

## EL CAPITAL RELACIONAL COMO MEDIO DE MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL EN LAS ZONAS PERIFÉRICAS DE PARÍS

Adriana Pérez-Bravo  
CERReV EA 3918, F-14032 Caen, Francia  
[perezbravoadriana@gmail.com](mailto:perezbravoadriana@gmail.com)

**Resumen:** En este trabajo se pretende mostrar el papel fundamental de la avenencia con los estudiantes como método para alcanzar una buena percepción de la enseñanza-aprendizaje del español segunda lengua extranjera en los centros de formación de aprendices en alternancia CFA. En esta investigación se mostrará que la utilización de estrategias individuales permite la progresión del aprendizaje mediante una relación pedagógica abierta. La enseñanza a los aprendices que estudian y trabajan en alternancia, constituye un desafío frente a las complejidades, debido a la ausencia del proceso de reiteración, lo cual no les permite consolidar la memoria por reposición del aprendizaje. La metodología de análisis utilizada compara entrevistas y los resultados del examen final de español de la Educación Nacional francesa de los aprendices de dos instituciones educativas entre los años 2016 y 2019.

**Palabras claves:** capital, relacional, percepción, periferia, didáctica.

Generalmente, muchos profesores salen de los institutos sin ningún retraso, otros toman más tiempo del previsto, pues algunos estudiantes les entretienen para aclarar dudas o simplemente hablar sobre cosas cotidianas, lo que forja una acumulación o acopio relacional entre los estudiantes y el profesor y por ende, entre el profesor y sus estudiantes. Frente a esto, cabe recordar

las definiciones de capital cultural del sociólogo francés Pierre Bourdieu, que implica conocimientos, buenas maneras, diplomas y la de capital social como una red que anima estas relaciones. (Bourdieu,1980, 2)

Entre una y otra definición de capital del sociólogo francés se contextualiza este trabajo, para aclarar en un contexto pedagógico lo que podría definir el capital relacional: un balance entre los conocimientos y las experiencias acumuladas por el enseñante a lo largo del tiempo, susceptible de procurar más confianza. Porque el proceso de enseñanza comporta aspectos positivos movilizados de manera bidireccional: deberes, derechos, trabajo, respeto y compromiso.

Cuando se consiguen interacciones prolongadas, se alcanza una mayor calidad en la relación. Por lo tanto, cuanto mayor sea el tiempo de interrelación, mejor serán los resultados finales del proceso de aprendizaje, pues el capital relacional, equivale a conocimientos, capacidades, procedimientos, etc., que posee el enseñante derivado de las interrelaciones mantenidas con los estudiantes, a su vez, implica la percepción de valor que tienen estos cuando están frente a sus formadores en el aula.

Por consiguiente, el conocimiento derivado de las relaciones institucionales entre el enseñante y los alumnos será recogido dentro del denominado capital relacional, y el conocimiento que surge como consecuencia de las relaciones personales e informales mantenidas entre los estudiantes de la institución será incluido dentro del capital social, definido por Pierre Bourdieu. (Bourdieu,1980, 2-3)

En consecuencia, el capital relacional es el conjunto de interacciones que tiene el enseñante con sus estudiantes y que le aportan valor a la relación enseñanza-aprendizaje<sup>1</sup>.

## LOS CENTROS DE FORMACIÓN PARA APRENDICES (CFA)

Los CFA proporcionan a los aprendices una formación general y técnica o profesional que complementa la formación que reciben en las empresas. La formación práctica del aprendiz se realiza principalmente en la empresa, mientras que la formación teórica la imparte el CFA. Según el diploma, el tiempo de formación en CFA varía entre 400 y 675 horas como mínimo al año. La formación supone, por tanto, un estrecho vínculo entre los dos lugares en los

---

1 La definición de capital relacional es una proposición que todavía tiene que seguirse desarrollando, pero que se considera importante darla a conocer.

que el aprendiz adquiere competencias profesionales. (Ministerio de Educación Francés)

Estos centros son una alternativa a la educación tradicional en Francia. Hay dos modalidades: Los liceos profesionales en los cuales los alumnos hacen sus prácticas profesionales los últimos tres meses del año escolar y la otra es la de los Centros de Formación de aprendices en alternancia, que pertenecen a la Cámara de Comercio, o Asociaciones, generalmente privados, y constituyen la segunda red de formación educativa después del Sistema Educativo Nacional, donde los inscritos reciben el estatus de aprendices, pueden trabajar una semana y la semana siguiente van al centro a recibir clases, o pueden pasar dos semanas y las dos semanas siguientes van a recibir clases, según disponga cada CFA. El número de semanas de formación depende del diploma elegido.

Los aprendices firman un contrato de trabajo, y la relación que se establece es laboral-educativa, con todas las reglas de la ley del derecho al trabajo.

Bajo esta modalidad pueden titularse o diplomarse en los siguientes grados:

CAP, certificado de aptitud profesional dos años.

BEP, certificado de estudios profesionales. dos años.

BAC, bachillerato profesional, tres años

BTS, técnico superior, dos años después del BAC.

Licencia, un año después del BTS.

Máster I, un año después de la licencia.

Máster II, un año después del Máster I.

Este sistema de formación permite al aprendiz, tener recursos económicos, además de una experiencia laboral, la cual es privilegiada por las empresas; ya que estos están insertos en el mercado laboral; por otra parte, las empresas, costean la tasa de aprendizaje al CFA (coste de la formación), reducen sus impuestos y pagan el salario mínimo (*\$mic*, en francés), según la edad del aprendiz, cuanto más joven sea, menor salario recibe. En el caso de menores de edad son sus padres, o representante legal, quienes establecen el contrato.\

La mayor parte del público que acude a estos centros presentan dificultades de adaptación al sistema educativo tradicional o tienen dificultades económicas, que le impiden la continuidad del sistema tradicional.

## **LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN FRANCIA**

Dentro del aprendizaje general están las llamadas lenguas extranjeras LVE, el alemán, el inglés y el español, son las más comunes y el inglés es vis-

to como la lengua principal y obligatoria, es decir, primera lengua extranjera (LV1/LVA). Las evaluaciones son diferentes según la elección hecha por el aprendiz, como lengua viviente principal LV1, se le exige un nivel B2 o en la segunda lengua LV2, se le exige un B1; según lo establecido en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. (MCERL, 2002).

En Francia la lengua inglesa se imparte desde la educación primaria, E.S.O y Bachillerato, es decir equivale a 12 años de formación en inglés. La segunda Lengua Extranjera (LV2/LVB) se imparte en los tres últimos años E.S.O y los tres años del liceo, es decir, seis años. Sin embargo, los estudiantes franceses del sistema tradicional de educación tienen dificultades para expresarse en una lengua extranjera: al final del bachillerato, el 75% no se expresan en inglés; el 73% en español y el 62% en alemán. (Cnesco, 2019).

Además, se puede adicionar que las dificultades económicas influyen en el resultado del aprendizaje en el sistema educativo tradicional:

**Promedio de las secciones ES, S, L, STMG en el bachillerato 2017 y proporción de PCS en el total de alumnos por idioma**

	Profesión o categoría socio-profesional, <b>no declarada</b>	Profesión o categoría socio-profesional <b>desfavorecida</b>	Profesión o categoría socio-profesional <b>media</b>	Profesión o categoría socio-profesional <b>favorecida</b>	Profesión o categoría socio-profesional <b>muy favorecida</b>
Español LV2	11,69(3,7%)	11,73(21,7%)	12,29(27,1%)	12,56(13,9%)	13,57(33,6%)

Fuente: MEN-MESRI-DEPP, données Système d’information Ocean, traitement Cnesco 2019.

“Por último, vale la pena concluir sobre el impacto del perfil social de las escuelas, que tiene una grave repercusión en los logros de los alumnos más desfavorecidos. Las dificultades en francés se relacionan con el aprendizaje del LVE, más aún cuando los alumnos son de entornos desfavorecidos.” (Manoi-lov, 2019, 50)

**PEDAGOGÍA ABIERTA**

La pedagogía utilizada requiere de ciertas estrategias didácticas que generen o despierten el interés, pues el examen nacional de español para obtener el Bachillerato Profesional es-oral.

El proceso de enseñanza-aprendizaje, parte de las necesidades e intereses de los aprendices. El rol del formador es el de predisponer un medio que

suscite el interés por progresar en el aprendizaje. Lo importante no es el resultado, sino el proceso que realicen para aprender. La evaluación es un trabajo individualizado desarrollado en el aula, basándose en los ritmos y las capacidades de cada uno. También conocida como educación libre no directiva, según afirma Capitán, la no directividad:

Es tanto una actitud pedagógica, como un estado del espíritu de quienes intervienen en el proceso educativo, por la que el profesor no impone modelos acabados, tanto en la conducta como en el aprendizaje de sus alumnos, sino que reemplaza su intervención permanente solicitando, por un sistema de actividades e instituciones diversas, el intercambio libre y creativo de los alumnos en una relación dual; [...] La responsabilidad se desplaza, pues, del único responsable hasta ahora-el enseñante-a la corresponsabilidad. (Capitán, 1986,50)

## LA REITERACIÓN EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

La enseñanza de una segunda lengua a los alumnos que estudian y trabajan a través del sistema de alternancia constituye un desafío frente a las complejidades del sistema, debido a la ausencia de la reiteración y a la práctica de lo enseñado, pedagogía que permite la fijación del conocimiento por repetición.

Además, la mayor parte de estos aprendices han pasado un tiempo excluidos del sistema educativo tradicional, lo cual complica la adquisición de nuevos conocimientos. Por otra parte, estos aprendices son muy lentos en el proceso de adquisición de nuevos conocimientos, posiblemente por el tiempo que han pasado en deserción escolar. Hay dos problemas, como se señaló en páginas anteriores, los estudiantes franceses en general, tienen un bajo nivel de expresión oral en lenguas extranjeras, por tanto, un bajo nivel de motivación, además se le anexa el perfil de los aprendices que una parte tiene dificultades propias generadas por la desescolarización.

Este sistema educativo constituye un reto a dos velocidades: el Aprendizaje profesional y el Aprendizaje general. Las materias profesionales ocupan la mayor parte curricular y a una menor escala, el aprendizaje de materias generales.

Ante todo, este arsenal formativo bombardeado de manera intermitente 15 días por mes, lo que equivale a 21 semanas, 42 horas por año de escolaridad Bachillerato Profesional y 72 horas en dos años por el BTS Hostelería y Restauración (2017); cabría preguntar ¿es posible un aprendizaje oral sin un proceso de reiteración y de práctica en el curso de español como segunda lengua extranjera en formación por alternancia?

## **METODOLOGÍA**

Las entrevistas y la comparación de resultados se llevaron a cabo en dos instituciones educativas, situadas en los suburbios del sur y del norte de la aglomeración de París (Île-de-France). El referencial del programa de español es establecido por la Educación Nacional Francesa. Además de efectuar la convocatoria al examen final y la composición del jurado.

## **MUESTRA**

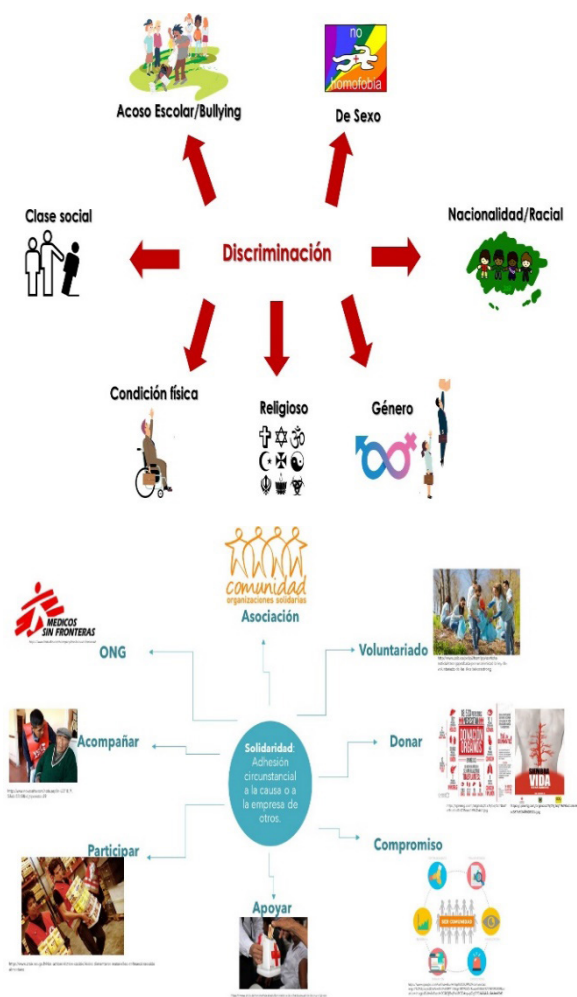
La muestra estudiada corresponde a tres años (2016-2019) de enseñanza de la asignatura de español segunda lengua extranjera, en dos centros de formación para aprendices (CFA), 1° y 2° de Bachillerato Profesional (BAC-Pro) 60 aprendices por año y Primer y Segundo año del Técnico Superior en Hostelería y Restauración (BTS) y 13 entrevistas (7 mujeres y 6 hombres)

## **ILUSTRACIÓN DEL APRENDIZAJE**

En principio se les trasmite que el español es un idioma sonoro y alegre, luego se les insiste que la lengua española es una sola lengua a diferencia del francés que son dos lenguas. Se les habla la mayor parte del tiempo en español.

Primero se comienza por la expresión oral, una conversación personal sobre ¿cómo les va?; (capital relacional) seguido, de un mapa mental que abre la clase, el tema de la secuencia se ubica en el centro, y a partir de allí, se les solicitan las palabras relacionadas con el tema, las dicen en francés y se traducen de manera simultánea en la pizarra; cada grupo va a desarrollar un vocabulario según su nivel, es decir, cada grupo tendrá el número de palabras que corresponden a su nivel. Después, una vez escrito el vocabulario se hacen ejercicios de gramática. Luego a la expresión escrita, con la redacción de las frases en función de los aspectos positivos y negativos o si hay convergencias o divergencias, en el tema estudiado. Finalmente se transmite un video sobre el tema.

Este sistema de mapa mental permite al alumno memorizar o recordar un mínimo de vocabulario y de estructurar el tema a desarrollar. Ejemplo:



Una vez concluida esta parte se pasa un texto de comprensión escrita y a la expresión oral a través de una imagen, en donde movilizarán el vocabulario estudiado, que a su vez será el entrenamiento del examen final de español.

La evaluación será la descripción de una imagen y la comprensión de un texto. Ante la posibilidad de obtener una nota a través de la comprensión permite que el alumno / aprendiz trabaje o intente trabajar por un lapso breve en el aula.

Los más responsables generalmente corresponden al 23% de la clase; luego vienen los aprendices que tienen una mayor capacidad de comprensión del español un 24% (en muchos casos de origen portugués) y un 53 % que no les interesa validar el Bac de español. En el sistema francés no es obligatorio

validar todas las asignaturas.

La falta de interés fue justificada por una incompreensión del curso de español.

- Se sienten desfasados ante un pasaje de desescolarización.

- Estar en proceso de adquisición del francés, como lengua de inmersión, que no ha pasado a ser una lengua adquirida.

- Escaso vocabulario en francés.

- Proceso simultáneo de adquisición de la lengua vehicular L1 de uso (francés), L2, el inglés obligatorio, y el L3 equivale al español.

La inexistencia de un referencial en lengua maternal en latín dificulta en mayor grado el interés en el español lengua extranjera. Para James Flege, los sonidos lejanos a los fonemas de la lengua materna son difíciles de aprender, ya que se percibirán y producirán automáticamente en función de la estrecha categoría que existe para la lengua de origen. (Flege, 1980, 30).

A los estudiantes se les pide que escriban, hablen o entiendan una lengua, sin tener las formas lingüísticas necesarias para una decodificación efectiva, constituye un reto que podría terminar desmotivando a algunos estudiantes, que no estimarán esta situación de inseguridad (o reversión) lingüística.

Parafraseando al sociolingüista estadounidense Fishman “El aprendizaje de una lengua extranjera en el entorno escolar requiere ajustes cognitivos y emocionales que probablemente están fuera del alcance de algunos alumnos”. (Fishman, 1966)

## RESULTADOS

En el primer año, 2016-2017 un 75% de los alumnos del Terminal Asistente de Gestión, obtuvieron su Examen, frente a un 65% en Terminal Comercio. BTS Hostelería y Restauración un 77%.

2017-2018, un 85% del terminal Comercio obtuvo el examen de español

2017-2018: Un 90% el BTS Hostelería y restauración

2018-2019 un 100% del terminal Gestión Administrativa validaron su examen; un 75% en BAC comercio y un 86% en el BTS Hostelería-Restauración.

Estos resultados corresponden al examen oral de español, pues las cifras de obtención del Bachillerato o del BTS están entre el 60 y 70 %.

Llama la atención las cifras de los aprendices en Bac Comercio, generalmente no corresponde a las expectativas planteadas: Este perfil es difícil de motivar, primeramente, no sienten la necesidad de una segunda lengua, y no



están confrontados a una clientela hispanohablante pues trabajan en la periferia de París, que tiene poca afluencia de hispanohablantes.

### **Resultados 2017-2019 del examen español Técnico Superior Hostelería y Restauración.**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
<b>2017</b>	7,00	15,00	15,00	12,00	7,00	11,00	7,00				<b>10,57</b>
<b>2018</b>	13	6	11	11	11	12	14	18	15	15	<b>12,08</b>
<b>2019</b>	*7	11	16	14	**5	20	16	6			<b>11,87</b>

Fuente: Elaboración propia, datos Resultado del Examen final. Ministerio de Educación Frances.

\* Aprendiz que integro el último año del BTS.

\*\* Aprendiz de origen anglosajón.

Los aprendices que no obtuvieron la nota en el español para pasar el examen tampoco obtuvieron la nota en otras asignaturas para obtener el diploma.

## **CONCLUSIONES**

El 95% de los aprendices expresaron una visión positiva de la lengua española, incluso sin haber aprobado el examen final.

Se evidenció que el capital relacional permite la puesta en marcha de diferentes estrategias de aprendizaje de un curso a otro, y de un mismo grupo dividido en dos partes.

Se constató que, a mayor capital relacional, mayores interacciones orales, y mayor comprensión de los sujetos desarrollados.

La dinámica es la negociación, los profesores deben entender que no tienen el poder en el aula, solo tienen el conocimiento y aun así dependerá de si lo logran transmitir.

El capital relacional fructifica todos los escenarios lingüísticos que permiten sensibilizar a un público ávido de respuestas. Las aulas de clases de español son un trampolín de ideas que sirven para visibilizar problemáticas que generan verdaderos intercambios, edificadores de una sociedad de respeto, de derechos y de deberes.

“Saber corregir, en lenguas extranjeras, a un alumno sin bloquearlo debe ser un aprendizaje más”. (Mons Nathalie, Cnesco, 2019,6).

## BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, Pierre. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI, 2005, 206p.
- Bourdieu Pierre. “Le capital social ». In: *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 31, janvier 1980. pp. 2-3; [https://www.persee.fr/doc/arss\\_0335-5322\\_1980\\_num\\_31\\_1\\_2069](https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1980_num_31_1_2069). Fecha de consulta 02/02/2020.
- Capitán, Alfonso. *Historia del pensamiento pedagógico en Europa. II, Pedagogía contemporánea*. Madrid, España: Dykinson, 1986.
- Cerón Martínez, Armando. “El Uso de Conceptos Teóricos de Pierre Bordieu en la Investigación Educativa de México”. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 71, octubre-diciembre, 2016, pp. 192-208. Luis Gómez Encinas ed. Móstoles, España.
- Cnesco *Langue vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ? Dossier de synthèse*, 2019. <https://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/> Fecha de consulta 02/02/2020.
- Flege, J. “Phonetic approximation in second language acquisition”, *Language Learning*, 27. 1980.
- Heather E. Hilton. *Systèmes émergents : acquisition, traitement et didactique des langues*. Sciences de l'Homme et Société. Université Lumière - Lyon II, 2009.
- Heather, Hilton. *Conférence de Consensus Langues Vivantes Etrangères Rapport Scientifique. Sciences cognitives et apprentissage des langues*. Paris : Cnesco, 2019. [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/190409\\_Hilton-1.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/190409_Hilton-1.pdf) Fecha de consulta 02/02/2020.
- Ollivier, Christian. *Enseigner pour aider à apprendre les langues – Approches et concepts en didactique des langues, théorie et mise en œuvre*, Paris : Cnesco, 2019. [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/190409\\_Ollivier-1.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/190409_Ollivier-1.pdf) Fecha de consulta 02/02/2020.
- Manoilov, P. *Les acquis des élèves en langues vivantes étrangères*. Paris: Cnesco, 2019. [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/190410\\_Manoilov-1.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/190410_Manoilov-1.pdf) Fecha de consulta 02/02/2020.
- Ministerio de Educación Nacional de la Juventud y del Deporte Frances. <https://www.education.gouv.fr/le-centre-de-formation-d-apprentis-cfa-creation-fonctionnement-personnels-et-apprentis-2069> Fecha de consulta 02/02/2020.
- Vieillard-Baron, Hervé. *Les banlieues, des singularités françaises aux réalités mondiales*, collection «Carré Géographie», Hachette supérieur. 2001.
- .