

**Sciences Humaines I: material educativo complementario en Moodle para cursos FOA
de la Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle**

Julián Steban Serna Duque
Código estudiantil: 1531500



Universidad del Valle
Facultad de Humanidades
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés - Francés
Santiago de Cali
2020

**Sciences Humaines I: material educativo complementario en Moodle para cursos FOA
de la Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle**

**Julián Steban Serna Duque
Código estudiantil: 1531500**

**Trabajo de grado para optar al título de:
Licenciado en Lenguas Extranjeras Inglés - Francés**

**Directora
Omaira Vergara Luján**

**Universidad del Valle
Facultad de Humanidades
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés - Francés
Santiago de Cali
2020**

Tabla de contenido

Resumen	5
1. Introducción	6
2. Justificación	8
3. Objetivos	11
3.1. Objetivo general	11
3.2. Objetivos específicos	11
4. Fundamentación pedagógica	13
4.1. Conceptos pedagógicos	13
4.1.1. <i>Task-based Learning</i>	13
4.1.2. <i>Blended Learning</i>	17
4.1.3. <i>Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)</i>	18
4.1.4. <i>El aprendizaje cooperativo</i>	20
4.1.5. <i>Enseñanza de lenguas con fines profesionales y académicos</i>	22
4.1.6. <i>Francés con Objetivos Académicos (FOA)</i>	25
4.1.7. <i>Desarrollo de la autonomía</i>	28
4.1.8. <i>Transversalidad</i>	29
4.1.9. <i>Material Complementario</i>	31
4.2. Conceptos tecnológicos	32
4.2.1. <i>Enseñanza de Lenguas Asistida por Computador (ELAC)</i>	32
4.2.2. <i>Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA)</i>	35
4.2.3. <i>Moodle</i>	37
Contexto educativo para el que se propone el material	41
5.1. Contexto universitario	41
5.1.1. <i>Espacios y recursos para la práctica de lenguas</i>	44
5.1.2. <i>Misión y visión de la Universidad del Valle</i>	47
5.1.3. <i>Estructura académico-administrativa de la institución</i>	50
5.1.4. <i>Docentes de lenguas extranjeras</i>	51
5.2. Contexto del proyecto	52
5.3. Contexto curricular	55
5.3.1. <i>Francés con Fines Generales y Académicos</i>	58
6. Desarrollo del material educativo: <i>Sciences Humaines I</i>	61
6.1. Análisis de necesidades	65

6.2. Diseño del material educativo	70
6.3. Montaje del material educativo	79
6.4. Evaluación del material educativo	88
7. Reflexión sobre el diseño del material educativo	95
Referencias	98
8. Anexos	104
8.1. Cuestionario de encuesta estructurada	104
8.2. Registros de observaciones	109
8.3. Unidad didáctica - La guerre de l'eau	136
8.4. Encuesta de satisfacción	147

Resumen

La presente investigación titulada *Sciences Humaines I: material educativo complementario en Moodle para cursos FOA de la Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle* ofrece un módulo virtual para mejorar el nivel de lengua de los estudiantes de los cursos de francés extracurricular pertenecientes a la Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle. La propuesta está desarrollada en el marco del proyecto *Virtual Complementary Activities for AEP-ESP Courses*, que atiende las necesidades de los cursos extracurriculares de lengua extranjera de la Universidad. Esta investigación se realizó en cuatro etapas: análisis de necesidades, diseño, montaje y evaluación del material educativo. El módulo contiene seis actividades, cada una dividida en cuatro secciones: *Objectifs*, *Préparation*, *Réalisation* y *Transfert*. La fundamentación pedagógica consideró el enfoque basado en tareas, *b-learning* y aprendizaje integrado de contenidos. Además, se exploraron conceptos como transversalidad, autonomía y cooperación. También, se abordan elementos como enseñanza de lenguas asistidas por computador, entornos virtuales de aprendizaje y *Moodle*. En cuanto a los resultados, por medio de la encuesta de satisfacción aplicada y considerando las notas alcanzadas por los estudiantes en el pilotaje, se evidenció la efectividad de la propuesta. Igualmente, se notó la importancia de haber diseñado actividades que involucraran diversas áreas de conocimiento de los estudiantes, favoreciendo así el aprendizaje del francés.

Palabras claves: material educativo, Moodle, propuesta didáctica, FLE, entornos virtuales de aprendizaje.

1. Introducción

Este trabajo presenta la elaboración de material educativo complementario, en la plataforma *Moodle 3.5* del Campus Virtual, para la enseñanza del Francés con Objetivos Académicos¹ en los cursos nivel A1 de la Escuela de Ciencias del Lenguaje (ECL) de la Universidad del Valle.

La enseñanza del francés, como curso extracurricular para los estudiantes de pregrado de la Universidad, tenía un enfoque centrado en la lectura y en el desarrollo de estrategias. En 2015, con las nuevas políticas de internacionalización y movilidad académica, surgió la necesidad de hacer una propuesta de enseñanza que involucrara las cuatro habilidades lingüísticas (comprensión oral y escrita, producción oral y escrita), además del desarrollo de la autonomía a través del trabajo independiente. Para apoyar el ejercicio independiente, la ECL creó nuevas oportunidades de práctica de la lengua tales como: *softwares*, clubes de conversación, tutorías, entre otras. Paralelamente, se inició la implementación de herramientas para la práctica autónoma con el proyecto *Virtual Complementary Activities for EAP - ESP Courses* dirigido por docentes de la Sección de Lenguas con propósitos generales y académicos de la ECL. En ese momento, tanto las oportunidades como las herramientas estaban enfocadas mayoritariamente en el aprendizaje de inglés, mientras que para las otras lenguas no había la misma facilidad de recursos.

Pertenecer al equipo que desarrollaba el mencionado proyecto *Virtual Complementary Activities for EAP - ESP Courses* me permitió, además de conocer de primera mano las necesidades del contexto y el desequilibrio frente a la disponibilidad de

¹ De ahora en adelante, se utilizará la abreviación FOA.

material para otras lenguas, desarrollar habilidades para la creación de material educativo en línea. Así se llegó a la propuesta de crear el módulo *Sciences Humaines I* en francés.

Esta propuesta se desarrolló en cuatro fases: la primera fase corresponde al análisis de necesidades de los estudiantes de los cursos de FOA nivel A1 por medio de observaciones de clase y una encuesta estructurada sobre el aprendizaje del francés. La segunda fase consiste en la creación de seis unidades didácticas bajo el enfoque de aprendizaje por tareas y aprendizaje autónomo y semidirigido, teniendo en cuenta la información obtenida en la etapa anterior. Posteriormente, la tercera y la cuarta fase hacen referencia al montaje de los diseños de las unidades didácticas en la plataforma *Moodle* del Campus Virtual y al pilotaje de, como mínimo, dos de estas unidades. De esta manera, se parte presentado la justificación y los objetivos seguidos de la fundamentación pedagógica en la que se basa esta investigación. A continuación, se encuentra la descripción de los contextos de la Universidad, del proyecto y del currículo que dan paso a la metodología en donde se profundiza en cada una de las fases. Por último, se cierra con la reflexión que recoge la experiencia de diseñar materiales complementarios de forma virtual, haciendo énfasis en aspectos a tener en cuenta, dificultades y recomendaciones.

2. Justificación

La creación de material educativo en entornos virtuales de aprendizaje expone al aprendiz a concebir la información desde nuevas formas de presentación multimedial. Estos ambientes no son ajenos a la vida cotidiana de los estudiantes, una gran parte de ellos está ampliamente habituada a ver tutoriales, usar páginas web, incluso a comunicarse día tras día por medio de estas plataformas. En este sentido, es relevante la creación de material digital para apoyar el desarrollo de la autonomía que articule al trabajo académico las tecnologías emergentes. En realidad, la producción intelectual que se encuentra de forma digital brinda mayor acceso y se expande de forma exponencial.

En la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle, se han creado secuencias y unidades didácticas² en libros, cartillas y guías para colegios públicos y privados de la ciudad de Cali. Algunos de estos trabajos están en proceso de trascender del papel a un entorno virtual de aprendizaje como *blogs* u otro tipo de sitio web. Por otra parte, también se han realizado esfuerzos utilizando material en línea por medio de plataformas como *Moodle* y creando plataformas como *Lingweb*.

La revisión de antecedentes dejó en evidencia que la mayoría de los trabajos están orientados a apoyar el aprendizaje del inglés. Entre tanto para francés, a pesar de tener

² Los siguientes trabajos de grado corresponden a secuencias didácticas desarrolladas por estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés - Francés de la Universidad del Valle:

Hernández, A., Gómez, J. (2013). Diseño, implementación y evaluación de secuencias didácticas para el desarrollo de la producción oral de un curso de francés extracurricular II de la Universidad del Valle. Universidad del Valle, Santiago de Cali.

Zapata, C. (2014). Diseño, implementación y evaluación de una secuencia didáctica para el mejoramiento de la comprensión de lectura en estudiantes de Medicina y Cirugía de la Universidad del Valle. Universidad del Valle, Santiago de Cali.

Fandiño, F. (2018). Développement de l'expression orale chez des étudiants de onzième d'un lycée public à Cali - Colombie. Universidad del Valle, Santiago de Cali.

una presencia importante como lengua extranjera en la Universidad, no se contaba con ningún material creado para las nuevas necesidades de los programas y las competencias exigidas por la *Reestructuración del componente curricular de idiomas extranjeros en programas de pregrado* generada desde el 2017.

Al momento de la revisión de antecedentes, el proyecto *Virtual Complementary Activities for EAP - ESP Courses*, consistente en módulos creados en la plataforma *Moodle*, contaba con cinco módulos de inglés (3 de fundamentación y 2 de profundización) para las facultades de Ciencias Exactas, Ingeniería, Salud, Ciencias Sociales y Económicas y Artes Integradas. En esta primera experiencia, por medio de pilotajes e implementaciones del material, se destacó la alta aceptación, además de la funcionalidad de la plataforma y del material, es decir, si los contenidos, las consignas, las ilustraciones y los demás elementos propios de los módulos funcionaban correctamente, eran claros y facilitaban el aprendizaje. También sobresalieron la eficiencia, usabilidad, confiabilidad y portabilidad. Con estos resultados para los módulos de inglés y la necesidad de herramientas para nutrir el proyecto con una variedad más amplia de lenguas, se justificó el desarrollo de un material educativo en francés como lengua extranjera en la plataforma virtual *Moodle*, dirigido a públicos definidos al interior de la Universidad y de las diferentes disciplinas.

En este marco surgió la posibilidad de construir como trabajo de grado una oportunidad de práctica del francés que contribuyera a lograr el nivel deseado en los estudiantes. Para realizar este proyecto fue necesario definir un público más concreto, dado que el proyecto *Virtual Complementary Activities for EAP -ESP Courses* da prioridad a las particularidades de los estudiantes. Teniendo en cuenta que la Facultad de Humanidades está relacionada con diversas universidades extranjeras de habla francesa y que algunos de sus

programas tienen una importante bibliografía francófona, se eligió a los estudiantes de esta facultad como público meta.

Se considera que este tipo de trabajo ayuda a materializar lo estipulado en el perfil del egresado de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés - Francés de la Universidad del Valle; esta modalidad exige aplicar los conocimientos construidos a lo largo de la carrera universitaria relacionados con el desarrollo de material didáctico; no menos importante, potencializa el reconocimiento del francés como lengua de acceso al conocimiento en diferentes disciplinas y campos de desempeño profesional.

Para finalizar, es fundamental destacar que la elaboración de material educativo beneficia el proceso de formación de los futuros docentes, ya que los motiva a planear y diseñar sus propias herramientas de enseñanza. Este tipo de trabajo favorece la utilización de recursos tecnológicos orientados al desarrollo de tareas innovadoras y articuladas que demandan procesos cognitivos e intelectuales complejos de parte del aprendiz y rebasan la tradicional búsqueda y copia de información. Además, exige afianzar e incorporar nuevos componentes pedagógicos y didácticos, comprendiendo y haciendo partícipe a la comunidad educativa como eje esencial. Por último, el futuro docente, por medio de esta investigación, espera autorreconocerse como un ser y un profesional en formación con fortalezas y debilidades, que en este ejercicio investigativo pretende tener una visión más humana y profunda del ejercicio docente, apoyando a las generaciones más jóvenes con diferentes formas de aprendizaje y el uso de la tecnología como herramienta clave para minimizar las brechas sociales y económicas.

3. Objetivos

El trabajo concibe al aprendiente en entornos diferentes al aula de clase y al campus universitario, abordando contenidos transversales y complementarios de interés para distintas disciplinas a través de temas pertinentes de las ciencias humanas y sociales. En cuanto a los docentes, se busca proveer un material que estimule y facilite la integración de las TIC en la planificación y en el desarrollo de la enseñanza.

3.1 Objetivo general

- Diseñar el módulo de *Sciences Humaines I* en la plataforma Moodle 3.5 del Campus Virtual dirigido a los cursos FOA nivel A1 de la Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle con base en las necesidades de los estudiantes en el contexto educativo universitario.

3.2 Objetivos específicos

- Determinar las necesidades de los estudiantes de la Facultad de Humanidades que hacen parte de los cursos FOA nivel A1 de la Universidad del Valle.
- Concebir el módulo de francés *Sciences Humaines I* dentro proyecto *Virtual Complementary Activities for EAP - ESP Courses* de acuerdo con los contenidos del curso FOA nivel A1.
- Diseñar y desarrollar seis unidades didácticas de acuerdo con las necesidades de los estudiantes de los cursos de FOA nivel A1 de la Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle.

- Evaluar, como mínimo, dos unidades del módulo de *Sciences Humaines I* a través de un pilotaje y una encuesta de satisfacción.

4. Fundamentación pedagógica

El diseño de material educativo complementario virtual que afiance y complemente los contenidos de los cursos FOA nivel A1 de la Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle exige definir algunos conceptos esenciales sobre este tipo de recurso didáctico. La búsqueda de fundamentos para el desarrollo de esta propuesta indica que, por una lado, se deben tener en cuenta los conceptos pedagógicos ya establecidos por el proyecto *Virtual Complementary Activities for EAP - ESP Courses* para la creación de material didáctico como son: aprendizaje basado en tareas, *blended learning*, aprendizaje integrado de contenidos, aprendizaje cooperativo, enseñanza de lenguas con fines generales y académicos, Francés con Objetivos Académicos (FOA), autonomía, transversalidad y material complementario. Por otro lado, se deben tener presentes los conceptos tecnológicos propios del módulo de *Sciences Humaines I: Enseñanza de Lenguas Asistida por Computador* (ELAC) Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) y *Moodle*. A continuación, se desarrollan estos dos tipos de conceptos.

4.1 Conceptos pedagógicos

Los conceptos pedagógicos hacen referencia a los fundamentos ya adoptados por el proyecto *Virtual Complementary Activities for EAP - ESP Courses*. Estos términos van desde enfoques de enseñanza y aprendizaje hasta modalidades y estrategias. A continuación, se desarrollan dichos términos.

4.1.1 Task-based Learning:

Para definir *Task-based Learning*, Sánchez Aquilino (2009) toma como punto de partida el concepto “tarea” que hace referencia a los diferentes ejercicios desarrollados en

el salón de clase, dándole importancia al “cómo”, es decir, al proceso de hacer las cosas empleando el lenguaje como vehículo para alcanzar un fin. En este sentido, Prabhu (1987) propone que una tarea debe ser entendida como una actividad en la que el aprendiz debe alcanzar un resultado a través de una información dada y por medio de un proceso de pensamiento, el cual el docente puede controlar y regular. Otra visión de este concepto la propone Long (1985), quien sustenta que este concepto está acorde con las tareas que se hacen en el día a día, por ejemplo, comprar un par de zapatos, ir al aeropuerto, hacer una reserva en un hotel, escribir una carta, todo de manera libre y espontánea. Luego, Crookes (1986) argumenta que algunas definiciones estarían descontextualizadas del entorno educativo, por lo que propone que una tarea es una actividad, usualmente con un objetivo específico y tomada como parte esencial de un curso educativo.

Posteriormente, Nunan (2004) define este término como “tarea pedagógica” la cual representa una parte del trabajo en clase y exige a los estudiantes entender, manipular, producir o interactuar en la lengua meta mientras su atención está enfocada en “movilizar” su conocimiento para expresar significado; se prioriza el significado sobre la forma. Jane Willis (2007) aclara que el hecho de centrarse en el significado no quiere decir que la forma no sea importante en los actos comunicativos, esta debe ser atendida y relacionada en las diferentes etapas de una tarea. Por otra parte, Willis sostiene que las tareas son actividades donde la lengua meta es utilizada por los aprendices con propósitos comunicativos para alcanzar un resultado. En síntesis, al ver estas últimas definiciones, se puede destacar que los aprendices usan la lengua meta de acuerdo con una situación de comunicación y con ejercicios propuestos; ésta puede ser resolver un problema de su comunidad, presentarse, compartir experiencias relevantes y auténticas.

En esta investigación nos basamos en el modelo propuesto por Willis (1996) con algunos aportes de Nunan (2004). Dicho modelo se divide en tres etapas principales: pre-tarea, tarea y post-tarea.

- a. Pre-tarea: en la primera etapa, el profesor presenta y define el tema y los estudiantes participan en actividades que les ayudan a activar conocimientos, conceptos y elementos lingüísticos claves para la siguiente etapa. Cabe recordar que este proceso se puede hacer de manera colaborativa: estudiantes - profesor o estudiante - estudiante (s). El estudiante también puede ser expuesto al lenguaje real y auténtico por medio de vídeos y audios. Nunan (2004) interpreta esta etapa como una fase en la que el estudiante es orientado hacia la tarea, generando interés y ensayando el lenguaje esencial que será requerido en la siguiente etapa (tarea).
- b. Tarea: en la segunda etapa, los aprendices ejecutan la tarea en grupos o individualmente y esta puede girar en torno a un ejercicio de lectura, de escucha o a un ejercicio de resolución de problemas, entre otros. Puede implicar salir del aula e involucrar a otros actores en su desarrollo. Nunan (2004) insiste en que en esta etapa, los estudiantes desarrollan y completan la tarea priorizando el significado, en vez de la forma.
- c. Post-tarea: en la tercera etapa, los estudiantes presentan sus hallazgos o productos a la clase, en caso de que sean para compartir. Este ejercicio puede ser de manera oral o escrita. También, es relevante resaltar el rol del docente, ya que debe suministrar realimentaciones teniendo en cuenta todo el proceso de trabajo e incentivar a los estudiantes a reflexionar sobre lo aprendido. Después de esto, los aprendices preparan un reporte para toda la clase de cómo hicieron la tarea y a qué conclusiones

llegaron. Nunan (2004) resalta que esta última etapa puede ir integrada con la primera etapa del siguiente ciclo de tarea, pues tiene un carácter transicional.

Habiendo definido este enfoque y explicado cada una de sus etapas, es prudente explorar diferentes tipos de tareas. Inicialmente, estas tareas no fueron propuestas para modalidad virtual, sin embargo, son fácilmente adaptables en entornos digitales, como plataformas.

Tipo de tarea	Tarea específica
Listing	Brainstorming Fact-finding Games based on listing: quizzes, memory, and guessing
Ordering and sorting	Sequencing, ranking ordering, classifying
Comparing and contrasting	Games finding similarities and differences Graphics organizers
Problem solving-task	Logic problem prediction Analysing real situations Analysing hypothetical situation Reasoning Decisions making
Projects and creative task	Newspaper, posters, survey fantasy
Sharing personal experiences	Storytelling Anecdotes Reminiscences Narrating, describing, exploring, and explaining
Matching	Words and phrases to pictures

Tabla 1. Taxonomía de tipos de tareas en Doing Task-Based Teaching, Willis & Willis, 2007, p. 253.

Profundizando en los beneficios que ofrece este enfoque, se resalta su visión de lengua, ya que esta se ve como una herramienta de trabajo que ayuda a alcanzar una meta que potencializa el lenguaje genuino y la comunicación real; por lo tanto, la lengua no es vista como un objeto de estudio, donde se analizan cada uno de sus componentes

gramaticales. Además, sobresale la variedad de ejercicios, integrando las cuatro habilidades con componentes culturales, interculturales y tecnológicos. Aunque el enfoque por tareas no es un enfoque pensado originalmente para el trabajo en plataformas, es apropiado para aproximarse a los contenidos disciplinares en lengua extranjera, como se verá en otros apartados de esta fundamentación pedagógica.

4.1.2 Blended Learning:

En lo que concierne a las tecnologías y a la implementación de nuevos métodos y herramientas de enseñanza, las comunidades de aprendizaje virtual han aumentado exponencialmente en los últimos años. Sin embargo, el proceso de aprendizaje y enseñanza muchas veces se ve afectado, ya que los docentes aplican las mismas estructuras de educación presencial a la hora de instruir a sus estudiantes. En ese sentido, se resalta la importancia de formar al sujeto aprendiz como un ser capaz de aprender autónomamente y de construir de manera consciente su propio conocimiento.

José Martí (2009) indica que el aprendizaje mezclado, *b-learning* o *blended learning*, es una modalidad de enseñanza que alterna la enseñanza virtual y presencial, además de utilizar la tecnología y de potencializar el pensamiento ecléctico. Este concepto trata de eliminar la oposición entre virtualidad y presencialidad para superar prejuicios sobre la mayor efectividad de uno o de otro para el aprendizaje. En lo concerniente a la implementación de dicha modalidad, es importante determinar varias particularidades. Primero, determinar qué parte del curso debe ser de carácter virtual y cuál de carácter presencial; segundo, especificar cuáles contenidos del curso serán de autoaprendizaje y cuáles deberán ser tutorados; tercero, analizar las responsabilidades del facilitador presencial y del tutor virtual; cuarto, seleccionar y diseñar en qué parte deben situarse los foros, las actividades grupales e individuales. De acuerdo con Martí (2009) no es suficiente con

implementar este método en la enseñanza y aprendizaje, también es necesario incorporar modelos pedagógicos que se articulen entre sí y se centren en el estudiante, como Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), que se verá más adelante.

En cuanto al rol del docente, en este caso facilitador y tutor, las responsabilidades básicas son una amalgama en la que se visibilizan los objetivos del curso, la preparación de contenidos, la selección de metodologías y de enfoques pedagógicos, la elaboración de material didáctico y el diseño de un plan de evaluación. Sin embargo, los maestros también deben desarrollar conocimientos y destrezas en manejo de las TIC, capacidad de interactuar con los diseñadores y los programadores encargados de los montajes, estrategias que estimulen la participación de los estudiantes, técnicas que propicien el trabajo colaborativo y la comunicación asertiva, fluida y dinámica en medios sincrónicos y asincrónicos: textos, grabaciones, videoconferencias, mensajes de texto, entre otros.

En lo que respecta al estudiante, es imperativo desarrollar conocimientos en informática, capacidad para relacionarse con sus compañeros en espacios ajenos al salón de clase, es decir, de forma virtual y empleando el trabajo colaborativo, además de manejar apropiadamente el tiempo para así cumplir con los objetivos previstos en cada actividad, aspecto que se relaciona directamente con la construcción de autonomía.

4.1.3 Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE):

Uno de los grandes efectos de la globalización es la evolución tecnológica y educativa. Como se mencionó previamente, esto lleva a los docentes a pensarse nuevos enfoques educativos. El propósito principal es lograr que los estudiantes tengan éxito académico y que este se vea reflejado en el desarrollo de sus competencias profesionales

(Coyle, Hood y Marsh, 2010). A pesar de los esfuerzos que han hecho tanto los docentes como el Ministerio de Educación de Colombia mediante diversas políticas educativas de bilingüismo, todavía no se vislumbran cambios significativos en cuanto al desarrollo de competencias académicas y profesionales por parte de los estudiantes. Es ahí donde se hace necesario un enfoque capaz de articular tanto los conocimientos lingüísticos como los saberes disciplinares, sociales y culturales que tejen la vida de los individuos. Cabe aclarar que cuando se habla de saberes, se hace referencia a temáticas o contenidos, diferentes del conocimiento sobre la lengua, que interesan a los aprendices en sus diferentes esferas de actuación.

Pensando en que hay una gran necesidad de reducir brechas entre educación y adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera, cultura y otros elementos como el rendimiento de los estudiantes, McDougald (2015) propone introducir, en la educación colombiana, el enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras, en español conocido por sus siglas AICLE y en inglés CLIC. Este enfoque, desde la perspectiva comunicativa, brinda la posibilidad de aprender la lengua y de construir conciencia cultural a través de contenidos de interés general. En este orden de ideas, se podrían integrar contenidos propios de las ciencias sociales y humanas: literatura, historia, geografía, arte, entre otras. De esta forma se pasaría, según este autor, del aprendizaje del francés al aprendizaje a través del francés, funcionando esta lengua como herramienta para alcanzar, además del aprendizaje de la lengua misma, otros objetivos.

En la implementación de este enfoque, Jaisson Rodríguez Bonces (2011) resalta que se puede articular con otras perspectivas de la enseñanza y del aprendizaje de idiomas, teniendo en cuenta la formación docente, los materiales y la competencia cultural e intercultural. También, le atribuye a este enfoque las características de flexibilidad,

autenticidad, andamiaje para el aprendizaje y establecimientos de objetivos claros y concisos, entre otras.

En este enfoque se deben tener en cuenta dos aspectos importantes. Por una parte, la selección de contenidos que depende de variantes situacionales y contextuales: primero, la edad de los estudiantes; segundo, el nivel socioeconómico; tercero, el tiempo del docente y el apoyo del idioma (Coyle, Hood y Marsh, 2010). En efecto, no es lo mismo preparar una unidad didáctica para un grupo de estudiantes de 8 años que solamente asisten 3 horas de una lengua extranjera por semana a crear contenidos para ingenieros entre 25 y 30 años en un curso intensivo de 10 horas por semana. Por otra parte, el reconocimiento de la posición cultural, teniendo en cuenta que Colombia es un país pluriétnico y multicultural, los estudiantes podrían entender conceptos de una manera más clara, relacionándolos con sus realidades y contextos inmediatos (Rodríguez Bonces, 2012).

De acuerdo con esta revisión, en esta investigación no solamente se integra el enfoque basado en tareas, sino también el enfoque basado en contenidos. De esta forma, se busca un balance entre forma, significado y contenido.

4.1.4 El aprendizaje cooperativo:

En el desarrollo de material didáctico, no es suficiente con impulsar la autonomía por parte de los estudiantes y promover la transversalidad en los contenidos, sino que también es necesario tener en cuenta el aprendizaje cooperativo mientras se diseñan ejercicios que, más tarde, los estudiantes incorporarán en sus clases de lenguas. Ana Rodríguez (2013) llama aprendizaje cooperativo a “un conjunto de ejercicios didácticos que parten de la organización de la clase en pequeños grupos mixtos y heterogéneos, donde los participantes trabajan conjuntamente de forma coordinada entre sí para resolver tareas

académicas” (p. 83). Se entiende entonces que este tipo de aprendizaje implica la interacción de los estudiantes para lograr un fin, en este caso, resolver una tarea, un ejercicio preciso o una problemática. Habiendo dicho esto, la incorporación de ejercicios cooperativos en material didáctico de forma virtual suena bastante desafiante o retadora. Pensando en dicha cooperación y teniendo en cuenta el enfoque de tareas, se podría pensar en tres momentos donde los estudiantes podrían apoyarse entre sí. En el primer momento, por medio de ejercicios de entrevistas, se sabe que en la pre-tarea los estudiantes activan el conocimiento previo o exploran el vocabulario que van a utilizar en la siguiente etapa. Se plantean ejercicios virtuales donde los alumnos entrevistan a otros y escriban esas respuestas. En el segundo momento, se incorporan foros, debates, hasta ejercicios de emparejamiento y de lectura que se pueden desarrollar en diadas o en grupos más numerosos. Finalmente, en el tercer momento, reconociendo que es una etapa en la que se espera un producto final, los estudiantes podrían crear historias, soluciones frente a problemáticas sociales y mapas mentales de forma cooperativa. También, se podría aplicar corrección entre pares en ejercicios orales en donde prima la pronunciación y la entonación sobre otros elementos.

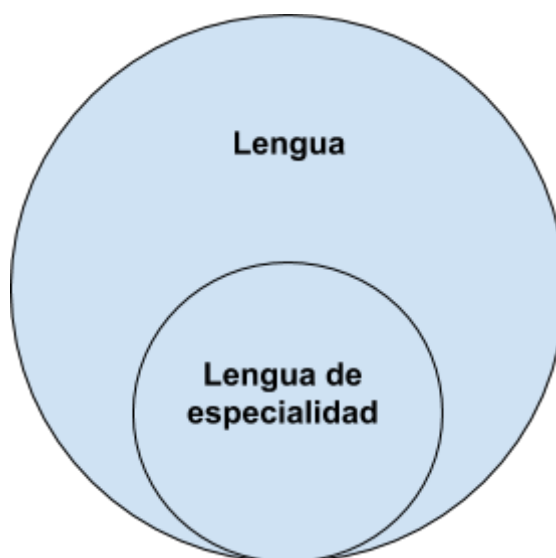
Aprender cooperativamente implica desarrollar ciertas habilidades y destrezas. De acuerdo con Johnson, Johnson y Holubec (1999) hay cinco componentes importantes: interdependencia positiva que implica la creación de un vínculo en el que no se puede lograr una meta de forma individualista; interacción “cara a cara” o simultánea la cual está relacionada con la discusión sobre diversos puntos de vista y el trabajo en equipo; responsabilidad individual en la que cada individuo responde una actividad precisa para alcanzar la meta; habilidades sociales, por ejemplo, relaciones interpersonales para llegar a acuerdos, compartir ideas o cumplir roles para ser líder, organizador, animador, etc.; y autoevaluación grupal que corresponde a la toma de decisiones y evaluación de acciones que aportan al grupo o deben ser mejoradas.

Por último, Rodríguez (2013) recomienda que a la hora de implementar el aprendizaje cooperativo es necesario “definir los objetivos de enseñanza, planificar los materiales y recursos” (p. 84). No es lo mismo tener elementos físicos como papel, tijeras a tener programas de diseño o editores de texto para llegar a un mismo fin: cumplir con una meta de manera conjunta. En cuanto al rol del docente, se debe explicar la consigna de la tarea académica, dirigir al estudiante, socializar los criterios de evaluación grupal e individual, además de decidir las características de los grupos y los roles de los integrantes.

4.1.5 Enseñanza de lenguas con fines profesionales y académicos:

En esta fundamentación pedagógica se ha insistido en la importancia de las tecnologías, la globalización y los nuevos enfoques para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera. La enseñanza de lenguas con fines profesionales y académicos no es ajena a lo antes mencionado ya que la multidisciplinariedad y la enseñanza especializada en áreas determinadas son elementos claves de este concepto. Los lenguajes especializados representan un instrumento para la comunicación con la que científicos, técnicos y profesionales llevan a cabo su trabajo, este tipo de lenguaje tiene una temática determinada, se produce en situación profesional, pertenece a un registro formal y, a diferencias del lenguaje general, tiene una estructura preestablecida. En los últimos años, se ha pasado de una enseñanza centralizada en el léxico a una enseñanza en donde prima los componentes sociodiscursivos (agentes inmersos en procesos y situaciones comunicativas), textuales (géneros y tipos de discursos), cognitivos, gramaticales y terminológicos. María Teresa Cabré (2004) sostiene que las lenguas especializadas son “producciones lingüísticas sobre temas relacionados con el saber descriptivo o procedural, sobre parcelas específicas del conocimiento” (p. 3). De ahí el interés por la creación de material educativo dirigido exclusivamente a estudiantes de ciencias exactas como matemáticas, biología, química y

física, sin dejar a un lado la interdisciplinariedad que pueda existir entre estas disciplinas. Se puede representar la relación entre lengua y lengua de especialidad con la gráfica 1:



Gráfica 1. Comparación entre lengua y lengua de especialidad, 2020.

Se debe aclarar también que hay diversos prototipos para relacionar y comparar la lengua y la lengua de especialidad. Unos sustentan que las dos lenguas son sistemas diferenciados por lo que deberían estar separados, otros explican que son variaciones léxicas con una relación intermedia y otros ven la lengua de especialidad como un subsistema o subconjunto dentro de la lengua. Es esta última la opción que se adopta en este trabajo.

El principal objetivo de las Lenguas con Fines Específicos (LFE) es la enseñanza y aprendizaje de lenguas en contextos profesionales y académicos en donde se consideran elementos interculturales y disciplinares. Ignorar estos elementos, en este tipo de enseñanza, puede representar obstáculos para resultados comunicativos exitosos por parte de los estudiantes. En otras palabras, las lenguas profesionales y académicas están al servicio de

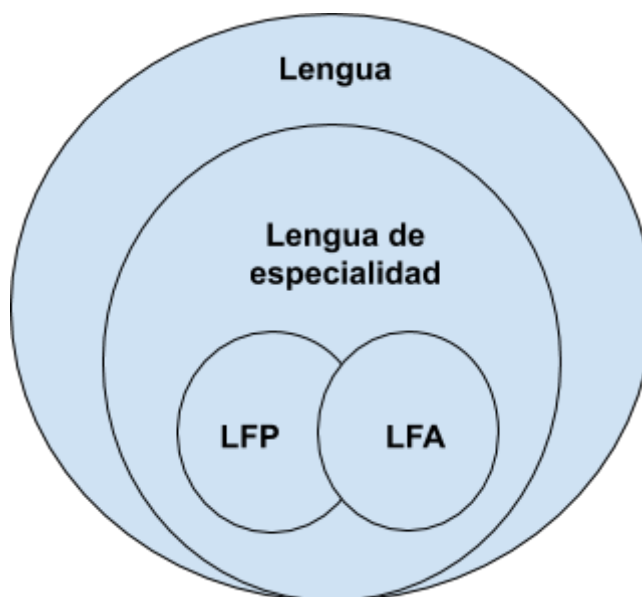
las LFE en donde se seleccionan temas y actividades en función del tipo o perfil del alumnado.

Por una parte, en las Lenguas con Fines Profesionales (LFP), se busca proporcionar la competencia comunicativa necesaria para desenvolverse en diferentes contextos profesionales: español para negocios, inglés para turismo, francés para procesos industriales, por ejemplo. Entre las capacidades, habilidades y técnicas de comunicación que deben considerarse está el conocimiento de la lengua meta (vocabulario, estructuras gramaticales, contenidos fonéticos, expresión oral y comunicación no verbal), el conocimiento de la “cultura” científica o sectorial-profesional a la que pertenece la lengua de especialidad y de la cultura corporativa o de la organización, así como de los usos y costumbres culturales de la comunidad de habla (Aguirre Beltrán, 2001).

Por otra parte, en las Lenguas con Fines Académicos (LFA), se intenta facilitar a los aprendices la adquisición de destrezas que les permitan cumplir con éxito las tareas propias de los ámbitos universitarios por medio de la lengua meta. Esto se relaciona con el “código oral y escrito que utilizan docentes y estudiantes en ámbitos universitarios para presentar, discutir y evaluar información de carácter científico” (Vázquez 2004, p. 1129). Algunos ejemplos son la elaboración de ensayos, reseñas, exámenes, ponencias y la comprensión de clases magistrales, conferencias y artículos. Aquí es prudente retomar el concepto del aprendizaje de una lengua y el aprendizaje a través de una lengua.

A continuación, se presenta la gráfica 2, teniendo en cuenta que la enseñanza de lenguas con fines profesionales y académicos pertenece a la enseñanza de lengua de especialidad y esta, a su vez, es un subsistema de la lengua. Cabe observar que LFP y LFA no son subconjuntos completamente independientes, ya que dependiendo del nivel de

especialidad pueden compartir más o menos elementos (léxico, fraseología, temas, fórmulas...). Estos elementos están representados por la zona de intersección.



Gráfica 2. Desde lengua hasta lengua de especialidad, 2020.

4.1.6 Francés con Objetivos Académicos (FOA):

En el anterior fundamento, se presenta un panorama general de la enseñanza de Lenguas con Fines Específicos (LFE), profundizando tanto en las lenguas profesionales como en las académicas y definiendo algunas de sus características más marcadas. En este punto, se introduce Francés con Objetivos Académicos (FOA), término que pertenece directamente a las lenguas con fines académicos y es un subsistema de las lenguas especializadas. Además del FOA, existe English for Academic Purposes (EAP), Português para Fins Acadêmicos (PFA) y Español con Fines Académicos (EFA). En ocasiones, no solamente varía la lengua utilizada, ya sea francés, inglés, portugués o español, sino también la integración de particularidades que responden a problemáticas en ambientes específicos. Por lo anterior, a la hora de definir FOA, se tiene en cuenta la acepción general y la adoptada por la Reestructuración del componente curricular de idiomas extranjeros en programas de

pregrado (Sección de EAP/ESP, 2015) en la Universidad del Valle a través de las necesidades de sus estudiantes.

De forma general, de acuerdo con Le centre de ressources et d'ingénierie documentaires (2017):

Avec l'augmentation constante des effectifs d'étudiants allophones dans les universités françaises et francophones, le Français sur Objectifs Universitaires, le FOU, ne cesse pas de progresser. Également appelé Français sur Objectif Académique, FOA, ou Français Langue Académique, FLA, son public est assez pluriel, d'où une diversité accrue des spécialités choisies, des niveaux d'accès et des niveaux de langues. Mais tous ces étudiants partagent un même objectif : réussir leur intégration à l'université, qui constitue ainsi la mission principale du FOU. (p. 1).

Teniendo en cuenta lo anterior, se podría decir que el FOA se inscribe dentro del FOU o que comparten características similares. Ahora, se debe dejar claro que el FOU viene o se deriva del FOS: Français sur Objectifs Spécifiques. Mourlhon-Dallies, F. (2011) define el francés académico de la siguiente manera:

Par français académique, on entend généralement cette part de la langue à maîtriser pour réaliser l'ensemble des tâches scolaires et des devoirs à restituer, indépendamment des spécialités et des disciplines. En plus, le français académique ou FA, pensé comme un ensemble de techniques à acquérir (ou déjà acquises en LM) telles la prise de note, la rédaction de dissertations, de commentaires composés, le résumé d'articles scientifiques. Il rencontre également les préoccupations du français langue seconde ou FLS,

renvoyant aux formalités administratives, aux inscriptions, à la recherche d'un logement. (p. 137).

Este tipo de francés es visto como una herramienta para alcanzar un fin, ya sea aprender a tomar notas, redactar diferentes textos como resúmenes, ensayos, artículos, tesis, entre otros. También, se presenta como un medio que permite desarrollar otro tipo de tareas en diversas áreas de conocimiento. En este caso, no es posible ver dicha lengua desde un paradigma netamente gramatical o enfocado en la lengua exclusivamente (francés), pues uno de sus principales fundamentos es la adquisición y el desarrollo integral de competencias comunicativas, aunque sí hay gran presencia de tecnicidad del idioma, es decir, cierto tipo de vocabulario propio de las disciplinas. También, uno de los propósitos más recurrentes es preparar a los estudiantes para aplicar a becas de especializaciones, maestrías o doctorados en países francófonos, tal como lo hace la Universidad del Valle.

De forma particular, por medio de la Reestructuración del componente curricular de idiomas extranjeros en programas de pregrados (Sección de EAP/ESP, 2015), la Universidad del Valle busca que sus cursos de Francés con Fines Generales y Académicos brinden al estudiantado las siguientes destrezas:

- Los niveles I y II se centran en las competencias comunicativas básicas en lengua extranjera con énfasis en expresión oral y comprensión auditiva para fines comunicativos generales y académicos. Elementos como información personal, descripción de hábitos, proyectos personales y profesionales y descripción de problemas locales.
- El nivel III se enfoca más en habilidades académicas generales con énfasis en la comprensión y la competencia comunicativa escrita.

- El nivel IV se centra en el desarrollo de competencias comunicativas relacionadas con la exposición y la argumentación sobre temáticas propias de la vida social, académica y profesional con un mayor nivel de complejidad.

En síntesis, estos cursos de francés adoptan una perspectiva desde la cual no solamente se debe aprender sobre el mundo académico, sino también sobre la lengua utilizada: francés. La Universidad del Valle, entonces, adopta una postura más abierta sobre el FOA, integrando lo académico sin dejar de lado la fundamentación en francés como lengua extranjera.

4.1.7 Desarrollo de la autonomía:

En el desarrollo de esta fundamentación pedagógica, se ha resaltado la importancia de la tecnología en el aprendizaje de una lengua extranjera. Se entiende que en el ejercicio de aprendizaje-enseñanza del francés, se hace necesario establecer estrategias para que los estudiantes desarrollen la autonomía en espacios virtuales de aprendizaje por medio de la modalidad semipresencial o *blended learning*. La autonomía es entendida por Morales, S. y Ferreira, A. (2008) como estrategias de aprendizaje utilizadas por el estudiante a través de pensamientos y comportamientos conscientes y semiconscientes que benefician la adquisición, el almacenamiento, la recordación y el uso de la información referente a la lengua meta.

O'Malley and Chamot (1990) sustentan que hay diferentes tipos de estrategias: cognitivas, metacognitivas, afectivas y sociales. Las estrategias cognitivas permiten la solución de problemas que requieren de análisis (paso a paso); las estrategias metacognitivas están relacionadas con el aprendizaje general, involucran la reflexión, el pensamiento y la organización para aprender de forma eficiente; las estrategias afectivas conectan y regulan las

actitudes, la motivación y las reacciones emocionales en el proceso de aprendizaje de una lengua; finalmente, las estrategias sociales buscan que los estudiantes empleen diversas formas de participación e interacción con hablantes de la lengua meta.

En este contexto, es de gran importancia incorporar estas estrategias, pues contribuyen al desarrollo de la autonomía del estudiante. Además, es necesario que los estudiantes aprendan a manejar los recursos computacionales, el tiempo, el lugar, el camino a seguir para lograr el nivel deseado en la lengua meta. El rol del educador, en este caso, es facilitar e incentivar a los aprendices para que empleen diversos recursos que tienen como propósito principal beneficiar el proceso de aprendizaje.

4.1.8 Transversalidad:

Mediante la globalización y la mundialización del aprendizaje de una lengua extranjera en entornos virtuales de aprendizaje, el mundo real cada vez está más asociado al mundo tecnológico. Por eso, las carreras universitarias, los currículos y el material digital complementario creado en plataformas flexibles deberán responder a las necesidades de los estudiantes habituados -o no- al uso de las tecnologías. Alviárez y Castellanos (2013) explican que en La V Reunión Nacional de Curriculum para la Educación Superior desarrollada en el 2013 se puso de manifiesto que los procesos de posmodernidad traducidos en nuevas bases tecnológicas, las nuevas necesidades de una sociedad compleja, cambiante e incierta y el surgimiento de nuevos conocimientos fundamentados en la integración disciplinaria son elementos claves a la hora de hacer una transformación curricular universitaria. Lo anterior también está ampliamente relacionado con el manejo de la transversalidad, pues los ejes transversales integran componentes fundamentales en la creación de los currículos. Estos ejes contextualizan el proceso de aprendizaje y enseñanza de una lengua de forma lógica y razonada en situaciones reales, necesidades y problemas

socioculturales en los que la universidad o escuela no pueden dar respuesta de manera eficiente y efectiva (Alviárez y Castellanos, 2013).

La transversalidad se entiende como la integración de conocimiento desde una visión holística en donde se emplean distintas áreas académicas complementadas entre sí o paralelamente por medio de problemas y situaciones actuales (políticas, económicas, culturales y ambientales). Esto ayuda a los estudiantes a aportar significados reales y funcionales en sus contextos. En otras palabras, es un claro ejemplo del desarrollo de seres más conscientes y humanos.

La transversalidad suscita preguntas sobre cómo y por qué integrar este término en el desarrollo de currículos y de material digital complementario. Canquíz e Inciarte (2006) resaltan que este concepto refleja la preocupación por temas sociales, conecta la universidad con la vida, favorece la educación en valores y permite adoptar una perspectiva social crítica. Además, se articulan los campos del ser, saber y hacer utilizando conceptos, procesos, valores y actitudes que orienten el aprendizaje y la enseñanza de una lengua.

Malo, C. y Pascual L. (1997) explican que no es suficiente con elegir temas transversales como el racismo, las enfermedades de transmisión sexual, la guerra, la libertad o la destrucción de la naturaleza, también es necesario determinar el tipo de preguntas dirigidas al estudiantado, teniendo en cuenta componentes lingüísticos y comunicativos articulando las habilidades, por ejemplo, la estrecha relación entre lectura y escritura. Es así como estas dos autoras proponen ejercicios como falso y verdadero haciendo uso de comparativos y superlativos al mismo tiempo en el que se utilizan hechos presentes en las lecturas; emparejamiento de oraciones en el que se revisan concordancias entre el sujeto y el verbo, además del sentido de la frase; definiciones de términos a partir de palabras claves

previamente seleccionadas; ejercicios de opción múltiple relacionados con la lectura y donde los estudiantes deben deducir, analizar y aplicar estrategias de lectura como *skimming*, *scanning* y lectura detallada; finalmente, ejercicios que involucren la escritura teniendo en cuenta que esta puede ser también expresar la opinión por medio de un párrafo argumentativo, una carta, un póster o un correo electrónico. Todos estos tipos de ejercicios se relacionan, además, con los tres momentos de la tarea: antes, durante y después.

4.1.9 Material Complementario:

En la elaboración de propuestas curriculares, varios de los contenidos son abordados a través de materiales complementarios. No es posible crear un currículo totalmente autónomo en el que no sean necesarias ayudas extra para alcanzar a cabalidad los objetivos propuestos. En ocasiones, los libros propios de estas propuestas didácticas necesitan adicionar temas o practicar, desde una perspectiva diferente, los que ya están consignados. Es ahí donde estas herramientas cobran importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, pues ayudan a reforzar lo aprendido en el aula.

Según Martín Juaristi (2009) “los materiales complementarios son aquellos a los que los estudiantes acuden incentivados por su curiosidad e interés” (p.315). Estos no están necesariamente relacionados con componentes lingüísticos, aunque sí sirven para familiarizar a los estudiantes con el uso de estructuras e introducir otras nuevas. Entre estos materiales, de carácter formativo y recreativo, es posible encontrar desde manuales, ensayos, cuentos, prensa, boletines de noticias, comics, historietas, series, novelas hasta videojuegos.

Entre las cualidades de los materiales complementarios, se pueden resaltar principalmente tres. La primera indica que a medida que se incorporan estos elementos, el carácter complementario progresivamente se va dejando a un lado para, posteriormente,

convertirse en una de las principales fuentes de conocimiento, además de la interacción con otros hablantes una vez hayan finalizado las clases formales. La segunda hace referencia al desarrollo de la competencia pluricultural por parte de los estudiantes, ya que están en constante contacto con diversos modos de vida. También, prepara a los estudiantes para interactuar con otros individuos en otros trasfondos culturales. Finalmente, la tercera fomenta una actitud motivadora y estimulante para el proceso de aprendizaje. Normalmente, una gran parte de estudiantes aprende una lengua extranjera por requisito y no por decisión propia. En este sentido, estos elementos complementarios les dan una mayor versatilidad a la hora de practicar y fortalecer sus conocimientos.

En cuanto a la elección de materiales, se deben considerar las consecuencias positivas y negativas en los estudiantes: una mala selección de estos puede producir un efecto negativo: uso erróneo del lenguaje, idealización equívoca de la cultura meta, rechazo hacia la lengua meta y pérdida de motivación. La responsabilidad del educador, a grandes rasgos, no es solamente tener conocimientos formales sobre la lengua a enseñar, sino también conocer a sus estudiantes, pues entre más próximos sean los materiales, la relación será más fuerte.

4.2 Conceptos tecnológicos

Estos conceptos están relacionados con la tecnología y el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Inicialmente, se parte de la Enseñanza de Lenguas Asistida por Computador (ELAC), se abordan los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) y, posteriormente, se explora la herramienta *Moodle*. Los anteriores términos concernientes a la virtualidad son clave para desarrollar esta investigación.

4.2.1 Enseñanza de Lenguas Asistida por Computador (ELAC):

Inicialmente, la Enseñanza de Lenguas Asistida por Computador³ era vista como “la gradación y dosificación de contenidos, el control de los progresos del aprendiz, la individualización del aprendizaje, la retroalimentación inmediata y el refuerzo positivo”, explica Martha Berdugo (2001, p. 91). Es decir, simplemente se divisaba como una herramienta con la que se podía suministrar y compilar cierto tipo de información en función del individuo aprendiz.

Posteriormente, esta definición se extiende a la generación y producción masiva de material educativo computarizado donde el enfoque comunicativo era una de sus principales características. Frente a lo anterior, comienzan a surgir diversas aplicaciones didácticas para editar textos, hacer comprensión de lectura, juego sobre vocabulario, es decir, se pasa de utilizar las herramientas virtuales para presentar y compilar información a utilizar estos medios para generar conocimiento, practicar y reforzar el aprendizaje de lenguas. Finalmente, el desarrollo de computadores más sofisticados y el auge del Internet en todo el mundo dan paso al fortalecimiento, de una manera oficial y formal, del proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas por medio de herramientas virtuales en diversas plataformas.

Implementar ELAC en el aprendizaje del francés, en este caso, no quiere decir que se deba estar anclado a cierto tipo de metodologías obligatoriamente. De hecho, Berdugo (2011) sostiene que “ELAC integra y se integra a diversos enfoques de la enseñanza de lenguas. No se trata de una metodología *à part entière*, ni de un método de enseñanza particular, diferente en su esencia de los demás” (p.98). Esto explica que muchos de los enfoque y métodos vividos en las clases presenciales pueden trascender fácilmente a este tipo

³ Desde ahora ELAC.

de enseñanza asistida por medios digitales y se debe ser sumamente cuidadoso al tratar de integrarlos. Por eso, en esta fundamentación pedagógica también se insiste en planificar y organizar meticulosamente los contenidos, además de seleccionar los recursos materiales idóneos para el diseño de material educativo de forma virtual.

Siguiendo este orden, las actividades ELAC, como otras actividades para el aprendizaje de lenguas, pueden adoptar diferentes formas y modalidades, por ejemplo:

- Actividades de producción oral y escrita
- Actividades de comprensión oral y escrita
- Actividades controladas o semi-controladas
- Actividades semi-dirigidas y auto-dirigidas
- Proyectos de aprendizaje personales o grupales (actividades individuales o en grupo) (Berdugo, 2001, p. 100).

Entre algunas debilidades que presenta esta forma de enseñanza, María Luján (2014) indica que “desde la perspectiva de los tutores, los problemas técnicos más frecuentes están relacionados con la eventual lentitud del Internet o también con el uso de los micrófonos o de las cámaras (de su computador o de los estudiantes)” (p. 317). Es importante, entonces, tratar de subsanar estas dificultades que, aún hoy, en época de pandemia en pleno 2020 siguen presentes.

Hace 20 años, ELAC era un tipo de enseñanza poco explorada en Colombia. Hoy, el Ministerio de Educación cuenta con diversos materiales y plataformas para la enseñanza de lenguas en la educación media. La Universidad del Valle, específicamente la Escuela de Ciencias del Lenguaje, desarrolla por medio de monografías plataformas y

aplicativos para el aprendizaje de lenguas mayoritariamente en inglés. También, se crean entornos y ambientes virtuales utilizando *Moodle*, elementos que se abordan a continuación.

4.2.2 Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA):

A la hora de hablar de Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), se debe tener en cuenta que esta noción no solamente está relacionada con la creación de un curso y su implementación en un ordenador, este ejercicio va más allá, es combinar recursos, interactividad y actividades de aprendizaje previamente estructuradas.

Por una parte, Consuelo Belloch (2012) explica que un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) es un sistema de gestión del conocimiento (Learning Management System, LMS), también llamados Virtual Learning Environment (VLE). Estos entornos generalmente permiten acceder a las actividades a través de navegadores protegidos por contraseña como el Campus Virtual de la Universidad del Valle o como la plataforma *Moodle* y disponen de una interfaz gráfica. Además, integran de forma coordinada y estructurada los diferentes módulos y los presentan para la gestión y administración académica, es decir, organizan los cursos, el calendario, los materiales digitales, la gestión de actividades, el seguimiento del estudiante y la evaluación del aprendizaje.

Adicionalmente, los EVA se adaptan a las necesidades y características del usuario, pues disponen de diferentes roles en relación con la actividad realizada en el entorno: administrador, profesor, profesor sin permiso de edición, estudiante. A continuación, en la imagen 1, se presenta el entorno virtual de aprendizaje de la Universidad del Valle; en él es posible identificar que se exige un usuario y una contraseña para poder acceder. En la imagen 2, se evidencia la opción para cambiar el rol del usuario.

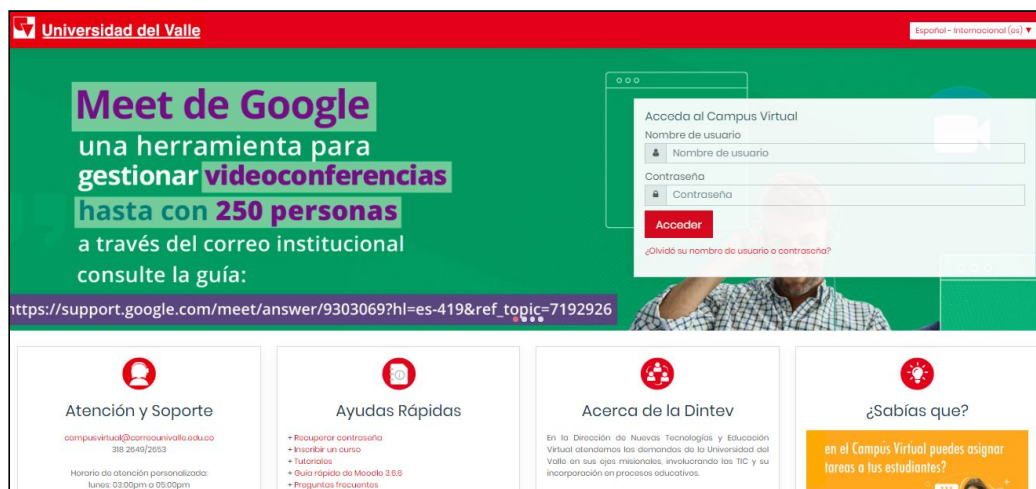


Imagen 1. Página de inicio del Campus Virtual de la Universidad del Valle, 2020.

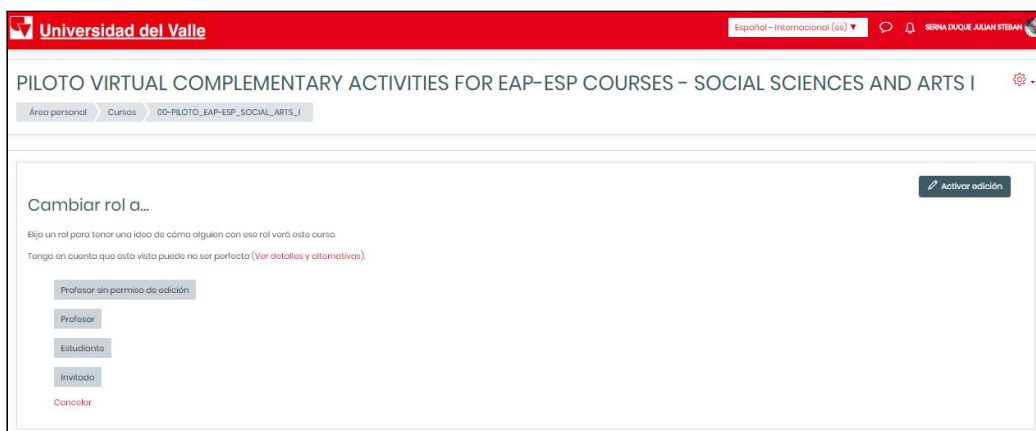


Imagen 2. Cambio de rol en el Campus Virtual de la Universidad del Valle, 2020.

En cuanto a las principales características de los EVA, Boneu (2007) propone cuatro: “interactividad, flexibilidad, escalabilidad y estandarización”. (pp. 2-3). Esto significa que los usuarios deben interactuar entre ellos, la plataforma debe ser fácil de adaptar y organizar, el entorno debe funcionar correctamente con grupos grandes y pequeños y, finalmente, se debe facilitar la importación y la exportación de cursos en formatos compatibles. En lo que concierne a los obstáculos de los EVA, José Ortega y Sebastián Torres (2003) sostienen que las dificultades derivadas del funcionamiento de los canales de comunicación digital son:

Lentitud en la transmisión de la información, interrupción inesperada de la comunicación, frecuentes averías en los servidores de información. También, dificultades derivadas de la calidad tecnológico-educativa de la información, obsesión por la generación de contenido literario, descuido en la calidad estética del diseño gráfico y multimedia, incorrecto planteamiento de los esquemas y gráficos, descuido de objetivos relacionados con la formación social y ética de los ciudadanos (pp. 2-3).

Estos entornos virtuales de aprendizaje aportan a diversos procesos educativos, especialmente al aprendizaje de lenguas extranjeras. Además, promueven el intercambio pedagógico entre diferentes actores, dan la posibilidad de almacenar, seleccionar y difundir información.

4.2.3 Moodle:

En el anterior fundamento pedagógico, se discute la integración de entornos virtuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Estos entornos han permeado progresivamente ámbitos personales, académicos y laborales, hasta formar parte esencial de la estructuración de clases virtuales y selección de material educativo complementario. De esta manera, surge la herramienta *Moodle*, diseñada por el programador titulado en Educación e Informática Martin Dougiamas, cuyo propósito inicial era fortalecer procesos educativos. Esta plataforma en línea se presenta como un *software* al que los administradores, profesores y estudiantes pueden acceder de forma gratuita.

El *Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment*, en español Entorno de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos y Modular, es más conocido por el acrónimo Moodle. Este entorno hace parte de los Sistemas de Gestión de Aprendizaje (SGA -

Learning Management System - LMS), es decir, se suscribe en los EVA. Según Mercedes Ontoria Peña (2014), este software es un “paquete integrado que contiene las herramientas y los recursos necesarios para crear un curso a través de la red, dando la posibilidad de proponer ejercicios interactivos y no interactivos y de realizar un seguimiento de la actividad del alumno en la plataforma” (p. 915). Eso quiere decir que este sistema permite evaluar al aprendiz tanto de forma individual como grupal a través de la interacción estudiantes - estudiantes, estudiantes profesor y, un sistema un poco más novedoso, estudiantes - ordenador.

Moodle permite insertar archivos multimedia como: imágenes (fotos, ilustraciones, historietas, gráficos, banners y GIF); vídeos (películas, videos musicales, presentaciones dinámicas, anuncios publicitarios, corto y largometrajes, documentales, telediaris, programas televisivos, trailers, videoclips); y contenidos de audio (música, diálogos, programas de radio, grabaciones). Por ello, esta herramienta es sumamente interesante para el aprendizaje virtual de lenguas, ya que por medio de estos archivos se pueden diseñar, por ejemplo, ejercicios de escucha y, de esta manera, fortalecer esta habilidad.

Este sistema de aprendizaje es personalizable y flexible, esto implica que los docentes en rol de diseñadores deciden qué elementos integrar a sus cursos virtuales o a sus materiales complementarios. Es decir, la apariencia puede variar y el orden en el que se presentan algunos ejercicios y preguntas, además del nivel de lengua exigido, los intereses, los objetivos y hasta los colores de las consignas, la tipografía y el tamaño. Adicionalmente, gran parte de las actividades permite hacer realimentación inmediata, puede ser desde un simple “Très bien !”, hasta una explicación mucho más teórica de por qué la respuesta es correcta o incorrecta. Algunas de estas actividades, entre otras, son cuestionarios, tareas en

línea, foros, encuestas, chat y glosarios. A continuación, en la imagen 3, se presenta la lista de actividades que ofrece *Moodle*.



Imagen 3. Diferentes actividades de Moodle, 2020.

En cuanto al diseño de material educativo de forma virtual, algunas recomendaciones que se podrían considerar son: crear una estructura adecuada, esto significa que se debe considerar la duración del curso y del número de actividades. Insertar contenido pertinente y familiarizar a los estudiantes con la plataforma *Moodle*, ya que algunas veces los aprendices no tienen un buen desempeño porque no entienden cómo funcionan estas plataformas. Añadir imágenes y colores, esto ayuda a motivar a los estudiantes y a ejemplificar muchas situaciones que son abstractas para ellos. También, dar instrucciones concisas y mantener un tono positivo, no se puede esperar que los alumnos hagan los ejercicios sin tener un paso a paso. Y, finalmente, incrementar la participación por medio de actividades sociales, es decir, desarrollar intervenciones y realizar comentarios que impliquen la reflexión, como los foros y los debates (Ontoria, 2014, pp. 918-919).

Desarrollar el módulo de *Sciences Humaines I* por medio de *Moodle* implica tener en cuenta todas las características anteriormente mencionadas, además del reto pedagógico al tratar de llevar actividades presenciales a un entorno virtual y que uno de sus principales fines sea la interactividad. También, esto se traduce en buscar constantemente ideas y materiales que puedan ser articulados a la propuesta actual, se debe tener mucha destreza para manejar la red. Para cerrar, se debe pensar que la información que nos rodea día tras día también puede ser transformada en tareas del módulo, no hay que desaprovecharla, pues puede significar una oportunidad para nutrir el aprendizaje de lenguas.

Hasta este punto, se han desarrollado los fundamentos pedagógicos que sustentan la propuesta de un material complementario para los cursos FOA nivel A1 de las disciplinas de ciencias humanas y sociales de la Universidad del Valle. Este material, que consiste en un módulo llamado *Sciences Humaines I*, materializa la apropiación de conceptos pedagógicos para crear unidades didácticas en francés. El proceso implica, además, el desarrollo de destrezas tecnológicas por tratarse de un material educativo que funciona en un entorno virtual. En el siguiente apartado, se presenta en detalle el contexto que será también el destinatario del módulo que se propone.

5. Contexto educativo para el que se propone el material

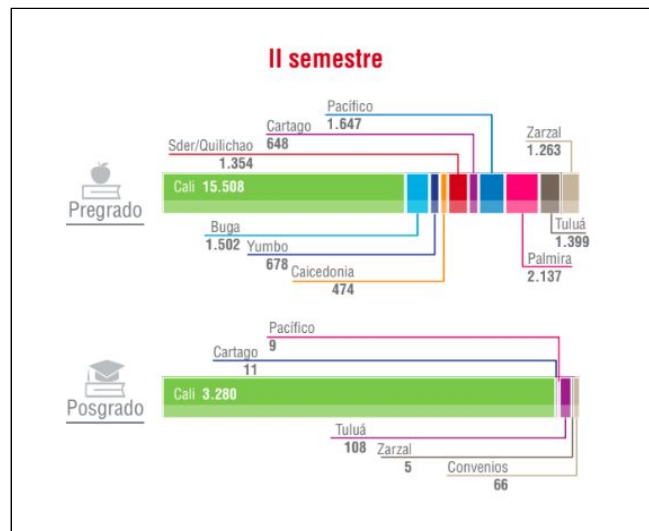
Para desarrollar esta propuesta didáctica fue necesario explorar el público destinatario del módulo *Sciences Humaines I*. Por esto, el contexto se dividió en tres partes: contexto universitario, del proyecto y curricular. A continuación, se presentan cada uno de ellos:

5.3 Contexto universitario

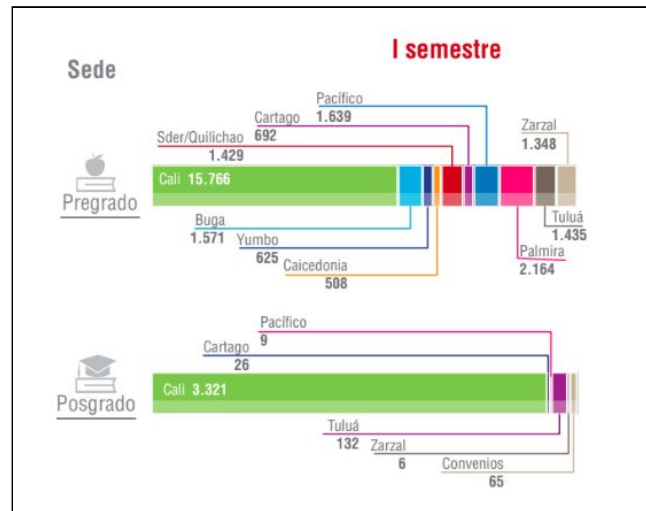
La Universidad del Valle, sede Meléndez, se encuentra ubicada en la Calle 13 N.º 100-00 al sur de la ciudad de Cali. Limita con los barrios Ciudad Jardín, Meléndez y El Ingenio. Fue fundada hace 74 años, cuenta con Acreditación de Alta Calidad y ofrece programas de pregrado, maestrías, especializaciones, doctorado y cursos de extensión en sus once sedes. Cuenta con cinco entradas, amplios parqueaderos, zonas deportivas y centros de aprendizaje: más de 35 edificios, auditorios y salones, además de laboratorios y espacios propicios no solamente para aprender una lengua extranjera, sino también para profundizar en cualquier disciplina.

En el campus universitario se puede encontrar una fauna y una flora diversa; desde iguanas, ardillas, peces, hasta monos nocturnos. En el exterior, se presenta gran afluencia de transeúntes, carros, motos, bicicletas y se encuentran centros comerciales; el ruido producido por estos, a veces, es alto. El acceso a la Universidad se realiza de diferentes maneras tanto para estudiantes como para profesores, además de carros, motos o el servicio de transporte público de la ciudad – MIO, un buen número de estudiantes prefieren usar

transportes amigables con el medioambiente como patinetas, patines y bicicletas. En cuanto a la comunidad estudiantil, podemos decir que la Universidad es pluriétnica y pluricultural; muchos de los estudiantes que residen en Cali proceden de otras ciudades y departamentos como Nariño, Cauca, Quindío y Chocó. En los dos semestres del año 2018, incluyendo todas las sedes, se matricularon entre 30.736 - 30.089 estudiantes; 27.177 - 26.610 pertenecen a pregrado, 3.559 - 3.459 a posgrado entre los cuales 555 - 603 pertenecen a especialización, 2.462 - 2.341 a maestría y especialidades clínicas y 542 - 535 de doctorado (Anuario Estadístico, 2018). Las gráficas 3 y 4 presentan las cifras de estudiantes matriculados en las diferentes sedes de la Universidad del Valle en el año 2018:

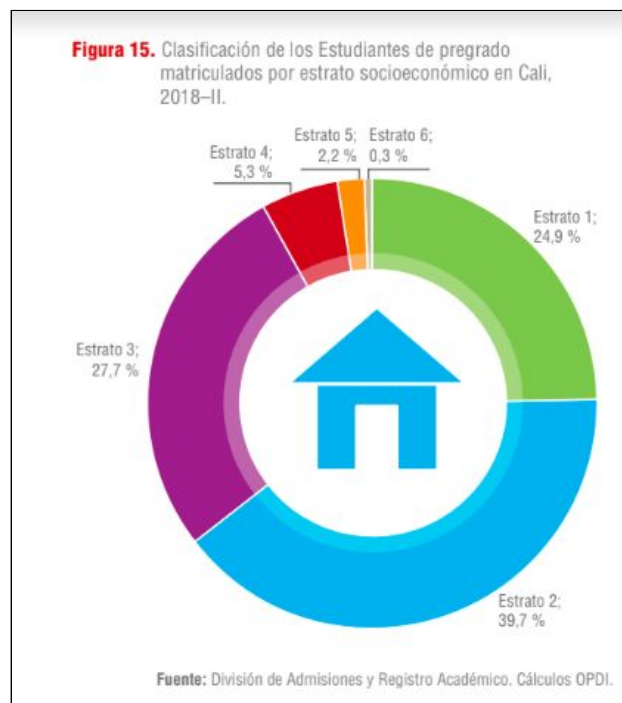


Gráfica 3. Estudiantes matriculados en 2018-II, Anuario Estadístico 2018.

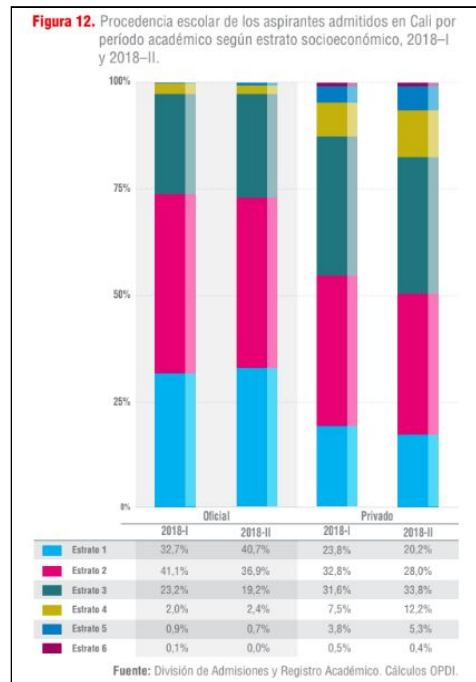


Gráfica 4. Estudiantes matriculados en 2018-II, Anuario Estadístico 2018.

Referente al nivel socioeconómico de los estudiantes de pregrado matriculados en 2018-II en la sede de Cali, se puede observar que la gran mayoría pertenecen a los estratos 1, 2 y 3, como lo muestra las gráficas 5 y 6:

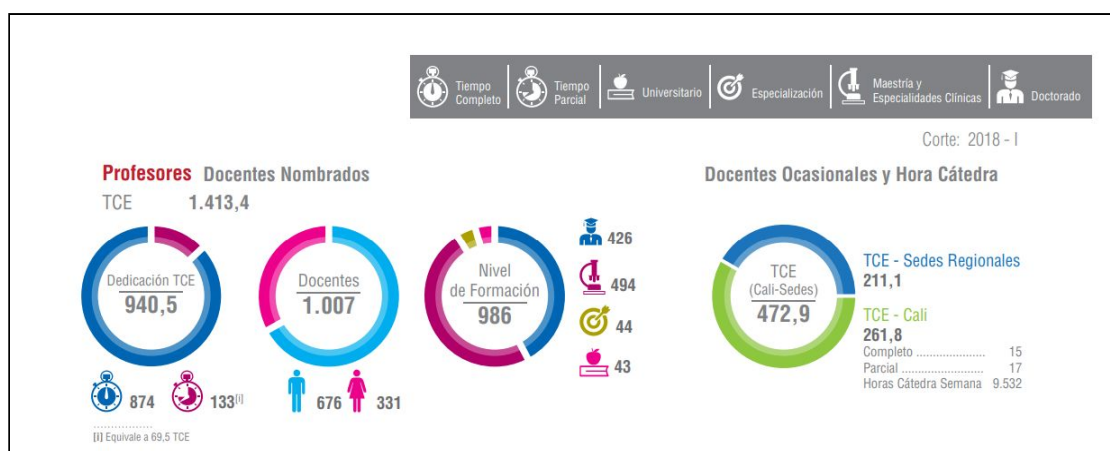


Gráfica 5. Nivel socioeconómico estudiantil, Anuario Estadístico, 2018.



Gráfica 6. Procedencia escolar de los estudiantes según estrato socioeconómico, Anuario Estadístico, 2018.

En cuanto a la comunidad profesoral, es posible observar la totalidad de docentes nombrados y los estudios de posgrado y doctorado predominan en su nivel de formación como lo demuestra la gráfica 7:



Gráfica 7. Docentes nombrados y nivel de formación, Anuario Estadístico, 2018.

5.1.1 Espacios y recursos para la práctica de lenguas:

La mayoría de las aulas destinadas para la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera en la Universidad del Valle son amplias; varias de estas cuentan con aire acondicionado o ventiladores, están equipadas con tableros sencillos e inteligentes, televisores y/o video beam. También, en algunos edificios la señal de internet inalámbrico es eficiente mientras que en otros espacios es limitada, lo mismo ocurre con los computadores. Asimismo, hay algunos salones que cuentan con asientos individuales y otros con mesas para dos o más estudiantes, como es el caso del edificio E26, donde también es posible encontrar salones tradicionales y algunas aulas destinadas al aprendizaje de lenguas.

Además de las aulas, la biblioteca Mario Carvajal, el Centro de Documentación y el Centro de Recursos son espacios propicios para realizar consultas referentes a las lenguas extranjeras o llevar a cabo trabajos de forma individual o grupal. Estas salas cuentan con amplia selección bibliográfica como libros de texto, diccionarios, cuentos en diferentes idiomas desde un nivel básico hasta un nivel avanzado, revistas, periódicos, trabajos de grados, libros con CD para practicar la comprensión oral, además de libros de enseñanza de una lengua extranjera. De acuerdo con varios monitores, la demanda por parte de los estudiantes es de frecuencia media, “algunas veces vienen más de diez personas por semana solicitando libros con explicaciones gramaticales, por ejemplo, otras veces no viene nadie, pero eso también depende de la carga académica y de la semana de parciales”, sostiene una de las monitoras. También, otros recursos que brindan estos espacios son las bases de datos que la universidad ha establecido a lo largo de su trayectoria con revistas de divulgación científica, de ocio, online, entre otras.

La Red de Centros de Apoyo y Aprendizaje de Lenguas (Red CAAL), es una red que ofrece tutorías, clubes de conversación, charlas, festivales y cinemaforos. Este equipo

de trabajo brinda sus servicios en cinco espacios: el primero y ya mencionado Centro de Recursos, ubicado en el edificio CREE (E18); el segundo, sala Focas, localizado en la OITEL; el tercero, el laboratorio de idiomas, situado en el edificio de Socioeconomía (E12); el quinto y el sexto corresponden al laboratorio de Idiomas de la Facultad de Administración y al Centro de Idiomas de la Facultad de Ingenierías. Cada uno de estos espacios cuenta con computadores, diademas, *webcams*, tableros, aire acondicionado y video beam. Es necesario resaltar que, a pesar de ofrecer un servicio constante de 8:00 a.m. a 8:00 p.m. en jornada continua y de tener monitores serviciales, responsables y respetuosos, un aspecto que beneficiaría el servicio podría ser la implementación de otra sala de sistemas, debido a la gran afluencia de estudiantes que utilizan estos entornos para practicar las lenguas extranjeras en la plataforma virtual *Dexway*, destinada al trabajo autónomo e independiente. En ese sentido, también podría ser de gran ayuda destinar un espacio más amplio para llevar a cabo los clubes de conversación, puesto que la mayoría se desarrollan en el mismo entorno y los monitores no cuentan con el tiempo propicio para pasar de un club a otro. Hay que recordar que cada club implica una organización diferente, esto teniendo en cuenta las planeaciones de los practicantes. Normalmente, el espacio se llena con 18 estudiantes y la demanda, de esta actividad en específico, es mayor cada semestre. Finalmente, de acuerdo con algunos usuarios del Centro de Recursos, es necesario establecer el servicio de internet inalámbrico (*Wi-Fi*) en este entorno, pues es un hecho que el uso de las TIC no solo contribuye al aprendizaje y enseñanza de las lenguas durante el proceso de planeación, sino que apoyan cada vez más el desarrollo de la clase. A continuación, se presentan algunas imágenes de tres centros de idiomas:



Imagen 4. Centro de Recursos, edificio E18, espacio 2020, 2019.

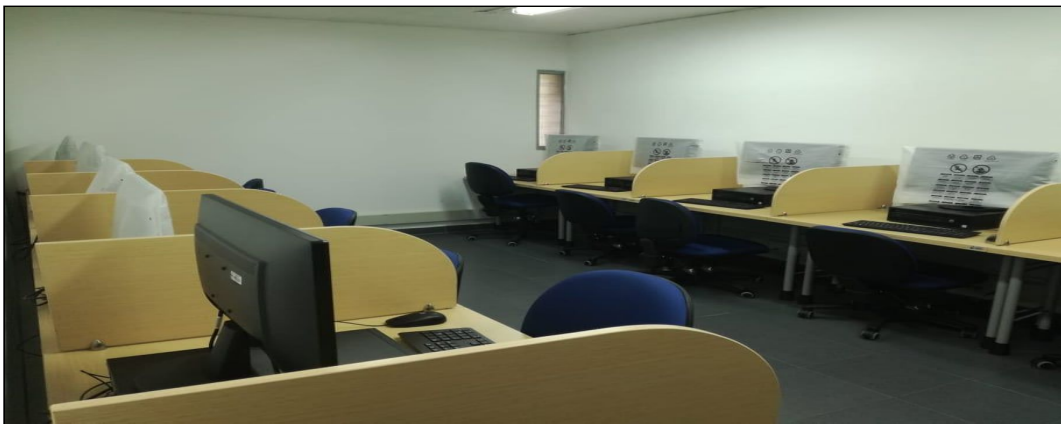


Imagen 5. Laboratorio de Idiomas, edificio de Socioeconomía, 2019.



Imagen 6. Sala Foca, OITEL, 2019.

5.1.2 Misión y visión de la Universidad del Valle:

La información que se presenta en el siguiente apartado corresponde a una pesquisa realizada en la página oficial de la Universidad del Valle, en donde es posible encontrar aspectos generales de la Institución. En este sentido, considerando de ellos la misión, se estipula que uno de los propósitos de esta alma mater es “la generación, transformación, aplicación y difusión del conocimiento en los ámbitos de las ciencias, la técnica, la tecnología, las artes, las humanidades y la cultura en general” (Universidad del Valle, Acerca de Univalle, 2019). Analizando este propósito, es posible entender que los componentes académicos y culturales no se desligan completamente del proceso de formación, incluso si se está aprendiendo una lengua extranjera, como también se sostiene en el libro *Intercultural Language Teaching and Learning. Chapter 2. Language, Cultures, and the Intercultural*, (Liddicoat & Scarino, 2013), donde se explica que es primordial establecer un vínculo entre la cultura propia y las otras culturas, potencializando otras visiones del mundo y otros saberes (similitudes y diferencias). Una ilustración clave es entender qué “generación de conocimiento” se interpreta de múltiples formas dependiendo de las culturas. También, se rescata que la Universidad tiene una perspectiva positiva hacia la difusión del conocimiento y la cultura, ya que, como explica (Liddicoat & Scarino, 2013) “la cultura no está determinada en un área específica, esta puede trascender a otros espacios”. Esto último es precisamente lo que busca la Universidad, llegar a otros entornos y favorecer a la comunidad en general, pues “asume compromisos indelegables con el desarrollo de la región, la conservación y el respeto del medio ambiente y la construcción de una sociedad más justa y democrática” (Universidad del Valle, Acerca de Univalle, 2019).

En cuanto a la visión, se afirma que esta institución anhela “ser reconocida como una universidad incluyente con altos estándares de calidad y excelencia en América

Latina” (Universidad del Valle, Acerca de Univalle, 2019). Algunos de los retos que traza el término “inclusión” no solamente hace referencia a los rasgos étnicos, al sexo, al género, a la procedencia o al nivel socioeconómico, sino también a la implementación y al uso constante de las tecnologías en la enseñanza, pues el acceso a estas representa una de las brechas más significativas a nivel educativo en Colombia. En este sentido, el documento *La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales* (Area Moreira, 2008) plantea que es importante brindar herramientas digitales para que los estudiantes desarrollen diversas competencias y manejen la información de forma crítica, ética e inteligente. Además de incentivar nuevas búsquedas de información que promuevan la reflexión sobre problemáticas a nivel local, nacional e internacional.

Teniendo en cuenta que la Escuela de Ciencias del Lenguaje (ECL) es la instancia de la Universidad que contempla en su vocación la enseñanza y al aprendizaje de lenguas extranjeras, es relevante rescatar la misión y la visión de esta Escuela.

Por una parte, La Escuela de Ciencias del Lenguaje, 2019, define su misión como:

- *El estudio del lenguaje como fenómeno sociocultural, sistema de comunicación y medio de construcción y expresión de identidad y de conocimiento.*
- *La formación de un profesional en lengua materna y en lenguas extranjeras capaz de desempeñarse en la docencia y la investigación con proyección social.*⁴

Se entiende, entonces, que la lengua se concibe de forma social y cultural, además de ser un medio para que los sujetos se reconozcan y generen conocimiento a través de la investigación, haciendo uso de las lenguas extranjeras, además de la lengua materna.

⁴ Escuela de Ciencias del Lenguaje. (2019). Escuela de Ciencias del Lenguaje. Universidad del Valle, Cali. Obtenido de: <http://lenguaje.univalle.edu.co/acerca-de/mision>

Por otra parte, la visión de la ECL tiene como principal objetivo la expansión investigativa relacionada con las lenguas, teniendo en cuenta su carácter social y cultural ya previamente mencionado. Se aspira también a educar un sujeto que idealmente sea capaz de lograr la excelencia académica y profesional e incorporar la transdisciplinaridad.

La Escuela de Ciencias del Lenguaje cuenta con tres programas de pregrado y dos de Posgrado. La Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés - Francés, ahora con Énfasis en Inglés - Francés, esto debido a la reforma de las licenciaturas⁵⁶⁷, la licenciatura en Español y Filología la Tecnología en Interpretación para Sordos y Sordociegos. Este programa se encuentra en su última cohorte y en trámite para convertirse en programa profesional. Las maestrías son en Estudios Interlingüísticos e Interculturales y en Lingüística y Español, siendo esta última uno de los programas de posgrado con mayor tradición a nivel nacional. Por último, entre los servicios de extensión, se destaca el Centro de Lenguas y Culturas que ofrece enseñanza de lenguas extranjeras a un público mucho más amplio: niños, adolescentes y adultos relacionados o no con la comunidad universitaria.

5.1.3 Estructura académico-administrativa de la institución:

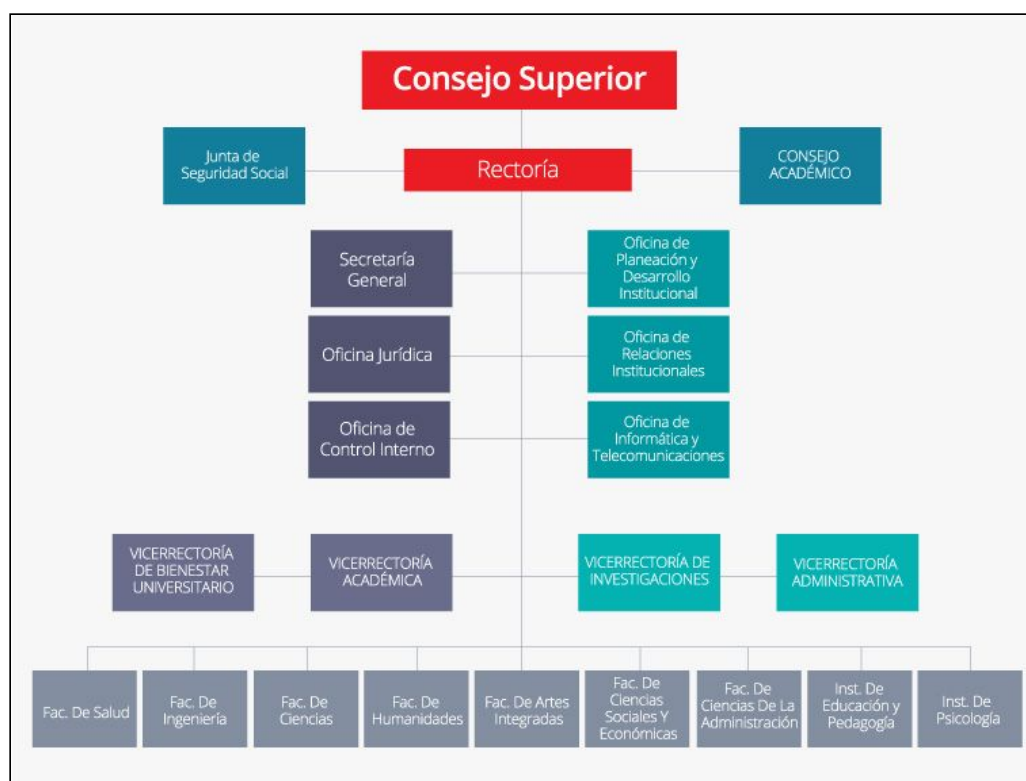
En cuanto a la estructura académico-administrativa de la Universidad del Valle, esta se divide en el Consejo Académico y el Consejo Superior. El primero, lo componen 22 miembros, entre los cuales se encuentran estudiantes, docentes, decanos,

⁵ Escuela de Ciencias del Lenguaje. (2017). Modificación curricular del programa académico Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés y en Francés. Universidad del Valle, Cali.

⁶ Universidad del Valle. (2017). Resolución. No. 028. Universidad del Valle, Cali. Obtenido de: http://proxse16.univalle.edu.co/~secretariageneral/consejo-superior/resoluciones/2017/RCS_028.pdf

⁷ Ministerio de Educación Nacional. (2017). Resolución No. 18583. Obtenido de: https://www.usbcali.edu.co/sites/default/files/resolucion_final_18583_de_2017deroga_2041.pdf?fbclid=IwAR0Q-jAnHGVTcYPjm5G3_tqBX8wSqPnVk75q6nV0hnIMYZ0Ilwmmo2Ghb_a0

vicereectores y un rector, que actualmente es el profesor Edgar Varela Barrios. En este sentido, la Universidad está estructurada de la siguiente forma:



Gráfica 8. Estructura orgánica. Acuerdo n° 020-03 C.S. Universidad del Valle. 10 de febrero de 2003.

Como se puede observar en la gráfica 8, la Universidad del Valle se divide en distintas dependencias con funciones específicas que a su vez se encargan de las 9 facultades y 2 institutos con los que cuenta la Universidad. El programa Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés - Francés dentro del cual se desarrolla esta propuesta se encuentra enmarcado dentro de la unidad académica Escuela de Ciencias del Lenguaje la cual pertenece a la Facultad de Humanidades.

5.1.4 Docentes de lenguas extranjeras:

En cuanto a los docentes de lenguas, estos asumen responsabilidades de investigación, docencia y extensión. En la Sección de EAP/ESP se cuenta con 7 profesores

nombrados (una de estas docentes que enseña portugués) y 49 profesores hora cátedra (1 enseña portugués, 4 francés y una alemán). La ECL ofrece cursos de francés, inglés, alemán, japonés, italiano, portugués, ruso, chino-mandarín, nasa-yuwe y lengua de señas colombiana. Algunos de estos cursos tienen una intensidad horaria de cuatro horas semanales y cuentan con niveles que van desde básico hasta avanzado, dependiendo de la demanda de cada semestre o del pensum de cada programa académico. En cuanto a la enseñanza, esta es mayormente establecida bajo el enfoque basado en tareas e intercultural, integrando la lengua con propósitos generales y académicos.

La Universidad del Valle ha establecido una serie de convenios con universidades de países como India, Inglaterra, Trinidad y Tobago, Francia, Japón, Estados Unidos y Brasil, entre otros. Gracias a esto, cada año se cuenta con más de treinta estudiantes de intercambio de diferentes nacionalidades y lenguas maternas. La función principal de estos asistentes no solamente es tomar cursos afines a sus carreras o áreas de interés, sino también brindar apoyo en el aprendizaje de lenguas extranjeras; este proceso se da mediante clubes de conversación, charlas y festivales que ellos mismos diseñan y ofrecen con ayuda de docentes y estudiantes. Entre los eventos que se han desarrollado y han contado con gran afluencia, se puede mencionar La semana colombo-alemana, La Semana colombo-japonesa y La semana cultural de las lenguas indígenas.

5.2 Contexto del proyecto

Para comenzar con esta exploración, es necesario abordar el trabajo realizado por Berdugo, M. y Pedraza, N. (2002). Las investigadoras crearon la plataforma *Lingweb* bajo un proyecto colaborativo entre la Escuela de Ciencias del Lenguaje, de la Facultad de Humanidades y la Escuela de Ingeniería en Sistemas y Computación, de la Facultad de

Ingeniería. El propósito era diseñar una herramienta para los docentes de inglés y francés de la ECL con un conjunto de unidades didácticas de carácter complementario en un ambiente virtual. Estos ejercicios deberían ajustarse a las necesidades de sus estudiantes, teniendo en cuenta el nivel, las habilidades y los componentes lingüísticos, léxicos y comunicacionales.

En 2008, llevaron a cabo un proyecto para evaluar esta plataforma mediante una investigación-acción. En este proyecto se tuvieron en cuenta ocho cursos de idiomas de la Universidad del Valle. *A posteriori*, se aplicó una encuesta concerniente a la plataforma *Lingweb* y a la experiencia de los estudiantes con la misma. Este recurso complementario empleó material didáctico como apoyo para los cursos de lenguas, diseñado bajo un modelo socioconstructivista del aprendizaje y la enseñanza. Esta herramienta también tuvo en cuenta el aprendizaje basado en tareas y las modalidades de aprendizaje autónomo y semidirigido. En la evaluación de *Lingweb* se utilizó el método cualitativo (intervención pedagógica y discusión en foros) y el método cuantitativo (encuesta). Entre los resultados se evidenció la alta aceptación de los materiales. Sin embargo, las autoras aseguraron que la usabilidad del entorno virtual de aprendizaje no estaba en correspondencia con los esfuerzos de rediseño de algunos componentes de la plataforma.

En el año 2017 nació el proyecto *Virtual Complementary Activities for EAP - ESP Courses*, la idea principal, en esa época, era migrar las actividades de la plataforma *Lingweb* a *Moodle* del Campus Virtual de la Universidad del Valle. Este proceso estuvo dirigido y sigue vigente (2019) bajo la responsabilidad de los docentes de la Universidad del Valle Marcela Castellanos Olmedo, Luis Alfredo Velasco y Asnorald Cadavid Ríos y bajo el acompañamiento constante de la Dirección de Nuevas Tecnologías y Educación Virtual (DINTEV), quienes en el año 2018 presentaron un informe de lo realizado hasta ese momento. El proyecto cuenta con cinco módulos presentados a continuación:

- a. Virtual Complementary Activities for EAP-ESP Courses - Social Sciences and Arts I
- b. Virtual Complementary Activities for EAP-ESP Courses - Health II
- c. Virtual Complementary Activities for EAP-ESP Courses - Science and Engineering II
- d. Virtual Complementary Activities for EAP-ESP Courses - Health I
- e. Virtual Complementary Activities for EAP-ESP Courses - Science and Engineering I

Los módulos de *Health I* y *Science and Engineering I* se elaboraron con ayuda del material didáctico de la plataforma *Lingweb*, los cuales ya están disponibles como material complementario para los cursos de Inglés con Fines Académicos y Específicos de la Universidad. Los otros módulos fueron diseñados por el grupo de trabajo del proyecto y próximamente se pondrán a disposición de la comunidad universitaria. Además, el grupo de trabajo creó un manual de gramática *English Grammar Module I* para los módulos de fundamentación. Para finalizar, el proyecto busca la creación del módulo de *Social Sciences and Arts II* y del primer módulo en francés, *Sciences Humaines I*, siendo este último el objeto de trabajo de esta investigación.

A continuación, se presenta la actividad *Global Overpopulation* (imagen 7) y su respectiva lectura (imagen 8) del módulo *Social Sciences and Arts I*, uno de los cinco módulos del proyecto. También, se hace una ilustración del manual de gramática propio de los niveles de fundamentación (imagen 9):

Introduction	Act.1: Destroying the Teacher	Act.2: Global Overpopulation	Act.3: Economic Growth	Act.4: All about Fracking	Act.5: Multiple Intelligences
Act.6: Housing Crisis	Act.7: Colombian Peace Process	Act.8: World War II	Act.9: Pop Art	Act.10: The Bauhaus	Act.11: Environmental Concerns
Act.12: Art as a Means of Protest	Grammar Manual and Useful Resources		Credits		

Objectives	Preparation	Development	Closure
------------	-------------	--------------------	---------



Global Overpopulation

2. Reading Comprehension

a) Read and listen to the text below *Global Overpopulation, Yet Cultural Extinction*

 **Overpopulation, yet cultural extinction**

McKinney, M., Schoch, R. (1996). Global overpopulation, yet cultural extinction. In *Environmental Science: Systems and Solutions*, pp 134-135. Minneapolis: West Publishing Company.

b) Based on the reading, do the activity below *Reading Comprehension*.

Imagen 7. Módulo Social Sciences and Arts I, actividad Global Overpopulation, sección development, 2020.



Global Overpopulation

[Read and Listen](#)
[Keywords](#)
[Vocabulary](#)
[Adverbs of Frequency](#)
[Compound Words](#)
[Logical Relationships](#)

Read and Listen

Global Overpopulation, Yet Cultural Extinction



(1) Even as the world population grows, the diversity of cultures is dropping. Around the world, tribal peoples and indigenous cultures are going extinct (known as **cultural extinction**) (Fig. 1). To cite a few examples, a third of the North American native languages and cultures and two-thirds of the indigenous languages and cultures of Australia have disappeared over the last two hundred years. In this century almost a hundred tribes have gone extinct in Brazil. Today virtually no native or indigenous peoples do not have some contact with the outside world. As a result, both passively and actively, by subtle indoctrination, by explicit education, and at times even by force, these peoples are being assimilated into the mainstream cultures of large nations; as this happens, the indigenous cultures are lost forever.

(2) Generally indigenous peoples are considered to be descendants of the original human inhabitants of an area, as opposed to later settlers of the region and their descendants. Indigenous people typically have their own language and distinct culture, often including their own religion. An estimate to 4.000 to 5.000



Imagen 8. Módulo Social Sciences and Arts I, lectura de la actividad Global Overpopulation, 2020.

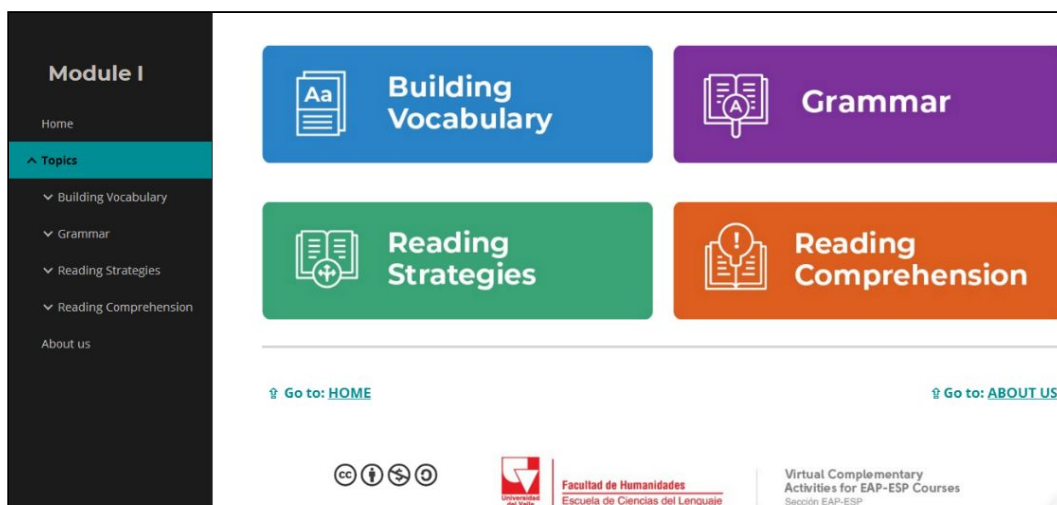


Imagen 9. English Grammar Module I, 2020.

5.3 Contexto curricular

La propuesta curricular *Reestructuración del componente curricular de idiomas extranjeros en programas de pregrado* (Sección de EAP/ESP, 2015), buscaba reformar los cursos de idiomas para incluir y desarrollar todas las habilidades en el aprendizaje de la lengua extranjera, ya que, anteriormente estos cursos eran impartidos priorizando la comprensión de textos escritos. La necesidad de los estudiantes de aplicar a becas y convenios con universidades extranjeras y de aportar soluciones a los problemas actuales en el uso de los idiomas motivó a este grupo de docentes a llevar a cabo esta reforma. Según el Acuerdo 009 de 2000, cada programa establecía los idiomas extranjeros, el número de niveles y de créditos de este componente dentro de su pensum. Es así como la mayor parte de los programas contaba únicamente con dos niveles, a pesar de que la demanda desde el año 2000 fue aumentando de manera exponencial; cada curso de Lectura de Textos Académicos en Inglés tenía entre 40 y 45 estudiantes, lo que imposibilitaba la interacción profesor - estudiante y estudiante - estudiante, además de que la estructura de los programas de curso no potencializaba la habilidad oral ni el trabajo autónomo e independiente de los estudiantes, de allí el bajo rendimiento en la competencia comunicativa. Las anteriores

dificultades también se reflejaban en las pruebas de estado Saber Pro del 2014 (inglés), donde el número de estudiantes de las sedes de Cali y de las sedes regionales que alcanzaron un puntaje B+ era muy bajo y generaba preocupación.

La reestructuración del componente curricular de idiomas extranjeros en programas de pregrado planteaba cambiar el enfoque de enseñanza de la lengua extranjera e incorporar las habilidades comunicativas académicas, teniendo en cuenta las diferentes disciplinas del estudiantado y la visión intercultural para alcanzar el nivel B1+, los idiomas abordados en esta propuesta fueron: inglés, francés, portugués y alemán. A continuación se presenta la gráfica 9, donde se muestran los niveles, créditos, enfoques, programas académicos y número de estudiantes por curso y la gráfica 10 correspondiente a los niveles de lengua, intensidad horaria, créditos y niveles de suficiencia:

<i>Nivel</i>	<i>Créditos</i>	<i>Enfoque/Énfasis</i>	<i>Programas Académicos</i>	<i>No. Est.</i>
Primer momento: cursos obligatorios (a partir del III semestre de carrera)				
I	2	Inglés con fines generales y con fines académicos generales Habilidades integradas; énfasis en lengua oral	Mixto – todos los programas	25
II	2	Inglés con fines generales y con fines académicos Habilidades integradas; énfasis en lengua oral	Mixto – todos los programas	25
Segundo momento: cursos obligatorios (a partir del V semestre de carrera)				
III	2	Inglés con fines académicos y generales Habilidades integradas; énfasis en lengua escrita	Programas académicos específicos o agrupados por Facultad	25
IV	2	Inglés con fines académicos y generales Habilidades integradas; énfasis en lengua escrita	Programas académicos específicos o agrupados por Facultad	25
Tercer momento: cursos electivos (a partir de VII semestre)				
Electiva I	2	Academic Reading and Writing	Programas académicos específicos debido a la especialidad.	15
Electiva II	2	Oral Academic Skills	Programas académicos específicos debido a la especialidad.	15

Gráfica 9. Nueva estructura curricular para los cursos de lenguas extranjeras, Sección AEP/ESP, 2015.

<i>Nivel</i>	<i>No. horas TP¹</i>	<i>No. horas TI²</i>	<i>Total horas</i>	<i>No. créditos</i>	<i>Nivel de ingreso</i>	<i>Nivel de salida</i>
<i>Nivelatorio³</i>	80	80	160	-	A o -A	
Nivel I	64	96	160	2	A1	A2.1
Nivel II	64	96	160	2		A2.2
Nivel III	64	96	160	2	A2	B1.1
Nivel IV	64	96	160	2		B1.2
Total horas	256 hs	384 hs	640 hs	8	B1	
Electiva I	64	96	160	2	B1	B2.1
Electiva II	64	96	160	2		B2.2
Total general	384 hs	576 hs	960 hs	12	B2	

¹ 1 hora de trabajo presencial corresponde a 1.5 horas de trabajo independiente del estudiante (1x1,5).
² Trabajo independiente (semi-dirigido) a través de un software, con apoyo de tutor virtual, seguimiento y evaluación del docente y el trabajo cultural en los Centros de Apoyo.
³ Curso de nivelación para quienes no tengan el nivel A1 a su ingreso a la Universidad.

Gráfica 10. Niveles de lengua, intensidad horaria, créditos y niveles de suficiencia, Sección AEP/ESP, 2015.

Los dos primeros niveles de esta propuesta se enfocaron en el fortalecimiento de la competencia comunicativa oral: la expresión oral y comprensión auditiva; los dos niveles siguientes se basaron en la competencia escrita: producción y comprensión escrita; finalmente, los últimos niveles se fundamentaron en el desarrollo de la escritura, la lectura y las habilidades orales, todo esto desde un enfoque mucho más académico.

Entre las particularidades de este programa, se puede destacar la implementación del examen clasificatorio y la creación de un curso nivelatorio para estudiantes con un nivel inferior a A1. Igualmente, se incluyeron las estrategias complementarias para alcanzar el nivel deseado a través del trabajo independiente por medio de plataformas virtuales, la asistencia a las actividades que se programan de manera permanente en la Red CAAL, la creación de un proyecto de telecolaboración y la integración de la cátedra colaborativa L2. Todo este proceso se hizo paralelamente con los otros idiomas, incluido el francés. Es relevante mencionar que los estudiantes deben cumplir con un número de horas de asistencia a estas actividades, por ejemplo, algunos docentes exigen a sus estudiantes mínimo 8 clubes de conversación o charlas y 20 horas de *Dexway*.

5.3.1 Francés con Fines Generales y Académicos:

En lo que concierne a los cursos de Francés con Fines Generales y Académicos, estos tienen una intensidad horaria de cuatro horas semanales, un peso de tres créditos, son validables, no habilitables y van desde el nivel A1 hasta el nivel B1 y B2.

El nivel I se centra en las “competencias comunicativas básicas, como información personal, descripción de hábitos, proyectos personales y profesionales y descripción de problemas locales”. Las dos unidades desarrolladas en este corresponden a “mi vida, mis preferencias y alternativas” y a “personas reconocidas en mi área profesional”, implementando las cuatro habilidades constantemente y potencializando la escucha y el habla.

La metodología con la cual se trabaja y que se evidencia en los niveles I, II, III y IV, se apoya en la enseñanza basada en tareas (*Task-based Language Teaching*). Entendiendo que las tareas comprenden la necesidad de comunicar aspectos diversos de la vida personal y profesional, los estudiantes deben hacer uso de elementos lingüísticos y no lingüísticos para alcanzar sus objetivos que van más allá de la práctica de la lengua extranjera.

En la primera tarea en lo que respecta al nivel I, los aprendices deben compartir con sus compañeros la rutina “Un día en la vida de un estudiante de Univalle”. En la segunda tarea, estos deben presentar un personaje relevante de su área profesional “Deberías conocerlo”. Comprendiendo que estas tareas se planifican a lo largo del curso, se hacen borradores y se brindan asesorías para aclarar dudas al respecto.

En lo que respecta a los niveles I, II y III de los cursos de Francés, se podría decir que aunque todos persiguen un mismo objetivo: “continuar con el desarrollo de

competencias básicas en lengua extranjera con énfasis en expresión oral y comprensión auditiva para fines comunicativos generales y académicos”, cada uno aborda contenidos y unidades diferentes, pero que en definitiva están entrelazados por un eje que se podría categorizar como transversal, pues es un eje o componente notorio en todos los niveles y que va acorde con las necesidades de esta comunidad en particular. Este eje podría resumirse como “el desarrollo de la competencia comunicativa en lenguas extranjeras se hace cada vez más necesaria para los estudiantes universitarios y los profesionales de hoy en día”. Es importante mencionar de nuevo que el nivel I y II se enfocan en el fortalecimiento de la competencia comunicativa oral: la expresión oral y la comprensión auditiva. Y en lo que respecta a los niveles III y IV, estos se enfocan en la competencia escrita: producción y comprensión escrita.

El nivel II sigue teniendo como eje: “las competencias comunicativas básicas, como información personal, descripción de hábitos, proyectos personales y profesionales y descripción de problemas locales”. Las dos unidades desarrolladas en este nivel corresponden a “Mi pasado, mi futuro (carrera y vida de familia)” y a “problemáticas locales y yo”, haciendo uso y reforzando las cuatro habilidades constantemente, además de potenciar la escucha y el habla, que es el enfoque que corresponde a este nivel. Las tareas que se llevan a cabo en este son: mi proyecto de vida personal, académico y profesional y la identificación y propuesta de soluciones a una problemática desde el entorno.

El nivel III se enfoca más en habilidades académicas generales con énfasis en la comprensión y la competencia comunicativa escrita. Por ello, las dos unidades desarrolladas en este nivel corresponden a “mi país, mi contribución” y a “vida universitaria”, cada una con su respectiva tarea. En el caso de la primera, esta está relacionada con

problemas y posibles soluciones, llevados a cabo a través de una discusión en mesa redonda. Y la segunda, relacionada con el perfil académico y profesional.

Por último, el nivel IV se centra en: “el desarrollo de competencias comunicativas relacionadas; la exposición y la argumentación sobre temáticas propias de la vida social, académica y profesional con un mayor nivel de complejidad”. Las dos unidades desarrolladas en este corresponden a “Mis razones, mi punto de vista” y a “Lo que ves, es lo que hay”. Estas unidades se desarrollan a través de dos tareas específicas. La primera se hace por medio de debates sobre una temática actual y una temática académica, y la segunda se hace mediante una feria cultural y académica.

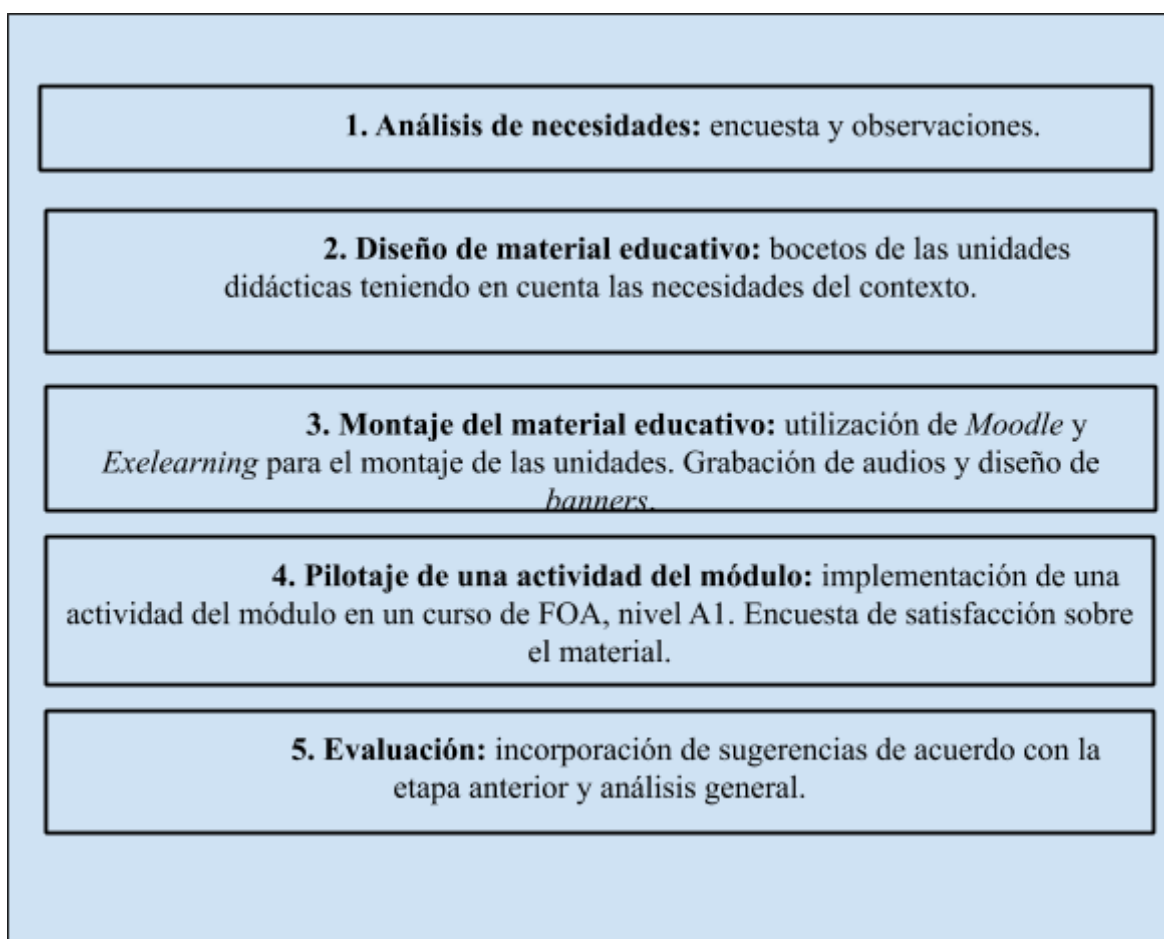
La evaluación es similar en cada uno de los niveles y está comprendida en dos ítems: la evaluación del progreso que equivale al 50% (35% control continuo y 15% trabajo independiente) y la evaluación de producto que cuenta con el 50% (25% examen parcial y 25% examen final).

6. Desarrollo del material educativo: *Sciences Humaines I*

Este trabajo de grado se enmarca dentro de la modalidad de diseño de material didáctico. De acuerdo con el Reglamento para la elaboración y la presentación de trabajos de grado del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés - Francés de la Universidad del Valle, anexo 3, (2015-2016), se considera que el material didáctico es una “herramienta para la enseñanza y el aprendizaje, además de ser un conjunto coherente de actividades o tareas asociadas entre ellas” (p.23). Asimismo, los materiales diseñados tienen como objeto un público escolar en específico (educación básica, media, superior, instituciones de carácter oficial, privado o mixto), unos propósitos y una lengua previamente definida, en este caso, enseñanza de francés con objetivos académicos, nivel A1.

La didactización de este contenido se realiza de múltiples formas: materiales impresos, audiovisuales, sitios web, entre otros. El tipo de material que se pretende diseñar en el presente trabajo corresponde a la categoría de material autoinstruccional en la plataforma *Moodle 3.5*, donde “el estudiante es autónomo para la selección, la presentación y el desarrollo de actividades” (Reglamento para la elaboración y la presentación de trabajos de grado, 2015-2016, p.23).

Para el desarrollo de la presente investigación, se propuso el siguiente procedimiento metodológico de manera intuitiva:



Gráfica 11. Procedimiento metodológico, 2020.

En las cinco etapas que se plantean en la gráfica 11, es posible divisar una serie de acciones un poco más detalladas para el desarrollo del módulo *Sciences Humaines I*. Estas acciones implican la realización de una encuesta para saber las necesidades de los estudiantes de FOA, al igual que la utilización de observaciones en el desarrollo de las clases de francés. Asimismo, hay tareas que involucran planeación, diseño, montaje, pilotaje y corrección de las unidades didácticas. Es necesario seguir una metodología clara que simplifique y estructure correctamente las etapas para la construcción de dicho módulo. De esta manera, se evitan errores en los objetivos de aprendizaje de las unidades didácticas y no se perjudican los objetivos principales de la propuesta de investigación. Se debe, entonces, decir que un correcto procedimiento metodológico brinda “flexibilidad en el desarrollo de los contenidos, disminución de costos y facilidad de actualización de contenidos” (Rosa Bravo,

2016, p. 27), además de dar mayor eficiencia y eficacia a la herramienta virtual de aprendizaje, en este caso, al módulo *Sciences Humaines I*.

Lo anterior ayudó a plantearse el interrogante de cuál sería la metodología más apropiada para esta investigación. Rosa Bravo (2016), en su estudio, sistematiza los conocimientos sobre Objetos Virtuales de Aprendizaje⁸, sus propiedades, metodologías, herramientas y estándares para su diseño y construcción. La autora sustenta que al diseñar OVA hay diversas metodologías que se pueden implementar, por ejemplo: MEDHINE, AODDEI, LOCOME y MEDEOVA⁹. Teniendo en cuenta que esta propuesta corresponde al diseño de material autoinstruccional bajo unos parámetros ya establecidos y revisando el procedimiento metodológico elaborado intuitivamente, se decidió adoptar la metodología LOCOME: *Learning Objects Construction Methodology* - Metodología de Construcción de Objetos de Aprendizaje. Dicha metodología se define como una “construcción de Objetos de Aprendizaje, basada en estándares, que provea los mecanismos necesarios para dotar de los niveles idóneos de calidad sistémica al producto obtenido” (M. Medina y M. López. 2006, p. 4). Una de las principales características del LOCOME pone en consideración que:

...al presentarse inconsistencias o fallas en alguna de las fases, puede repetirse varias veces en dicha fase, e inclusive, retroceder a fases previas. El objetivo fundamental no consiste en la consecución de etapas sucesivas, sino en el desarrollo de un objeto con altos niveles de calidad. (Medina y López, 2006, p. 4).

⁸ Desde ahora OVA.

⁹ Metodología para diseño hipermedial de materiales educativos, Metodología de análisis, obtención, diseño, desarrollo, evaluación e implementación, Metodología de construcción de objetos de aprendizaje y Metodología desarrollo de objetos virtuales de aprendizaje.

Esta metodología advierte que lo que prima es la calidad del producto final sin importar retroceder en fases previas. Siguiendo esta premisa, dichas fases corresponden a: análisis, diseño conceptual, construcción y evaluación pedagógica. Estas fases no son distantes de las fases ya establecidas intuitivamente. En detalle:

- a. Análisis: se establece la visión, pertinencia, metáforas y características detalladas del OVA. Permite establecer los requerimientos perseguidos con el desarrollo, tanto a nivel conceptual como funcional.
- b. Diseño conceptual: se establece cómo va a ser desarrollado el OVA, independientemente de la plataforma de desarrollo.
- c. Construcción: se contempla la implementación del recurso, y abarca dos subfases: desarrollo de los recursos y adecuación al estándar del OVA.
- d. Evaluación pedagógica: se determina si las características del enfoque educativo seleccionado se están cumpliendo satisfactoriamente. (Medina y López 2006, p. 4).

Lo que Medina y López (2006) llaman construcción, se relaciona con el montaje de las unidades didácticas al entorno virtual de aprendizaje, ya que estos autores mencionan que en esta fase se desarrollan los recursos y se adecuan a los estándares, los cuales ya están establecidos por el proyecto *Virtual Complementary Activities for AEP - ESP Courses*. Además de la fase de construcción, estos autores proponen la fase de evaluación en la que condensan tanto el pilotaje como las mejoras implementadas a partir del mismo, esto no es distante de lo que se propone en el primer procedimiento metodológico, simplemente se divide en dos fases para mayor análisis.

Considerando que la propuesta intuitiva y lo planteado por Medina y López (2006) en la obra de la diseñadora gráfica y creadora de contenido multidisciplinar Rosa Bravo (2016), se decidió articular las dos metodologías, quedando de la siguiente manera:

- a. Análisis de necesidades
- b. Diseño del material educativo
- c. Montaje del material educativo
- d. Evaluación del material educativo

A continuación, se presentan en detalle las diferentes fases de la metodología, empezando por el análisis de necesidades.

6.1 Análisis de necesidades

A la hora de diseñar material educativo, es necesario tener en cuenta las particularidades del grupo al cual serán dirigidos estos contenidos. Por consiguiente, era fundamental establecer las necesidades de los estudiantes de los cursos de FOA nivel A1 de la Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle. Haciendo uso de una encuesta estructurada¹⁰ y de observaciones no participantes¹¹ con las que fuera posible determinar las fortalezas, las debilidades y los vacíos en cuanto al conocimiento formal de esta lengua. Además de estos datos, era relevante saber qué tipo de recursos esperan los estudiantes en un entorno virtual de aprendizaje y cuáles temáticas podrían abordarse.

Para reconocer dichas necesidades, se aplicó el 25 de julio de 2019 una encuesta a través de *Google Forms* en un curso de francés extracurricular. Esta herramienta

¹⁰ Ver anexo 8.1. Cuestionario de encuesta estructurada.

¹¹ Ver anexo 8.2. Registros de observaciones.

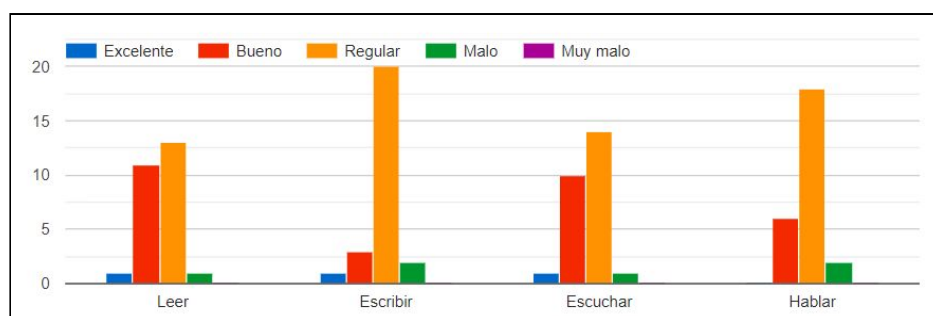
recogió datos demográficos, percepción, motivación y desempeño hacia la lengua que se estudia, uso de tecnologías y materiales futuros a desarrollar desde entornos virtuales. El grupo objeto de estudio contaba con 31 matriculados, de los cuales 26 respondieron la encuesta. Según los resultados, los estudiantes tenían entre 18 y 33 años; el 53.8% de estudiantes se identificó como hombres, el 38.5% como mujeres, el 1.8% como hombres trans y el mismo porcentaje como hombres cisgénero. El 35.8% estudiaba y trabajaba, mientras que el 61.5% solamente estudiaba. Las comunas de residencia de estos estudiantes iban desde la comuna 1 hasta la comuna 22, siendo las comunas 2, 11, 13, 16 y 18 aquellas con mayor número de estudiantes, sin dejar a un lado a los estudiantes de municipios aledaños como Jamundí, Yumbo y Palmira. Ninguno de los estudiantes tenía hijos y el 100% de estos se declararon como solteros.

Más de la mitad de los estudiantes habían tomado cursos de lenguas extranjeras fuera de la Universidad del Valle, en institutos como *Learn English*, *World English*, Alianza Francesa, La Salle en Montreal, Colombo Británico y el Centro Cultural Colombo Americano. Un número reducido de estudiantes afirmó haber recibido cursos de idiomas en sus colegios y en la Universidad Libre. En cuanto a las lenguas estudiadas previamente, se encontró inglés, francés, alemán y ruso. Unos estudiantes manifestaron haber hecho estos cursos hace más de 8 o 10 años, mientras que otros los hicieron recientemente (2 años a 7 meses).

En cuanto al manejo de una segunda lengua, el 69.2% de estos hablaba mayoritariamente inglés y el 30.8% no hablaba otro idioma además del español. La autoclasificación en los niveles indicó que el 42.3% se consideró en un nivel intermedio, el 38.5% en básico y el 19.2% en avanzado. De 26 respuestas recibidas, solamente uno de estos alumnos había vivido durante 8 meses en Canadá; en la zona donde el francés tiene mayor

influencia. Con respecto a la percepción, motivación y desempeño hacia la lengua que se estudia, se encontró que el 69.2% de los estudiantes indicaron que la lengua meta podría beneficiarlos para estudiar, ya sea para continuar sus estudios o abordar otras disciplinas, “posgrado en Canadá”; el 61.5% para viajar; el 34.6% para trabajar; y con un número menor entre 26.9% y 30.8% para aprender de otras culturas, entretenerse e interactuar con hablantes de la lengua. Por ejemplo, uno de estos estudiantes mencionó que aprender francés “ofrece muchas más oportunidades y permite leer algunos textos en el idioma original”; otros simplemente lo estudiaban por interés general. Analizando los resultados, fue posible apreciar el carácter instrumental que se le da al aprendizaje de una segunda lengua, esto explica por qué los estudiantes relacionaban más el francés con trabajo, estudio y viaje.

En cuanto a la percepción sobre su desempeño en las habilidades de la lengua francesa, elemento sumamente importante a la otra de elaborar material complementario, los resultados fueron diversos como se muestra en la gráfica 12:



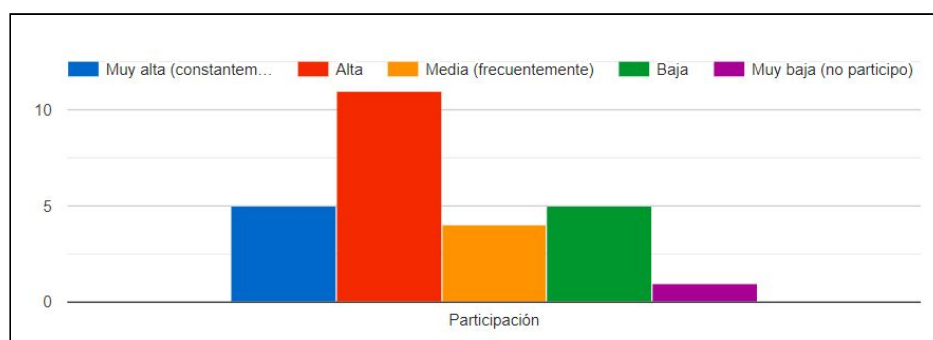
Gráfica 12. Encuesta de desempeño por habilidades, 2019.

En las habilidades de lectura, escritura, escucha y habla, más de la mitad de los estudiantes se consideraban buenos y regulares, siendo estos dos los picos más altos. Un número reducido de estudiantes, entre 1 y menos de 5, se catalogaron como excelentes y malos. Sería, entonces, conveniente proponer material educativo complementario virtual teniendo en cuenta las habilidades en las que la mayoría de los estudiantes se

autodenominaban regulares, como es el caso de la escritura y el habla. Sin embargo, teniendo en cuenta las cuatro observaciones realizadas en el mismo curso desde el 7 hasta el 16 de julio de 2019, la participación de los estudiantes aumentó progresivamente, a medida que el docente les explicaba algunos aspectos formales de la lengua y los conectaba con sus áreas de conocimiento, ellos las iban incorporando en la clase. Para ilustrar esta situación es preciso resaltar el uso de la lengua materna por parte de los estudiantes, en las primeras clases era de uso muy frecuente y en las últimas era cada vez menos notorio.

Ahora, abordando cada habilidad por separado, en la lectura 1 estudiante se consideró excelente, 11 buenos, 13 regulares y 1 malo. Pasando a la escritura 1 alumno se calificó excelente, 3 buenos, 20 regulares y 2 malos. Siguiendo este hilo, en la escucha los resultados fueron más parejos, 1 estudiante se catalogó excelente, 10 buenos, 14 regulares y 1 malo. Finalmente, en el habla los porcentajes fueron más cerrados y menos diversos, 6 estudiantes se consideraron buenos, 17 regulares y 3 malos. En este sentido, es relevante interrogarse por qué en la última habilidad ningún estudiante se reconoció como bueno. También, se debe destacar que ninguno se clasificó como muy malo en las cuatro habilidades, esto da indicios de que el universo encuestado fue positivo en cuanto a sus fortalezas.

Por una parte, el desempeño en las habilidades también podría verse permeado por la participación en clase, como lo muestra la gráfica 13. En este esquema, fue posible determinar que más de la mitad de los estudiantes consideró que tenían una participación alta, la otra mitad se clasificó entre media y muy baja. Algunos estudiantes manifestaron que no participaban porque les daba pena, se les hacía difícil pronunciar o no tenían el vocabulario suficiente; estas dificultades se deben tener en cuenta para el desarrollo del material didáctico.



Gráfica 13. Nivel de participación en clase, 2019.

Por otra parte, se encontró una estrecha relación entre las actividades que los estudiantes preferían y se desarrollaban en la clase. El 80.5% y el 85.5% de los estudiantes manifestaron que los juegos eran parte esencial de sus clases, mientras que los ejercicios de vocabulario, actividades de expresión oral, concursos, audios y vídeos tuvieron un porcentaje entre el 50% y el 60.4%. Las actividades de uso menos frecuente y que menos preferían los estudiantes fueron los diálogos, los afiches, los cuestionarios, las obras de teatro, las dramatizaciones, los ejercicios de traducción y las lecturas de cuentos, con un porcentaje de 0% a 15%. Esto mostró que los estudiantes se inclinaban por actividades lúdicas orientadas a las habilidades de comprensión y producción oral.

En lo que concierne al uso de tecnologías y futuros materiales en entornos virtuales, el 69.2% de los estudiantes encuestados indicaron que estas herramientas se abordaban frecuentemente en las clases de francés, el 19.2% dijo que este ejercicio se hacía a menudo y el 11.5% manifestó que a veces las utilizaban. Esto se podría entender como un acercamiento constante a las tecnologías, pues el 76.9% y el 80.8% reforzaban el aprendizaje de esta lengua por medio de plataformas como *Duolingo*, *Dexway* y *Clarity* o con acciones como escuchar música en la lengua meta, además de ver series y películas que representaban un porcentaje de 42.3%. Un número menor, entre 7.7% y 23.1%, de estudiantes asistía a clubes de conversación, tutorías, cinemaforos e interacción con hablantes de la lengua.

Respecto a las temáticas que a los estudiantes les gustaría trabajar de manera independiente desde una plataforma virtual, el 7.7% reveló que estaba dispuesto a abordar temas de historia, ciencia, ingeniería y teatro; el 3.1% afirmó que prefería contenidos referentes a educación inclusiva y literatura. Más del 60% no supo qué asuntos explorar desde sus disciplinas o áreas de interés. En relación con las actividades que les gustaría desarrollar desde dicha plataforma, algunos estudiantes señalaron ejercicios de escucha, de pronunciación, diálogos, juegos, traducción, poemas y ejercicios de opción múltiple. Aunque otros estudiantes abarcaban estas mismas actividades de manera más amplia, seleccionando habilidades como la escucha, el habla y la lectura.

Después de haber explorado y entendido intereses y dificultades del universo encuestado, se pasó a construir progresivamente la propuesta didáctica que diera respuesta. Es importante resaltar que estas soluciones deben estar relacionadas tanto con el análisis de necesidades planteado aquí, como con el contexto curricular, pues muestra una nueva forma de enseñar las lenguas y pone en consideración otras dificultades, además de la fundamentación pedagógica que por medio de métodos, estrategias y modalidades brindan alternativas viables para reforzar el proceso de enseñanza-aprendizaje del francés en los cursos FOA nivel A1 de la Universidad del Valle. Terminado el análisis de necesidades, se dio paso al diseño del material, fase que se presenta a continuación.

6.2 Diseño de material educativo

Esta investigación propone diseñar el módulo *Sciences Humaines I* en la plataforma *Moodle 3.5* del Campus Virtual de la Universidad del Valle. Este módulo está compuesto por una sección introductoria en donde se explica en qué consiste y cómo usarlo (imagen 9), seis secciones de actividades y una sección de créditos.

INTRODUCTION

Les activités ici proposées offrent aux étudiants et aux enseignants du matériel pour explorer différents niveaux d'une classe FOA-FOS dans des différentes disciplines des **Sciences Humaines**. Ces matériaux peuvent être utilisés pour une pratique autonome ou en tant que complément pour le cours. Il y a 6 activités à explorer, chacune divisée en 3 étapes : préparation, réalisation et transfert. La première étape explore les connaissances préalables des étudiants ; la deuxième étape offre la possibilité d'apprendre la langue en utilisant un sujet spécifique qui est pertinent et intéressant dans le champ d'étude des étudiants et dans leur contexte universitaire. Enfin, la troisième étape vise à activer ce que les étudiants ont appris dans les deux étapes précédentes pour le réinvestir dans des nouvelles situations.

Imagen 9. Sección de introducción del módulo Sciences Humaines I, 2020.

Las actividades están divididas en cuatro secciones. La primera, llamada *Objectifs*, contiene los objetivos de aprendizaje de la unidad didáctica, es decir, lo que se espera que los estudiantes aprendan. La segunda, llamada *Préparation*, acerca al estudiante al tema propuesto y activa sus conocimientos previos. La tercera, llamada *Réalisation*, propone una lectura base relacionada con las ciencias humanas y sociales y ejercicios a partir de ella. Por último, la cuarta sección, llamada *Transfert*, pone en práctica lo aprendido en las secciones anteriores, exigiendo al estudiante la realización de escritos o producciones audiovisuales como registros de opinión, párrafos argumentativos, mapas mentales, entre otros. Teniendo claras las particularidades de cada una de las secciones de cada actividad, en este apartado denominado Diseño de material educativo, se busca estructurar los bocetos de las seis actividades y estipular los créditos del módulo.

Para la realización de las seis unidades didácticas, tratadas aquí como actividades, fue necesario revisar a profundidad la pregunta 20 de la encuesta.¹² En esta pregunta los estudiantes dieron algunas ideas de las temáticas que les gustaría desarrollar, manifestaron que querían explorar temas sobre la educación inclusiva, trabajo comunitario, terminología en el área de estudio (las ciencias sociales y humanas), historia, literatura, obras de teatro, cine clásico y arquitectura. Esto permitió hacer, previamente, una selección de

¹² 20. ¿Qué temáticas le gustaría trabajar de manera independiente desde una plataforma teniendo en cuenta su campo de estudio?

lecturas en las que se iban a basar dichas unidades. Entre las lecturas que se seleccionaron, se tuvo en cuenta:

- a. *La guerre de l'eau à Cochabamba*: esta lectura permite abordar una de las más grandes problemáticas sociales en América Latina: la explotación de los recursos naturales. También, da respuesta al componente histórico y social que mencionaron los estudiantes encuestados. Es claro que es un tema transversal en el que, posiblemente, los estudiantes de Historia, Geografía, Ciencias Sociales y Trabajo Social pueden verse interesados.
- b. *Indignez-vous*: esta lectura está dirigida a los estudiantes de Filosofía e Historia. Stéphane Hessel, desde una perspectiva filosófica e histórica, plantea dos visiones de la historia: una en donde se evalúa la idea de progreso y la otra en donde todo se resume en hechos catastróficos. Es un tema que ayuda a generar ideas sobre el actuar individual y colectivo.
- c. *La vie de Voltaire*: esta lectura aborda la biografía del escritor, filósofo e historiador, fiel representante de la Ilustración. En esta selección también se considera el programa de los cursos de francés extracurricular de primer nivel, pues una de las tareas de los estudiantes es presentar un personaje que admiren relacionado con sus áreas de conocimiento.
- d. *Une journée avec Pedro Almodovar*: esta lectura, desde un formato de entrevista, plantea la rutina de un día del escritor y director de cine Pedro Almodóvar. En ella, es posible encontrar algunas pasiones y varias características de su personalidad. Este texto ayuda a los estudiantes de francés extracurricular a entrar en contacto con la rutina; tarea que deben presentar en el transcurso del primer nivel. Es claro que este tipo de lecturas puede interesar a los estudiantes de

Literatura y Español y Filología, pues se aborda no solamente la rutina como tema principal, sino también el cine y la escritura como proceso social.

- e. *Violences mâles*: esta lectura está dirigida especialmente a los estudiantes de Trabajo Social y Ciencias Sociales, pues en sus perfiles profesionales y en el pensum de sus programas se espera profundizar en problemáticas como la violencia de género. Esta actividad invita a los estudiantes a repensarse comportamientos violentos y a deconstruir la normalización y la naturalización de otros comportamientos. Esta temática, de interés general pues nos compete a todos como ciudadanos, es además abordada desde disciplinas como la Historia y la Literatura.
- f. *Les musiques toujours*: esta lectura está dirigida a todos los programas de la Facultad de Humanidades. La idea principal es reconocer la influencia de la música africana y cómo esta ha ayudado a combatir el racismo a través de sus letras y sus ritmos. Además, es una oportunidad ideal para escuchar otras variantes del francés, en este caso, el francés togolés.

Después de hacer la selección de lecturas, se pasó a la planeación de las actividades por medio de *Google Docs* en *Drive*. Es importante que los primeros bocetos de estas unidades sean evaluados por expertos, así se evitan errores no solamente en la lengua meta (francés), sino también en posibles fallas didácticas y pedagógicas. Para ilustrar dicho proceso de diseño, se tomó como ejemplo principal la primera actividad del módulo: *La guerre de l'eau*.

Lo primero que se hizo fue seleccionar los marcadores textuales de la lectura (palabras claves, vocabulario, cognados, tiempos verbales, conectores y referentes) y se subrayó cada marcador con un color diferente; esto ayuda a que el montaje después sea más

sencillo. Es importante reconocer que no todas las lecturas evocan los mismos elementos, en unas se podrá abordar más los conectores y en otras los tiempos verbales (presente o pasado), esto depende de las particularidades de los textos. A continuación, en la imagen 10, se presenta este proceso:

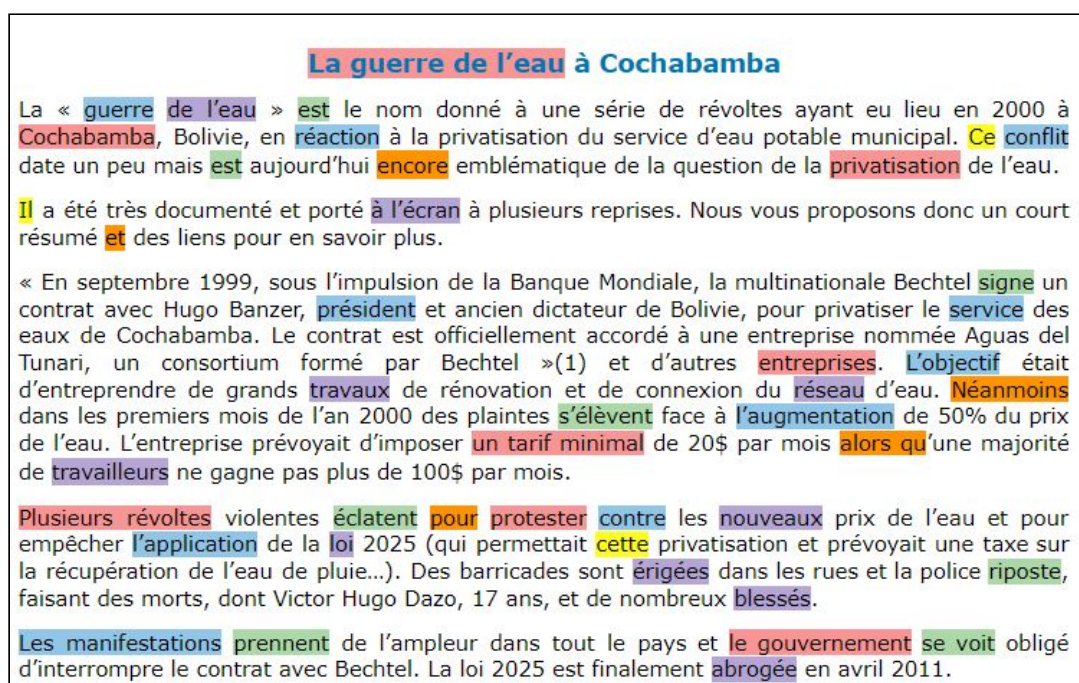


Imagen 10. Marcadores textuales en la lectura *La guerre de l'eau à Cochabamba*, 2020.

Posteriormente, se establecieron los objetivos de la actividad teniendo presentes los programas de los cursos de francés extracurricular nivel A1 (imagen 11). Asimismo, al establecer los objetivos, se debe pensar en qué se espera que aprendan los estudiantes a los que va dirigido el material. Se debe, entonces, proponer metas realistas y conectadas con las necesidades de los aprendices.

La guerre de l'eau

Sujet : l'environnement et les sciences sociales

Thème : La guerre de l'eau à Cochabamba

Des objectifs :

- Les étudiants seront capables de lire le texte et d'identifier les idées générales.
- Les étudiants seront capables de s'exprimer au sujet des ressources naturelles et de donner leurs opinions en utilisant le présent.

Imagen 11. Objetivos de La guerre de l'eau, 2020.

Después de haber tenido lista la lectura y los objetivos que, muchas veces, se deben refinar al final del diseño de la unidad didáctica, se pasó al diseño de la *Préparation*.

Por una parte, se establecieron preguntas abiertas con el propósito de despertar los conocimientos previos de los estudiantes. Este tipo de preguntas viene con un comentario de lo que se espera que los estudiantes alcancen y va dirigido al profesor quien es la persona que califica (imagen 12). Por otra parte, se diseñaron preguntas de selección múltiple de definiciones generales sobre los recursos naturales, además de preguntas con varias opciones de respuesta. Se utilizaron también imágenes y vídeos para que los aprendices formularan hipótesis sobre la lectura. Todas las opciones de las preguntas, correctas o incorrectas, fueron diseñadas con realimentación (imagen 13).

Préparation

1. Qu'est-ce que vous pensez de l'interdiction (la prohibition) d'accéder à une ressource naturelle ? Est-ce que vous croyez que ce type d'interdiction existe dans votre pays ? Vous devez justifier votre réponse dans un paragraphe entre 20 et 30 mots.

Attention !

Pour répondre à ce type de question, vous pouvez utiliser les expressions suivantes :

Je pense que..., je crois que..., à mon avis..., j'ai l'impression que..., je trouve que...

Rétroaction dirigée au professeur :

Je crois que l'interdiction d'une ressource naturelle est un cas de domination. Par exemple en Colombie, les gens doivent payer une taxe pour utiliser l'énergie solaire.

Imagen 12. Pregunta abierta con realimentación dirigida al docente, 2020.

3. Choisissez les ressources naturelles, vous devez en trouver 6.

a. La potasse

b. L'eau

c. La céramique

d. Le plastique

e. Le vent

f. Le pétrole

g. Le charbon

h. Le verre

i. La lumière du soleil

j. Le papier

k. L'acier

l. La bouse

Rétroaction :

La potasse, l'eau, le vent, le pétrole, le charbon, la lumière du soleil sont des ressources naturelles. Par contre, la céramique, le plastique, le verre, le papier, l'acier et la bouse sont des éléments créés par les hommes et les animaux.

Imagen 13. Pregunta de opción múltiple con realimentación integrada, 2020.

Después de la *Préparation*, se pasó a crear la *Réalisation*. El propósito de esta etapa es llevar al estudiante a explorar de una manera más amplia la lectura, haciendo uso de estrategias como la lectura detallada y analizando, en muchos casos, párrafo por párrafo. Hay preguntas generales de opción múltiple sobre qué tipo de lectura es, quién es el autor, cuál es propósito, dónde pasó y hay preguntas que requieren de deducción de significados de términos o de siglas y otros preguntas que apuntan más a lo gramatical, como es la

descomposición de palabras: prefijos, raíces, sufijos. También, se construyeron preguntas de falso o verdadero y de arrastrar y soltar (imagen 14).

8. Trouvez la définition adéquate pour chaque terme :

C'est un transfert de la propriété d'une grosse partie, voire de la totalité, du capital d'une entreprise du secteur public au secteur privé.	Privatisation
C'est un prélèvement financier obligatoire ponctionné par une administration en échange d'un service donné.	Taxe
C'est une ville de Bolivie, capitale du département de Cochabamba et de la province de Cercado. Elle est située à 234 km (382 km par la route) au sud-est de La Paz.	Cochabamba
C'est une institution financière internationale qui accorde des prêts à effet de levier à des pays en développement.	La Banque Mondiale
Association de sociétés, de banques en vue de réaliser des opérations ensemble.	Consortium

Imagen 14. Definición de términos de la lectura, 2020.

Finalmente, teniendo en cuenta que en la encuesta los estudiantes consideraron que tenían falencias en las habilidades de escritura y de habla, en *Transfert* se plantearon preguntas que los llevan a escribir sobre problemáticas de los entornos (escritura) y a hablar sobre una de ellas con la que se sientan más conectados (habla). Además, se implementó la elaboración de un mapa mental para ayudar a los estudiantes a jerarquizar la información que desean presentar (imagen 15). Estas preguntas también tienen como principio retomar elementos aprendidos a lo largo de la unidad didáctica y, claramente, aplicarlos en contexto. Para ver en detalle esta actividad: anexo 8.3. Unidad didáctica - La guerre de l'eau.

Transfert

1. Le document précédent sensibilise au problème de la disponibilité des ressources naturelles. Maintenant, quelles sont les 5 problématiques environnementales que vous pouvez identifier dans votre région ?

Pensez à vos entourages habituels : l'université, le quartier, la ville, le travail, la famille.

Problématique 1	
Problématique 2	
Problématique 3	
Problématique 4	
Problématique 5	

2. Choisissez une de ces problématiques et présentez-la oralement. Préparez une carte mentale et utilisez-la pour faire un enregistrement audio entre 50 et 60 secondes. Voici, un lien pour créer la carte mentale : GoConqr.

Imagen 15. Preguntas de cierre en Transfert, 2020.

Finalmente, los créditos, la última sección del módulo *Sciences Humaines I*, contienen el reconocimiento al trabajo de las personas involucradas en el diseño y la evaluación del material, por eso se planteó el siguiente esquema:

Agradecimientos al grupo de trabajo del módulo Sciences Humaines I		
Virtual Complementary Activities for EAP - ESP Courses Sciences Humaines I		
Tesista Julián Steban Serna	Directora Omaira Vergara Luján Lectores Diana Lorena Rengifo Marcela Castellanos Olmedo	Voces Chloé Graziano Claudia Gamache Jean-Philippe Dullin Kpakpo Adoudé Germaine Ludovic Barré
Con el apoyo de: Dirección de Nuevas Tecnologías y Educación Virtual - DINTEV / Área de medios educativos		
Logo de la Universidad del Valle	Facultad de Humanidades Escuela de Ciencias del Lenguaje	Año 2020

Tabla 2. Créditos módulo Sciences Humaines I, 2020.

Estando listo el diseño de la introducción, las seis actividades y los créditos, se dio paso al montaje de dichas informaciones en la plataforma *Moodle* del Campus Virtual, dicho montaje se expone a continuación:

6.3 Montaje de material educativo

Después de seleccionadas las lecturas para el módulo, hechos los primeros bocetos de las seis unidades didácticas y revisado minuciosamente cada uno de los ejercicios propuestos, entre junio y julio de 2020, se decidió comenzar a hacer el montaje de todo el material complementario en *Moodle* del Campus Virtual de la Universidad del Valle. Dicho montaje implicó tres momentos:

6.3.1 Primer momento:

Se creó la entrada del módulo (ver imagen 16) y se organizó la macroestructura con la introducción, los seis nombres de las actividades con sus cuatro etapas respectivas pensadas como botones 1, 2, 3 y 4 (*Objectifs, Préparation, Réalisation* y *Transfert*) y los créditos (ver imagen 17). Con estas entradas, se pasó a crear todas las consignas de forma homogénea y a montar los ejercicios al módulo dependiendo de sus particularidades. Estas unidades didácticas, conocidas en *Sciences Humaines I* como actividades, recogieron una serie de ejercicios diversos, los cuales se presentan en la tabla 3: preguntas abiertas, de emparejamiento, falso o verdadero, arrastrar y soltar, organizar cronológicamente, opción múltiple con única respuesta, opción múltiple con varias respuestas, entre otros.

Introduction

**Virtual Complementary Activities
for EAP-ESP Courses - Sciences Humaines I**



INTRODUCTION

Les activités ici proposées offrent aux étudiants et aux enseignants du matériel pour explorer différents niveaux d'une classe FOA-FOS dans des différentes disciplines des **Sciences Humaines**. Ces matériaux peuvent être utilisés pour une pratique autonome ou en tant que complément pour le cours. Il y a 6 activités à explorer, chacune divisée en 3 étapes : préparation, réalisation et transfert. La première étape explore les connaissances préalables des étudiants ; la deuxième étape offre la possibilité d'apprendre la langue en utilisant un sujet spécifique qui est pertinent et intéressant dans le champ d'étude des étudiants et dans leur contexte universitaire. Enfin, la troisième étape vise à activer ce que les étudiants ont appris dans les deux étapes précédentes pour le réinvestir dans des nouvelles situations.

 **Manual**
 **Encuesta**
 **Formato PQRS**

Imagen 16. Entrada a Sciences Humaines I, 2020

Act. 1: La guerre de l'eau 1 2 3 4

Act. 2: Indignez-vous 1 2 3 4

Act. 3: Le siècle des Lumières 1 2 3 4

Act. 4: Le cinéma éclatant 1 2 3 4

Act. 5: Violences mâles 1 2 3 4

Act. 6: Les musiques toujours 1 2 3 4

Crédits ***

Act. 5 : Violences mâles

Violences mâles



Imagen 17. Macroestructura de Sciences Humaines I, 2020.

Tipos de ejercicios del módulo *Sciences Humaines I*

Pregunta abierta

4. Si vous étiez un instrument, lequel seriez-vous ? Pourquoi ?
 Par exemple :
 Si j'étais un instrument, je serais un instrument d'air ou de vent comme la flûte ou la trompette. J'ai choisi ce type d'instrument parce que je l'associe avec la tranquillité et la liberté.
 Voici quelques instruments :

Des instruments

 Le tambour	 La guitare	 Le piano	 Le marimba	 La trompette
 Le violon	 Les maracas	 Le saxophone	 La flûte de pan	 La cloche de salsa

Rich text editor interface with a toolbar and a text area.

Pregunta abierta, Préparation, Indignez-vous, 2020.

Pregunta abierta con plantilla

2. Quel est le dernier film que vous avez regardé ? Remplissez le tableau suivant :

Rich text editor interface with a toolbar and a text area.

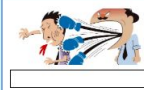
Mon dernier film	
Nom du film	
Réalisateur ou réalisatrice	
Durée	
Langue	
Qu'est-ce que vous avez aimé le plus ?	
Qu'est-ce que vous avez détesté le plus ?	
Recommanderiez-vous le film ? Pourquoi ?	

Pregunta abierta con plantilla, Préparation, Le cinéma éclatant, 2020.

Arrastrar y soltar sobre imágenes

2. Associez les types de violences avec les images adéquates.

Les violences

La violence verbale La violence psychologique La violence physique La violence sexuelle
 Le harcèlement Le racisme

Arrastrar y soltar sobre imágenes, Préparation, Violences mâles, 2020.

Arrastrar y soltar sobre texto

8. En français, les expressions avec les mains sont nombreuses. Essayez de les associer avec leurs sens adéquats.

Des expressions

	Les autorités s'en lavent les mains et les qualifient de « problèmes relevant de la sphère privée ».	N'avoir aucune responsabilité.
Avoir le cœur sur la main.	Je l'aime bien Pascal, il est gentil et il a le cœur sur la main.	
	Est-ce que tu as besoin d'un coup de main ?	Aider.
Parler avec les mains.	Les Français parlent beaucoup plus avec les mains que les Anglais par exemple mais beaucoup moins que les Italiens.	
	Au début, ils ont essayé de se parler mais le ton est monté et ils en sont venus aux mains !	Finir par se battre.
	Il n'a pas travaillé assez longtemps pour pouvoir se payer une voiture ! Tu vas voir qu'il va falloir mettre la main à la poche pour l'aider !	
S'en laver les mains.	Être généreux.	Donner un coup de main.
En venir aux mains.	Mettre la main à la poche	Participer financièrement.
		Faire des gestes en parlant.

Arrastrar y soltar sobre texto, Réalisation, Violences mâles, 2020.

Organizar cronológicamente a partir de imágenes

1. Dans le monde entier, il a existé et il existe (aujourd'hui) différents mouvements littéraires et philosophiques. Essayez de les organiser chronologiquement : du plus ancien au plus récent.



L'humanisme



La pléiade



Le baroque

Elegir...

Elegir...

8

4

3

5

7

1

6

2

Elegir...

Organizar cronológicamente, Préparation, Le siècle des Lumières, 2020.

Opción múltiple con única respuesta

2. En parlant précisément de « siècle des Lumières », le mouvement philosophique et littéraire européen qui met en avant la raison et la recherche de la vérité, pouvez-vous identifier de quel siècle s'agit-il ?

Selecione una:

☐ Le XVI^e siècle.

☐ Le XVII^e siècle.

☐ Le XVIII^e siècle.

☐ Le XIX^e siècle.

Comprobar

Opción múltiple con única respuesta, Préparation, Le siècle des Lumières, 2020.

Opción múltiple con varias respuestas

4. Lisez rapidement le texte et identifiez les mots qui ne sont pas transparents par rapport à l'espagnol. Sélectionnez cinq mots :

Selecione una o más de una:

- ☐ Énergie
- ☐ Noirs
- ☐ Musique
- ☐ Doo-wop
- ☐ Ballades
- ☐ Genres
- ☐ Séparation
- ☐ Cuivres
- ☐ Omniprésente
- ☐ En-dessous
- ☐ Relation

Opción múltiple con varias respuestas, Réalisation, Les musiques toujours, 2020.

Falso o verdadero

6. En tenant compte du texte, décidez si les affirmations sont vraies ou fausses :

- Pedro déteste signer des autographes.
- Pedro aime être seul pour écrire ses histoires.
- Pedro Almodóvar n'a pas de frères.
- La cuisine n'est pas le fort de Pedro.
- Pedro se compare avec Coppola et réalisateur.
- Pedro aime tous les aliments, spécialement les cochonneries.
- Car Pedro décide souvent trop tard d'aller au cinéma, il y va tout seul.
- Il préfère regarder tous les films.

Falso o verdadero, Réalisation, Le cinéma éclatant, 2020.

Ejercicio de escucha con vídeo

À propos de la guerre d'Algérie mentionnée dans le premier paragraphe, écoutez les premières minutes de la vidéo La guerre d'Algérie en trois minutes et répondez aux questions:



Karine, C. (2017). La guerre d'Algérie en trois minutes. [Vidéo]. Récupéré de : https://www.youtube.com/watch?v=L2K3d9RFB8&ab_channel=KarineC

6. Dans quelle période se déroule la guerre d'Algérie ?

Selecione una:

- ☐ De 1964 à 1972.
- ☐ De 1954 à 1962.
- ☐ La guerre continue.

Ejercicio de escucha, Réalisation, Indignez-vous, 2020.

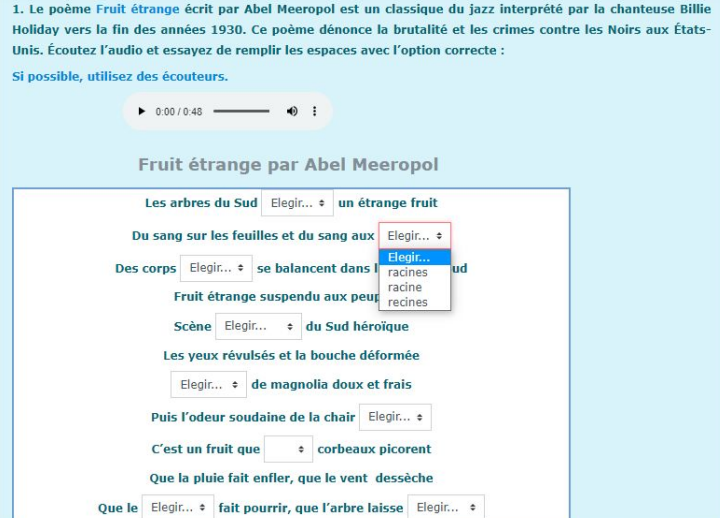
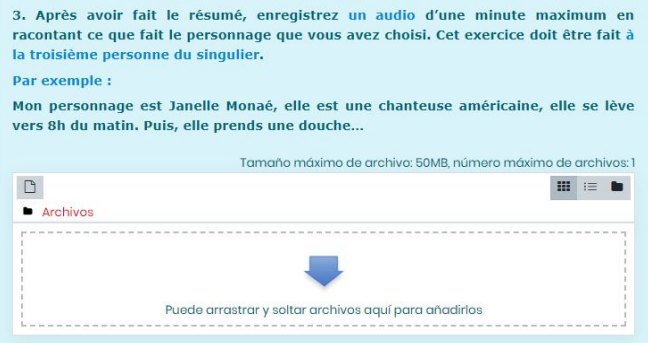
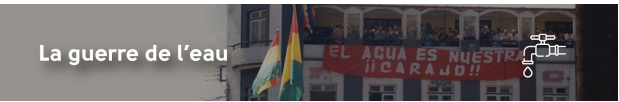
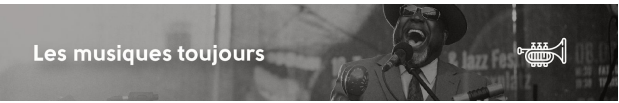
Ejercicio de discriminación con audio	 <i>Ejercicio de discriminación con audio, Transfert, Les musiques toujours, 2020.</i>
Ejercicio de producción oral	 <i>Ejercicio de producción oral, Transfert, Le cinéma éclatant, 2020.</i>

Tabla 3. Tipos de ejercicios de Sciences Humaines I, 2020.

6.3.2 Segundo momento:

Se contó con el acompañamiento constante de la Dirección de Nuevas Tecnologías y Educación Virtual - DINTEV para la elaboración de *banners*, imágenes, créditos y página web (home), ubicada en el siguiente enlace: <https://sciences-humaines-i.000webhostapp.com/>. En este proceso fue necesario hacer varios bocetos de lo que se quería expresar. Los bocetos permiten afinar la propuesta de diseño para

que responda a los objetivos; para corregir posibles errores de colores, tipografía, ortografía, entre otros y, además, es necesario para mejorar la comunicación entre docentes y diseñadores cuando se trabaja en equipo. También, el Área de Medio Educativos - AMED fue la encargada de la posproducción de los audios de las voces de las lecturas. En el módulo se contó con la participación de 5 personas francohablantes de diferentes procedencias: Chloé Graziano y Jean-Philippe Dullin de París, Francia; Ludovic Barré de Angers, Francia; Claudia Gamache de Québec, Canadá y Kpakpo Adoudé Germaine de Togo (ver tabla 4). Esto le aporta al módulo una variedad de acentos que es importante reconocer en el aprendizaje de una lengua.

Resultados finales de piezas gráficas de <i>Sciences Humaines I</i>	
Act. 1 : La guerre de l'eau	
Act. 2 : Indignez-vous	
Act. 3 : Le siècle des Lumières	
Act. 4 : Le cinéma éclatant	
Act. 5 : Violences mâles	
Act. 6 : Les musiques toujours	

Créditos	
----------	--

Tabla 4. Resultados finales de piezas gráficas del Sciences Humaines I, 2020.

6.3.3 Tercer momento:

Las lecturas del módulo fueron creadas en el programa de licencia libre *Exelearning* y cuentan con un estilo (tipografía, colores, tamaño), un *banner* y un audio grabado por una persona francohablante, además de diversas secciones con marcadores textuales: *les mots clés*, *le vocabulaire*, *les mots transparents*, un tiempo verbal (*le présent*, *le passé composé* o *l'imparfait*), *les connecteurs* y *les référents*. Es obligatorio que estas lecturas cuenten con la referencia según las normas APA, la licencia de *Creative Commons* (ver imagen 19) y la exclusividad para que el material sea utilizado en la Universidad del Valle. Esta exclusividad se expresa en la siguiente frase: Este material didáctico ha sido diseñado dentro del proyecto *Virtual Complementary Activities for EAP-ESP Courses*, para uso exclusivo de la Universidad del Valle (ver imagen 20). Por último, se crearon las imágenes de instrucción de las actividades que así lo exigían; estas piezas gráficas fueron diseñadas teniendo en cuenta la gama de colores del módulo (ver imagen 21).



Obra publicada con [Licencia Creative Commons Reconocimiento Compartir igual 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

Imagen 19. Licencia Creative Commons, 2020.

Les musiques toujours

Lisez et écoutez

Lisez et écoutez

Les grandes familles musicales

Les musiques noires

0:00 / 4:49

Mots clés Vocabulaire Mots transparents Présent Connecteurs Référents

(1) Par leur énergie et leur appel à **la transe** qui vient le plus souvent du blues en ligne directe, les musiques d'inspiration profane ou sacrée, irriguent "les musiques actuelles". La première d'entre elles est le gospel, chant religieux des communautés noires du sud des États-Unis. Elle possède à travers ses **incantations** une très forte dimension spirituelle.

La transe. Nom féminin. Inquiétude très vive, peur accompagnée d'angoisse à l'idée d'un danger proche. Par exemple : je suis dans une transe épouvantable pour le tango que mon père écoutait.

(2) Le rhythm'n'blues, qui fait son apparition au début des années quarante avec l'intégration de sections de **cuivres**, est clairement une musique destinée à la danse. Il naît dans un contexte d'intense urbanisation et d'électrification, et s'inspire de plusieurs styles plus anciens comme les ballades vocales du doo-wop que l'on retrouvera dans l'utilisation des **chœurs**, ou le boogie-woogie qui lui fournira sa base rythmique.

Imagen 20. Les grandes familles musicales, Les musiques toujours, 2020.

Tenez compte des conseils suivants :



1. Présentez la problématique en tenant compte de votre discipline de formation.
2. Essayez de proposer une solution.
3. Vérifiez le lexique et la prononciation avant d'enregistrer. Voici un lien utile : <https://www.wordreference.com/>
4. Finalement, enregistrez l'audio.
5. N'oubliez pas de télécharger la carte mentale et l'audio.

Imagen 21. Imagen de instrucción, 2020.

Habiendo montado y revisado por completo el módulo *Sciences Humaines I*, se dio paso a la evaluación, proceso que se detalla a continuación:

6.4 Evaluación de material educativo

La evaluación del módulo se llevó a cabo por medio del pilotaje de varias de las actividades y, además, se aplicó una encuesta de satisfacción¹³ para recoger información pertinente sobre: funcionalidad, eficiencia, usabilidad, confiabilidad y portabilidad. Para ver en detalle esta actividad: anexo 8.4. Encuesta de satisfacción.

En el pilotaje, los estudiantes contaron con la posibilidad de tener tres botones en español para llenar la información requerida. En el botón Manual está disponible el manual de usuario del sitio, creado en el proyecto desde el año 2018. El propósito principal es solucionar dudas, tanto a profesores como a estudiantes, sobre cómo usar el material complementario. En el botón Encuesta, se encuentra la encuesta de satisfacción mencionada anteriormente. Y, en el botón Formato PQRS, se visualiza el formato de preguntas, quejas y reclamos. Este formato se utilizará cuando el módulo sea implementado en la Universidad del Valle, los profesores y estudiantes podrán enviar sus sugerencias de mejoras, señalar errores o fallas (ver imagen 22).



Imagen 22. Botones de *Sciences Humaines I*, 2020.

¹³ Esta encuesta pertenece al proyecto *Virtual Complementary Activities for EAP-ESP Courses* y ha sido adaptada para esta investigación.

El pilotaje tuvo lugar en el período académico 2020-II. Se contó inicialmente con la participación de 45 estudiantes distribuidos en tres cursos de francés extracurricular: dos nivel II y uno nivel III. Después de las adiciones y cancelaciones, el número de estudiantes se redujo, en cada curso cancelaron entre 2 y 6 estudiantes. A continuación, en la tabla 5, se especifican los detalles de estos cursos:

Curso	Horario	Número de estudiantes
Francés II-A	Martes y jueves: 18:00 - 20:00	10 (menos 5)
Francés II-B	Lunes y miércoles: 18:00 - 20_00	22 (menos 6)
Francés III	Martes y jueves: 18:00 - 20:00	17 (menos 2)

Tabla 5. Cursos de francés extracurricular 2020.

En los objetivos de esta investigación, por cuestiones de tiempo, se buscó pilotear solamente una actividad del módulo *Sciences Humaines I*. Sin embargo, fueron cuatro las actividades guiadas por los docentes de francés y realizadas por sus estudiantes en la primera parte del semestre. La actividad 1. *La guerre de l'eau* la desarrolló el grupo de Francés III. En *Préparation*, 14 estudiantes resolvieron el cuestionario; en *Réalisation*, 9 estudiantes y, en *Transfert*, 8 estudiantes. La actividad 2. *Indignez-vous* la implementó el grupo de Francés II-B. En *Préparation*, 6 estudiantes resolvieron el cuestionario; en *Réalisation*, 16 estudiantes y, en *Transfert*, ningún estudiante. La docente responsable de este curso de francés explicó que priorizó la segunda parte de la actividad, en la que el promedio grupal de los estudiantes fue de 4.73. Las actividades 3 y 4. *Le siècle de Lumières* y *Le cinéma éblouissant* las puso en práctica el grupo de Francés II-A. En las tres etapas de las dos actividades los 4 estudiantes respondieron cada uno de los cuestionarios, obteniendo resultados entre 4.2 y 5.0.

A continuación, en la tabla 6, se especifican el promedio grupal de las notas obtenidas por los estudiantes, sin contar con la evaluación de las preguntas abiertas, pues este tipo de preguntas requiere la valoración de los docentes a cargo de cada curso.

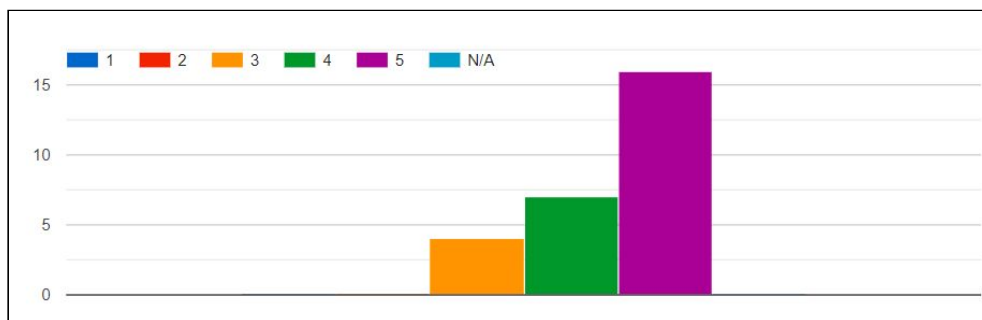
Curso	Actividad	Préparation	Réalisation	Transfert
Francés II-A	3. Le siècle de Lumières	3.88	4.71	4.33
	4. Le cinéma éblouissant	Preguntas abiertas	4.82	Preguntas abiertas
Francés II-B	2. Indignez-vous	Preguntas abiertas	4.73	Cero respuesta
Francés III	1. La guerre de l'eau	4.18	4.09	Preguntas abiertas

Tabla 6. Notas obtenidas en el pilotaje de Sciences Humaines I, 2020.

Es importante precisar dos datos. Primero, debido a la pandemia y teniendo en cuenta las clases virtuales, el módulo diseñado en esta propuesta reforzó y brindó una alternativa de práctica para los estudiantes, este ejercicio va de la mano con las demás actividades que desarrolla la Red CAAL (clubes de conversación y cinemaforos). Segundo, el pilotaje de este módulo hizo parte del trabajo independiente de los estudiantes, el desarrollo de las actividades tuvo un peso de 10% en la nota final, información especificada en los programas de curso de francés extracurricular. Es por eso que en la primera parte del semestre se lograron pilotear 4 actividades. Al final, se espera que los tres cursos de francés hayan puesto en uso todas las actividades del módulo. También, se espera que para el período académico 2021-I el módulo *Sciences Humaines I* forme parte constante de dichos cursos.

En cuanto a la encuesta de satisfacción, el grupo objeto de estudio contó con 45 estudiantes, de los cuales 27 respondieron la encuesta. De acuerdo con las preguntas de funcionalidad, 17 estudiantes estuvieron totalmente de acuerdo en que los objetivos del

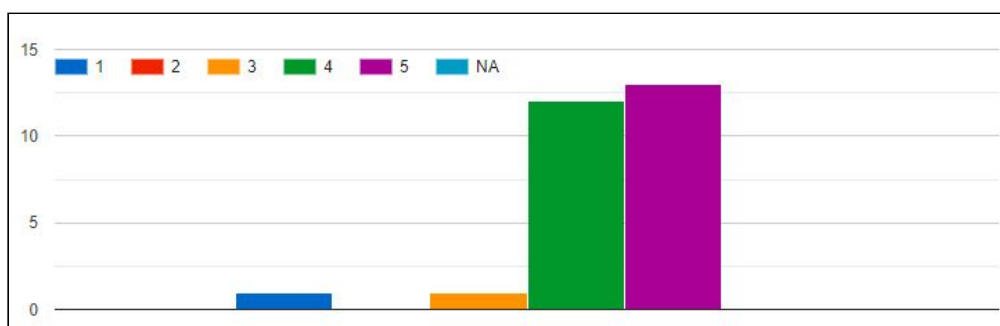
módulo estaban adecuadamente planeados y era posible realizarlos, 7 estudiantes estuvieron de acuerdo y a 4 les fue indiferente (ver gráfica 14). El comportamiento fue similar para la pregunta sobre la concordancia entre los objetivos y el nivel del material complementario. Además, el 66% de los estudiantes indicó estar totalmente de acuerdo en que este tipo de módulos promueve el desarrollo, la iniciativa y el aprendizaje autónomo, el 29% estuvo de acuerdo y solo al 3% le fue indiferente. En relación con las imágenes, ilustraciones, vídeos y fotografías, el 59% estuvo muy de acuerdo en que estos elementos aportan significativamente a la comprensión de las temáticas tratadas en el módulo, 33% estuvo de acuerdo y solo al 7% le fue indiferente.



Gráfica 14. Objetivos del módulo, 2020.

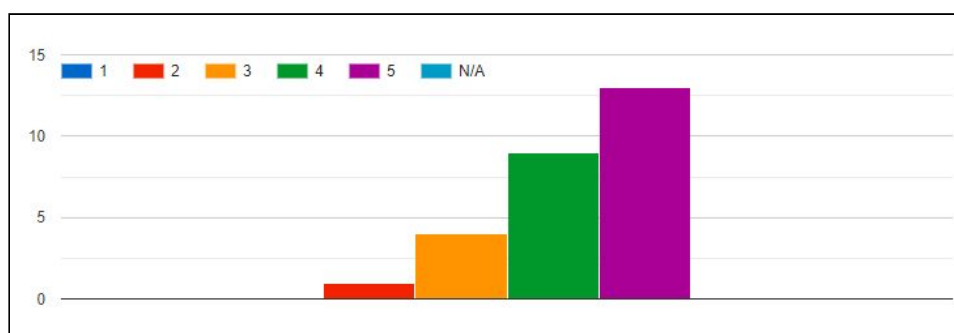
De acuerdo con las preguntas de eficiencia, uso y comportamientos de los recursos, el 77% de los encuestados manifestaron que la velocidad de ejecución de las actividades del módulo fue rápida y se comportó de igual forma en distintos dispositivos. Los estudiantes mencionaron lo siguiente: “los procesos son estables”, “excelente plataforma, promueve mucho el autoaprendizaje”, “me parece un sistema claramente más rápido que otros, me pareció exigente, pero justo” y “me parece super cool la plataforma y la manera como se ha organizado por ejemplo los textos en un vocabulario comprensible, además que permite mirar cuáles son los conectores y verbos en presente. Me parece genial cómo aparece el significado de las palabras desconocidas”.

En cuanto a las preguntas de usabilidad, el 92% indicó estar de muy de acuerdo y de acuerdo con el carácter complementario del material, pues les ayudó a profundizar en temáticas abordadas en clase. Un estudiante no estuvo de acuerdo y a otro le fue indiferente (ver gráfica 15). Asimismo, el 82% de estudiantes estuvo de acuerdo con la efectividad del lenguaje usado en el módulo, pues fue adecuado a los conocimientos previos del estudiantado, al 18% les fue indiferente, es decir, puede que no haya representado ningún inconveniente y entendieron cada una de las consignas.



Gráfica 15. Uso complementario del material, 2020.

Considerando la facilidad de aprendizaje, el 85,1% expresó que la estructura de presentación de los contenidos es consistente y coherente en toda la actividad, al 11,1% le es indiferente y el 3,7% no está de acuerdo. Igualmente, 92% del universo encuestado indicó que el tipo de letra facilita la visibilidad y legibilidad de los textos. Sin embargo, analizando la flexibilidad y la exploración de las actividades, es decir, de la plataforma *Moodle*, los datos son más diversos: el 48,1% y el 33,3% están muy de acuerdo y de acuerdo con la versatilidad de este entorno virtual de aprendizaje, al 14,8 le es indiferente y el 3,7% está en desacuerdo (ver gráfica 16).



Gráfica 16. Flexibilidad de las actividades, 2020.

Referente a la confiabilidad, el 29,6% de los usuarios se sintieron orientados y sin temor de cometer errores porque la plataforma ofrece la información necesaria, el 48,1% se sintió medianamente orientado, al 14,8 le es indiferente y el 3,7% estuvo en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. Un estudiante explicó que “facilita el proceso ágil, pero no es 100% claro en algunos pequeños detalles”, otro quiso solicitar apoyo de material de repaso en la etapa de *Préparation*. Analizando estas respuestas, se pudo inferir que la plataforma no es 100% clara en las consignas, es un hecho, pero dicho proceso también está estrechamente relacionado con el nivel de lengua de los estudiantes. Finalmente, más de la mitad de los estudiantes apreció que se especifiquen requerimientos técnicos a la hora de visualizar algunos ejercicios en el módulo, por ejemplo: utilizar audífonos en un audio o podcast, seguir determinados enlaces para abrir las lecturas o visualizar imágenes.

En síntesis, esta propuesta didáctica aporta significativamente a la enseñanza del francés extracurricular en la Universidad del Valle. El diseño de material educativo complementario asistido por tecnología había sido poco explorado en este contexto universitario y el desarrollo del mismo ayuda a reforzar lo aprendido por los estudiantes en las clases virtuales en medio de la pandemia como se puede apreciar en los datos recogidos en el pilotaje.

De forma precisa, un inconveniente como resultado del aislamiento fue la grabación de los audios de las lecturas con los asistentes de francés en el estudio de sonido del Área de Medio Educativos – AMED en la Universidad del Valle. La situación nos obligó a buscar alternativas y una de esas fue buscar francohablantes alrededor del mundo, enviarles las lecturas y recibir los audios vía *WhatsApp* para, posteriormente, ser limpiados por los expertos en sonido. Asimismo, la pandemia nos impidió hacer la contextualización del pilotaje de forma presencial, por lo que se decidió hacerlo virtual, cumpliendo así con uno de los fundamentos pedagógicos de esta investigación, el *b-learning*. En cuestiones de forma y de consignas, fue complejo la traducción de algunos términos de *Sciences Humaines I* por ser el primer módulo en francés. En el proyecto *Virtual Complementary Activities for EAP-ESP Courses*, se han utilizado términos en inglés como *Preparation*, *Development* y *Closure*, esta situación nos llevó a buscar mejores alternativas más allá del simple calco de los términos.

Por último, el pilotaje permitió entrever algunos errores del material. En la actividad 1, en la etapa *Transfert*, ejercicio 2, se especificó el formato MP3 y MP4 a la hora de enviar los registros de audio. Esta corrección la hizo una de las docentes de los cursos. De la misma manera, uno de los estudiantes solicitó mayor claridad en el número de intentos para responder cada uno de los cuestionarios. Siguiendo esta solicitud, se decidió mostrar al inicio de cada cuestionario dicho número de intentos.

7. Reflexión sobre el diseño del material educativo

La propuesta, diseño e implementación de material educativo complementario asistido por tecnología, como proyecto de trabajo de grado hace contribuciones importantes a la formación de licenciados en lenguas extranjeras. Estas contribuciones se pueden identificar en relación con las competencias pedagógicas, lingüísticas y tecnológicas.

En cuanto a lo pedagógico, se puede analizar la importancia de este componente de dos maneras. La primera, desde cómo fue construido el material, es decir, bajo el aprendizaje basado en tareas y la modalidad de aprendizaje mixto. Estos dos elementos favorecen la adquisición de lenguas, pues por medio de las tres etapas *Préparation, Réalisation y Transfert*, los estudiantes de francés mostraron alta comprensión de los ejercicios y de las actividades. Además, es preciso resaltar que los estudiantes de lenguas extranjeras son instruidos en creación de material educativo y esta propuesta significa la materialización de estos conocimientos. La segunda, es cómo los profesores involucraron en sus clases el material complementario y lo articularon con los contenidos del programa. Siendo *Sciences Humaines I* un módulo virtual, los docentes lograron utilizarlo en sus clases y fuera de ellas, esto permitió que, en cuestiones pedagógicas, los aprendices estuvieran en contacto con lecturas de carácter científico, acentos diferentes de francohablantes y, lo más importante, lograron abordar el idioma por medio de contenidos propios a sus áreas de conocimiento. Paralelamente, en cuanto al aprendizaje cooperativo, la inclusión de este concepto se evidenció mediante el uso del material por parte de los docentes y de sus estudiantes en las clases de francés extracurricular, es decir, los ejercicios y las lecturas propuestas trascendieron de lo virtual a lo presencial. Los ejercicios cooperativos que se resaltan van desde los ejercicios de lectura por turnos en voz alta, enfatizada en la pronunciación, hasta la formulación de hipótesis de manera grupal sobre problemáticas

ambientales. Igualmente, se resalta que para hacer más efectivo este fundamento, el rol del docente o tutor como mediador es indispensable, ya sea de forma presencial o semipresencial. También, se invita a establecer conexiones más estrechas de enseñanza y aprendizaje entre el trabajo independiente y el trabajo en el aula, tal como lo hicieron algunos docentes en el pilotaje, así pues el aprendizaje cooperativo queda incluido, aunque dependiente del trabajo que se propone grupalmente.

Referente a lo metodológico, crear materiales educativos siempre ha sido clasificado como algo muy dispendioso y, en efecto, lo es. Sin embargo, se debe buscar un procedimiento sencillo que sea capaz de tomar en cuenta las necesidades de los estudiantes y de transformarlas de forma sencilla. Por eso, en las recomendaciones, es preciso resaltar que se deben hacer los bocetos de las unidades didácticas desde el inicio, después habrá tiempo suficiente para perfeccionarlos y ajustarlos a las necesidades de los estudiantes.

En cuanto a lo lingüístico, hacer este tipo de investigación, enfocada en el diseño de material educativo, beneficia al investigador incitando su imaginación para la creación de contenidos en diversos contextos educativos, enriquece el vocabulario y fortalece sus conocimientos básicos sobre las lenguas a enseñar. Además, ayuda a concientizarse de la diversidad de variantes del francés que existen y del uso de nuevos términos que salen a flote en el siglo XXI y en situaciones de riesgo como lo vivido por el coronavirus.

En cuanto a lo tecnológico, en los últimos años, ha cambiado considerablemente la manera en que concebimos las herramientas digitales, desde la forma de comunicarnos hasta la forma de acceder a la información en la vida social y académica, es decir, pasó de ser un simple apoyo a ser un medio y un fin. No obstante, en los contextos educativos, la creación de material complementario asistido por tecnología como lo es *Sciences Humaines I* representó un reto actual que supone algunas problemáticas. La primera,

relacionada con la didáctica y la pedagogía, implicó concientizarse de que al crear material en línea para las clases de FLE se podría caer en el error de priorizar más algunos enfoques y métodos que otros o escoger y diseñar ejercicios virtuales que, posiblemente, no les aportarían significativamente a los alumnos. La segunda, en relación con la literacidad digital, involucró instruir a los estudiantes en el manejo del Campus Virtual, en el uso del computador y en cómo explorar las actividades y los ejercicios del módulo diseñado bajo esta propuesta. Además, este material complementario les brindó la posibilidad de desarrollar la autonomía y saber cómo comportarse en un entorno virtual de aprendizaje, ligado esto a la ética al realizar los ejercicios de forma individual o grupal, de manera auténtica, apoyados en el conocimiento de su disciplina. Asimismo, esta primera experiencia invitó a los estudiantes a estar en contacto con un OVA¹⁴ desde un entorno virtual y les abrió las puertas hacia otras formas de educación a través de una modalidad poco explorada en la Universidad como lo es el aprendizaje mixto. Respecto a los docentes, la competencia tecnológica puso en juego la integración de otro tipo de material en las clases de FLE y permitió desarrollar la empatía tecnológica generacional y la creación artística, teniendo en cuenta que muchos estudiantes son más visuales y usan las tecnologías la mayor parte del tiempo en sus vidas cotidianas. Por último, esta competencia tecnológica por medio del módulo trajo consigo la resignificación de qué es hacer trabajos colaborativos y en línea, además, de dejar entrever que en los procesos educativos está el estudiante, el docente y el medio: la tecnología. Finalmente, en relación con el perfil profesional de licenciados en lenguas extranjeras, esta competencia sirvió para explorar *softwares* con los que los futuros docentes no están muy familiarizados como lo es: *Exelearning*, *Moodle*, *Illustrator*, programas de programación y edición de audios e imágenes.

¹⁴ OVA: Objeto Virtual de Aprendizaje.

Referencias

- Aguirre Beltrán, B. (2001). El español para la comunicación profesional. Enfoques y orientaciones didácticas. Español para Fines Específicos. *Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Ámsterdam, noviembre de 2000, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 34-43. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_00_06.pdf
- Alviárez, L. y Castellanos, L. (2013). *La transversalidad del inglés en la formación integral de educación superior*. TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales. Vol. 15 (2). Universidad Rafael Belloso Chacín, Venezuela. <https://www.redalyc.org/pdf/993/99328423007.pdf>
- Area Moreira (2018). *La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales*. Revista de Investigación en la Escuela, 64, 5-17. <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/60859>
- Berdugo, M. (2001). *Integración de tecnologías multimedia en la enseñanza de lenguas*. Lenguaje No. 28. Universidad del Valle, Cali.
- Belloch, C. (2018). *Entornos Virtuales de Aprendizaje*. Unidad de Tecnología Educativa, Universidad de Valencia. <https://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA3.pdf>
- Boneu, J.M. (2007). *Plataformas abiertas de e-learning para el soporte de contenidos educativos abiertos*. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, Vol.4, nº1.
- Bravo, R. (2016). *Diseño, construcción y uso de Objetos Virtuales de Aprendizaje OVA*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Pasto, Colombia.
- Cabré, T. (2004). ¿Lenguajes especializados o lenguajes para propósitos específicos? En A. van Hooft (coord.), *Textos y discursos de especialidad: el español de los negocios*. Revista Foro Hispánico, 26, 19-34.

- Canquíz, L. e Inciarte, A. (2006). *Metodología para el diseño de perfiles académico-profesionales basados en el currículo por competencias*. Comisión Central de Currículo. Universidad del Zulia. Venezuela.
- Castañeda & Pereira (2017). *Desarrollo de una propuesta pedagógica para el fortalecimiento de la comprensión y la producción oral por medio del club de la canción en inglés nivel I, de la Universidad del Valle*. Universidad del Valle, Santiago de Cali.
- Crookes, G. (1986). *Task Classification: A Cross-Disciplinary Review*. Technical Report No. 4. Honolulu: Center for Second Language Classroom Research.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Escuela de Ciencias del Lenguaje. (2019). *Misión y visión de la Escuela de Ciencias del Lenguaje*. <http://lenguaje.univalle.edu.co/acerca-de/mision>
- García, J., Ferreira, A. y Morales, S. (2012). *Autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos de enseñanza mediatizados por la tecnología*. Pontificia Universidad Católica, Chile. Revista Onomázein. https://www.researchgate.net/publication/277273352_Autonomia_en_el_aprendizaje_de_lenguas_extranjeras_en_contextos_de_ensenanza_mediatizados_por_la_tecnologia
- Hymes, D. H. (1971). *Acerca de la competencia comunicativa*. En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 27-47.
- Johnson, D., Johnson, R., Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós. <http://conexiones.dgire.unam.mx/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-cooperativo-en-el-aula-Johnsons-and-Johnson.pdf>

- Juaristi, M. (2009). *Materiales complementarios en la enseñanza de ELE para adolescentes en China y otros países de Asia-Pacífico*. Universidad de Estudios Extranjeros Tianjin, China. I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP).
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/20_aplicaciones_07.pdf
- Le centre de ressources et d'ingénierie documentaires. (2017). *Français sur objectifs universitaires*.
<https://www.ciep.fr/sites/default/files/atoms/files/bibliographie-francais-sur-objectifs-universitaires.pdf>
- Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés - Francés. (2015-2016). *Reglamento para la elaboración y la presentación de trabajos de grado*. Universidad del Valle, Cali.
- Liddicoat & Scarino. (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning*. Chapter 2. Language, Cultures, and the Intercultural.
- Long, M. (1985). A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching. In K. Hyltenstam and M. Pienemann (eds.), *Modelling and assessing second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Luján, M. (2014). *El aprendizaje de lenguas asistido por computador. Ventajas y desventajas En Panorama de los estudios del discurso en Colombia*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
https://www.researchgate.net/publication/281255716_Panorama_de_los_estudios_del_discurso_en_Colombia
- Malo, C. y Pascual L. (1997). Capítulo 8: Los temas transversales a través de la lectura y escritura de una lengua extranjera. En Jiménez, R. (1997). *Los temas transversales en la clase de inglés* (pp. 91-101). Navarra, España: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.
<https://www.educacion.navarra.es/documents/713364/714655/temas+transversales+en+la+clase+de+ingles.pdf/6aae9876-7b7e-4f5b-a00e-0240d8276fc2>

- Martí, J. (2009). *Aprendizaje mezclado (B-Learning). Modalidad de formación de profesionales*. Universidad de la Habana, Cuba. Revista Universidad EAFIT. Vol. 45. No. 154. 2009. pp. 70.77.
- Mcdougald, S. (2015). *AICLE: Un nuevo enfoque para el aprendizaje bilingüe CLIL: A fresh approach to bilingual learning*. Universidad de la Sabana, Colombia. Revista Ruta maestra, Santillana. Ed. 11.
- Medina, Manuel y López, María. (2006). *LOCOME: Metodología de Construcción de Objetos de Aprendizaje*. Actas del III Simposio Pluridisciplinar sobre Diseño, Evaluación y Descripción de Contenidos Educativos Reutilizables (SPDECE). Universitat de Oviedo y REDAOPA. Oviedo, España.
- Morales, S. y Ferreira, A. (2008). La efectividad de un modelo de aprendizaje combinado para la enseñanza del inglés como lengua extranjera: Estudio empírico. *RIA*. 2008, vol. 46, n. 2, pp. 95-118. Universidad de Concepción.
- Mourlhon-Dallies, F. (2011). *Le français objectifs universitaires, entre français académique, français de spécialité et français pré-professionnel*. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris 3, CLESTHIA CEDISCOR.
- Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge University Press. <https://epdf.pub/task-based-language-teaching-cambridge-language-teaching-library.html>
- Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional. (2018). *Anuario Estadístico 2018*. ISSN 2145-4922. Universidad del Valle, Cali. <https://drive.google.com/file/d/1ezxq8Hjg8V5OqAUUo91rP4tHPdIP2WT4/view>
- O'Malley, M. y Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, England. Cambridge University Press.
- Ontoria, M. (2014). *La plataforma Moodle: características y utilización en ELE. La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI. XXIV Congreso Internacional ASELE*. Università degli Studi di Perugia. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_913.pdf

- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Rodríguez, A. (2013). *La enseñanza de las lenguas profesionales y académicas*. Universidad de Cádiz, España. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 53, 54-94. <http://www.ucm.es/info/circulo/no53/rpinero.pdf>
- Rodriguez-Bonces, J. (2011) *CLILL: Colombia Leading into Content and Language Learning*. En *Ikala Revista de Lenguaje y Cultura*. Vol 16. No 28/ mayo-agosto. Antioquia: Universidad de Antioquia.
- Rodríguez-Bonces, J. (2012). *Content and Language Integrated Learning (CLIL): Considerations in the Colombian Context*. *Gist Education and Learning Research Journal*. Universidad Central. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1062605.pdf>
- Sánchez, A. (2009). *The Task-based Approach in Language Teaching*. *International Journal of English Studies*, 4(1), 39-71. <https://revistas.um.es/ijes/article/view/48051>
- Sección de EAP/ESP. (2015). *Reestructuración del componente curricular de idiomas extranjeros en programas de pregrado*. Escuela de Ciencias del Lenguaje. Facultad de Humanidades. Universidad del Valle.
- Sección de EAP/ESP. (2019). *Francés con Fines Generales y Académicos I, II, III, IV*. Programa de curso. Escuela de Ciencias del Lenguaje. Universidad del Valle.
- Torres, S. y Ortega J. (2003). *Indicadores de calidad en las plataformas de formación virtual: una aproximación sistemática*. *Etic@net*. [http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/Numero1/Articulos/Calidade .pdf](http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/Numero1/Articulos/Calidade.pdf)
- Universidad del Valle. (2017). *Informe de Gestión 2017*. <http://www.univalle.edu.co/la-rectoría/informes-gestión>
- Universidad del Valle. (2019). *Acerca de Univalle*. <https://www.univalle.edu.co/la-universidad/acerca-de-univalle/vision>
- Universidad del Valle. (2017). *Plan Estratégico de Desarrollo 2015–2025*. <http://paginasweb.univalle.edu.co/~planeacion/Analisis/Plan/pd2015-2025/>

- Vázquez, G. E. 2004. La enseñanza de español con fines académicos. J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo dirs.), *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 1129-1147.
- Willis, D. and Willis, J. (2007). *Doing Task-Based Teaching*. Oxford University Press.
<https://archive.org/details/DoingTaskBasedTeaching/page/n13>
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman ELT.

8. Anexos

8.1 Cuestionario de encuesta estructurada:

Universidad del Valle
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Licenciatura en Lenguas Extranjeras
Encuesta sobre la experiencia en el aula de lengua extranjera
Fecha: 18 de junio de 2019

En el Seminario de Introducción a la Práctica Docente nos proponemos recoger información sobre la percepción y la motivación de los estudiantes hacia la lengua extranjera que aprenden. Con el propósito de conservar su privacidad y facilitar su libertad de expresión, la encuesta es anónima; garantizamos que la información recogida es de carácter confidencial y será utilizada solo por el encuestador. Agradecemos de antemano su participación en este ejercicio y esperamos que responda este cuestionario con toda sinceridad.

I. INFORMACIÓN DEMOGRÁFICA

1. Edad _____

2. Género:

Hombre
Cis hombre
Hombre trans
Mujer
Cis mujer
Mujer trans
No binario
Travesti
Queer
Otro, ¿cuál?

3. Código del programa académico:

4. ¿A qué se dedica?

Estudio
Estudio y trabajo

5. Comuna donde reside:

6. Estado civil:

Soltero
Casado
Unión libre
Separado
Otro, ¿cuál?

7. Número de hijos:

0
1
2
3 en adelante

II. EXPERIENCIAS CON EL APRENDIZAJE DE LA(S) LENGUA(S) EXTRANJERA(S)

8. ¿Ha tomado cursos de lenguas extranjeras fuera de esta institución?

SÍ _____ NO _____

Si respondió afirmativamente especifique:

¿Dónde?

¿Cuánto tiempo?

¿Qué lenguas ha estudiado?

9. ¿Habla otra lengua además del español?

SÍ _____ NO _____

Si respondió afirmativamente especifique:

¿Cuál?

¿Cuál es su nivel?

Básico

Intermedio

Avanzado

10. ¿Ha vivido en un país de habla francesa?

SÍ _____ NO _____

Si respondió afirmativamente especifique:

¿Dónde?

¿Cuánto tiempo?

III. PERCEPCIÓN Y MOTIVACIÓN HACIA LA LENGUA QUE SE APRENDE

11. ¿Le gusta la lengua que estudia actualmente?

SÍ _____ NO _____

12. ¿Por qué está aprendiendo francés?

13. ¿Para qué puede servirle la lengua que está aprendiendo? (Escoja dos opciones)

- a. Para viajar _____
- b. Estudiar _____
- c. Entretenerse (música, cine, lectura, videojuegos) _____
- d. Conocer otras culturas _____
- e. Interactuar con hablantes de la lengua (colombianos y extranjeros) _____
- f. Trabajar
- g. Otro, ¿cuál?

IV. DESEMPEÑO EN LA LENGUA EXTRANJERA

14. ¿Cómo percibe su desempeño en las diferentes habilidades en inglés?

Habilidad	Excelente	Sobresaliente	Bueno	Regular	Malo	Muy malo
Leer						
Escribir						
Escuchar						
Hablar						

15. ¿Cómo percibe su participación en clase?
- a. Muy alta ____ b. Alta ____ c. Media ____ d. Baja ____ e. Muy baja ____

¿Por qué?

16. ¿Qué tipo de actividades prefiere realizar dentro del aula de lengua extranjera? Escoja cuatro opciones:
- | | |
|---------------------------------------|--------------------------|
| a. Exposiciones ____ | o. Cuestionarios ____ |
| b. Diálogos ____ | p. Videoclips ____ |
| c. Juegos ____ | q. Audios y vídeos ____ |
| d. Actividades de expresión oral ____ | r. Obras de teatro ____ |
| e. Actividades de escritura ____ | s. Dramatizaciones ____ |
| f. Ejercicios de gramática ____ | t. Otras, ¿cuáles? _____ |
| g. Ejercicios de vocabulario ____ | _____ |
| h. Ejercicios de traducción ____ | |
| i. Dictados ____ | |
| j. Afiches ____ | |
| k. Concursos ____ | |
| l. Debates ____ | |
| m. Entrevistar a otros ____ | |
| n. Lectura de cuentos ____ | |
17. Ahora, ¿qué tipo de actividades se desarrollan en su clase? Escoja cuatro opciones:
- | | |
|---------------------------------------|-----------------------------|
| a) Exposiciones ____ | j) Afiches ____ |
| b) Diálogos ____ | k) Concursos ____ |
| c) Juegos ____ | l) Debates ____ |
| d) Actividades de expresión oral ____ | m) Entrevistar a otros ____ |
| e) Actividades de escritura ____ | n) Lectura de cuentos ____ |
| f) Ejercicios de gramática ____ | o) Cuestionarios ____ |
| g) Ejercicios de vocabulario ____ | p) Videoclips ____ |
| h) Ejercicios de traducción ____ | q) Audios y vídeos ____ |
| i) Dictados ____ | r) Obras de teatro ____ |
| | s) Dramatizaciones ____ |
| | t) Otros, ¿cuáles? _____ |

18. ¿Con qué frecuencia utiliza las tecnologías en la clase de francés?

- a. Frecuentemente
- b. A menudo
- c. A veces
- d. Raras veces
- e. Nunca

19. ¿Qué hace usted para reforzar el aprendizaje del francés? Puede marcar varias opciones:

- a) Escuchar música
- b) Ver películas y series
- c) Jugar videojuegos
- d) Interactuar con hablantes de la lengua (colombianos y extranjeros)
- e) Utilizar softwares para práctica de la lengua (Duolingo, Dexway, Clarity, etc.)
- f) Libre de texto
- g) Leer cuentos, novelas, artículos, historietas
- h) Clubes de conversación
- i) Tutorías
- j) Cinemaforos
- k) Otros, ¿cuál?

20. ¿Qué temáticas le gustaría trabajar de manera independiente desde una plataforma teniendo en cuenta su campo de estudio?

21. ¿Qué tipo de actividades le gustaría desarrollar desde dicha plataforma?

8.2 Registros de observaciones:

Número de registro: 1	Tiempo de observación: 2 horas (9:00 a.m. a 11:00 a.m.)
Fecha: 2/07/2019	Actividad observada: Francés con Fines Generales y Académicos I - Verbes être y avoir - Des informations personnelles dans un profil de Interlingua Número de estudiantes: 26 (15 hombres - 11 mujeres)
Institución: Universidad del Valle	Objetivos de la clase: • Los estudiantes serán capaces de identificar las diferencias de pronunciación y utilización de los verbos être y avoir. • Los estudiantes crearán sus perfiles personales teniendo en cuenta el modelo de Interlingua.
Municipio: Cali	Nombre del observador: Julián Steban Serna Duque

HORA	DESCRIPCIÓN DE EVENTOS	REFLEXIÓN
9:00	Descripción del salón: El salón asignado para el curso es amplio y está ubicado en el segundo piso del edificio de Ingenierías en la Universidad del Valle. Este espacio tiene ventanales de color blanco, cada uno con su respectivo vidrio. Las sillas son pupitres individuales de color gris, hay alrededor de 40. El salón cuenta con ventilador, dos tableros, video beam, tela para proyección, computador, caja de sonido y parlantes, no tiene ningún cartel alusivo a las lenguas extranjeras, sus paredes son blancas. Hay cuatro lámparas en el salón, además de la iluminación natural que entra por ser un segundo piso. Desarrollo de la clase: El profesor saluda a los estudiantes en la lengua meta, les pide que acomoden las sillas en círculo. Después, les indica que durante la clase van a repasar los verbos être y avoir. Antes de avanzar, el profesor escribe en el tablero la diferencia de pronunciación entre	La organización del salón de forma circular favorece la participación y la interacción, ya que, el docente y los estudiantes tienen una visión periférica de todo el entorno, esto les da la posibilidad a los aprendices de

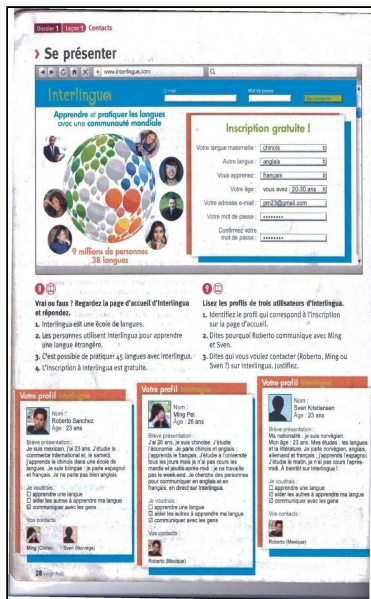
9:15	“j’ai” y “je”. “Il faut fermer un petit peu la bouche si on veut prononcer la deuxième forme”, el profesor indica y hace gestos con los labios. Después de hacer la aclaración, el docente por medio de una presentación muestra la correcta conjugación de los verbos principales de la clase. También, les explica cómo hacer la negación de estos “Je ne suis pas”. Seguidamente, les recuerda a los estudiantes la tarea de la clase anterior que consiste en responder una serie de preguntas. Algunos estudiantes piden un momento para realizarla, entonces el docente les otorga cinco minutos. Los estudiantes verifican las respuestas entre ellos y responden en voz alta a medida que él les va preguntando. Por otra parte, el docente hace un repaso rápido de los días de la semana.	preguntar abiertamente, ver a sus compañeros y desplazarse alrededor de la clase sin ningún inconveniente.
9:20	Una de las preguntas que hace el docente hacia una de las estudiantes es: - Quel est ton jour le plus compliqué ? - Historia Moderna Universal. - Attention, je demande le jour, quel est le jour ? Le jour le plus compliqué... lundi, mardi, mercredi, jeudi, vendredi, samedi, dimanche... - Ahhhh, lundi et mardi. - A la hora de responder las preguntas, algunos estudiantes se muestran tímidos y dudosos frente a la correcta pronunciación. Uno de estos manifiesta “¿Cómo es que se dice?”. ¿Aunque otros prefieren preguntar “Comment dit-on el porqué de respuesta?”. El docente algunas veces hace intervenciones cortas en la lengua materna. “Es que él sí es juicioso”, refiriéndose a uno de los estudiantes. También, hace gestos y se desliza constantemente por el salón. “Okay, on continue, vous allez répondre quatre questions sur Interlingua, une page	El trabajo colaborativo resalta en esta parte de la clase, ya que, la mayoría de los estudiantes no había respondido las preguntas en clase. Los estudiantes se ayudan entre ellos para poder realizar el ejercicio en clase. El docente usa la lengua meta en gran parte de la clase, excepto cuando hace bromas o hace aclaraciones sobre algo en específico, en este caso lo hace en la lengua materna. En cuanto al tratamiento del error, el docente corrige de forma inmediata la nasalización “en, on, in”, otros errores leves como la pronunciación de todos los sonidos al final de las palabras.

9:40	web”, el profesor indica, proyectando las preguntas. Preguntas: 1. Interlingue est une école de langue ? 2. Les personnes l'utilisent pour apprendre une langue étrangère ? 3. Il est possible de pratiquer 45 langues sur Interlingua ? 4. L'inscription à Interlingue est gratuite ? Respuestas: Estudiante A - primera pregunta: -Oui, est une école (el docente corrige a la estudiante y le indica que es como una aplicación parecida a Duolingo). Estudiantes - segunda pregunta: -Todos los estudiantes responden “oui”.	Los estudiantes participan activamente cuando el docente les pregunta cuál es la respuesta correcta. Varios se muestran activos y motivados pues levantan la mano para responder. Algunos estudiantes están distraídos, utilizan el celular o miran para otro lado cuando el profesor pregunta, tratan de evitar el contacto visual.
10:52	Estudiante C - tercera pregunta: - Non, trente huit langues. Estudiantes - cuarta pregunta: -Oui, todos dicen. “Bravo, maintenant, vous allez répondre quatre questions sur un profil d'Interlingua”. Preguntas: 1. Comments ils s'appellent ? 2. Quelle langue ils parlent ? 3. Quelle est leur nationalité ? 4. Quelle langue ils apprennent ?	En cuanto a la interculturalidad, los perfiles de los usuarios son de estudiantes de Asia. De acuerdo con el libro <i>Intercultural Language Teaching and Learning</i>, (Liddicoat & Scarino, 2013) estos ejemplos deberían centrarse más en las realidades de los estudiantes.
10:00	La socialización de las respuestas se hace de forma oral, aunque previamente los estudiantes las discuten entre ellos. Los estudiantes constantemente dicen algunas	

10:08	palabras en la lengua materna y otras en la lengua meta mientras responden todas la preguntas. “Attention, maintenant vous allez lire trois profil et répondre des questions” - Qui est la personne qui étudie les langues ? - Qui n’est pas français ? - Qui a cours tout le matin ? Dos estudiantes hombres y una mujer leen los perfiles en voz alta voluntariamente. El profesor corrige de manera inmediata los pequeños errores que tienen los estudiantes. Después, se les da de a 5 a 10 minutos para responder las preguntas.	Los estudiantes se muestran concentrados, unos escriben las preguntas en el cuaderno para comenzar a escribir sus respectivas respuestas.
10:15	Seguidamente, los estudiantes comienzan a contestar las preguntas de forma oral, la mayoría responde cuando el docente les pregunta. A veces, unos aclaran las respuestas, pues no están de acuerdo. Las aclaraciones que realizan los estudiantes se hacen en la lengua materna. - Estudiante D: La última dice que va todo los días, excepto los martes y jueves. En cambio el otro dice que va todo los días. - Estudiante E: No, todas la mañanas. - Estudiantes: Sí. “Bien, on va tester votre mémoire”. El docente hace un juego de memoria para verificar si los estudiantes recuerdan las materias preferidas de los usuarios de Interlingua. “Qu’est-ce qu’ils étudient ?” “Les langues, l’économie, le littérature”, responden los estudiantes. “Et vous, que matière étudiez vous ?”, el docente les pregunta a cada uno, puesto por puesto. Los estudiantes responden y el docente hace la traducción inmediata de los cursos:	Los estudiantes están motivados y entusiasmados con este ejercicio, la organización del salón apoya la interacción entre ellos. Parece que a los estudiantes les gusta compartir sus áreas de interés. De acuerdo con el libro <i>Intercultural Language Teaching and Learning</i>, (Liddicoat & Scarino, 2013) es importante conectar las realidades de los estudiantes, es decir, sus contextos con el aprendizaje de una segunda lengua. De esta forma, se podría lograr un aprendizaje más significativo.

10:20	- Derechos humanos. - Les Droits de l'Homme. - Literatura Contemporánea - Littérature Contemporaine - Pedagogía - Pédagogie dans la formation secondaire	
10:32	Finalmente, los aprendices deben decir de memoria las materias favoritas de sus compañeros, la gran mayoría acierta en medio de risas. “Vous allez compléter une fiche d’inscription d’Interlingua”, manifiesta el docente.	
10:38	Trabajo en clase: Los estudiantes deben escribir sobre una pieza de papel la ficha de inscripción personal a la aplicación Interlingua, como los modelos expuestos en la clase. Mientras los alumnos redactan, el docente pasa puesto por puesto resolviendo dudas y dando sugerencias. “Il faut écrire correctement la nationalité. Colombien et colombienne, ce n’est pas la même chose”.	
10:40	En el proceso de escritura, algunos estudiantes usan sus diccionarios o sus celulares para buscar algunas palabras que desconocen. Gran parte de los estudiantes está concentrada escribiendo su respectivo perfil. Uno de los estudiantes le pregunta al profesor “¿Cómo digo licenciatura?”, el docente le responde “license” y le deletrea la palabra. Pasado el tiempo para escribir el perfil, los estudiantes los entregan al docente. Posteriormente, el profesor llama a lista y le va entregando a cada uno el quiz.	
10:48	“Gardez tout ! Laissez seulement un stylo.” Quiz de comprensión oral:	

10:50	Para presentar el quiz, los estudiantes acomodan los puestos de la forma tradicional, es decir, en línea. El docente explica en qué consiste el quiz: “Vous allez écouter les lettres y vous devez écrire les mots que vous entendez”. Algunas de las palabras deletreadas en estos ejercicios son: M - Y - S- T - È - R - E C - A - J - O - U V - I - O - L - E - T C - H - Â - S - S - I - S	
11:00	A - D - C - O - U - D - O - I - R Las letras de cada una de las palabras son pronunciada por diferentes personas (hombres y mujeres). “Vous devez choisir l’option correcte” S - O - U - R - I - R - E V - I - E - U - X “Vous terminez les autres deux exercices et vous pouvez partir” La clase termina a las 11:00 a.m.	



Número de registro: 2	Tiempo de observación: 2 horas (9:00 a.m. a 11:00 a.m.)
Fecha: 4/07/2019	Actividad observada: Francés con Fines Generales y Académicos I - Corrección de quiz, revisión de los números y las nacionalidades Número de estudiantes: 22 (12 hombres - 10 mujeres)
Institución: Universidad del Valle	Objetivos de la clase: - Los estudiantes serán capaces de escribir y pronunciar diferentes números en francés para, posteriormente, realizar operaciones básicas. - Los estudiantes identificarán nacionalidades y sus respectivos cambios, estas apoyarán el desarrollo de las presentaciones personales de cada uno de ellos.
Municipio: Cali	Nombre del observador: Julián Steban Serna Duque

HORA	DESCRIPCIÓN DE EVENTOS	REFLEXIÓN
	Descripción de la clase: La asistencia a la sesión de hoy es menor a la de la clase anterior, observación 1. Esta vez se presentan solamente 22 estudiantes, teniendo en cuenta que en la lista aparecen matriculados entre 33 y 35. Desarrollo de la clase: La clase inicia con la sugerencia del profesor para que los estudiantes acomoden las sillas	La distribución de las sillas favorece la participación de los estudiantes cuando salen al tablero, levantan la mano,

9:00	en forma circular. Después de esto, el docente dice “Bonjour, les enfants. Aujourd’hui, on va réviser le quiz”. Posteriormente, comienza con el deletreo de palabras, escribe en el tablero algunas de estas: C H A S S I S S E V E R E F A U T E U I L Luego, le pregunta a los estudiantes si las tres palabras están correctas, algunos asienten con la cabeza otros comienzan a murmurar. Hay tensión de algunos estudiantes frente a los resultados del quiz, unos están prestando mucha atención y otros copian las sugerencias del docente. Inmediatamente, el profesor les indica que les falta algo muy importante: los acentos. Escribe los acentos (agudo, grave y trama). C H Â S S I S S É V È R E	hacen preguntas y se dirigen al docente, ya que, la organización circular brinda una visión periférica.
9:22	Un alumno se ríe y se pone las manos en la cabeza cuando se da cuenta que le faltaron varios acentos, dice: ah, era así, haciendo un gesto de preocupación con la boca. Después de corregir las palabras, pasan a revisar algunas expresiones y formas para saludar y despedirse, como “Bonne nuit, bonjour, dors bien, dormez bien, bon voyage, bon appétit, joyeux anniversaire...” El docente indica que efectivamente hay diferentes formas para decir hasta luego. Sin embargo, enfatiza diciendo que no es posible escribir “Au revoir” al lado de la casilla que dice “Bonjour”. Habiendo hecho la revisión completa del quiz, el docente comienza a entregarlo. Algunos miran en qué se equivocaron y en qué les fue. Unos comparten la prueba con sus compañeros y revisan conjuntamente. Otros	Los estudiantes parecen estar temerosos de los resultados del quiz.

9:27	los guardan después de revisarla individualmente. El docente les dice “Félicitations”. A otros, con los que la nota no es alta, les pregunta qué les pasó, por ejemplo, con uno de los estudiantes tiene una charla medianamente larga, el estudiante se muestra preocupado, agacha la cabeza y explica que reconoce que sí tuvo algunos problemas a la hora de presentar el quiz, pero que se va a poner las pilas. “Hay que estudiar, hay que estudiar”, responde. Los estudiantes se ríen y dicen “uyyyyyyy” después de escuchar que el docente responde una llamada en francés. Posteriormente, sale de la clase para atenderla Cuando regresa al salón, el docente indica “Okay, aujourd’hui, nous allons continuer à parler de l’information personnelle. Okay, bon, nous allons apprendre, d’un côté, à donner des informations personnelles, oui ? Et, aujourd’hui, nous allons lire et écouter quelques documents sur la nationalité et sur la médiathèque”.	En cuanto al uso de la lengua materna, es más constante ver a varios estudiantes utilizarla para interactuar con sus compañeros que para dirigirse al profesor. La utilización de la lengua meta es usada para responder lo que pregunta el docente, para los concursos y los demás ejercicios.
9:30	- Qu’est-ce qu’on a fait la semaine dernière ? On va compléter ça. Qu’est-ce qu’on a fait ? Ah ? - Le profil, un estudiante responde en francés. - Qu’est-ce que vous avez mis dans ce profil ? - Le nom, les langues, l’âge, varios estudiantes responden. Concours de mathématiques: El docente explica los símbolos para realizar la suma, la resta, la multiplicación y la división. “On dit plus, moins, fois, divisé par. Par exemple : un plus un ? Égal deux, n’est-ce pas ?”. Primera etapa	
9:50	Para el desarrollo del concurso, el profesor divide la clase en cuatro grupos, le da a cada estudiante un número (del 1 al 4). Los	El docente usa la lengua meta la mayoría del tiempo, excepto cuando hace bromas o comentarios jocosos para crear un ambiente ameno y los estudiantes se ríen y calman la tensión.

	estudiantes se ponen de pie al frente del tablero. Cuando el docente indica una operación, un estudiante de cada grupo debe escribir dicha operación y el resultado. Todos los números se escriben en letras, no en cifras (estas van desde un dígito hasta cinco). Finalmente, el docente explica la diferencia entre “cent” y “cinq”. Muestra con gestos y los estudiantes lo siguen. “Les voy a dar el número para el Chontico”. Al momento de realizar la competencia, algunos se muestran inquietos, pensativos. Otros prefieren hablar en la lengua materna. Por ser una competencia de matemática, los estudiantes hacen un ruido moderado, pues pueden interrumpir las clases de al lado. Algunas de las respuestas de los estudiantes son: Estudiante M: $\begin{array}{r} \text{Quatorze} \\ + \\ \text{Quatorze} \\ \hline \text{Ving thuit} \end{array}$ Estudiante N: $\begin{array}{r} \text{Trente trois} \\ + \\ \text{Quatre vingts dix} \\ \hline \end{array}$ Estudiante S: $\begin{array}{r} \text{Soixante dix} \\ - \\ \text{Quatorze} \\ \hline \text{Quarante six} \end{array}$ Algunos estudiantes cometen pequeños errores a la hora de escribir los números, ya sea por una letra o porque escriben incorrectamente el resultado de la operación. Otros se quedan pensando cuál sería el	Los estudiantes parecen estar muy familiarizados con los números y con los términos. Muy pocos se equivocan.
10:10		
10:12		Los estudiantes se muestran muy participativos y motivados en el desarrollo del concurso, mueven las manos, se ríen y saben escribir la mayoría de los números.

	resultado mientras otros lo escriben rápidamente y ganan el punto. Los estudiantes se ríen, murmuran e intentan soplarle el resultado a los compañeros que están escribiendo en el tablero, unos lo hacen en la lengua meta y otros en la materna. Segunda etapa Ahora, los estudiantes en los mismos grupos deben competir para realizar la operación correspondiente con los números que indica el docente, pero pronunciando en voz alta el resultado; si no está bien, no gana punto. Estudiante A: $\begin{array}{r} 1325 \\ - \\ 25 \\ \hline 1300 \end{array}$ El estudiante pronuncia correctamente el número Estudiante B: $\begin{array}{r} 1000 \\ \div \\ 2 \\ \hline 500 \end{array}$ La estudiante pronuncia correctamente, el docente le dice: très bien ! Estudiante C: $\begin{array}{r} 88 \text{ (huitante huit)} \\ \times \\ 25 \\ \hline 2200 \end{array}$ El estudiante responde correctamente y gana el punto. Sus compañeros lo ven con asombro porque es una multiplicación, es un valor de	En lo que concierne al tratamiento del error, los estudiantes se muestran receptivos cuando el docente los corrige. Toman nota y repiten la palabra en voz alta. Se resalta la pertinencia de utilizar los números en otra variante de la lengua meta, esto ayuda a que los estudiantes descubran el componente cultural como un elemento integrado en el aprendizaje de una segunda lengua y no como algo aislado, como se plantea en el libro <i>Intercultural Language Teaching and Learning</i>, (Liddicoat & Scarino, 2013).
10:15		
10:20		
10:30		

	cuatro cifras y es “huitante” (variante de Suiza). Los estudiantes se sientan en sus respectivas sillas. Por último, el grupo número uno gana, el docente les da de premio dulces y papitas que una de las estudiantes vende. Después dice: mejor le doy gomitas a todos y efectivamente lo hace. “Bien, on va continuer avec notre cours”. El docente introduce el tema de nacionalidades por medio de un audio en diferentes idiomas. Quelles langues vous entendez ? Los estudiantes dicen: francais, anglais, chinois, japonais, etc. Seguidamente, por medio de diapositivas presenta algunos ejemplos con sus respectivas excepciones.	
10:35		
10:40	Después, pasan a realizar un ejercicio donde los estudiantes deben relacionar frases en diferentes idiomas con su respectiva lengua, los estudiantes lo hacen de manera conjunta. El docente aprovecha y les explica que algunos países tienen diferentes géneros, que no es como el español. “On dit la Colombie, laaaaa Franceeeee, pas France”. Finalmente, explica las terminaciones de las nacionalidades masculinas y femeninas:	
10:45		
10:50	-ais, -aise -and, -ande -ien, -ienne -ge, -ge Seguidamente, los algunos estudiantes salen al tablero a escribir las distintas nacionalidades, realizan esta actividad de manera autónoma y se desplazan con entusiasmo: Russe Espagnol (ici, il manque quelque chose. La prononciation est identique, mais il faut mettre la voyelle “e” à la fin, el profesor indica). Italienne Grec	La estudiante que pregunta cómo decir latinoamericana, hace una pregunta ligada a su realidad y no se siente recogida en lo que está proponiendo el docente. Esto muestra la pertinencia de incluir el entorno y las culturas con las cuales se identifican los estudiantes. De acuerdo con el documento <i>La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales</i>, (Area Moreira, 2008) plantea que las TIC si bien ayudan a la proyección de temas y ejercicios, su utilización en clase debería ir más allá. En vez de ello, se podría plantear problemas

11:55	Colombienne Una estudiante dice: ay, pero cómo digo latinoamericano. Eso es lo que me interesa. El docente le indica “Tu dois dire latino-américain ou latino-américaine”. Bon, je pense qu’on peut faire un dernier exercice et on continue la semaine prochaine. Vous devez organiser les mots pour construire une phrase”, explica el docente. Las frases están proyectadas por medio del video beam. Estas tienen pronombre + verbo être + complemento (nacionalidad). Frase: Elles/Maria et Dolores/sont/elles/s’appellent Estudiante A: Elles s’appellent Maria et Dolores, elles sont espagnoles. Para cerrar la clase, salen tres estudiantes a escribirlas en el tablero de acuerdo con el llamado del docente. “Pour terminer, on va réviser le vocabulaire d’aujourd’hui. Nationalité de la Colombie, de l’Italie, de la Belgique?” Los estudiantes responden en voz alta y conjuntamente: Colombien - Colombienne Italien - Italienne Belge - Belge “Okay, j’appelle la liste”. A medida que el docente va llamando, los estudiantes van saliendo del salón de clase. La clase termina a las 11:00	concernientes al contexto educativo de los estudiantes y crear actividades de carácter colaborativo.
-------	---	---



3. Les nationalités de nationalité
3. Complétez la liste de nationalités.

Hommes	Nationalités	Femmes
M. Fabert	français	Mlle Toussaint
M. Kangulu	...	Mme Kangulu
M. Bergman	suédois	Mme Solderberg
M. Johnson	américain	Mme Johnson
M. Wong	chinoise	Mlle Lee Ming
M. Tremblay	canadien	Mlle Trace
M. Carrera	espagnol	Mlle Del Rio
M. Martins	portugais	Mme Mendes
M. Lindley	australien	Mme Lindley
M. Ibanez	mexicain	Mlle Montes
M. Muller	allemand	Mme Muller
M. Costapoulos	grec	Mlle Gravas
M. Chaibi	tunisien	Mme Chaibi
M. Volgorof	russe	Mme Volgorof

Quirien V., Dail E., Berthet A., Hagoit C., Waeandendries M.
Her Ego + J. Hachette Livre, Paris, France, 2012, P. 19.

Número de registro: 3	Tiempo de observación: 2 horas (9:00 a.m. a 11:00 a.m.)
Fecha: 11/07/2019	Actividad observada: Francés con Fines Generales y Académicos I - Hablar de los gustos e introducir los verbos faire y aller. Número de estudiantes: 20 (11 hombres - 9 mujeres)
Institución: Universidad del Valle	Objetivos de la clase: Los estudiantes serán capaces de hablar de sus gustos y de sus actividades.
Municipio: Cali	Nombre del observador: Julián Steban Serna Duque

HORA	DESCRIPCIÓN DE EVENTOS	REFLEXIÓN
9:00	Desarrollo de la clase: Siendo las 9:00 a.m. hay 10 estudiantes (7 hombres y 3 mujeres), por lo que el docente prefiere esperar hasta las 9:15 a.m. En cuanto a	

9:12	la organización del salón, todos los asientos están en círculo, al lado de las paredes. Después de los 15 minutos, comienzan a llegar más estudiantes, el profesor inicia la clase diciendo: Nous allons travailler aujourd'hui avec la photocopie. A la fin de la séance, si on a du temps, on va présenter le devoir, parce qu'il n'y a pas d'étudiants. Posteriormente, ante la pregunta de qué se había estudiado la clase pasada, algunos estudiantes responden en la lengua meta: Les mois et la date de naissance. Con un gesto de aprobación el docente les indica que sí. Y, después, les pregunta cuáles son los meses del año. Todos los estudiantes responden: janvier, février, mars, avril, juin, juillet, août, septembre, octobre, novembre et décembre. “Alors, quelle est votre date de naissance ?”, les pregunta retóricamente, para luego recordarles en qué consistía la tarea la cual era un formulario de inscripción con los siguientes datos: Le nom, le prénom, l'adresse, nationalité, le numéro de téléphone, la date de naissance, le courriel. “Aujourd'hui, on va parler de vos goûts” dice y muestra la fotocopia. Los estudiantes están divididos y dispersos en dos grupos grandes; uno al lado derecho del salón de clase y el otro al lado izquierdo. Posteriormente, les pregunta en la lengua meta sobre qué son los gustos y responde automáticamente qué son las cosas que a uno le gustan y las que no. “Activité un”, declara el profesor. En esta etapa, se disponen a trabajar con la fotocopia, donde los estudiantes deben leer los anuncios de algunos canales y decidir a qué corresponden, por ejemplo, una película, una emisión para niños, telenovelas, concursos, noticias. Además de eso, deben identificar el premio para el ganador y el perfil del candidato. El docente dispone dos minutos para realizar la lectura de los apartados. En	Hay buena participación por parte de los estudiantes, la mayoría recuerda los meses del año vistos en la sesión pasada y los dice en voz alta. Todos dicen los pasos del formulario, la participación es amena y parece que la gran parte de la clase hizo la tarea con anterioridad. Los estudiantes parecen perdidos y distraídos cuando el docente habla de la fotocopia, no todos la tienen. En esta sesión no se están utilizando tecnologías para proyectar en comparación con las dos anteriores. Los estudiantes están concentrados y leen los apartados. La organización del salón parece favorecer la interacción entre los dos grupos.
-------------	--	---

	medio del proceso, los estudiantes están concentrados, algunos hablan con sus compañeros para aclarar dudas, otros buscan palabras con sus celulares. En medio de esta primera etapa hay silencio, los estudiantes están juiciosos leyendo y analizando cada anuncio. Habiendo terminado el tiempo, el docente les comienza a preguntar: - Quelle est la première émission ? - La cui... cuisineee... responde uno de los estudiantes con cierta duda. - Et quel est le prix ? - 10.000 euros, responde el mismo estudiante. - Très bien, dice el docente. Et quel est le profil du candidat ? - Cuisiner, inviter et préparer la table, responden la mayoría. En total son cuatro anuncios, se realiza el mismo ejercicio donde la mayoría de las veces responden tres estudiantes. El profesor introduce la segunda etapa diciendo: activité deux, connaissez vous des émissions avec les mêmes concepts ? Par exemple, de cuisine ? Enseguida, un estudiante responde Masterchef, Gourmet... otra dice que recuerda uno que se llama La cuchara... Después el docente comienza a contarles sobre un concurso llamado El anfitrión, presentado en un canal internacional. Luego, comienza a preguntar por las otras temáticas, como deporte, concursos de canto y actuación. “Qui regarde le Desafío ? Factor X ? Protagonista ?”, ante las preguntas, la mayoría de estudiantes dice que no le gustan los programas nacionales, haciendo un gesto de desagrado, uno de ellos responde en su lengua materna “Ayyy, no, qué tal”. “Activité trois. Vous allez lire les deux profils et vous devez identifier l'émission à laquelle ils vont postuler, oui ?” Después de introducir la siguiente etapa, el docente les otorga otros dos minutos para leer y decidir. En este momento, los estudiantes se disponen a leer, en ocasiones	Normalmente cuando el docente les pregunta, responden estudiantes distintos, cada vez participan más. En cuanto al tratamiento del error, el docente repite la oración de nuevo pero en forma de pregunta. Los estudiantes se percatan y corrigen inmediatamente. El docente relaciona los diferentes programas televisivos de Europa con las realidades de los estudiantes por medio de comparaciones y preguntas. Según el libro <i>Intercultural Language Teaching and Learning</i>, (Liddicoat & Scarino, 2013), se plantea que este tipo de ejercicios se deben realizar para que los estudiantes tengan un aprendizaje significativo y sean conscientes de su cultura y vayan nutriendo la competencia intercultural en el aprendizaje de una segunda lengua. En relación con el uso de la lengua materna, este ha disminuido si se compara con las dos sesiones anteriores. La gran parte de la clase habla en la lengua meta, incluido el docente.
--	---	--

9:55	el salón de clase está en completo silencio, se escuchan murmullos. En cuanto a la organización del salón, los estudiantes siguen conservando sus posiciones, es decir, en círculo. “Vous avez terminé de lire ? Okay, on va lire le premier profile”. Le indica a un estudiante que lea, pero este se niega, diciendo que la letra está muy pequeña y que no ve, además que no quiere, levanta los hombros y dice que después. Ante esta negativa, el docente les dice a otros estudiantes que lean. Después, escogen conjuntamente el tipo de programa al que se podría postular el primer candidato. Paralelamente, leen el segundo perfil en voz alta y escogen. - Il est candidat à quelle émission ? - Un diner parfait ? Responde una estudiante con duda y voz entrecortada. - Pourquoi ? - Il aime la cuisiner - Très bien, il aime cuisiner. “Activité quatre. Relisez les fiches et dites dans quel ordre les éléments suivants sont donnés”. - Vie professionnelle du candidat - Activités de loisir du candidat - Identité du candidat - Personnalité et mode de vie du candidat El profesor aclara dudas con respecto a la consigna. El salón de clase vuelve a quedarse en completo silencio, todos están muy concentrados y juiciosos. Seguidamente, los estudiantes identifican correctamente el orden de la información en cada uno de los perfiles de los candidatos. - Quelle l’information un ? - Je ne travaille pas / J’aime mon métier - Quelle l’information trois ? - Je suis sociable, responden todos los estudiantes. Qu’est-ce que c’est “sort”	En cuanto al uso de material impreso, sería importante tener otro recurso a la mano, esto para apoyar una participación grupal más alta, pues uno de los estudiantes manifiesta que no ve la letra tan pequeña y por esta razón no quiere participar. Hay respeto por parte de los compañeros cuando uno de ellos se equivoca o quiere decir algo y no recuerda las palabras. En vez de juzgar, se muestran muy receptivos y dispuestos a entender lo que se quiere decir. La organización del espacio favorece el desplazamiento del docente por cada uno de los puestos aclarando dudas, proponiendo e incentivando a los estudiantes.
------	---	---

	- Sortir. - Quelles activités de loisir font Baptiste Victor ? - Faire la fête avec... Sortir, voyager, aller à la montagne. - Et qu'ils détestent ? Rester en ville ? - Oui, rester en ville ! Después de terminar las preguntas, entonces el docente procede a presentar los verbos aimer, adorer y détester. Mientras el profesor comienza a escribir en el tablero explicando la conjugación y la negación de cada uno de los verbos, poco a poco algunos estudiantes van cambiando de posición y van organizando las filas en el salón. J'aime Tu aimes Il / elle aime Vous aimez Nous aimons Ils / elles aiment Par exemple, dice el maestro, j'aime la pizza, mais si je la déteste, c'est le contraire. Ahora, pasan a explicar la conjugación, el docente insiste en que es similar a la negación de los verbos de avoir, être y appeler que ya se han abordado en sesiones anteriores. El profesor pasa a explicar la frase j'aime chanter, les explica que el segundo verbo no se conjuga, por el contrario, debe ir en infinitivo. También, intenta traducirlo a la lengua materna y le pregunta a los estudiantes cómo lo harían. "Yo amo cantar", responde un estudiante. Posteriormente, les explica con otros ejemplos mientras los estudiantes copian en sus cuadernos "J'aime jouer la guitare, j'aime voyage...". Después de dar los ejemplos, les indica que lo importante es el artículo, los escribe en el tablero: - La	Es relevante destacar que varios estudiantes prefieren cambiar la posición en la que están. Pasan de la organización en círculo a una forma más tradicional cuando el docente comienza a utilizar el tablero e introduce la utilización, conjugación y negación de algunos verbos. Con respecto a los temas gramaticales, algunos estudiantes parecen estar confundidos y distraídos, miran por todos los lados, se preguntan entre ellos mismos.
--	---	---

	- Le - L' - Les Mientras la mayoría de estudiantes presta atención, el maestro les indica que se deben acordar los artículos y los géneros de las palabras (masculino y femenino). Les da algunos ejemplos, j'aime le cinéma, j'aime les pommes. "Vous voyez que ça fonctionne comme l'espagnol. Oui ?", los estudiantes responden afirmativamente. "Maintenant, regardez aux verbes faire et aller". Les explica que los artículos dependen de la actividad a desarrollar. - de la (natation) - du (sport) - de l' (-équitation) - des (exercices) Después les explica la correcta conjugación del verbo faire y allez: Je fais Tu fais Il / elle fait Vous faites Nous faisons Ils / elles font Finalmente, realiza la misma actividad pero con el verbo aller y les indica que se tiene que tener en cuenta el género de los lugares. En este momento, la mayoría de estudiantes están acomodados en filas, se reorganizan por iniciativa propia. - à la - à l' - au - aux "Par exemple, je vais à la campagne, je vais au cinéma - au théâtre, je vais à l'étranger". Finalmente, escribe la conjugación del verbo aller:	En cuanto al tránsito de las fases de la clase, parece que algunos ya conocen algunas frases típicas que el docente dice. Sonríen y se muestran dispuestos para empezar el siguiente paso. En realidad, es un grupo muy tranquilo y dispuesto a aprender. Al momento de escribir los complementos de las frases, varios estudiantes proponen palabras nuevas. Esto indica que la participación es alta y que algunos ya reconocen este vocabulario.
--	--	---

	Je vais Tu vais Il / elle va Nous allons Vous allez Ils / elles vont Después de escribir todos los verbos tanto en los cuadernos como en el tablero, los estudiantes comienzan a repetirlos cuando el maestro los dice. Este ejercicio incluye todos los verbos vistos en la sesión y sus negaciones: aimer, adorer, détester, faire, aller. A la hora de decirlos en voz alta, la mayoría de estudiantes habla fuerte y claro, todos participan activamente, sin excepción alguna. “Bien, dix minutes pour faire cette activité. Vous allez faire deux dessins”. Lo ejemplifica con un dibujo que hace en el tablero (un balón y una cucaracha). Y les recuerda que no pueden escribirle nada, solamente dibujar en el cuaderno o una pieza de papel. “Après, les camarades doivent deviner si vous aimez, adorez ou détestez ça”. Durante los diez minutos siguientes, los estudiantes comienzan a dibujar, unos sacan colores, hojas, marcadores para hacer sus diseños. Unos se comparten ideas, hablan en la lengua meta “¿Por qué astronomía? ¿Te gusta?”. Con respecto a la organización, muchos están en fila. “Okay, premier volontaire. Qui veut commencer?”. Una estudiante se anima a salir, muestra el dibujo y sus compañeros comienzan a afirmar. - Tu aimes la musique - Oui - Tu aimes la plage ? - Non, la mer. (El docente corrige inmediatamente) Tu aimes la mer, dice él. Después sale otro estudiante: - Tu aimes de la lecture, lire ?	La clase parece estar a gusto con el ejercicio propuesto, pues hay risas, se dan ideas para dibujar “más bonito”. Se muestran lo que hacen unos con otros y se dan algunas sugerencias. El hecho de salir de manera autónoma para realizar la actividad al frente de todos los compañeros, se podría decir que es un ejemplo del tipo de participación que se está llevando a cabo en esta sesión.
--	---	--

- En total, salen a mostrar los dibujos diez personas mientras el resto del salón trata de adivinar. La clase finaliza a las 11 en punto y el docente les recuerda estar puntuales para la siguiente clase, indica que empezará a hacer los diálogos con los que estén a la hora que es.

du basket

les cafards

la com-
pagne
cinéma
théâtre
étranger

du basket



les cafards

Tu aimes faire du basket
Tu aimes aller au cinéma.
adore marcher
déteste

Número de registro: 4	Tiempo de observación: 2 horas (9:00 a.m. a 11:00 a.m.)
Fecha: 16/07/2019	Actividad observada: Francés con Fines Generales y Académicos I Número de estudiantes: 17 (10 hombres - 7 mujeres)
Institución: Universidad del Valle	Objetivos de la clase: • Los estudiantes serán capaces de hacer un diálogo establecido en la clase anterior. • Los estudiantes serán capaces de hablar de ellos mismos.
Municipio: Cali	Nombre del observador: Julián Steban Serna Duque

HORA	DESCRIPCIÓN DE EVENTOS	REFLEXIÓN
9:00	Descripción de la clase: La clase inicia, los estudiantes llegan al salón de clase y comienzan a organizar las sillas alrededor, formando un círculo. Después de 5 minutos aproximadamente, el docente indica que van a comenzar la clase con los diálogos, ejercicio pospuesto en la clase anterior. También, el maestro reparte una fotocopia prevista para el desarrollo de la clase, varios estudiantes llevan fotocopias de más y las comparten con sus compañeros.	En cuanto al compañerismo y la confianza que se tienen entre ellos, se nota que el acercamiento ha ido aumentando, al punto de compartir comida y fotocopias. Esto favorece la interacción y la participación en clase. También, los ejercicios en pareja permiten que haya mayor interacción estudiante - estudiante y se corrijan entre ellos. La confianza del grupo ha aumentado, en esta actividad se aprecia que hay cada vez más voluntarios para realizar las actividades orales, caso contrario al de las primeras sesiones, donde el ambiente escolar es más denso.
9:15	“Nous allons commencer avec les dialogues. Oui ?”, pregunta el profesor. A lo que los estudiantes le responden que les dé un momento para practicar. Él asiente y cede. Los alumnos, en pareja, comienzan a repasar sus formularios de inscripción, unos leen sus textos, otros buscan palabras que desconocen por medio del celular, otros trabajan de forma individual, tratando de memorizar sus líneas.	
9:20	“Okay. On commence. Est-ce qu’il y a des volontaires ? Oui ou non ?”, pregunta el profesor. “Ou on commence par la liste ?” Dos estudiantes toman la decisión de ser los primeros, pasan al frente y comienzan a leer sus diálogos. - Comment vous appelez ? - Daniela.	

	- Vous pouvez épeler votre prénom ? - D - A - N - I - E - L - A - Vous êtes de quelle nationalité ? - Colombienne A pesar de ser los primeros y de tener toda la presión del grupo del profesor, no cometen errores de pronunciación, sus diálogos son claros y concisos. El docente los felicita y, después, toman asiento. La siguiente pareja, que también es voluntaria, se ponen de pie y empiezan con su diálogo. - Qu'est-ce que vous aimez ? - J'aime la musique - Vous avez quelle nationalité ? - Je suis colombien (ne) - Au revoir - Au revoir, monsieur La gran parte de diálogos tienen información como nombre y apellido, deletreo del apellido en caso de ser necesario, edad, dirección, teléfono, correo, nacionalidad, gustos, propósito de la inscripción. El tercer grupo, hombre y mujer, comienzan con su diálogo, la mayoría de información demandada es clara, a excepción de la nasalización del número uno, en la composición del número 31. También, en la concordancia de género al decir "Vous êtes inscrite". Uno de los últimos grupos en salir, dos hombres, empiezan a desarrollar el ejercicio delante de la clase.	En cuanto al tratamiento del error, el profesor corrige y los estudiantes se muestran receptivos, algunas escriben en sus cuadernos o preguntan para corroborar la información brindada por el docente. A la hora de realizar los diálogos, no hay indisciplina por parte del grupo. Al contrario, se muestran atentos, ponen mucha atención a lo que dicen sus compañeros. También, hay algunos motivados: tienen sus escritos en la mano. En cuanto a la interferencia de la lengua materna, el uso de la misma ha disminuido en el salón de clase. En vez de ello, los estudiantes prefieren interactuar, hacer preguntas y responder en la lengua meta. Sin embargo, algunas veces asocian varias palabras con el inglés, por ejemplo, information, problema, dot.
9:35		
9:42		
9:50		
9:55	- Quelle est votre information ? - J'appelle Jorge... - Quel est votre problème - Vous pouvez me dire votre courriel ? - jorge.castro@....	

10:02	“Très bien ! Nous allons faire quelques remarques”. El docente se pone de pie y comienza a hacer algunas correcciones. Les recuerda a los estudiantes que deben estar atentos de la concordancia de género a la hora de decir la nacionalidad. “Si vous est né en Colombie, votre nationalité est colombienne”, enfatiza. Después, les recuerda que es la clase de francés y no la inglés, por lo que se hace necesario pronunciar correctamente la palabra “information”, “problème y no problema”, además el punto del correo se dice: Comment est-ce qu’on dit ? Point ! Pas dot, ça c’est l’anglais”. Posteriormente, escribe en el tablero la correcta pronunciación de algunas palabras: Naissance - ai - [ɛ] Monsieur - [ɔ] [ø] Information - [sjɔ̃] Habiendo realizado las correcciones y algunas aclaraciones, el docente llama a lista para que los estudiantes vayan a realizar sus diálogos. Varios estudiantes faltaron a clase el día de hoy.	A pesar de que los diálogos son estructurados según un modelo. El docente y los estudiantes procuran retratar sus realidades, por ejemplo, no dicen los número de teléfono que se pueden encontrar en Francia, sino que prefieren decir sus números colombianos (312 728 1039). Según el libro <i>Intercultural Language Teaching and Learning</i>, (Liddicoat & Scarino, 2013) es relevante que se integren este tipo de actividades, donde los estudiantes puedan hablar de sus particularidades, de sus nombre, de ellos mismos.
10:15	Al final de la actividad, solamente salen 6 parejas. Algunos estudiantes no participan por no haber realizado el diálogo con anterioridad o por no estar presentes. “Okay, aujourd’hui, nous allons parler de nous”, indica el docente mientras que los estudiantes se encuentran en sus puestos con la fotocopia en la mano. “Première activité. Vous devez identifier la date, le lieu et l’objectif de la fiche”. Les otorga 10 minutos para hacer la lectura de la ficha. Después los estudiantes responden: El profesor comienza a leer el afiche y les pregunta si saben que es célibataire. Dos estudiantes responden a todo pulmón “¡Soltero!” “Très bien. C’est la personne qui n’est pas mariée”.	En cuanto al cambio de actividad, los estudiantes no se muestran afectados o aburridos, están atentos y dispuestos a seguir con el desarrollo de la clase.

10:25	- Quelle est la date ? - Le deux février - Quel est le lieu ? - Aux Galeries Lafayette Hausmann - Quel est l'objectif ? - Connai de personne - Connaître des personnes. Très bien !	
	“Deuxième activité. Vous devez lire quatre annonces et identifier les noms, les prénoms, les dates, situation familiale, loisir, etc...”. Les otorga 5 minutos para hacer el ejercicio. Pasado el tiempo, los estudiantes comienzan a leer cada uno de los anuncios en voz alta. Los dos primeros son voluntarios, los siguientes los escoge el docente. En cada una de las lecturas el docente comienza a preguntar si cumplen con la información mínima.	Los estudiantes parecen estar concentrados leyendo y analizando los afiches. En cuanto al ambiente que se desarrolla en el salón es más tranquilo, de relajación, de intentar comprender lo que está en la fotocopia que un ambiente denso y de preocupación.
10:32	- Okay, nom ? - Oui ! - Prénom ? - Oui. - Date de naissance ? - Ouais. - Profession ? - Dessinateur - Personnalité ? - Timide - Quelle type de relation il cherche	
10:35	- Une histoire d'amour. “Maintenant, selon l'information, quelles personnes vont sortir ensemble ?” David et qui ?”. Los estudiantes comienzan a asociar algunas características en común, por ejemplo: la edad, la profesión y la personalidad. “Tournez la page”. Los estudiantes realizan la acción mientras siguen en sus posiciones iniciales, en círculo. El maestro les indica que	Con respecto a las aclaraciones gramaticales que realiza el profesor,

10:40	al reverso de la página pueden encontrar algunas expresiones para hablar de sus gustos (algunas ya trabajadas en las sesiones anteriores) y de sus personalidades. Je suis passionné / Je suis passionnée Les explica que en la forma escrita deben poner atención al acorde. Después, pasa a hablar de algunas proposiciones que se utilizan con algunos verbos y adjetivos. Passionné / passionnée par la lecture Intéressé / intéressée au cinéma, à la philosophie, etc Horror du professeur, de la mathématique “Activité quatre. Associez les phrases de sens équivalent”. Les otorga 10 minutos. Después los estudiantes responden las preguntas del profesor: - Qui est timide ? - Moi ! / je ne suis pas timide - Qui déteste la routine? - Non - Qui est passionné par la lecture ? Levez la main ? Toi ? - Oui - Qui est généreuse ? - Je... Ahora, los estudiantes copian en sus cuadernos las formas masculinas y femeninas de algunos verbos que el profesor va escribiendo en el tablero:	normalmente algunos estudiantes preguntan para poder dar respuesta a sus dudas, los otros estudiantes solamente copian en sus cuadernos y prestan mucha atención.
10:45	Généreux - généreuse Intelligente - Intelligente Créatif - créative Élégant - élégante Sportif - sportive	Al momento de pasar de la actividad cinco a la seis, los estudiantes se muestran perdidos. Algunos preguntan por qué no la actividad cinco.
10:47	El docente les explica las terminaciones que posiblemente se encontrarán. “Activité six. Activité six. Activité six. Vous allez écouter le dialogue”. Qui sont les quatre	

10:50	personnes ?”. El docente repite, ya que, pasan de la actividad cuatro a la actividad seis. Audio: “... j’adore le cinéma Moi aussi, je vais au cinéma quatre ou cinq fois par semaine...” “Toi, tu es un dessinateur. Alors, tu es aussi un peu artiste comme moi”. - Qui sont les personnes ? - Alice... responde una estudiante de manera dudosa. - Avec qui ? - Pietro ? - Pourquoi ? - (No hay respuesta). Finalmente, el docente pone de nuevo el audio, ahora los estudiantes responden correctamente. Después, pasa a explicar los pronombres tónicos, los escribe en el tablero:	En el documento <i>La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales</i>, (Area Moreira, 2008) se plantea que los ejercicios realizados con las tecnologías deben ser propuestas que aporten a la interacción estudiante - estudiante y profesor - estudiante, es decir, ejercicios colaborativos. Por ejemplo, en esta sesión, el docente opta por usar algunos audios y después preguntarle a los estudiantes. En este ejercicio se ve claramente que se puede generar una pequeña discusión a partir de un audio de 10 segundos, aspecto que beneficia el aprendizaje de una segunda lengua.
10:53	Je - moi Tu - toi Il - lui Elle - elle Nous - nous Vous - vous Ils - eux Elles - elles	
10:55	“Alors, en français, on répète deux fois. Par exemple, si je dis quelle est votre opinion du président ?”. Tendríamos que decir: moi, je pense que, replica el docente mientras los estudiantes escriben en sus cuadernos todas las indicaciones.	
11:00	Faltando 5 minutos para terminar la clase, los estudiantes acomodan los puestos mientras el docente les indica que para la próxima clase tendrán quiz de los números, deletreo y los verbos que han visto hasta ahora. También, queda como tarea realizar la actividad 7 de la fotocopia que consiste en crear el perfil para participar en una noche de citas. Por último,	El docente motiva a los estudiantes a que repasen y estén preparados para el quiz de la siguiente semana. Este tipo de actitudes y consignas aportan primero a que los estudiantes sepan que se va desarrollar la siguiente sesión y no lleguen perdidos y segundo a que puedan estudiar con anterioridad, de esta forma los resultados podrían ser más altos.

La clase termina siendo las 11:00 a.m.

8.3 Unidad didáctica - La guerre de l'eau:

La guerre de l'eau à Cochabamba

La « guerre de l'eau » est le nom donné à une série de révoltes ayant eu lieu en 2000 à Cochabamba, Bolivie, en réaction à la privatisation du service d'eau potable municipal. Ce conflit date un peu mais est aujourd'hui encore emblématique de la question de la privatisation de l'eau.

Il a été très documenté et porté à l'écran à plusieurs reprises. Nous vous proposons donc un court résumé et des liens pour en savoir plus.

« En septembre 1999, sous l'impulsion de la Banque Mondiale, la multinationale Bechtel signe un contrat avec Hugo Banzer, président et ancien dictateur de Bolivie, pour privatiser le service des eaux de Cochabamba. Le contrat est officiellement accordé à une entreprise nommée Aguas del Tunari, un consortium formé par Bechtel »(1) et d'autres entreprises. L'objectif était d'entreprendre de grands travaux de rénovation et de connexion du réseau d'eau. Néanmoins dans les premiers mois de l'an 2000 des plaintes s'élèvent face à l'augmentation de 50% du prix de l'eau. L'entreprise prévoyait d'imposer un tarif minimal de 20\$ par mois alors qu'une majorité de travailleurs ne gagne pas plus de 100\$ par mois.

Plusieurs révoltes violentes éclatent pour protester contre les nouveaux prix de l'eau et pour empêcher l'application de la loi 2025 (qui permettait cette privatisation et prévoyait une taxe sur la récupération de l'eau de pluie...). Des barricades sont érigées dans les rues et la police riposte, faisant des morts, dont Victor Hugo Dazo, 17 ans, et de nombreux blessés.

Les manifestations prennent de l'ampleur dans tout le pays et le gouvernement se voit obligé d'interrompre le contrat avec Bechtel. La loi 2025 est finalement abrogée en avril 2011.

La guerre de l'eau de Cochabamba est un symbole de la résistance des peuples face aux multinationales.

Aujourd'hui la situation de l'eau est loin d'être cristalline à Cochabamba. La plupart des quartiers reçoivent une eau non potable par intermittence, les obligeant à recourir à un système individuel de stockage et pompage. Certains quartiers n'ont pas du tout accès à l'eau courante : ils sont alimentés à prix d'or par des camions citernes. De nombreux puits existent également, sans contrôle de l'aquifère ni études sur la recharge de l'eau souterraine. Le Centro Agua étudie ces thématiques mais les fonds publics accordés sont insuffisants...

Aujourd'hui la priorité est de régler ces conflits localement, de proposer des formations qualifiantes pour améliorer la gestion de l'eau, de favoriser de petites infrastructures efficaces et de sensibiliser la population à la préservation des ressources naturelles, notamment en réduisant les déchèteries sauvages qui contaminent les eaux.

Agua Latina. (2017). *Guerre de l'eau à Cochabamba*. Consulté le 26 mai 2019. Sur le site : <https://agualatina.wordpress.com/2017/05/18/guerre-de-leau-a-cochabamba/>

Antes de comenzar a estructurar la unidad didáctica es prudente revisar la lectura escogida para saber cuáles marcadores lingüísticos se pueden abordar en los ejercicios. También, esto ayuda a reconocer si el tema es pertinente o no. El orden para estos marcadores es el siguiente:

Palabras claves, vocabulario, cognados, derivación, palabras compuestas, tiempos verbales, conectores y referentes.

En rouge les mots clés	En violet le vocabulaire	En bleu les mots transparents
1. La guerre de l'eau 2. Cochabamba 3. Privatisation 4. Entreprises 5. Un tarif minimal 6. Plusieurs révoltes 7. Protester 8. Le gouvernement 9. La résistance 10. Accès à l'eau	1. De l'eau 2. À l'écran 3. Des travaux 4. Du réseau 5. La loi 6. Érigées 7. Blessés 8. Abrogées 9. De stockage 10. Pompage 11. Des puits 12. Nouveaux 13. Travailleurs 14. Des quartiers 15. Les déchèteries	1. Guerre 2. Réaction 3. Conflit 4. Président 5. Service 6. L'objectif 7. L'augmentation 8. Contre 9. L'application 10. Les manifestations 11. La situation 12. Potable 13. Système

En vert le présent	En orange les connecteurs	En jaune les référents
1. Est 2. Signe 3. S'élèvent 4. Éclatent 5. Risposte 6. Prennent 7. Se voit 8. Reçoivent 9. Sont 10. Existent 11. Étudie	1. Néanmoins 2. Alors que 3. Aujourd'hui 4. Sans 5. Avec 6. Et 7. Encore 8. Pour	9. Ce 10. Cette 11. Ils 12. Ces

Para crear esta lectura en Exelearning es necesario grabar la lectura con un asistente de francés y crear el banner. De este proceso se ha encargado la DINTEV. También, se debe poner el aviso del uso del material: Este material didáctico ha sido diseñado dentro del proyecto Virtual Complementary Activities for EAP-ESP Courses, para uso exclusivo de la Universidad del Valle.

Vocabulaire :

→ L'eau. Nom féminin. Corps liquide à la température et à la pression ordinaires, incolore, inodore, insipide, dont les molécules sont composées d'un atome d'oxygène et de deux atomes d'hydrogène. Par exemple : dans la mer, les rivières, les lacs, etc. il y a de l'eau, même dans le corps humain.

→ L'écran. Nom masculin. Dispositif d'affichage électronique d'images ou de données. Par exemple : la télévision est un petit écran.

→ Des travaux. Nom masculin pluriel. Ensemble d'opérations propres à un domaine particulier d'activité. Par exemple : les travaux agricoles, pédagogiques, informatiques.

→ Du réseau. Nom masculin. Ensemble de circuits, de canalisations et des appareils qui les relient, permettant la circulation et la distribution de l'électricité, de l'eau, du gaz, du téléphone, etc.

→ La loi. Nom féminin. Prescription établie par l'autorité souveraine de l'État, applicable à tous et définissant les droits et les devoirs de chacun. Par exemple : la loi de la jungle.

→ Érigées. Adjectif féminin pluriel. Élever quelque chose en position verticale. Par exemple : Ériger le mât du cirque.

→ Blessés. Nom masculin pluriel. Personne qui a reçu une ou plusieurs blessures. Par exemple : les accidents dans les rues colombiennes laissent 50.000 blessés chaque année.

→ Abrogée. Adjectif féminin. Abolir une loi, un décret, etc., les déclarer nuls.

→ De stockage. Nom masculin. Réservoir ou ensemble de réservoirs pour liquides ou gaz.

→ Pompage. Nom masculin. Installation d'eaux claires ou usées. Par exemple : les poulies fonctionnent comme un système de pompage.

→ Des puits. Nom masculin pluriel. Grand trou, généralement circulaire et doté d'un muraillement, creusé dans la terre pour atteindre la nappe aquifère souterraine (nappe libre ou phréatique).

→ Nouveaux. Adjectif masculin pluriel. Qui apparaît pour la première fois ; qui vient d'apparaître. Par exemple : les nouveaux droits de l'homme.

→ Travailleurs. Nom masculin pluriel. Personne qui travaille physiquement ou intellectuellement. Par exemple : les travailleurs liés au champ de l'éducation sont des professeurs, des scientifiques et des chercheurs.

→ Des quartiers. Nom masculin pluriel. Division administrative d'une ville. Par exemple : l'Université de Valle se trouve entre les quartiers Meléndez, Ingenio et Ciudad Jardín.

→ Les déchèteries. Nom féminin pluriel. Lieu public où sont déposés des déchets en vue d'un recyclage. Par exemple : les déchetteries sont des espaces pour favoriser le réemploi des objets en bon état.

Toutes les définitions ont été prises du dictionnaire français Larousse

Steban Duque - contacto: julian.serna@correounivalle.edu.co

Sujet : l'environnement et les sciences sociales

Thème : La guerre de l'eau à Cochabamba

Des objectifs :

- Les étudiants seront capables de lire le texte et d'identifier les idées générales.
- Les étudiants seront capables de s'exprimer au sujet des ressources naturelles et de donner leurs opinions en utilisant le présent.

Préparation

1. Qu'est-ce que vous pensez de l'interdiction (la prohibition) d'accéder à une ressource naturelle ? Est-ce que vous croyez que ce type d'interdiction existe dans votre pays ? Vous devez justifier votre réponse dans un paragraphe entre 20 et 30 mots.

Attention !

Pour répondre à ce type de question, vous pouvez utiliser les expressions suivantes :

Je pense que..., je crois que..., à mon avis..., j'ai l'impression que..., je trouve que...

Rétroaction dirigée au professeur :

Je crois que l'interdiction d'une ressource naturelle est un cas de domination. Par exemple en Colombie, les gens doivent payer une taxe pour utiliser l'énergie solaire.

2. Qu'est-ce que c'est une ressource naturelle ?
- Elles sont des ressources produites par la nature et qui sont utiles aux gens et aux animaux.
 - Elles sont un mélange d'éléments biotiques et abiotiques. Par exemple : le charbon et les plantes.
 - Elles ne constituent pas la base des industries comme les mines, la pêche, la foresterie et l'agriculture.
 - Toutes les options sont valables.

Rétroaction :

- Très bien. Évidemment, les ressources naturelles sont produites par la nature et aident aux êtres vivants à subsister.
- Pas du tout. Rappelez-vous que les ressources naturelles ne sont pas animées.
- Au contraire, les ressources naturelles sont la base des industries aujourd'hui.
- Non, toutes les options ne sont pas valables car l'option b et c sont fausses.

3. Choisissez les ressources naturelles, vous devez en trouver 6.

a. La potasse b. L'eau c. La céramique d. Le plastique e. Le vent f. Le pétrole	g. Le charbon h. Le verre i. La lumière du soleil j. Le papier k. L'acier l. La bouse
---	---

Rétroaction :

La potasse, l'eau, le vent, le pétrole, le charbon, la lumière du soleil sont des ressources naturelles. Par contre, la céramique, le plastique, le verre, le papier, l'acier et la bouse sont des éléments créés par les hommes et les animaux.

4. Regardez les images suivantes. Quelles sont les problématiques suggérées dans chaque cas ?



Rétroaction dirigée au professeur :

Dans ces images, je vois qu'il y a un problème qui concerne le suminsistre d'eau potable en Bolivie (j'identifie les couleurs du drapeau).

5. Si vous lisez le titre « La guerre de l'eau à Cochabamba », à votre avis, sur quoi va parler le texte ?

Rétroaction dirigée au professeur :

Je crois que le texte va parler sur la guerre pour une ressource naturelle dans une ville bolivienne.

6. Regardez la vidéo du film **Même la pluie**, sorti en 2011 et dirigé par la réalisatrice Icíar Bollaín, et répondez aux questions.

Haut et Court (2010). Même la pluie - Bande annonce. [Vidéo]. Récupéré sur : <https://www.youtube.com/watch?v=jX-X4hgbycw>

Imaginez que cette bande annonce recrée la guerre de l'eau en Bolivie, qu'est-ce que vous pensez de cette privatisation ? Y-a-t-il des différences dans la relation avec l'eau entre les indigènes et les étrangers ? Pourquoi ?

--

Rétroaction dirigée au professeur :

Je crois que les ressources naturelles sont pour tout le monde. Cependant, tout le monde n'a pas la même possibilité d'accès. Oui, je trouve que les indigènes ont une relation plus forte avec la nature parce que c'est une tradition culturelle et ancestrale.

Réalisation

À partir du texte **La guerre de l'eau à Cochabamba**, répondez aux questions :

1. Cette publication correspond à :
 - a. Un résumé
 - b. Une revue littéraire
 - c. Un article de magazine spécialisé

Rétroaction :

- a. Pas du tout. Un résumé raconte des événements ou des faits d'une manière peu détaillé.
 - b. Non, une revue littéraire est une publication périodique spécialisée en littérature.
 - c. Très bien. Un article de magazine spécialisé développe des sujets spécifiques, dans ce cas, le problème d'eau dans monde entier. Voir la référence à la fin de l'article.
2. En lisant le premier paragraphe, quel est le sujet abordé ?
 - a. La guerre pour obtenir de l'eau.
 - b. La privatisation de l'eau en Bolivie.
 - c. La révolution environnementale à Cochabamba.
 - d. Les avantages et les inconvénients des ressources naturelles.

Rétroaction :

- a. Non, cette déclaration est très générale.
- b. Très bien. Dans le premier paragraphe, l'auteur propose de développer l'idée de privatisation de cette ressource.
- c. Non, s'il y a une révolution environnementale, cela va traiter d'autres questions concernant l'agriculture, la minerie, etc.

- d. Non, ce n'est pas possible de présenter les avantages et les inconvénients de toutes les ressources naturelles.

3. Quel est le domaine d'étude auquel appartient l'article ?

- a. À l'archéologie et à l'anthropologie.
- b. À la santé et aux sciences naturelles.
- c. À l'environnement et aux sciences sociales.
- d. À la géographie uniquement.

Rétroaction :

- a. Non, ce n'est pas la bonne réponse !
- b. Les sciences naturelles étudient les ressources naturelles. Néanmoins, l'article n'est pas lié à la santé.
- c. Bien joué, félicitations ! L'article aborde un sujet lié à l'environnement et aux sciences sociales.
- d. Non, la géographie est l'étude des formes et des dimensions de la terre.

4. Quel est le but du texte ?

- a. Raconter comment une communauté a réussi à protéger son droit à l'eau.
- b. Raconter les événements d'une histoire qui n'est pas réelle.
- c. Enseigner aux lecteurs l'importance des ressources naturelles au monde.
- d. Identifier les désirs de pouvoir des entreprises comme Aguas de Tuneri.

Rétroaction :

- a. Très bien.
- b. Au contraire, l'histoire est réelle.
- c. Non, l'article n'aborde pas toutes les ressources.
- d. Non, le but du texte va plus loin.

5. Est-ce que La guerre de l'eau commence en 2000 et l'article est sorti en 2017 ?

- a. Faux, la guerre commence en 2011 avec la loi 2025.
- b. Vrai, les deux dates sont correctes.
- c. Les options ne sont pas dans l'article.

Rétroaction :

- a. Non, la guerre ne commence pas en 2011, elle finit à cette date.
 - b. Oui, ces manifestations commencent en 2000 et 17 ans plus tard, cet article est sorti.
 - c. Non, les dates sont dans l'article dans le premier paragraphe et la dernière ligne du texte.
6. Selon le texte, dans le deuxième paragraphe, les plaintes s'élèvent. Pourquoi ?
- a. Parce que le contrat est officiellement accordé à Aguas de Tuneri.
 - b. Parce qu'il y a des grands travaux de rénovation et de connexion du réseau d'eau.

c. Parce que le prix de l'eau augmente du 50%

Rétroaction :

- a. Non, ce n'est pas le motif principal.
- b. Non, il faut réessayer.
- c. Bien joué. Les plaintes s'élèvent parce que le prix de l'eau a beaucoup augmenté.

7. Qu'est-ce que vous pensez s'il faut payer une taxe sur la récupération de l'eau de pluie ? Est-ce que cette taxe est juste ? Expliquez votre réponse.

Rétroaction dirigée au professeur :

Ce n'est pas juste de payer une taxe sur la récupération de l'eau de pluie car il s'agit d'une ressource libre pour tout le monde, elle n'a pas de propriétaire. Évidemment, ce n'est pas acceptable de payer cette taxe.

8. Trouvez la définition adéquate pour chaque terme :

C'est un transfert de la propriété d'une grosse partie, voire de la totalité, du capital d'une entreprise du secteur public au secteur privé.	Privatisation
C'est un prélèvement financier obligatoire ponctionné par une administration en échange d'un service donné.	Taxe
C'est une ville de Bolivie, capitale du département de Cochabamba et de la province de Cercado. Elle est située à 234 km (382 km par la route) au sud-est de La Paz.	Cochabamba
C'est une institution financière internationale qui accorde des prêts à effet de levier à des pays en développement.	La Banque Mondiale
Association de sociétés, de banques en vue de réaliser des opérations ensemble.	Consortium

9. La catégorie des mots. Choisissez le mot qui correspond le mieux :

Insuffisants	Adjectif
Proposons	Verbe
Officiellement	Adverbe
Mois	Nom
Néanmoins	Connecteur
Ce	Adjectif démonstratif
Les	Article
Dans	Préposition

10. Remplissez le tableau suivant avec la dérivation des mots demandés :

Mots dérivés	Préfixe	Racine	Suffixe	Équivalence
Gouvernement		Gouverne	ment	Gobierno
Finalement		Finale	ment	Finalmente
Également		Égale	ment	Igualmente
Recourir	Re	courir		Recurrir
Multinationale	Multi	nation	ale	Multinacional
Prévoyait	Pré	voir	ait	Planeaba

<http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/saveregass.exe?71;s=568248885;r=1>

11. Des indices contextuels. Choisissez le mot ou la phrase qui décrit le mieux le terme :

- a. Des déchèteries :
 - i. Un processus de purification de l'eau.
 - ii. Des points de contamination.
 - iii. Le recyclage.

Rétroaction :

- i. Non, il faut réessayer.

- ii. Bien joué.
- iii. Non, il faut réessayer.

b. Des puits :

i. Un espace créé pour stocker de l'eau.

- ii. Une surface avec des ressources naturelles.
- iii. Un élément élaboré dans un laboratoire.

Rétroaction :

- i. Bien joué.
- ii. Non, il faut réessayer.
- iii. Non, il faut réessayer.

12. En tenant compte du texte, décidez si les affirmations sont vraies ou fausses :

- a. Cela a été impossible de trouver une solution pour le peuple bolivien (f)
- b. Les Boliviens aujourd'hui payent la même taxe des années 2000 (f)
- c. Les révoltes populaires en Bolivie ont aidé à prendre conscience sur la protection de l'eau (v)
- d. Le manque d'eau sensibilise les gens à la préservation des ressources naturelles (v)
- e. Dans la guerre, les Boliviens achètent l'eau à des camions citernes (v)
- f. Il a y eu 550 mots dans les manifestations (f)

Transfert

1. Le document précédent sensibilise au problème de la disponibilité des ressources naturelles. Maintenant, quelles sont les 5 problématiques environnementales que vous pouvez identifier dans votre région ?

Pensez à vos entourages habituels : l'université, le quartier, la ville, le travail, la famille.

Problématique 1	
Problématique 2	
Problématique 3	
Problématique 4	
Problématique 5	

2. Choisissez une de ces problématiques et présentez-la oralement. Préparez une carte mentale et utilisez-la pour faire un enregistrement audio entre 50 et 60 secondes. Voici, un lien pour créer la carte mentale : GoConqr.

Tenez compte des conseils suivants :

- ❖ Présentez la problématique en tenant compte de votre discipline de formation.

- ❖ Essayez de proposer une solution.
- ❖ Vérifiez le lexique et la prononciation avant d'enregistrer. Voici, un lien utile :
<https://www.wordreference.com/>
- ❖ Finalement, enregistrez l'audio.
- ❖ N'oubliez pas de télécharger la carte mentale et l'audio.

Ajoutez la carte mentale

Téléchargez l'enregistrement

8.4 Encuesta de satisfacción:

Evaluación del módulo Sciences Humaines I

Universidad del Valle
Facultad de Humanidades
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés - Francés
Dirección de Nuevas Tecnologías y Educación Virtual - Área de Medios Educativos

Evalúe la calidad del contenido y de la forma de la actividad que usted acaba de realizar, teniendo en cuenta que 1 es el nivel más bajo y 5 es el nivel más alto. Si usted no se siente capacitado para evaluar una variable, puede marcar N/A (No Aplica).

Valor del indicador y su significado

- 1 = Totalmente en desacuerdo
- 2 = En desacuerdo
- 3 = Indiferente
- 4 = De acuerdo
- 5 = Totalmente de acuerdo
- N/A = No aplica

1. Funcionalidad

1.1 Los objetivos de la actividad están claramente planteados, es decir, son factibles de alcanzar e indican lo que se espera sea aprendido.

1 2 3 4 5 N/A

1.2 Los contenidos están definidos acordes al nivel del curso.

1 2 3 4 5 N/A

1.3 Este tipo de actividad promueve el desarrollo, la iniciativa y el aprendizaje autónomo.

1 2 3 4 5 N/A

1.4 Los recursos como fotografía, ilustraciones y animaciones, aportan a la comprensión de las temáticas tratadas en la actividad.

1 2 3 4 5 N/A

1.5 Las actividades planteadas facilitan la comprensión de los contenidos abordados, a través del desarrollo de ejercicios.

1 2 3 4 5 N/A

2. Eficiencia

2.1 La velocidad de ejecución de los procesos (animaciones, vídeos, presentación de textos, imágenes, entre otros aspectos relevantes) es rápida y se comporta de igual forma en distintos computadores.

1 2 3 4 5 N/A

2.1 Comentarios

3. Usabilidad

3.1 La actividad presenta información complementaria para ayudar a profundizar los contenidos abordados en clase.

1 2 3 4 6 N/A

3.2 El lenguaje utilizado en la actividad es adecuado a los conocimientos previos de las personas que lo utilizan.

1 2 3 4 6 N/A

3.3 Las actividades promueven una participación activa y estimulan la reflexión y la crítica.

1 2 3 4 6 N/A

4. Usabilidad / Facilidad de aprendizaje

4.1 La estructura de presentación de los contenidos es consistente y coherente en toda la actividad.

1 2 3 4 6 N/A

4.2 La actividad permite al usuario explorarla de manera flexible y libre.

1 2 3 4 6 N/A

4.3 El tipo de letra utilizado dentro de la actividad facilita la legibilidad y visibilidad de los textos.

1 2 3 4 6 N/A

4.4 El uso de los colores es adecuado para la presentación de los contenidos.

1 2 3 4 6 N/A

4.5 Comentarios

5. Confiabilidad

5.1 El usuario se siente apoyado, orientado y sin temor de cometer errores porque la plataforma le ofrece la información necesaria.

1 2 3 4 6 N/A

5.1 Comentarios

6. Portabilidad

6.1 Se especifican requerimientos técnicos particulares para poder visualizar algunos ejercicios.

1 2 3 4 6 N/A

6.1 Comentarios