) = Número de columnas

$G = (r - 1) (c - 1)$

$G = (2 - 1) (2 - 1) = 1$

Con un (1) grado de libertad entramos a la tabla y un nivel de confianza de 95% que para el valor de alfa es 0.05.

**De la tabla Chi Cuadrada: 0.125**

**Valor encontrado en el proceso:  $X^2 = 0.05$**

## 4.2 Discusión

En lo relacionado a nuestras hipótesis podemos extraer lo siguiente:

### **4.31. Conclusión para la hipótesis General:**

El valor calculado para la Chi cuadrada (0.205) es mayor que el valor que aparece en la tabla (0.05) para un nivel de confianza de 95% y un grado de libertad. Por lo que se adopta la decisión de no rechazar la hipótesis general nula y se acepta la hipótesis general alterna.

Esto quiere decir que el aprendizaje del idioma francés proporciona un óptimo desarrollo académico a los Cadetes de 3er año de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”, 2019.

### **4.32. Conclusión para la hipótesis específica 1:**

El valor calculado para la Chi cuadrada (0.162) es mayor que el valor que aparece en la tabla (0.05) para un nivel de confianza de 95% y un grado de libertad. Por lo que se adopta la decisión de no rechazar la hipótesis general nula y se acepta la hipótesis general alterna.

Esto quiere decir que las Modalidades de Enseñanza del idioma francés aplicados con los Cadetes de 3er año de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”, 2019 influyen significativamente en el aprendizaje del idioma.

### **4.33. Conclusión para la hipótesis específica 2:**

El valor calculado para la Chi cuadrada (0.125) es mayor que el valor que aparece en la tabla (0.05) para un nivel de confianza de 95% y un

grado de libertad. Por lo que se adopta la decisión de no rechazar la hipótesis general nula y se acepta la hipótesis general alterna.

Esto quiere decir que los Métodos de Enseñanza del idioma francés empleados con los Cadetes de 3er año de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”, 2019 influyen significativamente en el aprendizaje del idioma.

## CONCLUSIONES

De acuerdo a la hipótesis general que a la letra dice que, el aprendizaje del idioma francés proporciona un óptimo desarrollo académico a los Cadetes de 3er año de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”, 2019. Hemos podido concluir mediante las encuestas que dicha hipótesis es válida; ya que con el aprendizaje del idioma francés proporciona un óptimo desarrollo académico a los Cadetes de 3er año de la EMCH “CFB”, sea mediante las modalidades de enseñanza o los métodos de enseñanza; se potencia su formación académica, con medios y herramientas que servirán de apoyo al proceso de la misma.

De acuerdo a la hipótesis específica 1 que a la letra dice que, las Modalidades de Enseñanza del idioma francés aplicados con los Cadetes de 3er año de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”, 2019 influyen significativamente en el aprendizaje del idioma. Hemos podido concluir mediante las encuestas que dicha hipótesis es válida; ya que con las Modalidades de Enseñanza del idioma francés aplicados con los Cadetes de 3er año de la EMCH “CFB”; utilizando como herramientas las clases teóricas, seminarios y talleres, clases prácticas, practicas externas, tutorías, estudio y trabajo en grupo y estudio y trabajo autónomo; proporcionando herramientas técnicas para su formación académica, en post de la potenciación de esta.

De acuerdo a la hipótesis específica 2 que a la letra dice que, los Métodos de Enseñanza del idioma francés empleados con los Cadetes de 3er año de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”, 2019 influyen significativamente en el aprendizaje del idioma. Hemos podido concluir mediante las encuestas que dicha hipótesis es válida; ya que con los Métodos de Enseñanza del idioma francés empleados con los Cadetes de 3er año de la EMCH “CFB”; teniendo como herramientas el método tradicional, el método directo, el método audio-oral y el método audiovisual; proporcionando herramientas técnicas para su formación académica, en post de la potenciación de esta.



## RECOMENDACIONES

Recomendamos en cuanto el aprendizaje del idioma francés proporciona un óptimo desarrollo académico a los Cadetes de 3er año de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”, 2019; sería conveniente que hiciera énfasis en las modalidades de enseñanza o los métodos de enseñanza; para de esta forma potenciar su formación académica, y dar utilidad a los medios y herramientas de las cuales se dispone.

Recomendaremos en cuanto a las Modalidades de Enseñanza del idioma francés aplicados con los Cadetes de 3er año de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”, 2019; se verifique que los mismos utilicen herramientas como las clases teóricas, seminarios y talleres, clases prácticas, practicas externas, tutorías, estudio y trabajo en grupo y estudio y trabajo autónomo; dando utilidad a las herramientas técnicas de las cuales se dispone para su formación académica, en post de la potenciación de la misma.

Recomendaremos en cuanto los Métodos de Enseñanza del idioma francés empleados con los Cadetes de 3er año de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”, 2019; se verifique que los mismos utilicen herramientas como el método tradicional, el método directo, el método audio-oral y el método audiovisual; dando utilidad a las herramientas técnicas de las cuales se dispone para su formación académica, en post de la potenciación de la misma.

## BIBLIOGRAFÍA

Alonso, J. (1999). “¿Qué podemos hacer los profesores universitarios para mejorar el interés y el esfuerzo de nuestros alumnos por aprender?”. En MEC: Premios Nacionales de Investigación Educativa, 1998. Madrid: MEC.

Andersen, L. (1988). “*Lecturing to large groups*”. Kensington: University of New South Wales.

Asher, J. (1977). *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guide Book*. Los Gatos (California): Sky Oaks Productions.

Beard, R. y Hartley, J. (1984). “*Teaching and learning in Higher Education*”. London: Harper & Row.

Bernard, J. (1995): “*Estrategias de estudio en la universidad*”. Madrid: Síntesis.

Brady, L. (1985). “*Models and methods of teaching*”. Victoria: Prentice-Hall.

Breen, M. (1990). « Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas », *Comunicación, Lenguaje y Educación* 7-8, 7-32.

Brooks, N. (1964). *Language and Language Learning: Theory and Practice*. Nueva York: Harcourt Brace.

Brown, G. y Atkins, M. (1988). “*Effective Teaching in Higher Education*”. Londres: Routledge.

Cabré, M.T. y Gómez de Enterría, J. (2006). *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*. Madrid: Gredos.

Candlin, C.N. (1990). Hacia la enseñanza de la lenguas basada en tareas, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 33-53.

Casas Gómez, M. (2003). Hacia una tipología de la variación. En F. Moreno Fernández, J. A. Samper

Casas Gómez, M. y Escoriza Morera, L. (2009). Los conceptos de diastratía y diafasía desde la teoría lingüística y la sociolingüística variacionista. En *Estudios de lengua española: descripción, variación y uso. Homenaje a Humberto López Morales*. Madrid: Iberoamericana/Vervuert, 151-178.

Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. La Haya: Mouton

Coca, M., Hernández Martín, L. y Peñas Cruz, R. (2011). El uso de las simulaciones globales: una ONG en América, *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 13, 19-34.

Colén I Riau, M. Y Giné I Freixes, N. (2004). “*L’organització de l’aprenentatge autònom de l’alumnat universitari. Una praxi diversificada de la carpeta d’aprenentatge*”. Actas 3 Congrés Internacional de Docencia Universitaria e Innovació. Girona: ICES.

Cruz, A. (2017). En su tesis para optar al Grado Académico de Maestro en Ciencias de la Educación con mención en Docencia Universitaria, titulada: “*Didáctica militar y su relación con los estilos de aprendizajes de los cadetes de III año de la Escuela Militar de Chorrillos – 2016. Una visión de los cadetes*”. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima. Perú

Escribano, A. (1995). “*Aprendizaje cooperativo y autónomo en la enseñanza universitaria*”. *Enseñanza*, 13, 89-102.

Escudero, T. (2000). *“Evaluación de las prácticas en la licenciatura de Medicina”*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.

Fernández, M. Gil Bürman y K. Alonso (eds.), *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 339-347.

Fernández, S. (coord.). (2001). *Tareas y proyectos en clase*. Madrid: Edinumen.

Gibbs, G. (1994). *“Teaching large classes in higher education”*. London: Bogan Page.

Gómez de Enterría, J. (2009). *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Arco/Libros.

Gonzales, Y. (2012). En su trabajo de diplomado titulado: *“Entorno virtual de enseñanza aprendizaje para potenciar el idioma francés en la UCLV”*. Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas. Santa Clara. Cuba

González, N. (2004). *“Evaluación de las prácticas de las nuevas titulaciones de Ciencias de la Educación de la Universidad del País Vasco”*. S.C.: Universidad del País Vasco.

Howsan, B. (1991). *“Houston competency based teacher center. Overview and program description”*. Houston: University of Houston.

Johnson, D., Johnson, R. y Holubec. E. (1999). *“El aprendizaje cooperativo en el aula”*. Buenos Aires. Paidós.

Lamouroux, T. (2014). En su tesis para obtener la Licenciatura en Ciencias Económicas (homologada), titulada: *“Recursos audiovisuales en Internet diseñados para el aprendizaje del francés como lengua extranjera (FLE) dirigido a un público adulto”*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). España

Lázaro, A. (2002). *“La Acción tutorial de la función docente universitaria”*. En Álvarez, V. y Lázaro, A.: *Calidad de las Universidades y Orientación Universitaria*. Arjona: Aljibe, pp. 249-281.

Lobato, C. (1997). *“Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo”*. *Revista de Psicodidáctica*, 4, 59-76.

Lobato, C. (1998). *“El trabajo en grupo: aprendizaje cooperativo en secundaria”*. Leioa: Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.

Lobato, C., González, M. y Ruiz, M. (1998). *“Desarrollo profesional y Prácticum en la universidad”*. II Jornadas. Bilbao: Servicio Editorial de la UPV/EHU.

Maldonado, A. (2015). En su tesis para optar el grado académico de Maestra en Psicología Educativa, titulada: *“Motivación y desempeño del aprendizaje de un idioma extranjero en estudiantes de segundo año de secundaria de una institución pública en San Juan de Lurigancho -2015”*. Universidad Cesar Vallejo. Lima. Perú

Martínez, A. y Musitu, G. (1995). *“El estudio de casos para profesionales de la Acción Social”*. Madrid: Narcea.

Michavila, F. y García, J. (2003). *“La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad”*. Madrid: Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria.

Monereo, C. y Pozo, J. (2003). *“La universidad ante la nueva cultura educativa”*. Madrid: Síntesis.

Padilla, M. Vaquero, M. L. Gutiérrez Araus, C. Hernández Alonso y F. Gimeno Menéndez (coord.), *Lengua, variación y contexto. Estudios dedicados a Humberto López Morales II*.

Peyton, J. (1998). *“Teaching and Learning in Medical Practice”*. Rickmansworth, Herts (England): Manticore Europe Ltd.

Pintrich, P. y De Groot, E. (1990). *“Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance”*. Journal of Educational Psychology, 82(1), 33-40.

Riera, J., Giné, C. y Castelló, M. (2003). *“El seminario en la universidad. Un espacio para la reflexión sobre el aprendizaje y para la formación”*. En MONEREO, C. y POZO, J.L. (2003): *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis. 245-260.

Rodríguez, S. (2004). *“Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción”*. Barcelona: Octaedro/ICE UB.

Sánchez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.

Weimer, M. (1987). *“Teaching large classes well”*. London: Jossey-Bass.

Yllera, A. (1982). « Las etapas del pensamiento lingüístico occidental" in Abad, F. (coord.): *Introducción a la lingüística (3-72)*. Madrid: Alhambra

## **ANEXOS**

Anexo 1 matriz de consistencia

Anexo 2: instrumento de recolección

Anexo 3: base de datos

Anexo 4: validación de instrumento por experto

Anexo 5: constancia de entidad donde se efectuó la investigación

Anexo 6: Compromiso de autenticidad del instrumento

Anexo 7: Asesor y miembros del jurado

Anexo 8: Compromiso ético, declaración jurada de autoría autenticidad y no plagio

Anexos 9: Certificado turnitin

Anexo 10: Acta de sustentación de tesis

# Anexo 1



**Matriz de consistencia**



## MATRIZ DE CONSISTENCIA

TITULO: El aprendizaje del idioma francés en los Cadetes de 3er año de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”, año 2019

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	DISEÑO METODOLÓGICO E INSTRUMENTOS
<p><b>Problema General</b></p> <p>¿Cómo se desarrolla el aprendizaje del idioma francés en los Cadetes de 3er año seleccionados de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi” 2019?</p>	<p><b>Objetivo General</b></p> <p>Determinar cómo se desarrolla el aprendizaje del idioma francés en los Cadetes de 3er año seleccionados de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”, 2019.</p>	<p><b>Hipótesis General</b></p> <p>El aprendizaje del idioma francés proporciona un óptimo desarrollo académico a los Cadetes de 3er año de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”, 2019.</p>	El Aprendizaje del idioma francés en los cadetes de 3er año de la EMCH	Modalidades de enseñanza del idioma francés	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clases teóricas</li> <li>• Seminarios y talleres</li> <li>• Clases Practicas</li> <li>• Practicas externas</li> <li>• Tutorías</li> <li>• Estudio y trabajo en grupo</li> <li>• Estudio y trabajo autónomo del alumno</li> </ul>	<p><b>TIPO DE INVESTIGACIÓN</b> Básico-Descriptivo</p> <p><b>DISEÑO</b> No Experimental</p> <p><b>ENFOQUE</b> Cuantitativo</p> <p><b>POBLACIÓN</b> 279 cadetes del 3er año</p> <p><b>MUESTRA</b> 75 cadetes de 3er año</p> <p><b>TÉCNICA</b> Se ha aplicado:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigación documental</li> <li>• Investigación de campo</li> </ul> <p><b>INSTRUMENTOS</b> Se utilizó:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionarios</li> <li>• Encuestas</li> </ul> <p><b>MÉTODOS DE ANÁLISIS DE DATOS</b> Estadística SPSS24</p>
<p><b>Problemas Específicos</b></p> <p>¿Cómo se desarrollan las Modalidades de Enseñanza del idioma francés aplicados con los Cadetes de 3er año de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi” 2019?</p> <p>¿Cuáles son los Métodos de Enseñanza del idioma francés empleados con los Cadetes de 3er año de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”, 2019?</p>	<p><b>Objetivos Específicos</b></p> <p>Establecer cómo se desarrollan las Modalidades de Enseñanza del idioma francés aplicados con los Cadetes de 3er año de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”, 2019.</p> <p>Establecer cuáles son los Métodos de Enseñanza del idioma francés empleados con los Cadetes de 3er año de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”, 2019.</p>	<p><b>Hipótesis Específicas</b></p> <p>Las Modalidades de Enseñanza del idioma francés aplicados con los Cadetes de 3er año de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”, 2019 influyen significativamente en el aprendizaje del idioma.</p> <p>Los Métodos de Enseñanza del idioma francés empleados con los Cadetes de 3er año de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”, 2019 influyen significativamente en el aprendizaje del idioma.</p>		Métodos de enseñanza del idioma Francés	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Método tradicional</li> <li>• Método directo</li> <li>• Método audio-oral</li> <li>• Método audiovisual</li> </ul>	

## Anexo 2



**Instrumentos de recolección**

**Instrumentos de recolección de datos**  
**EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA FRANCÉS EN LOS CADETES DE 3ER AÑO**  
**DE LA ESCUELA MILITAR DE CHORRILLOS “CORONEL FRANCISCO**  
**BOLOGNESI”, AÑO 2019**

Nota: Se agradece anticipadamente la colaboración de los cadetes de 3er año de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB” - 2019, que nos colaboraron amablemente.

RESPONDA A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS SEGÚN SU CRITERIO, MARQUE CON UNA “X” EN LA ALTERNATIVA QUE LE CORRESPONDE:

<b>A</b> <b>Nunca</b>	<b>B</b> <b>Casi nunca</b>	<b>C</b> <b>A veces</b>	<b>D</b> <b>Casi siempre</b>	<b>E</b> <b>Siempre</b>			
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>			
<b>N</b>	<b>PRIMERA VARIABLE EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA FRANCÉS EN LOS CADETES DE 3ER AÑO DE LA EMCH</b>						
	<b>PRIMERA DIMENSION DE LA PRIMERA VARIABLE</b>						
<b>1</b>	¿Considera usted que las Clases Teóricas es la modalidad más adecuada para el óptimo aprendizaje del idioma francés?		<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
<b>2</b>	¿Considera usted que los Seminarios y Talleres es la modalidad más adecuada para el óptimo aprendizaje del idioma francés?		<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
<b>3</b>	¿Considera usted que las Clases Prácticas es la modalidad más adecuada para el óptimo aprendizaje del idioma francés?		<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
<b>4</b>	¿Considera usted que las Prácticas Externas es la modalidad más adecuada para el óptimo aprendizaje del idioma francés?		<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
<b>5</b>	¿Considera usted que las Tutorías es la modalidad más adecuada para el óptimo aprendizaje del idioma francés?		<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>

<b>A Nunca</b>		<b>B Casi nunca</b>		<b>C A veces</b>		<b>D Casi siempre</b>		<b>E Siempre</b>	
		<b>2</b>		<b>3</b>		<b>4</b>		<b>5</b>	
<b>6</b>	¿Considera usted que el Estudio y Trabajo en grupo es la modalidad más adecuada para el óptimo aprendizaje del idioma francés?				<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
<b>7</b>	¿Considera usted que el Estudio y Trabajo autónomo del alumno es la modalidad más adecuada para el óptimo aprendizaje del idioma francés?				<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
<b>SEGUNDA DIMENSION DE LA PRIMERA VARIABLE</b>									
<b>8</b>	¿Considera usted que el Método Tradicional dentro de los Métodos de Enseñanza del idioma francés, es el más adecuado para optimizar el aprendizaje del idioma?				<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
<b>9</b>	¿Considera usted que el Método Directo dentro de los Métodos de Enseñanza del idioma francés, es el más adecuado para optimizar el aprendizaje del idioma?				<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
<b>10</b>	¿Considera usted que el Método Audio-Oral dentro de los Métodos de Enseñanza del idioma francés, es el más adecuado para optimizar el aprendizaje del idioma?				<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
<b>11</b>	¿Considera usted que el Método Audiovisual dentro de los Métodos de Enseñanza del idioma francés, es el más adecuado para optimizar el aprendizaje del idioma?				<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>



	indicadores e índices.										
<b>9. METODOLOGÍA</b>	El diseño responde al propósito de la investigación										
<b>10. PERTINENCIA</b>	Es útil y adecuado para la investigación.										

PROMEDIO DE VALORACIÓN DEL EXPERTO:

OBSERVACIONES REALIZADAS POR EL EXPERTO:

-----  
 -----

GRADO ACADÉMICO DEL EXPERTO:

\_\_\_\_\_  
 INSTITUCIÓN DONDE LABORA;

\_\_\_\_\_  
 APELLIDOS Y NOMBRES DEL EXPERTO:

\_\_\_\_\_

FIRMA:

.....  
 POST FIRMA:

DNI:

## Anexo 3



**Base de datos**

\*Base de datos Cad III Intg Cruzado.sav [Conjunto\_de\_datos1] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Marketing directo Gráficos Utilidades

74 : P01

	P01	P02	P03	P04	P05	P06	P07	P08	P09	P10	P11
1	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4
2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
3	4	3	4	4	3	3	3	4	4	3	4
4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4
5	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
6	4	1	4	4	1	1	4	4	3	3	4
7	4	1	4	4	2	1	4	4	1	3	4
8	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4
9	1	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4
10	1	2	4	1	2	2	4	4	2	3	4
11	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
12	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
13	2	4	4	4	3	4	1	4	4	4	4
14	4	2	4	4	4	2	4	4	4	2	4
15	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	3
16	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	3
17	4	4	4	4	4	4	1	2	2	4	3
18	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	3
19	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4
20	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
21	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4
22	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4
23	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4





47	1	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4
48	1	2	4	1	2	2	4	4	2	3	4
49	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
50	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
51	2	4	4	4	3	4	1	4	4	4	4
52	4	2	4	4	4	2	4	4	4	2	4
53	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	3
54	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	3
55	4	4	4	4	4	4	1	2	2	4	3
56	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	3
57	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4
58	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
59	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4
60	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4
61	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4
62	4	4	3	3	4	4	3	4	4	4	4
63	4	4	3	3	4	4	3	4	4	4	4
64	4	4	3	3	4	4	3	4	1	4	4
65	4	4	3	3	4	4	3	2	4	4	2
66	4	4	3	1	1	4	1	2	4	4	3
67	4	1	3	1	3	1	3	3	3	1	3
68	4	1	3	3	3	1	3	3	3	1	3
69	1	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3
70	3	3	3	3	3	4	3	3	4	3	1
71	3	3	2	2	3	3	2	2	4	3	2
72	3	4	2	2	3	4	2	1	4	4	2
73	3	3	1	2	3	3	4	1	4	3	2
74	4	4	3	1	1	4	1	2	4	4	3
75	4	1	3	1	3	1	3	3	3	1	3

## Anexo 4



**Validación del instrumento por expertos**

**TÍTULO DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN/TESIS:**

El aprendizaje del idioma francés en los Cadetes de 3er año de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”, año 2019

AUTORES:

**CRUZADO POMALAZA JOHNY  
GASTELÚ ROMO WALTER ANDRE**

INSTRUCCIONES: Coloque “x” en el casillero correspondiente la valoración que su experticia determine sobre las preguntas formuladas en el instrumento.

CRITERIOS	DESCRIPCIÓN	VALOR ASIGNADO POR EL EXPERTO									
		10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
<b>1.CLARIDAD</b>	Está formado con el lenguaje adecuado.										
<b>2.OBJETIVIDAD</b>	Está expresado en conductas observables										
<b>3.ACTUALIDAD</b>	Adecuado de acuerdo al avance de la ciencia.										
<b>4.ORGANIZACIÓN</b>	Existe una cohesión lógica entre sus elementos.										
<b>5. SUFICIENCIA</b>	Comprende los aspectos requeridos en cantidad y calidad										
<b>6.INTENCIONALIDAD</b>	Adecuado para valorar los aspectos de la investigación										
<b>7.CONSISTENCIA</b>	Basado en bases teóricas científicas.										
<b>8. COHERENCIA</b>	Hay correspondencia entre dimensiones, indicadores e índices.										
<b>9. METODOLOGIA</b>	El diseño responde al propósito de la investigación										
<b>10. PERTINENCIA</b>	Es útil y adecuado para la investigación.										

PROMEDIO DE VALORACIÓN DEL EXPERTO: \_\_\_\_\_

OBSERVACIONES REALIZADAS POR EL EXPERTO:

-----  
-----

GRADO ACADÉMICO DEL EXPERTO:

---

INSTITUCIÓN DONDE LABORA;

---

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EXPERTO:

---

FIRMA:

.....  
POST FIRMA:

DNI:

## Anexo 5



**Constancia de entidad donde se efectuó  
la investigación**

**Constancia de la entidad donde se efectuó la investigación**  
**ESCUELA MILITAR DE CHORRILLOS “CORONEL FRANCISCO BOLOGNESI”**

---

**CONSTANCIA**

El que suscribe Sub Director Académico de la Escuela Militar de Chorrillos  
“Coronel Francisco Bolognesi”

**HACE CONSTAR**

Que los Cadetes que se mencionan han realizado la investigación en esta  
dependencia militar sobre el tema titulado: El aprendizaje del idioma francés en los  
Cadetes de 3er año de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco  
Bolognesi”, año 2019

Investigadores:

- Bach. Cruzado Pomalaza Johny
- Bach. Gastelú Romo Walter

Se le expide la presente Constancia a efectos de emplearla como anexo en  
su investigación.

Chorrillos,..... de .....del 2019

.....

## Anexo 6



**Compromiso de autenticidad del  
instrumento**



### **Compromiso de autenticidad del instrumento**

Los Cadetes que suscriben líneas abajo, autores del trabajo de investigación titulado: El aprendizaje del idioma francés en los Cadetes de 3er año de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”, año 2019.

#### **HACEN CONSTAR:**

Que el presente trabajo ha sido íntegramente elaborado por los suscritos y que no existe plagio alguno, ni temas presentados por otra persona, grupo o institución, comprometiéndonos a poner a disposición del COEDE (EMCH “CFB”) los documentos que acrediten la autenticidad de la información proporcionada si esto lo fuera solicitado por la entidad.

En tal sentido asumimos la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión, tanto en los documentos como en la información aportada.

Nos afirmamos y ratificamos en lo expresado, en fe de lo cual firmamos el presente documento.

Chorrillos,..... de..... del 2019

.....

## Anexo 7



**Asesor y miembros del jurado**

**ASESOR Y MIEMBROS DEL JURADO**

**ASESOR:** .....

**TEMÁTICO:** .....

**METODOLÓGICO:** .....

**PRESIDENTE DEL JURADO:**

.....

**MIEMBROS DEL JURADO:**

.....

**MIEMBROS DEL JURADO:**

.....

## Anexo 8



**COMPROMISO ÉTICO ,DECLARACIÓN  
JURADA DE AUTORÍA AUTENTICIDAD Y  
NO PLAGIO**

## COMPROMISO ÉTICO ,DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA AUTENTICIDAD Y NO PLAGIO

Mediante el presente documento, Yo, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, identificado con Documento Nacional de Identidad N° \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, con domicilio real en \_\_\_\_\_, en el distrito de \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, provincia de \_\_\_\_\_, departamento de \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, estudiante / egresado de \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”, declaro bajo  
juramento que:

Soy el autor de la investigación titulada “ \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_” que presento a los \_\_\_\_\_ días  
de \_\_\_\_\_ del año 20\_\_\_\_, ante esta institución con fines de optar el grado académico de \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

En dicha investigación se ha desarrollado respetando los principios éticos propios , no ha sido presentada ni publicada anteriormente por ningún otro investigador ni por el suscrito, para optar otro grado académico ni título profesional alguno. Declaro que se ha citado debidamente toda idea, texto, figura, fórmulas, tablas u otros que corresponde al suscrito u a otro en respeto irrestricto a los derechos del autor. Declaro conocer y me someto al marco legal y normativo vigente relacionado a dicha responsabilidad. **(El delito de plagio se encuentra tipificado en el artículo 219 del Código penal).**

Declaro bajo juramento que los datos e información presentada pertenecen a la realidad estudiada, que no han sido falseados, adulterados, duplicadas ni copiados. Que no he cometido fraude científico, plagio o vicios de autoría; en caso contrario, eximo de toda responsabilidad a la Escuela Militar de Chorrillos y me declaro como el único responsable.

Huella  
digital

-----  
Apellidos y nombres

DNI

## COMPROMISO ÉTICO ,DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA AUTENTICIDAD Y NO PLAGIO

Mediante el presente documento, Yo, \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_, identificado con Documento Nacional de Identidad N° \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_, con domicilio real en \_\_\_\_\_, en el distrito de \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_, provincia de \_\_\_\_\_, departamento de \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_, estudiante / egresado de \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”, declaro bajo  
 juramento que:

Soy el autor de la investigación titulada “ \_\_\_\_\_”  
 \_\_\_\_\_ “ que presento a los \_\_\_\_\_ días  
 de \_\_\_\_\_ del año 20\_\_\_\_, ante esta institución con fines de optar el grado académico de \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_.

En dicha investigación se ha desarrollado respetando los principios éticos propios , no ha sido presentada ni publicada anteriormente por ningún otro investigador ni por el suscrito, para optar otro grado académico ni título profesional alguno. Declaro que se ha citado debidamente toda idea, texto, figura, fórmulas, tablas u otros que corresponde al suscrito u a otro en respeto irrestricto a los derechos del autor. Declaro conocer y me someto al marco legal y normativo vigente relacionado a dicha responsabilidad. **(El delito de plagio se encuentra tipificado en el artículo 219 del Código penal).**

Declaro bajo juramento que los datos e información presentada pertenecen a la realidad estudiada, que no han sido falseados, adulterados, duplicadas ni copiados. Que no he cometido fraude científico, plagio o vicios de autoría; en caso contrario, eximo de toda responsabilidad a la Escuela Militar de Chorrillos y me declaro como el único responsable.

Huella  
digital

-----  
Apellidos y nombres

DNI

## Anexo 9



**Certificado turnitin**



## Recibo digital

Este recibo confirma ~~que~~ su trabajo ha sido recibido por ~~Turnitin~~. A ~~continuación~~ podrá ver la información del recibo con respecto a su entrega.

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega:	Johny CRUZADO
Título del ejercicio:	Inteligencia
Título de la entrega:	TESINA CAD IV INTG CRUZADO-G...
Nombre del archivo:	ORME-FINAL-DE-TESIS-DEL-IDIOM
Tamaño del archivo:	1.24M
<del>Total</del> páginas:	117
Total de palabras:	26,049
Total de caracteres:	144,075
Fecha de entrega:	18-oct.-2020 <del>11:15a</del> m. (UTC-0500)
Identificador de la entrega:	1408556592





## Anexo 10



**Acta de sustentación de tesis**

**Escuela Militar de Chorrillos**  
**“Coronel Francisco Bolognesi”**

ACTA DE **SUSTENTACIÓN** DE TESIS

En el distrito de Chorrillos de la ciudad de Lima, siendo las ..... horas del día  
 ..... De ..... del 20... se dio a la sustentación de la tesis titulada:

**“EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA FRANCES EN LOS CADETES DE 3ER  
 AÑO DE LA ESCUELA MILITAR DE CHORRILLOS “CORONEL  
 FRANCISCO BOLOGNESI”, AÑO 2019”**

el jurado evaluador confirmado por:

- PRESIDENTE :
- SECRETARÍO :
- VOCAL :

Concluida la sustentación, los miembros del jurado dictaminan:

-----  
 APROBADO POR UNANIMIDAD

APROBADO POR MAYORIA

DESAPROBADO

Siendo las ..... Horas del día ..... Se dio por concluida el presente  
 acto, firmando los miembros del jurado evaluador.

-----  
 VOCAL

-----  
 SECRETARIO

-----  
 PRESIDENTE