

PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES ORALES EN LA
ENSEÑANZA DEL FRANCÉS EN TRES CONTEXTOS EDUCATIVOS DIFERENTES:
ESTUDIO DESCRIPTIVO – COMPARATIVO

Michael Ramírez Rúales

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS (INGLÉS – FRANCÉS)

Santiago de Cali, enero 2018

**PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES ORALES EN LA
ENSEÑANZA DEL FRANCÉS EN TRES CONTEXTOS EDUCATIVOS DIFERENTES:
ESTUDIO DESCRIPTIVO – COMPARATIVO**

**Michael Ramírez Rúales
Código: 201325070**

**Monografía de Grado para optar por el título de
Licenciado en Lenguas extranjeras inglés-francés**

Directora

Mg Amparo Inés Huertas Sánchez

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS INGLÉS Y FRANCÉS**

Nota de Aprobación

Amparo Inés Huertas Sánchez

Mg. Amparo I Huertas S
Directora

Mg. Carmen Faustino

Mg. Diana Patiño

Jurado Evaluador

AGRADECIMIENTOS

A mi madre Martha que, a pesar de los problemas, me apoyó en todo lo que necesité, madrugando día a día conmigo. A mis compañeros de la universidad: Juliana, Carolina, Sergio, Andrés, Karen, Santiago y Melisa, porque sin ellos, sin su sentido del humor mordaz, sin sus memes ni su alegría, hubiera podido culminar muchas materias que tuve durante la carrera. A mi tutora y directora, Amparo Huertas, porque gracias a ella pude materializar la idea que tenía en este trabajo y por su constante apoyo y guía durante todo mi proceso de escritura. Gran parte de esta monografía se lo debo a ella. También, al profesor Oscar Herrera porque gracias a él me enamoré de nuevo del francés, me hizo creer en mí y mejorar mi francés; sin su ayuda nunca hubiera tenido el coraje de ser profesor de francés. Igualmente, a las profesoras Carmen Faustino y Diana Patiño por su lectura seria y sistemática del trabajo cuyos aportes contribuyeron a mejorar la versión final de la monografía. Finalmente, a mi pareja, Jhonatan Valencia porque fue quien me guió a estudiar, quien nunca me dejó desistir cada semestre y quien, con su guía y amor, me dio energías para seguir adelante y no rendirme.

A todos ustedes, muchas gracias.

ÍNDICE

RESUMEN.....	8
INTRODUCCIÓN.....	11
1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	14
1.1 Formulación del problema	16
1.2 Objetivos	18
Objetivo General	18
Objetivos Específicos.....	18
1.3. Justificación	19
2 CONTEXTOS.....	21
2.1. Instituto de idiomas LS.....	21
ASPECTOS ESPECÍFICOS DEL ÁREA DE TRABAJO	26
2. Instituto de idiomas WS.....	36
ASPECTOS ESPECÍFICOS DEL ÁREA DE TRABAJO	51
3. Programa de Formación en francés (PFF)	59
3. ANTECEDENTES	64
4. MARCO CONCEPTUAL DE REFERENCIA (MCR)	77
4.1. COMPRENSIÓN ORAL	78
PROCESO DE COMPRENSIÓN ORAL	78
BOTTOM-UP	79
TOP-DOWN	80
TIPOS DE COMUNICACIÓN ORAL	81
CARACTERÍSTICAS PROBLEMAS ESPECIALES DEL DISCURSO ORAL.....	83
ESTRATEGIAS PARA LA COMPRENSIÓN ORAL	84
ANTES DE LA ESCUCHA (avant l'écoute)	85
DURANTE LA ESCUCHA (Pendant l'écoute).....	85
• Escucha en modo atención (Écoute en mode veille)	86
• Escucha selectiva (Écoute en sélective).....	86
• Escucha detallada intensiva (Écoute détaillée intensive)	86
• Escucha global extensiva (Écoute globale (extensive)	86
• Escucha reactiva (Écoute réactive)	86
DESPUÉS DE LA ESCUCHA (Après l'écoute)	86
4.2 PRODUCCIÓN ORAL.....	89
FONETICA.....	90
CONTEXTO HISTÓRICO	90
ASPECTOS PROSÓDICOS	97
CARACTERÍSTICAS DE LA PRODUCCIÓN ORAL	100
ESTILOS DEL HABLA	101

Lexical	101
Fonológica	101
Gramatical	101
FUNCIONES DEL HABLA.....	102
HABLA PARA LA INTERACCIÓN	102
HABLA PARA LA TRANSACCIÓN	104
HABLA COMO ACTUACIÓN	105
5. METODOLOGÍA	107
Enfoque metodológico	107
5.1 Participantes	108
5.2 Procedimiento	109
6 ANÁLISIS DE RESULTADOS	111
6.1 Categorías	122
CONCLUSIONES.....	134
RECOMENDACIONES.....	138
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	139
ANEXOS	142
Anexo 1 Plan de cours: La cuisine dans la salle de classe	142
Anexo 2 Observación de clase 1 Institución LS.....	144
Anexo 3 Observación de clase 2 Institución LS.....	147
Anexo 4 Observación de clase 3 Institución LS.....	150
Anexo 5 Observación de clase 4 Institución LS.....	153
Anexo 6 Planeación club de conversación 1 Institución WS.....	155
Anexo 7 Planeación club de conversación 2 Institución WS	159
Anexo 8 Planeación club de conversación 3 Instituto WS.....	162
Anexo 9 Planeación club de conversación 4 Institución WS.....	165
Anexo 10 Planeación club de conversación 5 Instituto WS.....	167
Anexo 11 Planeación inmersión 1 Universidad del Valle FDPF	169
Anexo 12 Planeación inmersión 2 Universidad del Valle FDPF	173
Anexo 13 Presentación estructura libro guía Nickel 1!	176

LISTA DE GRAFICOS Y CUADROS

<i>Grafica 1: Rango de edad de los estudiantes en LS.....</i>	<i>Pag 26</i>
<i>Grafica 2: Porcentaje de población masculina y femenina en LS... ..</i>	<i>Pag 26</i>
<i>Grafica 3: Habilidades más importantes para la población en LS</i>	<i>Pag 27</i>
<i>Grafica 4: Rango de edad de los estudiantes en WS</i>	<i>pag 48</i>
<i>Grafica 5: Formación academica en WS.....</i>	<i>Pag 49</i>
<i>Grafica 6: Motivaciones de estudiar francés en WS.....</i>	<i>Pag 49</i>
<i>Grafica 7: Habilidades más importantes para la población en WS.....</i>	<i>Pag 50</i>
<i>Grafica 8: Uso del francés fuera del aula.....</i>	<i>Pag 111</i>
<i>Grafica 9: Uso del español en el salón de clases.</i>	<i>Pag 111</i>
 <i>Cuadro 1: Organización del parcelador libro KN en WS.....</i>	 <i>Pag 34</i>
<i>Cuadro 2: Tableau des contenus du Nickel 1 !.....</i>	<i>Pag 38</i>
<i>Cuadro 3 : Tabla Nickel! 1 Méthode de « français grand format » 2014-2015</i>	<i>pag 39</i>

RESUMEN

Este estudio es un acercamiento a tres contextos de enseñanza de FLE, la implementación de varias propuestas pedagógicas que buscaron el desarrollo de la comprensión y producción oral, incluyendo los elementos prosódicos de la lengua a través de actividades. Metodológicamente, es un trabajo de carácter cualitativo que corresponde al tipo de investigación descriptiva bajo el registro, análisis e interpretación de los fenómenos encontrados (Tamayo, M. 2004). El trabajo se realizó en cuatro etapas, en un primer momento se hace el recuento de las actividades que se realizaron en el que se pudo identificar las motivaciones y expectativas de los aprendices; más tarde, se realizó una revisión de la literatura académica para tener los preceptos teóricos en los cuales nos basamos, además de buscar otras propuestas que sirvieran como referentes para este documento. Finalmente, se realizó un análisis a partir de los resultados que se obtuvieron con la ayuda de la observación en las sesiones. Los resultados permitieron concluir que el desarrollo de las habilidades orales es un proceso complejo y que va a depender de la metodología que el docente aplique en sus clases; además irá sesgado de sus creencias de cómo se enseña una lengua extranjera. Sin embargo, estas habilidades pueden ser desarrolladas a partir del trabajo progresivo y sistemático de los elementos prosódicos de la lengua, la creación de espacios fuera de la clase para la práctica del idioma y del uso de materiales auténticos, que se ajusten a los gustos de cada aprendiz, para despertar el interés en él, trabajar los aspectos socioculturales y, del mismo modo, crear el hábito de escuchar el idioma extranjero para fomentar el trabajo autónomo que es vital para el desarrollo de estas habilidades orales.

Palabras clave: FLE, enseñanza de lenguas extranjeras, habilidades orales, comprensión oral, producción, propuesta didáctica, contexto exolingüe.

Abstract

The following paper shows the approach to three teaching contexts of FLE, the implementation of several pedagogical proposals that sought the development of oral comprehension and production, including the prosodic elements of the language through activities. Methodologically, it is a qualitative work that corresponds to the type of descriptive research under the registry, analysis and interpretation of the phenomena found (Tamayo, M. 2004). The work was carried out in four stages, at first the count of the activities that were carried out in which the motivations and expectations of the apprentices could be identified; Later, a review of the academic literature was conducted in order to have the theoretical precepts on which we based ourselves, as well as to look for other proposals that would serve as references for this document. Finally, an analysis was made based on the results obtained with the help of observation in the sessions. The results allowed concluding that the development of oral skills is a complex process that will depend on the methodology that the teacher applies in their classes; it will also be biased from their beliefs of how a foreign language is taught. However, these skills can be developed from the progressive and systematic work of the prosodic elements of the language, the creation of spaces outside the classroom and the use of authentic materials, which adjust to the tastes of each apprentice, to awaken interest, to work the sociocultural aspects and, in the same way, to create the habit of listening to the foreign language to encourage the autonomous work that is vital for the development of these oral skills.

Keywords: FLE, foreign language teaching, oral skills, oral comprehension, production, didactic proposal, exolingue context.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad las oportunidades de viajar, estudiar y trabajar en otros países llevan a las personas a aprender y explorar nuevas lenguas y culturas; por consiguiente, ellas deciden iniciar un proceso formal de aprendizaje de una lengua extranjera en **institutos de lenguas para** poder desempeñarse con facilidad en la lengua en corto tiempo. Sin embargo, se identifica que tal propósito no siempre es alcanzado en el tiempo que estas entidades ofrecen. La presente monografía busca profundizar en los aspectos relevantes a la enseñanza de la escucha y del habla como fenómenos orales de importancia para el aprendizaje de lenguas.

Este es el caso de tres (3) grupos de personas, que buscan aprender francés con el objetivo de buscar nuevas oportunidades de empleo y/o académicas. Sin embargo, durante el desarrollo **de** los cursos que se observaron, el porcentaje de la comprensión y producción oral fueron bajos lo que encaminó al docente investigador a buscar estrategias para trabajar dichas habilidades, consolidando, en el quehacer, los saberes adquiridos.

Partimos de la premisa: *no se puede reproducir lo que no se escucha*, por este motivo, antes de hablar de enseñanza de la producción oral es imperativo mencionar la comprensión oral, pues es esta habilidad la que da paso a la comunicación verbal. No obstante, aunque es la que presenta mayor dificultad, por el poco contacto que se tienen con la lengua, ella no es objeto de un aprendizaje específico y sistemático.

Por esta razón, este trabajo consiste esencialmente en la comparación de tres espacios académicos en los que se enseña francés como lengua extranjera, comparando el desarrollo de diferentes propuestas didácticas.

Para lograr tal propósito, se realizó un estudio cualitativo bajo la investigación descriptiva-comparativa en la cual **se registraron** las actividades que se realizaron, se trataron los resultados que se obtuvieron en cada uno de los contextos y posteriormente, se intentó contrastar los hallazgos entre sí, con la ayuda las categorías compartidas en los tres espacios, para identificar las implicaciones de la enseñanza de la comprensión y producción oral como también los elementos que son efectivos para la enseñanza de las habilidades orales, teniendo en cuenta las limitación de tiempo y espacio que se tuvieron.

Gracias a lo anterior, se pudo determinar que; en primer lugar, la enseñanza de las habilidades orales implica muchos aspectos que no están presentes ni en los libros de texto, ni en las preparaciones de clase. Asimismo, no hay preparaciones previas a la comprensión oral y el primer contacto que se tiene es el docente, quien será entonces el modelo **para** los estudiantes. En segundo lugar, es necesario hacer un trabajo sistemático para el desarrollo de la comprensión oral ya que este, como lo mencionan los autores, **es el que** permite que se dé la producción oral. En tercer lugar, para poder trabajar estas dos habilidades, es imperativo abordar de igual manera la fonética, por su valor preponderante en la lengua, dado que, al ser un nuevo campo fonético, como lo afirma Leena Mary (2008), el cerebro lo que hará será clasificarlo, usando los sonidos de su lengua materna, al más cercano; sin embargo, lo que hay que trabajar es, sin olvidar los sonidos que ya conoce, la capacidad de discriminación y reproducción de los nuevos sonidos evitando deformarlos. En cuarto lugar, **es**

necesario trabajar con material auténtico de diferentes fuentes para que los estudiantes, de acuerdo a sus gustos, empiecen a trabajarlos fuera de la clase. Y finalmente, es necesario incentivar a los estudiantes a **realizar** un trabajo autónomo; será un complemento a la formación ya que las horas de clase son insuficientes para desarrollar estas habilidades.

Así, este trabajo seguirá la siguiente estructura: en un primer momento, se presentará la problemática que se identificó en los tres contextos de enseñanza; se realiza una contextualización de los lugares donde se hizo intervención; se toman varias monografías a nivel local, nacional e internacional que abordaron temas relacionados con la enseñanza del inglés o francés y que serán tomados como referencia para el diseño de las actividades. Así mismo, se presentarán los **conceptos** teóricos en los que se basó este trabajo como también la metodología que se empleó para el desarrollo del mismo. Finalmente, se presentan los resultados **del** análisis descriptivo- comparativo, con la ayuda de las categorías que se repitieron en los diferentes contextos; la evaluación y las respectivas recomendaciones que surgen a partir de la experiencia vivida en este periodo final de la formación en lenguas extranjeras.

1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Identificación de la problemática

Actualmente, las personas tienen cada vez más necesidad de hablar una lengua extranjera para poder interactuar con hablantes ya sea por necesidad o por diferentes tipos intereses, entre ellos, académicos y laborales. Para responder a ella, es imperativo tener un buen desempeño en la comprensión y producción oral. Sin embargo, la enseñanza de estas habilidades presenta un reto en el proceso ya que, a pesar de que esas dos habilidades son las que se priorizan, para la comprensión oral no hay una sistematización de pasos a seguir que permita la enseñanza de la misma; la producción oral es la que más tiempo lleva en desarrollarse por diferentes factores como el contexto en el que aprenden una Lengua Extranjera (L.E), en nuestro caso exolingüe, es decir fuera del contexto donde se habla la lengua.

A partir de las observaciones que se realizaron en tres contextos diferentes (dos de ellos en instituciones de idiomas privadas LS¹ y WS² y el último en un Programa de Formación Docente en Francés (PFDF³) en la Universidad del Valle) se pudo identificar, a pesar de las diferencias en las metodologías que se encontraron, un común denominador: los estudiantes necesitaban, por diversas motivaciones, comunicarse principalmente de manera oral en francés. Sin embargo, al revisar los materiales para el desarrollo de los cursos, se encontró que no hay un énfasis particular para la enseñanza de estas habilidades. Por un lado, en los libros se empiezan con actividades de comprensión oral pero no se prepara al estudiante para ello, es decir que no se le dan los elementos necesarios al estudiante para que sea capaz de dividir la cadena sonora; del mismo modo, no hay un estudio

¹ Primera institución donde se realizó el primer contacto será denominada de esta manera a partir de ahora.

² Segunda institución donde se continuó el trabajo de práctica docente será denominada de esta manera a partir de ahora

³ Programa brindado en convenio con ECL- Secretaría de Educación Municipal, para profesores de instituciones públicas

específico sobre la fonética de manera progresiva lo que hace que haya una limitación en cuanto a la buena pronunciación pues el único modelo que tienen es el docente de la clase. Por otro lado, en cuanto a la producción oral, el tiempo que se da para la clase y, en algunos contextos, por la cantidad de estudiantes, complica el desarrollo de esta habilidad y no se brindan muchos espacios fuera de la clase para compensar esta falta de tiempo para la práctica.

Ahora bien, es necesario mencionar que los cursos de estos tres contextos trabajaban de maneras un poco diferentes: en el primero se evitaba al máximo abordar temas gramaticales explícitamente y se privilegiaban situaciones de comunicación; en el segundo, la gramática era el eje principal de la formación en el primer nivel y se sigue un libro de texto. En el PFDF se busca desarrollar las 4 habilidades de forma paralela, en dos cursos diferentes uno de los cuales estaba dirigido a docentes sin mayores conocimientos en francés.

De esta manera, con el acercamiento a los tres espacios se identificaron dos elementos problema: en primer lugar, las habilidades de comprensión y producción oral son trabajadas relativamente poco y se limita a los estudiantes a trabajar con los documentos orales del libro guía o del material diseñado para los cursos; en segundo lugar, la producción oral se ve afectada por los pocos espacios fuera del aula de clase que se les ofrece para que puedan poner en práctica los conocimientos que tienen del idioma en contextos reales.

Ante este panorama, se cuestionó la manera de trabajar las habilidades orales en estos cursos ya que no había una sistematización que permitieran; por un lado, avanzar de manera progresiva en documentos auténticos orales que les ayudara a desarrollar esta habilidad; por el otro, la expresión oral se ve afectada por el corto tiempo de las clases y por el poco contacto que ellos tienen, fuera del curso, con la lengua extranjera. Por estas razones decidimos plantear como problemática el estudio de

la forma como se enseñan las habilidades orales de comprensión y de producción desde nuestra propia experiencia como profesor titular de un instituto, desde la práctica docente en ese y en otro instituto de lenguas y como monitor aprendiz en el PFDF, en el que tuvimos la oportunidad de trabajar, al tiempo que nos preguntábamos cómo se plantea la enseñanza de estas habilidades desde la didáctica.

Nuestro interés por esta problemática nos lleva a plantear varias incógnitas las cuales analizan el método que se utiliza para abordar la enseñanza de estas dos habilidades, los recursos empleados para el desarrollo de éstas, la importancia que tienen la comprensión y producción oral para las personas que aspiran a estar en contacto directo con algún país francófono, desde nuestra propia experiencia y desde las políticas académicas de los diferentes contextos en los que trabajamos.

1.1 Formulación del problema

¿Cómo se aborda la enseñanza de las habilidades orales en tres contextos diferentes de formación?

De esta problemática se desprenden las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se presenta en los materiales utilizados la enseñanza de las habilidades orales
2. ¿Qué implicaciones conlleva la enseñanza de las habilidades orales?
3. ¿Qué propuestas hay para la enseñanza de los aspectos prosódicos de la lengua?
4. ¿Qué actividades podrían contribuir al mejoramiento o desarrollo de las habilidades de producción y comprensión oral?
5. ¿Cómo promover el desarrollo de las habilidades de comprensión y de producción oral, a través del uso de las TIC?

1.2 Objetivos

Objetivo General

Identificar las prácticas de enseñanza de las habilidades orales en tres contextos educativos, a través de un estudio descriptivo –comparativo con el fin de implementar actividades de enseñanza de habilidades orales diferenciadas para cada uno de ellos.

Objetivos Específicos

1. Identificar el lugar que ocupan, en las planeaciones de clase, la enseñanza de las habilidades orales en tres contextos diferentes.
2. Identificar en los textos los aspectos más relevantes relacionados con la enseñanza de las habilidades orales
3. Identificar propuestas para la enseñanza de los aspectos prosódicos de la lengua extranjera.
4. Proponer diferentes actividades para promover el *input* y el *output* de los estudiantes de francés en tres espacios de formación.
5. Proponer actividades a través del uso de las TIC de comprensión y de producción oral que favorezcan el aprendizaje autónomo de la lengua extranjera.

1.3. Justificación

Al final de la formación, como docente de lenguas, me inquietaba la forma de enseñar las habilidades orales de comprensión y de producción oral en un contexto en donde aparentemente no se tiene mucho contacto con el francés y donde la enseñanza de la gramática, la lectura y la escritura tienen un lugar importante en la organización de los cursos.

Este trabajo nace entonces de inquietudes entorno a mi quehacer como docente de francés en tres espacios educativos: dos institutos de idiomas y una inmersión en la Universidad del Valle, con adultos, en un Programa de formación Docente. Cuando inicié mi proceso como docente en el primer espacio me encontré sin herramientas, cuando me vi enfrentado a la enseñanza de habilidades orales. No sabía cómo hacerlo y no poseía el criterio suficiente para cuestionar mi propia forma de enseñarlas ni seguir lo que se me solicitaba hacer.

Entonces, partiendo de la premisa de que el pedagogo no debe ser solo quien enseña, sino también un investigador de su propio proceso, este ejercicio promueve el desarrollo de mi autonomía como educador: es un proceso que demanda el auto cuestionamiento y la continua reflexión para proponer mejores herramientas que respondan a mis necesidades como docente en futuras situaciones.

Además, con este estudio no solo hay un beneficio personal sino social, ya que también se busca tener un impacto positivo en los estudiantes de los centros de idiomas LS, WS y a los

aprendices de la FDPF al brindarle un nuevo espacio para practicar; al mismo tiempo, contribuir al aprendizaje de los docentes que están en un proceso de alfabetización en francés; del mismo modo, se brinda un mejor panorama para aquellos futuros practicantes que decidan trabajar el campo de la pedagogía en FLE, en un contexto similar bajo esta misma línea de investigación: instituto de idiomas, brindándole elementos para el diseño sesiones y la aplicación de las temáticas que se trabajen clase.

Finalmente, después de haber consultado varios estudios, se podría pensar que las habilidades orales no han sido suficientemente trabajadas y se les da poca importancia, aunque son muy importantes para la adquisición de la lengua extranjera. Para hablar primero es necesario reproducir los sonidos de la lengua extranjera, para ello hay que recurrir a la prosodia -un campo bastante amplio- que no solo muestra la complejidad de la enseñanza de esta destreza, sino que también permite trabajarla desde cada uno de sus niveles: acento, entonación y ritmo. Así, este trabajo puede ayudar a la formación de licenciados ya que muestra la dificultad que la enseñanza de estas habilidades conlleva.

2 CONTEXTOS

En la búsqueda de estrategias que potenciaran el desarrollo de las habilidades de comprensión y producción oral se llevaron a cabo varias actividades en tres espacios diferentes. De estas, dos tienen en común que son instituciones privadas para el desarrollo de habilidades para el trabajo en el francés abierto para todo tipo de población (la primera será denominada LS y la segunda WS), el último se trata de un programa de formación para docentes de colegios públicos ofrecido por la Universidad del Valle. A continuación, se presentan sus características principales teniendo en cuenta los siguientes elementos: descripción física, descripción de las clases, oferta actividades extracurriculares y aspectos específicos del área del trabajo.

2.1. Instituto de idiomas LS

El centro de idiomas LS es una organización que se encarga de brindar cursos de inglés y francés como lengua extranjera, en contextos exolingüe. Se rige bajo el marco común europeo para organizar los niveles que ofrecen, que van desde el A1 hasta el B2 en ambos idiomas; también, siguen el enfoque comunicativo, aplicando la perspectiva para la acción. Su misión es poder brindar las herramientas lingüísticas y sociolingüísticas necesarias a los estudiantes, para que sean capaces desenvolverse sin problemas en el uso de una lengua extranjera, en un país angloparlante o francófono. Su visión es hacer parte de los mejores centros de idiomas en el 2020 y posicionarse internacionalmente.

DESCRIPCIÓN FÍSICA

LS cuenta con dos sedes, una en el oeste y la otra en el sur. En ambos lugares se ofrecen los

cursos de idiomas. Las instalaciones de la sede del sur están compuestas así:

Una edificación de 3 pisos que cuenta con 10 salones de clases, una recepción, 7 baños, 1 cocineta, área de ventas, sala de juntas, tienda y 4 salas de espera. Además, cuenta con un sistema de seguridad con alarma y cámaras, en total 9 ubicados estratégicamente para tener visión de los movimientos dentro de las instalaciones. Cada salón de clase está dotado de aire acondicionado, un tablero, marcador y borrador, computador, televisor, escritorio, alrededor de 15 pupitres, y en algunos, una lista de los verbos irregulares del inglés en infinitivo, pasado, pasado participio, pegados en la pared como decoración.

Con respecto a la sede del oeste, está organizada de la siguiente manera:

Una casa de una sola planta, que cuenta con parqueadero interno en el sótano, recepción, 7 salones de clase, área comercial, sala de espera, 3 oficinas administrativas, área de diseño y publicidad, cocineta y 3 baños. También cuenta con el mismo sistema de seguridad que la sede anterior.

Los salones en esta sede poseen los mismos elementos (aire acondicionado, tablero, computador, escritorio) sin embargo, la cantidad de las sillas es menor debido al tamaño de estos, alrededor de 8 pupitres.

En ambas sedes, se cuenta con servicio de luz y acueducto. Esto implica que los salones siempre están iluminados, ya sea por la luz artificial o la luz del día. No tiene problemas con el ruido pues, aunque ambas instalaciones se encuentran en sitios muy transitadas, los vehículos no representan una fuente de sonido fuerte. Sin embargo, los salones que quedan en la parte frontal, en

la sede sur, suelen presentar altas temperaturas a pesar del aire acondicionado; en la sede sur no se presenta ese inconveniente por la ubicación de los salones.

Descripción de las clases

El curso de francés está diseñado según los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia (MCER), desde el nivel A1 hasta el B2. Se busca que los estudiantes sean capaces de responder a todo tipo de situaciones de la vida cotidiana en un país francófono.

Las clases se hacen enfocadas a la pragmática más que a la gramática. Esto implica que en las clases no se aborda la gramática de manera explícita y debe ser trabajada de manera inductiva. De acuerdo a la institución, la gramática explícita hace que el estudiante genere una aversión al aprendizaje del idioma extranjero. Por ello, durante el desarrollo de cada nivel, el docente debe centrarse en el uso de la gramática en un contexto real para que el estudiante, más que hacer una metalingüística del idioma, ponga en práctica las estructuras que se están trabajando.

Además, para que el proceso sea personalizado, se tiene estructurado el número máximo y mínimo de estudiantes (2min/15 máx.) como también el porcentaje del uso de la lengua en los salones: 10% lengua materna y 90% LE. Esto se hace con el fin de trabajar en un proceso cognitivo en el que se invite al estudiante a pensar en la LE, más que en una mera traducción de español a inglés/francés o viceversa.

El desarrollo de las clases se rige por el plan curricular en el que se registra todos los temas que se deben ver; no obstante, el docente es libre de hacer las actividades que considere necesarias para que los estudiantes entiendan. Se deben planear con una semana de anticipación para que el documento sea revisado y aprobado por la coordinación académica. Se hace énfasis que el uso del libro guía -creado por ellos mismo a través de la extracción de partes de otros libros oficiales o

ejercicios de internet- debe hacerse por lo para trabajar los ejercicios, pero no es una limitación para la clase.

Las clases son de 2 horas 2 ó 3 días a la semana, dependiendo de la disponibilidad de la institución, en cuanto a los cursos, y de los estudiantes con respecto a su tiempo. Normalmente, francés se brinda en las noches de 7 a 9. Cada docente tiene asignado un grupo y es responsable de todo el nivel. Con respecto al nivel de los estudiantes, hay algunos que se van integrando durante el nivel porque llegan con un nivel a la institución, es trabajo del docente hacer que este trabaje todo lo que ya se ha visto.

Oferta Actividades Extracurriculares relacionadas con la gramática y las habilidades orales.

Visto que los aprendices tienen poco contacto con el idioma fuera de las aulas de clase, en este instituto se realizan actividades dirigidas a los estudiantes para que asistan a cursos gratuitos que los ayuden a practicar la lengua extranjera y no olvidarla. Dentro de estas actividades se pueden encontrar:

1. *Joyeux Samedi*: esta propuesta nació de la necesidad que tenían los aprendices en temas puramente gramaticales. Visto que en este instituto no es posible tratar la gramática de manera explícita sino inductiva, no se trataban dudas directamente relacionadas, sino que se buscaba trabajar la pragmática. Así, cuando se identificó que los aprendices necesitaban un nuevo espacio para reforzar los contenidos vistos, se crea este espacio. Para su desarrollo, los temas que se iban tratando, en un inicio, tomaron el orden del plan curricular del nivel A1 (se identificó tema por tema gramatical y se organizaron por clase, dejando máximo dos temas gramaticales sesión).

Esto funcionó en las primeras dos sesiones, sin embargo, fue necesario reestructurar la manera

de proceder pues los aprendices necesitaban gramática más avanzada y está no iba acorde a la oferta; por este motivo, se decidió finalmente recibir a los aprendices que querían asistir al J.S y se hacía un balance de los temas que necesitaban revisar, se sacaban los dos que tuvieran más solicitud y se iniciaba la sesión. De esta manera, los aprendices practicaban lo que necesitaban.

Por otro lado, ya en el desarrollo, las actividades tenían dos ejes: el juego y la competencia y hacer ejercicios del libro de gramática. Así, los aprendices practicaban lo que buscaban y se integraban con otros compañeros con los que no tenían aún clase. Además, se complementaba con las clases que tenían en semana.

2. *Club de conversación*: Este fue la segunda propuesta que se hizo cuando se identificó que el tiempo de la clase para los aprendices de niveles más avanzado no era suficiente para desarrollar la producción oral. Por ese motivo se crea el club todos los sábados. En cuanto a su planeación, se le asignó a un docente buscar un temario semestral y crear el cronograma; el tema del club debía ser polémico o controversial para invitar al estudiante a dar su opinión y, en la medida de lo posible, hacer pequeños debates.

Si bien se había creado el cronograma, se tuvieron que hacer cambios por la demanda. Por esta razón, cada dos sesiones se hacían actividades que trabajaban, no solo la producción oral, sino que se intentó incluir el resto de habilidades para que fuera un entrenamiento integral.

Como se puede ver, haber centrado las clases en la pragmática del francés hace que los aprendices tengan problemas con las estructuras y su proceso tome más tiempo. Además, se encontró que, a pesar

de que no se permitía hablar de esta, había una contradicción en su forma de evaluar porque tenía una parte que se centraba en la compleción de frases con contenidos exclusivamente gramaticales, usando los tecnicismos que no se podían usar en clase; como era de esperarse, muchos aprendices quedaban perdidos al intentar responder porque desconocían dicha terminología. De ahí que se intentó dar solución a esta problemática en términos de aplicar nuevas estrategias para permitir a los aprendices reforzar sus debilidades en el idioma y complementar aquello que les hacía falta en su proceso de aprendizaje.

ASPECTOS ESPECÍFICOS DEL ÁREA DE TRABAJO

Selección de personal

Ahora bien, en lo que concierne a la contratación del cuerpo docente se realiza de la siguiente manera: LS publica sus ofertas laborales en páginas de internet y por medio de la voz a voz con sus mismos colaboradores; las personas interesadas envían sus hojas de vida. La coordinadora hace los primeros filtros que tienen que ver con el cumplimiento de los requisitos para ser elegido: 1 año como mínimo de experiencia docente, nivel B2 como mínimo en la lengua extranjera con su certificación y disponibilidad de tiempo. De no cumplir dichos requisitos, se descartan los currículos que no entren en el perfil buscado. Cuando se ha realizado este primer filtro, se arregla una cita para hablar con el docente y explicar las dinámicas del centro; además, si la coordinadora considera que es acorde a lo que se busca, el mismo día se le pide que haga un demo de clase que deberá presentar ante el personal fijo que esté laborando, en el momento del proceso de selección.

Teniendo en cuenta las observaciones que se hagan con respecto a la metodología que usó el docente para dar el tema, que la coordinadora le haya asignado, se decide si éste hará parte de la organización; de ser así, se le da una inducción de cómo se debe enseñar en la institución,

introduciéndolo a la perspectiva para la acción; también, se le pide que observe la clase de algún docente para que le sirva como ejemplo. Más tarde, se le da una carpeta en donde encontrará: la información pertinente a la institución: Misión, Visión, Gestión de Calidad, Políticas y Reglamentos; además, estará adjunta la asignación académica que es el documento donde se registra los grupos que recibirá el docente; también, se le dan las carpetas de los aprendices, que deben ser llenadas con la firma del estudiante cada clase; y las carpetas del grupo donde van las planeaciones.

PERFIL DOCENTE

La institución ha establecido el perfil del docente, del cual se desprende igualmente la concepción de enseñanza. Según el manual de convivencia:

El docente en LS debe ser una persona capacitada, con competencias específicas en el área de idiomas, con habilidades que le permitan llevar a cabo el desarrollo del idioma (inglés o francés) alcanzando unos objetivos de enseñanza - aprendizaje con sus estudiantes.

Según esta concepción, se privilegia un docente con un alto nivel de suficiencia en la lengua, aunque no se dice explícitamente que debe tener una buena competencia pedagógica. Sin embargo, es necesario agregar que el docente es un guía y orientador de procesos que debe tener en cuenta la concepción de lengua de la institución -discursiva y sistemática- y el enfoque de enseñanza orientado a la acción.

Ahora bien, esta es la descripción que se encuentran en el Manual de convivencia de la institución; no obstante, es conveniente hacer un paralelo entre cómo la organización define a sus colaboradores y cómo son en la práctica. Para esto se realizó una introspección para conocer cómo soy yo como docente en LS. No se hicieron entrevistas a terceros sino una mirada reflexiva con respecto a mis prácticas como docente y este es el resultado, se narra en tercera persona para mostrar

el perfil de manera objetiva:

El docente Jhon es un joven de 23 años, aún estudiante de la Universidad del Valle en el programa académico de Lic. Lenguas extranjeras inglés - francés. Sin contacto directo con la lengua extranjera en el exterior. Posee más de 1 año de experiencia. En su trayecto como profesional ha trabajado en dos instituciones: una fundación y actualmente en LS, trabajando con todo tipo de poblaciones: niños, adolescentes y adultos, él afirma que prefiere solo trabajar con adultos ya que, para él, trabajar con las otras poblaciones requieren otro tipo de habilidades y destrezas que no son enseñadas o entrenadas en la academia.

Con respecto a la metodología que emplea, se identificó que debe seguir el enfoque de la institución: “metodología accional”, lo cual implica que las clases sean conversacionales enfocados en que los estudiantes deben poner en práctica lo que están aprendiendo; por este motivo, el docente debe proponer actividades que le permitan al estudiante usar el idioma extranjero. Además, agrega que a pesar de que es impuesta la metodología, es libre en cuanto al estilo de manejar la clase y los temas, y considera que esa metodología es óptima para que los estudiantes aprendan significativamente. Él trata al máximo de incorporar la cultura; sin embargo, afirma que es un tema bastante amplio y que no está organizado sistemáticamente. Para él, y de acuerdo con lo que le han enseñado en la universidad, la cultura es un elemento emergente y por ello, hay que estar atentos a los momentos o temáticas que permiten mostrar cómo es la cultura en el país donde se habla la lengua extranjera.

Como se puede observar, el perfil **de** John corresponde al perfil propuesto por LS. De todos los aspectos mencionados en el perfil anterior, se resalta el empleo de la metodología adoptada por la institución ya que esto permite entender varios elementos en el salón de clase.

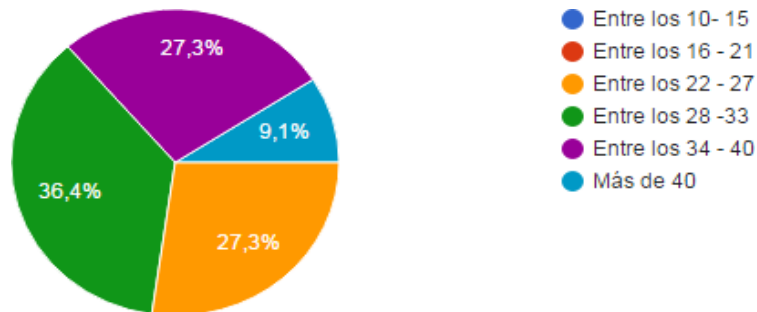
PERFIL DEL ESTUDIANTE

En cuanto a la concepción de aprendizaje, es necesario recurrir al perfil del estudiante para ver cómo es concebido éste y si la manera de evaluarlo, a partir de su proceso de aprendizaje, van de la mano. Según el manual de convivencia (idem, p. 12)

(...) el estudiante como un ser que visiona las ventajas potenciales de ser bilingüe o trilingüe en el mundo de hoy; no solo por los procesos de globalización, estándares internacionales de la economía mundial, los procesos de globalizaciones, estándares internacionales de la economía mundial, los procesos de comunicación universales y las aperturas culturales, sino también por las ventajas psicopedagógicas que el ser bilingüe o trilingüe desarrolla en el individuo. Un ser que asume con responsabilidad el reto de una sólida formación académica, dispuestos a las exigencias de nuestro mundo actual que implica el ser formado con unas competencias específicas en el área del idioma inglés y/o francés.

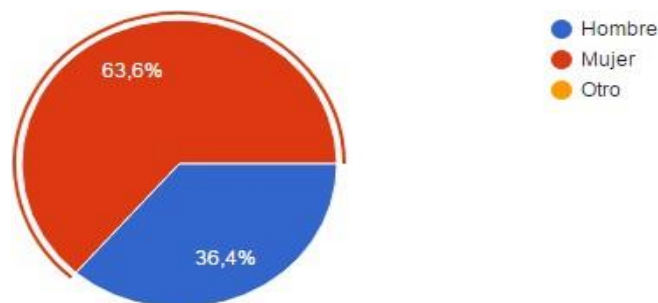
Con respecto a la información demográfica de los estudiantes, según la encuesta aplicada a los 12 aprendices del curso observado, podemos decir que los aprendices se encuentran entre los 22 y los

40 años; sin embargo, el mayor porcentaje corresponde a las personas entre 28 y 33. Esto puede ser producto de la oferta que se hace en LS: organizar su vida en Quebec.



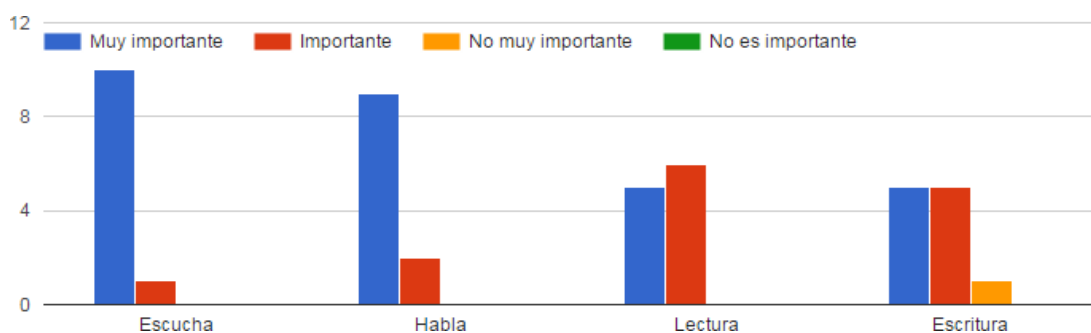
Gráfica 1: Rango de edad de los aprendices en LS

Esto último puede ser corroborado en la siguiente tabla, en donde se muestra que *trabajo*, *viajes* y *residencia* son las razones por las cuales estas personas deciden iniciar su proceso de alfabetización en francés:



Gráfica 2: Porcentaje de población masculina y femenina en LS

Si bien la institución plantea la enseñanza de habilidades integradas, tanto de producción como de comprensión, la población privilegia dos habilidades como fundamentales para sus objetivos: el habla y la escucha. Igualmente, esto nos indica que las personas creen que el enfoque para la acción, que se propone desde el 2000 con el MCER, podrá brindarles las herramientas necesarias para alcanzar sus objetivos.



Grafica 3: Habilidades más importantes para la población en LS

Del mismo modo, a pesar de ingresar al proceso de formación en lenguas extranjeras, son conscientes de que las dificultades para poder lograr un buen nivel en francés son: *la falta de tiempo disponible para estudiar y practicar y la falta de oportunidades para practicar el idioma fuera de clase*, a causa de las jornadas de trabajo.

Con respecto al proceso de evaluación, se consideran varios ítems que dan cuenta del progreso de los aprendices: talleres, quizzes, exposiciones, discusiones; se puede inferir que el aprendizaje es concebido como un proceso continuo en el que sus participantes son considerados como agentes activos de su formación, los cuales deben ser autónomos y estar comprometidos con su propio proceso. Por consiguiente, se les brindan espacios para realizar actividades con miras a poner en práctica los conocimientos que se trabajaron en clase. Esto puede verse en el siguiente apartado: “Durante la presentación, ellos sacaron sus apuntes, se vistieron como si estuvieran en una cocina real, y con la ayuda del tablero, empezaron a explicar los ingredientes que poseía dicho plato.”⁴

Cuando se realizó esta actividad, la idea era que los aprendices practicarán los partitivos e imperativo en francés, para ello se les pidió presentar la receta que quisieran, a la clase. Aquí se parte

⁴ Anexo 3. Registro de clase #2, 03/03/2017

de algo plano y estructural: gramática implícita, y se lleva a situaciones de realia para practicar.

5.4.3 PROCESO DE EVALUACIÓN EN LS

Con respecto a la evaluación, vemos que LS toma en cuenta lo que se plantea en la Norma Icontec 2007, que rige a los institutos de idiomas, en el cual se habla de competencias “saber hacer en contexto... desempeños que son observables y medibles, por tanto, evaluables”. Desde la norma se habla de competencias generales: saber, saber ser, saber hacer, saber aprender; sin embargo, en lo que compete al proceso evaluativo en LS, se toman las competencias lingüísticas, que ahí se especifican: lingüística, sociolingüística y pragmática. Estas últimas tienen articulación al tipo de exámenes que se hacen aquí como se puede ver a continuación:

EVALUACIÓN DEL CURSO

Ellos utilizan tres evaluaciones por nivel: control 1, control 2 y examen final. Los dos primeros tienen un 15% de la nota final y el último el 70%. El formato de estos controles es predeterminado y siguen el formato de un examen DELF y evalúan las 4 competencias de manera separada; en algunos, la gramática se evalúa junto a la comprensión escrita. Además, para la puntuación de las producciones: oral y escrita, se tienen en cuenta una rejilla de evaluación, similar al de los exámenes DELF. Al reprobar alguno de estos exámenes, los aprendices tienen la posibilidad de hacer un supletorio del control las veces que sean necesarias para poder aprobar.

Estos tienen unas fechas específicas de aplicación: el primero en la clase 6, el segundo en la 24 y el final en la 48. Normalmente, si los grupos son muy grandes, los exámenes toman dos clases para ser aplicados. Los formatos están disponibles en la nube institucional y en físico. Todos los docentes tienen acceso a ellos.

De este modo, teniendo en cuenta esta descripción y al remitirnos a su Política de calidad, para

revisar los componentes que se tienen en cuenta en el proceso, encontramos que hay una correspondencia entre lo que la norma estipula y los elementos que se evalúan. En su política de calidad se plantea que ellos enseñan lenguas extranjeras a través del desarrollo de las competencias comunicativas: lingüística, sociolingüística y pragmática, las mismas que se explican en los documentos oficiales; en efecto, se evalúa la lengua como sistema teniendo en cuenta el desarrollo del conocimiento y destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas; el uso de un registro adaptado al destinatario, tomando en cuenta aspectos culturales de la lengua; y el uso funcional de los recursos lingüísticos (cohesión, coherencia, identificación de tipos y formas de textos, etc.). Todo mediante el uso de documentos auténticos (conversaciones, cartas, anuncios, etc.), acompañado de ejercicios pedagogizados.

Con este panorama, se puede decir que su enfoque corresponde a la visión de lengua dado que buscan que los aprendices de la lengua extranjera sean sujetos con capacidad de comunicarse eficazmente, teniendo en cuenta los aspectos formales y culturales de la lengua. Además, se puede inferir que esta manera de evaluar permite que los resultados sean fácilmente medibles por las rejillas que se usan y por la cantidad que se realizan durante cada nivel.

EVALUACIÓN DEL CUERPO DOCENTE

Así como los aprendices son evaluados a partir de 3 parciales durante cada nivel, los docentes también son puestos en este proceso para garantizar una buena prestación del servicio. Este proceso corresponde a lo que se plantea en el apartado: 4.5.3 de los REQUISITOS SOBRE EL PERSONAL DOCENTE, FACILITADOR O TUTOR de la norma. En este se estipula que se deben realizar varios procesos para la evaluación del desempeño de los docentes, los cuales deberán cumplir con criterios mínimos:

- nivel de lengua,
- resultados de aprendizaje en los aprendices,
- percepción de satisfacción por parte de los aprendices,
- autoevaluación del docente,
- evaluación del jefe inmediato,
- capacitación y actualización docente.

En LS se llevan a cabo varios de estos procesos, pero nos centraremos en dos: Evaluación del jefe inmediato y capacitación y actualización docente. Para estos procesos se realizan dos actividades, como ya se ha mencionado anteriormente en el contexto: Revisión plan de aula y *Teacher training*.

En el primero los docentes son observados por la coordinadora en clase, sin previo aviso. El objetivo de las visitas es: revisar si efectivamente, lo que se planeó para la clase se está llevando a cabo; si se están utilizando los recursos de la institución (libro de la institución, internet, televisor, tablero, etc.) además de los elementos registrados en la planeación. Una vez realizada la observación, el docente recibe un formato en el que se consignan sus fortalezas y/o debilidades, acompañado de comentarios para su mejoría.

En el segundo proceso, los docentes se reúnen todos los viernes de 2:00 a 4:00 p.m. para revisar todo lo que ha sucedido en la semana; sin embargo, el fin de las reuniones es entrenar al cuerpo docente para dar un mejor servicio, con la ayuda de la retroalimentación de los colegas. La actividad consiste en la asignación de un tema del currículo, ya sea de inglés o francés, y la presentación de este frente a los docentes. Debe presentarse como si fuera una clase real, desarrollado en 20 minutos. Cuando se termina la presentación, los docentes dan sus opiniones frente a lo que vieron, dan aportes y consejos para futuras clases. No obstante, esta no es una actividad unidireccional, es decir, no solo los presentadores aprenden

de los comentarios; el público puede tomar elementos que considere pertinentes para sus clases: desde plataformas de enseñanza, como maneras de guiar la clase y formas de explicar un tema.

Si bien se busca la formación continua del docente para mejorar la calidad de las clases, este es un espacio que cuenta con fallas para la mejora de las habilidades orales, puesto que no poseen las herramientas necesarias para su desarrollo. Por un lado, los materiales que se emplean en los cursos no cuentan con un repertorio de documentos orales, que trabajen progresivamente la comprensión oral de los estudiantes; por otro, el tiempo que se le da a las clases es insuficiente para que todos los estudiantes puedan producir oralmente. En consecuencia, fue necesario pensar estrategias para poder impactar en este espacio y complementar su formación con otras actividades, fuera del aula para que pudieran trabajar en su comprensión y producción oral, dado que había que cubrir las carencias que se tenían con el fin de cumplir con lo que se estipula en el MCER que deben hacer un hablante al tener un nivel A1.

Sin embargo, después de haber trabajado por más de un año en LS, nos vimos en la necesidad de cambiar de sitio de trabajo y asumir las consecuencias que implicó tanto para la práctica docente como para el trabajo de grado; es decir, que fue necesario ajustar de nuevo el contexto y hacer la redacción pertinente de este nuevo espacio. Al inició este presentó un inconveniente pues se trataba de un contexto nuevo con una metodología diferente; sin embargo, a pesar de las adversidades, se logró continuar con el proceso realizando los mismos pasos que se hicieron en LS. A continuación, se presenta el segundo espacio en el que se intervino.

2. Instituto de idiomas WS

DESCRIPCIÓN FÍSICA

WS es una institución educativa que se enfocan en la enseñanza de lenguas extranjeras: inglés

y francés general a los habitantes de la ciudad de Santiago de Cali. Cuenta con alrededor de 10 sedes en varias ciudades de Colombia. Su visión está ligada al plan nacional de bilingüismo, creado por el estado, que busca formar en lenguas extranjeras a la población colombiana. Su misión es la enseñanza de un conocimiento a través de un proyecto flexible e innovador que se ajuste a los requerimientos y necesidades de los aprendices, contribuyendo a la formación para el trabajo y desarrollo humano partiendo de sus principios básicos: conciencia ambiental, sentido de pertenencia, comunicación efectiva y mejoramiento continuo.

La sede Cali cuenta con un edificio de tres pisos en los que se encuentran 12 salones, cada uno nombrado a partir de una ciudad de Estados Unidos o de Francia, en los que se imparten las clases. También, posee 1 salón amplio acondicionado con sillas puf para la realización de una de sus actividades extracurriculares: *immersion*, que explicaremos de qué se trata más adelante en el texto. Es necesario precisar que todos los salones, a excepción del de inmersión, están diseñados para máximo 7 personas (incluyendo al docente). No obstante, hay una diferencia notable en la distribución de estos espacios ya que para inglés si se cumple este número máximo de aprendices, mientras que en francés es de 4 aprendices y el profesor. Todos los salones poseen un computador con un televisor de aproximadamente 45”, un tablero grande, una mesa en el medio del salón y 7 sillas. Del mismo modo, cuenta con un laboratorio para que los aprendices puedan trabajar de manera autónoma en los talleres que se les solicita completar para la culminar cada nivel.

Con respecto a la actividad extracurricular ya mencionada, ésta se trata de un espacio extra para que los aprendices practiquen lo que han aprendido durante la unidad, centrándose en el desarrollo de la habilidad de producción oral. Se ofrece durante toda la semana, pero cada día hay un docente diferente encargado durante el día. Éste debe llevar actividades que busque la participación de los

aprendices. Cabe resaltar que a pesar de tener la misma intensidad horaria que tienen las clases, es decir, una hora con veinte minutos, no es una clase regular sino un lugar donde se desarrollan actividades lúdicas. Éste está abierto a todo el público en inglés y debe ser matriculada como una clase más. No obstante, es necesario precisar que a pesar de que existe este espacio para el *inmersion*, solo se realiza en inglés, para el área de francés solo está el club de conversación.

DESCRIPCIÓN DE LAS CLASES

El curso de francés está diseñado de acuerdo a los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia (MCER), el nivel A1 hasta el B2. Su metodología tiene en cuenta el método natural, la perspectiva para la acción el enfoque comunicativo, el trabajo cooperativo, entre otros. Estos se pueden evidenciar en los documentos oficiales como el PEI. No obstante, a pesar de que se busca enseñar a partir del enfoque hacia la pragmática de la lengua desenvolverse en un contexto social, se ve necesario el trabajo continuo y reflexivo de la gramática explícita por el contexto exolingüe en el que se trabaja, que no permite que se tenga el contacto suficiente para el desarrollo de las habilidades que se proponen en el MCER (dos de producción y dos de comprensión) en el idioma extranjero. Es por esta razón que se tiene estructurado el número máximo y mínimo de aprendices en francés e inglés y también el porcentaje del uso de la lengua en los salones: 10% lengua materna y 90% LE. Esto se hace con el fin de trabajar en un proceso cognitivo en el que se invite al estudiante a pensar en la LE, más que en una mera traducción de español a inglés/francés o viceversa.

Ahora bien, el desarrollo de las clases se hace a partir de un libro guía, que denominaremos **KN**. Los docentes no necesitan tener una programación con anterioridad, por el contrario, todo lo tienen listo pues el libro muestra: el tema de la clase y sus ejercicios para hacer. Todas las clases están codificadas por números o siglas, dependiendo de la actividad que se vaya a realizar. Existen clases

normales, es decir, de temas gramaticales o situacionales y hay clases especiales en donde se realizan quizzes, exámenes, se completan letras de canciones, entre otros. Estos últimos son los que se codifican por medio de siglas. Por este motivo, para saber qué clase se debe dar, basta con el revisar la carpeta del estudiante, revisar el número que le corresponde y dirigirse a un documento, que siempre está en el libro guía del profesor, llamado parcelador, en donde está resumido el libro de la siguiente manera:

N° de clase	Unidad	Páginas del libro (Max 2 pág.)	Tema o título de la clase	Habilidad(es) a trabajar: Comprensión y/o Producción oral o escrita.	Descripción gramatical o situacional del tema
--------------------	---------------	---	----------------------------------	---	--

Cuadro 1. Organización del parcelador libro KN en WS.

Esta organización hace que el desarrollo de las clases sea efectivo y que se tenga el material de apoyo necesario para darla sin necesidad de una planeación previa. Sin embargo, esto supone que el docente debe estar siempre preparado para dar el tema sin necesidad de revisarlo con anterioridad. En los primeros niveles la gramática es básica y se puede trabajar sin dificultad, pero en los niveles avanzados, este tipo de procedimiento se vuelve más complejo.

Las clases son de 1 hora y 30 minutos sin embargo se trabaja 1h20 ya que se les da a los docentes 5 minutos para hacer firmar a los aprendices los folders (control de asistencia) y organizar todo para la siguiente clase y otros 5 para que los aprendices que entren a la siguiente clase. Como no existen grupos fijos para un profesor, los aprendices programan sus clases de acuerdo con su disponibilidad de tiempo con un máximo de 3 clases por día -de querer más clases deben hablar con el coordinador para que les habilite más horas-. Las asistentes académicas son las que los acomodan de acuerdo con su nivel, con la restricción del número máximo de aprendices y el nivel que debe ser el mismo. Por lo tanto, en las clases siempre van a encontrarse personas con diferentes momentos del

mismo libro. Así mismo, debido al tiempo, cada clase se organiza dependiendo del número de personas, es decir que se dedica un tiempo específico a cada uno, ya que al final del bloque todos los aprendices tienen que haber trabajado los contenidos, con sus respectivos ejercicios, que le correspondía.

El desarrollo de las clases se realiza bajo la pauta del libro guía **KN**. Este se trabaja por páginas, en el nivel A1 se trabaja máximo dos. Tiene siete componentes:

1. **Situación:** es el primer componente y se trata de dos páginas con dos situaciones cotidianas diferentes. Una siempre tiene la transcripción en la misma hoja y la de la otra situación se encuentra al final del libro. Aquí se trabaja la comprensión oral y la resolución de un banco de preguntas buscando hacer la introducción de la gramática que se va a trabajar en la unidad.
2. **Gramática:** el siguiente se trata de dos hojas en las que se trabajan los temas gramaticales de la unidad. Aquí podremos encontrar la explicación de la gramática, ejemplos y ejercicios para practicar. No obstante, por bloque o clase, los aprendices solo pueden ver una hoja de gramática. Es decir que para este segundo componente es necesario dos clases para resolverlo todo en el caso en el que haya más de un tema lingüístico.
3. **Vocabulario:** siendo de máximo dos páginas para los primeros niveles, se encuentran ejercicios de comprensión lectora para completar espacios en blanco o responder a preguntas usando el banco de palabras nuevas que se emplearán durante la unidad.
4. **Competencias:** Son dos bloques. En un primer momento se trabaja la comprensión y la producción oral a partir de diferentes temas propuestos. Para la comprensión, se da un banco de preguntas y se debe escuchar un audio máximo 3 veces para responder.

Para la producción, los aprendices deben tener una pequeña discusión con el docente y con sus compañeros, en el caso de haber más aprendices. Para este último, el docente se apoya en la rejilla de evaluación que se encuentra en la carpeta del estudiante pues ahí se registran los temas situacionales en los que debe girar la conversación; por ejemplo: hablar sobre el clima, dar un consejo a alguien, rechazar una invitación, etc.

En un segundo bloque o clase, se trabajan las habilidades restantes: producción escrita y comprensión escrita. Para la primera se da una consigna y un límite máximo de palabras que el estudiante debe utilizar para redactar un texto; para la segunda, se le da un texto con preguntas para responder.

5. **Sociedad:** se trata de dos páginas máximo en las que se trabajan temas culturales de los diferentes países francófonos. Se trabaja la comprensión lectora y la producción oral pues se busca crear una discusión con el estudiante en torno al tema propuesto.
6. **Tarea final:** se trata de una sola página en la que se debe realizar un ejercicio que tiene como objetivo poner en práctica todo lo que se trabajó durante la unidad. Este se debe realizar durante una sola clase.
7. **Balance general de comunicación:** este es parecido a las páginas de competencias, sin embargo, aquí se deben trabajar las cuatro competencias en una sola clase y tienen nota al final, con su respectiva retroalimentación.

Organización de los aspectos orales del libro KN (Ver Anexo 13)

Puesto que este trabajo se concentra en el desarrollo de las habilidades orales, vale la pena describir cómo está organizada la parte correspondiente a las habilidades oral. El libro está organizado por doce unidades las cuales llevan un título que corresponde a una situación de comunicación; por ejemplo, la unidad corresponde a *Rencontres*, la unidad dos a *Profil*, la unidad tres a *Au Quotidien*, y

así sucesivamente. Posee tres evaluaciones formativas denominadas *Bilan de communicaiton* que constan del trabajo de las cuatro habilidades: dos de producción y dos de comprensión. Estas se realizan al finalizar las unidades 4, 6 y 12 del libro. Cuenta también con un compendio gramatical que siempre se presentan en dos hojas, las cuales tienen la explicación de la gramática, la estructura gramática, si aplica, y los ejercicios de práctica. Al final de libro se encuentra un tablero de conjugaciones de los verbos que son utilizados durante todas las temáticas gramaticales que se trabajan, clasificados por el tipo de verbo; es decir, primer grupo *-er*, segundo *-ir* y los irregulares *-oir*, *-re*. Así mismo, después de estas hojas de conjugaciones, se hallan la transcripción de las grabaciones no trascritas en las lecciones, organizadas por unidades y páginas.

En cuanto a las unidades, estas están organizadas alrededor de un tema de comunicación general; las competencias comunicativas que debe adquirir los aprendices; la gramática que se va a trabajar durante la unidad; el léxico que se debe conocer para poder hablar del tema de la unidad, junto con un trabajo fonético de una selección de sonidos; los aspectos culturales que giran en torno al tema principal y que se deben tener en cuenta para la competencia sociocultural; las estrategias que se deben realizar para el desarrollo de las cuatro habilidades ; finalmente, de una tarea en la que se debe poner en escena todo lo que se aprendió durante la unidad. Esta organización se presenta en el libro como se puede ver a continuación en el siguiente cuadro:

Tableau des contenus

Unité	Communication	Grammaire	Lexique- Prononciation	Aspects Culturels	Oral	Écrit	Tâche Finale
-------	---------------	-----------	---------------------------	----------------------	------	-------	-----------------

Cuadro 2 : Tableau des contenus du Nickel 1 !

En las cuatro primeras unidades del libro se hace una iniciación a la escucha; veamos entonces de qué manera se realiza este proceso en el libro: Éste se inicia en una unidad cero en la que se presentan los

elementos especiales que se van a trabajar durante la primera unidad del libro. En la unidad 0, que corresponde a las primeras páginas del libro, se trabaja la discriminación de varios idiomas, entre ellos: inglés, francés, italiano y portugués, con el fin de crear el primer contacto con los aprendices. A continuación, se hace un trabajo de escucha y repetición para hacer la primera presentación personal en la que se dice: nombre, edad, profesión y lugar de residencia. Para este ejercicio, es necesario que el docente le ayude al estudiante con el vocabulario que aún no conoce.

Posteriormente, hay un ejercicio de dos situaciones que manejan dos tipos de registro: formal e informal. Aquí se explican las diferentes maneras de saludar y de preguntar el estado de ánimo. Este ejercicio va acompañado de imágenes y, de manera escrita, las distintas maneras de responder a la pregunta: *Ça va?* Más tarde, se continúa con el alfabeto, los números y cada uno con sus respectivos ejercicios de comprensión, que se basan en el deletreo de nombres de ciudades de Francia y el dictado de números de teléfono, siguiendo ese orden.

Para el resto de unidades que van desde la uno hasta la cuatro, siempre se inician con una actividad denominada *Découverte* en la que se realizan ejercicios de discriminación para relacionar imágenes con sonidos, es decir asociar lo que escuchan con una serie de representaciones iconográficas. Seguido a esta actividad, se encuentra otra llamada *Situation* en la que se presentan dos situaciones de la vida cotidiana que tiene como fin, por un lado, realizar un ejercicio de comprensión con la ayuda de un banco de preguntas. Estas preguntas van desde lo más general usando la estrategia que presenta Brown (1994) Top-Down: cuantas personas se escuchan, cual es el género de las personas que hablan, dónde se encuentran; y continúan con preguntas de escucha selectiva, en la que deben responder con información precisa del documento. Por otro, presentar la gramática que se va a trabajar en la unidad haciendo que el estudiante busque, en la transcripción, las nuevas estructuras que no

conoce.

El siguiente cuadro muestra de forma más detallada la organización y la progresión del libro en cuanto al trabajo de la fonética y el desarrollo de las habilidades orales:

Tabla Nickel! 1 Méthode de « français grand format » 2014-2015

	Prononciation	Oral
Unité 0	Alphabet Nombres Jours de la semaine Mois de l'année Les expressions utiles dans la salle de classe	
Unité 1	Finale des mots	Compréhension Bruits de fond Dialogues (présentations) Production Dialogues (salutations et présentations)
Unité 2	Rythme et accent	Compréhension Répliques à associer Échange formel Dialogue amical Production Dialogues, jeu
Unité 3	Intonation affirmative/Interrogative	Compréhension Annonces diverses Intervention radiophonique Production Conversation téléphonique Interview radiophonique
Unité 4	Voyelles orales et voyelles nasales	Compréhension Mini-dialogues à associer Dialogue familial Jeu-concours Production Monologue, dialogues, conversation téléphonique
Unité 5	[i] – [y] – [u]	Compréhension Échange formel Jeu radiophonique Production
		Monologue, dialogues, devinettes
Unité 6	[ɛ] – [e]- [ø]	Compréhension Conversations téléphoniques Production Conversations téléphoniques

Unité 7	[ɛ]- [œ]- [ɔ]	Compréhension Dialogue amical Émission radiophonique (témoignage) Production Dialogues familiaux, entretien d'embauche
Unité 8	[p] – [b] – [f] – [v]	Compréhension Débat Bulletins météo Production Monologues, conversations amicales en direct et par téléphone, débat.
Unité 9	[ʃ] - [ʒ]	Compréhension Dialogues (amicaux ou avec des commerçants) Production Monologue Dialogue (au supermarché, au restaurant).
Unité 10	[s] – [z]	Compréhension Dialogues informels et échanges commerciaux Annonces par haut-parleur Production Monologue, échanges (réservation d'un hôtel, achats d'un billet), débats informels.
Unité 11	[s] - [z] - [ʃ] - [ʒ]	Compréhension Dialogues (domaines privé et commercial). Production Dialogues (commerce), monologue
Unité 12	Virelangues	Compréhension Conversation téléphonique Discussions familiales Production Dialogues, récits, débats

Cuadro 3 : Tabla Nickel! 1 Méthode de « français grand format » 2014-2015
<https://issuu.com/marketingcle/docs/extraitnickel1>

C.O. : interpréter des indices ; comprendre globalement un dialogue assez long et complexe ;

E.O. : intervenir dans un débat ; préparer un dialogue ; préparer un monologue ; décrire une image

Transcriptions

Stratégies croisées (tâches finales) : documentation, initiative, coopération, (Co) évaluation.

Como se pudo observar, los ejercicios que se realizan son progresivos. Por un lado, en cuanto a la fonética, se trabajan el alfabeto, los números, los días de la semana, los meses de año y expresiones útiles en el aula de clase. Lo que implica que en este libro es imperativo saber deletrear y contar para poder iniciar el aprendizaje de un idioma extranjero. Más tarde se continúa con la no pronunciación del final de las palabras, el ritmo y el acento, la entonación afirmativa e interrogativa.

Después, se trabajan más articulatoriamente los fonemas, es decir que se hará un tratamiento de los sonidos vocálicos orales y nasales dividiéndolos en cada unidad, a partir de la 5ta de manera progresiva, hasta llegar al trabalenguas, que será entonces la práctica de todo el trabajo en términos de los elementos prosódicos del francés.

Por otro lado, para el desarrollo de las habilidades orales: comprensión y producción, se presentan actividades muy variadas. Para la comprensión oral, se inician con la discriminación de sonidos de fondo, luego se pasa a los mini diálogos, anuncios diversos, conversaciones a través de diferentes medios de comunicación como la radio, el teléfono, parlantes, entre otros; boletines meteorológicos y los debates. Para la producción oral, se da inicio con diálogos cortos de presentación personal, juegos, simulación de conversaciones telefónicas y entrevistas, monólogos, entrevistas de trabajo, debates. Como se puede ver, la fase final de esta progresión será entonces la comprensión y creación de un debate en el que los aprendices deberán sustentar un punto de vista. Para este nivel A1 será la meta a llegar.

Durante el desarrollo del libro, como se mencionó anteriormente, existen varios tipos de audios: uno de ellos es el de situaciones que se trata de un documento corto en el que se trabajan diálogos cortos con vocabulario sencillo, de acuerdo con el nivel. Asimismo, existe otro tipo de audios que son los de pronunciación, pero estos se trabajan una vez por unidad, pero por el tiempo de la clase, no se trabajan regularmente. Por último, hay una selección de canciones que se usan para completar su letra y realizar las actividades que se encuentran en los talleres de canción.

Es importante mencionar que, dentro de este nivel, hay una mini serie: Alice et Antoine. Se trata de aproximadamente 15 videos, con sus respectivos subtítulos en francés que relatan la vida de unos franceses, que se explotan a través de talleres de comprensión oral.

También, cabe mencionar que este libro va acompañado de otro manual de ejercicios para que los estudiantes trabajen de manera autónoma fuera de la clase. En cuanto al desarrollo de las habilidades orales, se pueden encontrar actividades similares a los del libro KN, es decir que se trabaja de la misma manera, comprensión de situaciones cotidianas que giran en torno a un tema gramatical y la respuesta de un banco de preguntas. En algunos casos, es necesario hacer resúmenes de lo que se escuchó, pero este tipo de actividades se realizan en las unidades más avanzadas. También, podemos encontrar, a diferencia del libro guía, actividades específicas de discriminación de sonidos para trabajar la fonética. Es decir que, en este manual, se brindan más ejercicios para que se pueda practicar más la prosodia del francés. En estos encontramos ejercicios de pares mínimos y dictados.

Los estudiantes deberán mostrar el *cahier* cada vez que tengan un quiz, con las unidades correspondientes realizadas, de lo contrario no podrían continuar con la toma de la prueba, y deberán trabajar en el *cahier d'exercices*.

Ya habiendo presentado cómo está organizado el libro guía que se usa para el desarrollo de las clases, pasamos a describir de qué manera se desarrolla una sesión en esta institución. Clases en WS

Ahora bien, en una misma clase se pueden trabajar diferentes temas gramaticales e incluso las cuatro habilidades por su manera de proceder: se trabaja con máximo 4 aprendices y cada uno a su vez puede tener páginas diferentes del libro **KN**. Esto hace que dentro de las clases se lleven tres procesos diferentes llamados: **avance, referencia y retroalimentación**.

Como casi siempre van a haber aprendices de diferentes temas, todos pasan por estos tres procesos. El primer **Avance** consiste en el desarrollo de los contenidos que le corresponden al estudiante ese día, esto quiere decir que el estudiante deberá trabajar sus respectivos ejercicios, que

puede variar de acuerdo con el componente que se esté manejando, para continuar con el progreso del libro. El fin es que el estudiante los entienda y pueda aplicar al final de la sesión. **Referencia** tiene lugar cuando el estudiante trabaja las páginas de otro estudiante que va más avanzado, pero que verá en otro momento. Esto quiere decir que tendrá una idea de lo que verá más adelante del libro y podrá revisarlo con más detenimiento cuando sea él quien tenga esas páginas. En este momento la participación del estudiante que tiene este proceso no será mucha si no posee las competencias necesarias para comunicarse, sin embargo, le será útil para despejar futuras dudas.

Finalmente, **Retroalimentación** es cuando un estudiante trabaja de nuevo los contenidos que había visto con anterioridad. En este proceso, el estudiante pasa a tener un rol más activo ya que se busca la interacción con sus compañeros; por esta razón, se eleva la dificultad de los ejercicios, en el caso de las comprensiones orales y se hacen preguntas que van más allá de las que propone el libro; por otro lado, si se trata de otro tipo de contenido como gramática o vocabulario, se busca que este estudiante le explique al resto de qué tratan las páginas para promover la producción oral pero si presenta dificultades para hacerlo, el docente entra como guía y soporte para ayudarlo.

OFERTA ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES

Lo anteriormente descrito hace que el input que tienen los aprendices sea muy completo ya que no sólo tienen contacto con diferentes profesores -acentos- sino con diferentes maneras de enseñar. Así, con este proceso se garantiza que el estudiante logre desarrollar las habilidades al finalizar cada nivel; sin embargo, en caso de que esto no se cumpla, se ofrecen alternativas como: las clases de tutoría y los clubes de conversación.

Las tutorías son sesiones extra que se brindan a los aprendices con el fin de reforzar aquellas habilidades o contenidos gramaticales que presentan algunas dificultades. Hay dos criterios de

tutorías: opcionales y obligatorias. Las opcionales son las siguientes: antes de un quiz o después de un quiz o un *bilan de communication*. Por otro lado, los obligatorios se presentan cuando: el estudiante reprueba un quiz con mínimo 59% y cuando se identifica que presenta dificultades para manejar algún contenido o alguna habilidad necesita más trabajo. Para este último caso, se dan máximo tres tutorías de seguido para trabajar, pero en caso de que continúe el problema, el docente que esté a cargo le asignará más sesiones al estudiante bajo su criterio.

Estas sesiones tienen la misma duración de una clase regular, es decir una hora y veinte minutos. Se puede trabajar individual con el estudiante o con otros estudiantes que estén trabajando otros contenidos del libro de texto. Sin embargo, es necesario resaltar que el estudiante debe desarrollar las actividades que le sean dadas y trabajar en cooperación con sus compañeros de ser posible. El docente servirá como guía en el proceso y estará siempre atento para darle su correspondiente retroalimentación. En cuanto al resto de la clase, todos deberán trabajar sus contenidos en la misma franja de hora por lo cual en ocasiones cada uno estará trabajando individualmente en sus páginas en la misma clase.

El propósito es brindarle toda la ayuda posible al estudiante que está presentando dificultades para que pueda finalizar óptimamente su proceso. Además, dado que el objetivo es que la persona esté en capacidad de comunicarse desde la oralidad principalmente, se ofrece el club de conversación para que participen, interactúen con aprendices de otros niveles y practiquen el idioma alrededor de un tema o actividad específico.

El club de conversación es otro espacio de práctica de la lengua y fue concebido después de nuestra gestión y de algunos aprendices. Este tiene lugar todos los sábados, ya sea en la mañana o en la tarde. La decisión corresponde al área de coordinación académica que toma en cuenta la asistencia

al club precedente para su futura programación. Estas sesiones tienen una duración máxima de dos horas y cuarenta minutos y mínimo una hora veinte. Para su planeación, cada viernes se le asigna a un docente el club y éste debe llenar el formato de planeación con antelación a la sesión para que pueda ser aprobada y recibir los materiales, en caso de haberlos solicitado. El objetivo de esta actividad es brindar un lugar donde se dé el dialogo y discusión frente a diferentes temas. Las habilidades que se trabajan principalmente son la comprensión y la producción oral; sin embargo, es flexible su programación y se pueden trabajar las otras habilidades, todo depende de la decisión de la persona encargada del club. Éste está abierto a toda la comunidad en francés y no tiene ningún tipo de restricción; no obstante, desde las mismas clases se va aconsejando a los aprendices, que tienen los conocimientos necesarios para participar, de asistir para mejorar y poner en práctica lo que se ha tratado durante las unidades.

ASPECTOS ESPECÍFICOS DEL ÁREA DE TRABAJO

SELECCIÓN DE PERSONAL

Para este proceso, se lanza una convocatoria para contratar a los nuevos docentes del WS. Deben cumplir con ciertos requisitos, entre ellos es el dominio del idioma en nivel C1. Las personas que se postulan deben estar en una carrera universitaria, preferiblemente licenciatura en los últimos semestres o ya graduados. Para hacer el filtro, se realizan varias pruebas de saberes específicos, entre ellas una para medir efectivamente el nivel de lengua que tenga el candidato y otras relacionadas con el conocimiento pedagógico en la enseñanza de lenguas extranjeras. Una vez aprobado este filtro, se pasa a una clase demo en la que se pone en escena de la manera de enseñar del docente. En esta segunda parte, el candidato es puesto en un salón con un grupo de aprendices reales, si existe la posibilidad, de lo contrario se haría con profesores de planta, y es evaluado por el profesor encargado

de la clase a través de varios ítems como: dominio de la lengua, sus elementos prosódicos, dominio del tema, manejo de grupo, entre otros. Luego se realiza unas pruebas psicotecnicas como el test de personalidad de 16 factores y el *Wartegg*⁵ y finalmente, si se aprueban las fases anteriores, se pasaría a un entrenamiento de 3 días.

Durante estos tres días se capacita al futuro docente sobre todo lo que concierne a la institución; desde sus procesos administrativos hasta sus procesos académicos. En un primer instante se les explica su misión, visión, política de calidad, formatos, procedimientos, entre otros. En un segundo momento se les explica la metodología, la organización de las clases, los formatos a diligenciar, presentación de los libros guía y carpetas de aprendices. Finalmente, se hace una o varias observaciones de clase, dependiendo del criterio del coordinador, en el que los candidatos verán en práctica todo lo que se les ha explicado y más tarde deberán hacer un segundo demo en el que evidenciarán su comprensión de la manera de enseñar en WS. Si no hay ninguna dificultad durante este proceso, se pasaría a firmar contratos.

PERFIL DOCENTE

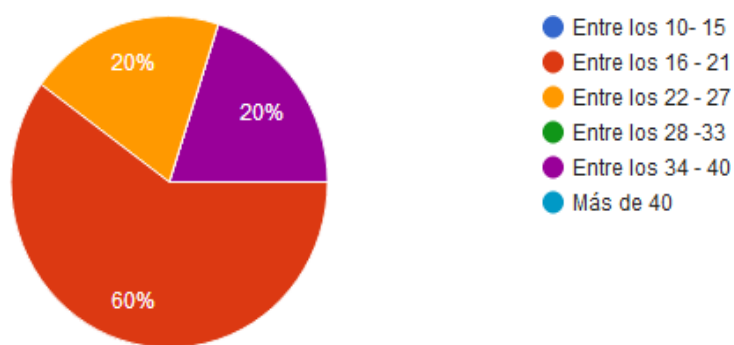
El docente de **WS** debe tener mínimo un nivel B2 en el idioma, aunque es requerido el certificado de C1, el cual puede ser entregado después de ser contratado. Así mismo, debe tener formación pedagógica y disciplinar en lenguas extranjeras en el nivel profesional. En caso de no contar con esa formación, debe demostrar cursos o certificados que avalen su competencia en estos aspectos. También debe contar con dos años mínimo de experiencia en el área disciplinar.

⁵ Es un test de los denominados test proyectivos, es decir, que se entregan al candidato una serie de cuadros en blanco. Pueden ser 8 o 16, con unas pequeñas formas y tienen que completar el dibujo de la forma en que quiera, añadir un número por orden de resolución y un título. Tomado http://www.psicotecnicostest.com/Testproyectivos/Testdewarteggcomoresponder.asp?TIP_2=Test+de+Wartegg,+como+responder&TIP_1=Test+de+Personalidad el 21 de enero de 2018

Ahora bien, a partir de la observación se identificaron los siguientes elementos con respecto al cuerpo docente: WS cuenta con 3 profesores de francés únicamente y 6 profesores de inglés que enseñan también francés. De los tres primeros, hay una licenciada, un extranjero que actualmente está completando su formación en pedagogía, y un estudiante de décimo semestre de la licenciatura en lenguas extranjeras de la Universidad del Valle. Por otro lado, los otros seis profesores tienen como idioma principal inglés, sin embargo, como son aprendices de licenciatura o ya son licenciados de inglés y francés, apoyan al área de francés. No obstante, muchos no tienen un nivel B2 en francés a pesar de tener como nivel estándar para los docentes de francés C1; por este motivo, solo apoyan en el primer y segundo nivel: A1 y A2.

PERFIL DEL ESTUDIANTADO

A partir de la observación y una encuesta realizada a alrededor de 11 aprendices, se crea el perfil del estudiante en WS, para ello se mostrarán las gráficas:

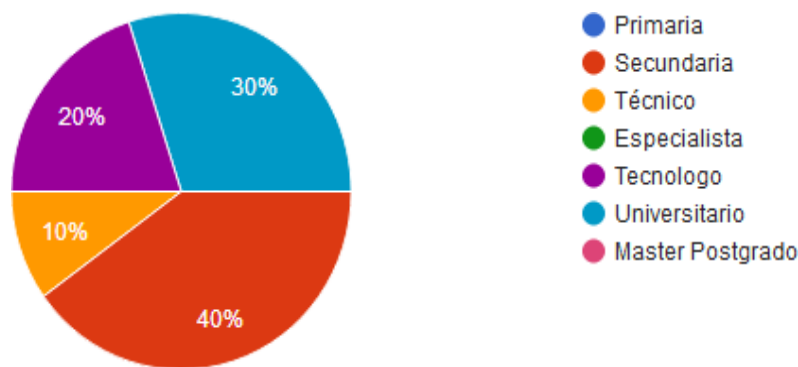


Grafica 4: Rango de edad de los aprendices en WS

A partir de esta gráfica se puede decir que el rango de edad en el que se encuentran los aprendices de WS está entre los 16 y 21 años, esto quiere decir que adolescentes son los que conforman su población es un gran porcentaje; no obstante, es necesario resaltar que esta toma de datos se hizo

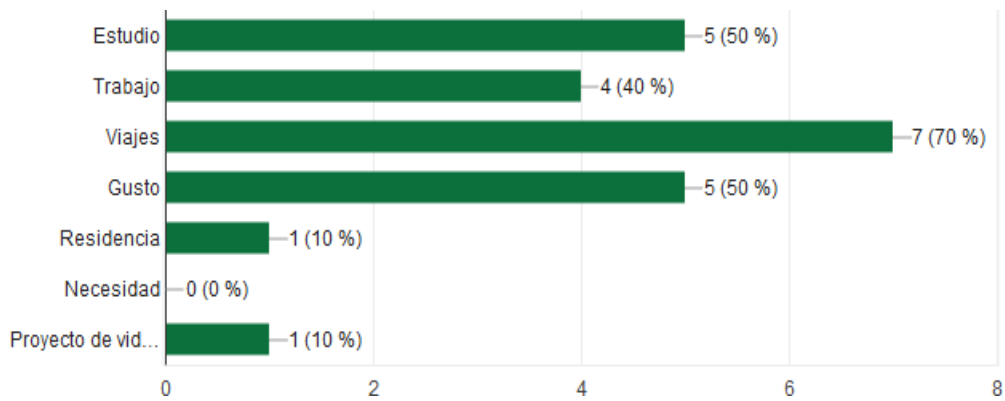
con los aprendices más frecuentes en la jornada de la tarde, pero como lo indica la gráfica, existen otros dos rangos de edades, que no son tan grandes (entre los 22 a 27, y entre 34 a 40). Esto quiere decir que hay personas adultas que también toman clases de francés pero que no pudieron ser encuestados en su totalidad. En cuanto al sexo, se puede afirmar, a partir de la observación que hay un equilibrio entre mujeres y hombres ya que en las clases siempre hay presencia de ambos.

Ahora bien, respecto a sus niveles de formación académica, se rescata de la gráfica que, en su mayoría, como es de esperarse, es la secundaria ya que el gran porcentaje de los encuestados son adolescentes como se representa a continuación:



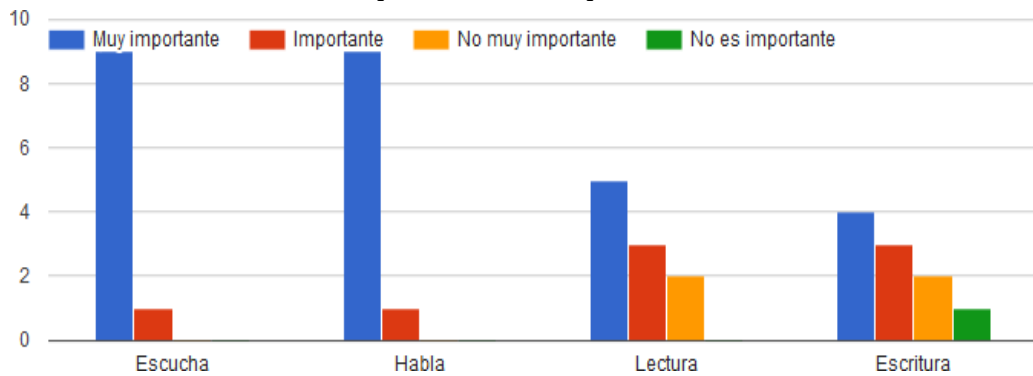
Gráfica 5: Formación académica en WS

Al haber tenido un acercamiento con ellos, se iba preguntando acerca de los motivos por los cuales quería estudiar francés, a lo que varios respondían: viaje. Esto quiere decir que uno de los grandes factores por lo que las personas inician su proceso de alfabetización en el francés es con el fin de poder viajar al exterior. Esto puede ser corroborado con la encuesta ya que, la mayoría, independientemente de la edad, respondieron lo siguiente:



Grafica 6: Motivaciones de estudiar francés en WS

Del mismo modo, manifestaban que el contacto que habían tenido con el idioma extranjero



había sido casi cero y por ello, en las primeras clases muestran extrañeza y dificultad para entender lo que se les está comunicando. Al mismo tiempo, de acuerdo con sus respuestas, se identificó que las habilidades que más privilegian son las de producción y comprensión oral:

Grafica 7: Habilidades más importantes para la población en WS

No obstante, cuando se les pregunta si utilizan el idioma fuera de la clase, sus respuestas fueron siempre: no. Esto quiere decir que los aprendices tienen el deseo y/o necesitan desarrollar estas habilidades, pero no les es suficiente el tiempo que tienen en el instituto para lograrlo.

EVALUACIÓN DEL CURSO

Ahora bien, la institución tiene varias maneras de evaluar el proceso del estudiante en francés: *Compétences*, Quizes, *Bilan*, Presentación oral, simulacro DELF. Para todos tienen el bloque de 1h30 para resolverlo; de terminarlo antes, pueden hacer parte de la clase.

El primero es un proceso, que aparece en su formato: *Parcelador* como ***Compétences***. Este se basa en el libro guía y consiste en la puesta en práctica de varias competencias, de acuerdo con el libro. La mayor parte del tiempo se trabaja la producción oral y escrita más la comprensión escrita. El estudiante debe realizar todos los ejercicios, que en general son 3 – uno por cada competencia; sin embargo, la única que tiene una nota es la de producción (esta se registra en un formato que se encuentra en la carpeta de cada estudiante). En este, los aprendices deben hablar de acuerdo con la situación comunicativa que se les dé; no obstante, el docente debe revisar el libro ya que, en él, en un cuadro azul, se especifica brevemente lo que el estudiante debe saber manejar; es decir, las expresiones y vocabulario que se hayan trabajado hasta ahora.

El segundo son los quizes que consisten en una prueba gramatical; los aprendices deben conjugar verbos en el tiempo que se les indique, llenar los espacios en blanco con el vocabulario específico, hacer preguntas a partir de una respuesta, etc. Lo único que se evalúa en esta prueba es la aprehensión de la gramática y el manejo de vocabulario.

El tercero también se encuentra en el libro, en la parte final, son solo 3. Además, este no tiene registro de notas, pero se le debe dar retroalimentación al estudiante para que sepa en qué está fallando. Tiene la misma estructura de las *Compétences*, sin embargo, este si tiene ejercicios de comprensión oral. En este caso, lo que se le pide al estudiante es que lea las instrucciones, se despejen dudas

concernientes a vocabulario y luego se reproduce dos veces los audios con un tiempo entre cada uno para que pueda responder. Al final se hace la revisión de las respuestas y se evalúa en el libro del estudiante.

El cuarto, *production oral*, se anuncia antes de que se llegue a la unidad final (12 del primer nivel) que consiste en la redacción de un texto, de mínimo 360 palabras, con tema de elección libre, en el que mostrarán todo lo que han aprendido durante el nivel. El estudiante lo trae impreso. El día en el que le corresponda esa evaluación, el estudiante le da el texto al docente y pasa al frente a hablar del mismo a estilo de monólogo. El docente hace apuntes de los errores que identificó durante la presentación, en un formato, que se encuentra en la carpeta del estudiante. Este tiene como fin dar una nota cuantitativa sobre las producciones, tanto escrita como oral. Para ello, se apoya en los criterios de evaluación que el formato posee como: el uso de la gramática, sintaxis, entre otros. Una vez el estudiante haya terminado de hablar, se pasa a la interacción con el público. De haber otros aprendices, el docente les pide que hagan preguntas, con el fin de que haya una constante interacción entre los aprendices, con respecto al tema que se acaba de presentar y el estudiante de la prueba debe responder a todas las preguntas ya que eso hace parte de la evaluación.

En el caso de que el estudiante presente varias dificultades al momento de la presentación, el docente le debe asignar varios talleres de apoyo, que el estudiante deberá asistir, con el fin de mejorar y corregir los errores. Si bien, este proceso se hace con el fin de brindarle la ayuda necesaria al estudiante para que mejore su nivel en el idioma, se ha generado una aversión frente a los talleres pues los aprendices los ven como un castigo por el bajo rendimiento en las pruebas.

El proceso final es el simulacro DELF. En la carpeta de cada estudiante hay una copia de este

documento. Este trabaja las cuatro competencias, producción y comprensión oral y escrita, cada una con un puntaje máximo de 25%. Sin embargo, para poder presentar este examen debe haberse presentado con anterioridad el de *Production orale*. Se inicia con la comprensión oral y se realiza el mismo proceso como en el *Bilan* o balance general de comunicación. Más tarde se pide que continúe con el resto de la prueba y se está atento a cualquier duda que se tenga. Cuando se llega a la producción oral, se siguen los pasos del documento: *Entretien dirigé*, *Échange d'information* y *Dialogue Simulé*, que son los mismos ejercicios que se proponen en los documentos oficiales propuestos por el CIEP. No obstante, para esta última parte el docente es libre de distribuir los 25 puntos como lo crea conveniente ya que no hay una rejilla a seguir para la evaluación de este.

EVALUACIÓN DEL CUERPO DOCENTE

Por su parte, el coordinador está siempre al tanto de los procesos que se tienen que llevar a cabo por parte de su equipo de trabajo. En un primer momento, asigna a un docente antiguo ingresar a las clases de los colaboradores, nuevos y antiguos, para que revise el cumplimiento de todos los procedimientos, tales como tiempo, manejo del libro guía, explicaciones, integración del grupo en todos los temas, trato hacia los aprendices. Si en este ejercicio, el docente no encuentra ninguna irregularidad, se le hace saber que lo está haciendo bien; en el caso contrario, se le da una retroalimentación de lo que está haciendo mal y se le explica cómo debe hacerse. Se le entrega de manera oral un informe al coordinador y este determina si es necesario un reentrenamiento. En caso de reincidir, se harían los respectivos memorandos de servicios no conformes, y al tercero eventualmente sería despedido el colaborador.

Para este último se tienen en cuenta varios aspectos, como las llegadas tarde, quejas de los aprendices o mismos colaboradores de la institución, presentación personal, manejo de las clases,

resultados de los aprendices, entre otros.

Finalmente, cuando se hubo finiquitado las intervenciones en este segundo contexto, se decidió intervenir en un tercero con miras a enriquecer más el contraste de las diferentes maneras de trabajar las habilidades orales en contextos distintos. Es aquí entonces en donde se realiza la última participación, realizando una propuesta con otro tipo de actividades para trabajar la comprensión y la producción oral. A continuación se presenta la descripción del contexto y el desarrollo de mi propuesta.

3. Programa de Formación en francés (PFDF)

En el periodo septiembre-diciembre de 2017 la Escuela de Ciencias del Lenguaje en Convenio con la Secretaria de Educación Municipal llevaron a cabo un Programa de Formación Docente en francés (PFDF) a cargo de la Sección de francés. El Programa tuvo como reto formar a diez y seis (16) docentes en francés que estuvieran en ejercicio o se comprometieran a introducir el francés en sus instituciones. El espacio de formación se concibió en tres espacios diferenciados:

- 1) El de los cursos: uno Básico (B) y otro Intermedio (I)
- 2) Una jornada de inmersión: *Enseigner autrement*
- 3) Dos sesiones de metodología

Enseñar de otra forma hace alusión a una enseñanza en donde a los aspectos orales se desarrollan en prioridad, y anteceden de los aspectos escritos. La organización de una jornada de inmersión se basó en la realización de muchas y variadas actividades orales, desde charadas hasta ejercicios de relación cuerpo y voz. Entre las actividades propuestas encontramos:

- Jeu de voca.

- Virelangues
- Charades
- Kahoot
- Qui veut gagner des millions
- L'autoportrait (charla-taller)
- L'exposition: Art français
- Le déjeuneur (conversation en français)
- Activités corps-voix : respirer, crier et articuler, raconter une histoire collectivement en utilisant un seul mot, le canon (frère Jacques). Briser la glace, établir un contact, faire des phrases. Réponse Physique Totale.

A nuestro cargo estuvo la exposición de arte: busca reproducir una exposición real en varios sentidos: el cuadro, el autor, la descripción, el texto oral que acompaña la visita. Esta idea nace como producto de la propuesta que hizo la tutora Amparo Huertas sobre trabajar arte, específicamente la puesta en escena de varias pinturas de distintos autores, y la articulación del uso de las TIC para el desarrollo de esta idea. Metodológicamente el trabajo implicó los siguientes pasos:

- ❖ Escogencia de los pintores y pintoras para la muestra, se escogieron hombres y mujeres del Impresionismo Siglo XVIII y posteriores.
- ❖ Búsqueda de los datos bibliográficos más relevantes de la vida del artista
- ❖ Escogencia de un cuadro de cada artista
- ❖ Búsqueda de la explicación del cuadro
- ❖ Elaboración del texto
- ❖ Grabaciones de los textos (Michael y Linda)

- ❖ Asignación de códigos QR a cada grabación
- ❖ Impresiones a color y montaje de la “exposición”
- ❖ Relación de la exposición con la charla sobre el auto-retrato: Marie Louise Lebrun
- ❖ Instalación de la aplicación QR Scanner en los celulares.

En un primer momento, se realizó una búsqueda al azar de diez pintores cinco hombres y cinco mujeres correspondientes a épocas diferentes. Acto seguido, se buscaron sus biografías y dos pinturas de cada uno. Posteriormente se designó a una francesa grabar su voz leyendo las descripciones, que se habían buscado con anterioridad, de los cuadros de los pintores masculinos que se habían seleccionado como principales. Los de las mujeres fueron grabados por mí a falta de otro francés que pudiera hacerlo.

Una vez se tuvieron los documentos digitales, se pasó a hacer una edición con Adobe Audition para poder poner música de fondo en las grabaciones. Con estos ficheros listos, se procedió a subirlos a una nube en internet para poder tener acceso a ellos desde cualquier computador o celular. Más tarde se crearon sus respectivos enlaces, para poder ser compartidos, y se redujeron con la página: (<http://goo.gl>) para que fueran más cortos. Después, se empleó esta página: (<http://es.qr-code-generator.com/>) para copiar los enlaces y crear un código QR⁶. Para que estos funcionen, se debe descargar una aplicación para Android o iOS que lea este tipo de códigos y contar con una conexión a internet, para esta oportunidad se contaba con la red Wi-Fi de la universidad, lo que evitaba cualquier inconveniente por si alguien no tenía acceso a internet.

⁶ Un código QR es un código de barras bidimensional cuadrado que puede almacenar los datos codificados. La mayoría del tiempo los datos es un enlace a un sitio web (URL). Tomado de: <https://www.unitag.io/es/qr-code/what-is-a-qr-code> el 04 de enero de 2018.

Una vez se tuvo listo todo el material: los cuadros impresos y laminados y los códigos, se pasó a la organización del espacio. Se utilizó un salón grande en el que se iban a realizar varias actividades para a inmersión. Se repartieron por todo el espacio los cuadros, pegándolos en la pared con cinta, teniendo un espacio proporcional entre cada cuadro para que se diera con facilidad el flujo de gente. Se ubicaron los cuadros alrededor de la imagen del autor y abajo se pegó el código QR y frente a cada paquete de cuadros, se ubicaron sillas para que los visitantes pudieran contemplar las pinturas mientras escuchaban los audios.

La exposición fue precedida por la charla a cargo de la profesora Diana Patiño sobre el autorretrato. Para esta actividad, la profesora se apoyó en la novela de Muriel Barbery *L'élégance du hérisson*. Ella utilizó partes de la versión filmográfica y extractos de la obra escrita para trabajar las principales se describían así mismos. Se trabajó el vocabulario que se utilizaba para esta descripción y cómo, a partir de la poesía y de las figuras literarias como el símil, se puede recrear la imagen de una persona. Finalmente, para llegar al taller en el que los participantes debían crear su propio autorretrato, la profesora utilizó una de las obras de Marie Louis Lebrun para que, primeramente, la describieran y luego tomaran elementos para sus propios textos. En un trabajo posterior en los cursos se esperaba que las y el docente trabajaran su propio autoretrato y grabaran el texto para ser escuchado, siguiendo el modelo de presentación de la exposición: datos personales y datos sobre los objetos que lo representan. Esta última propuesta no se incluye en este trabajo, porque no es su objetivo.

Ahora, después de haber mencionado todas las actividades que se realizaron en estos tres contextos, veremos a continuación los trabajos que se han realizado en el campo de la educación, específicamente en el campo de las lenguas extranjeras, que se consideraron importantes como

antecedentes puesto que nos aportaron elementos para la reflexión y la creación de nuestras propias propuestas.

3. ANTECEDENTES

Los estudios realizados en la enseñanza de lenguas extranjeras que aportan elementos metodológicos a este trabajo de grado siguen este orden: se presentan dos locales de la ciudad de Cali en la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle; a nivel nacional 2, la primera de la Universidad de Salle de Bogotá y la segunda de la Universidad de Manizales. Y a nivel internacional tenemos otras dos monografías más: la primera realizada en Argelia en la Universidad Mohamed Khider – Biskra y la segunda en España realizada en la Universidad Complutense de Madrid.

A nivel local, el primer estudio efectuado por Benalcazar buscaba desarrollar la competencia lingüística de los aprendices de bachillerato, sin descuidar los aspectos fonológicos de la lengua extranjera dada su complejidad, ya que para una comunicación efectiva en otro idioma es necesario dominar estos elementos de otra manera, el discurso será limitado e incomprensible. La autora empleó la investigación-acción para realizar una reflexión desde su propia práctica como docente en esta institución, tratando de responder a su interrogante que se basa en cómo emplear estrategias eficaces para promover la buena pronunciación en francés.

En la búsqueda de su respuesta, hizo tutorías con los aprendices y fue identificando los problemas que iban presentando a nivel fonológico. Por esta razón, ella propone una secuencia didáctica para intervenir en esta población y generar cambios. Esta propuesta está compuesta por cuatro sesiones, de las cuales solo se pudieron realizar dos debido a cambios en las actividades por parte de la institución donde se llevó a cabo la intervención.

Estas actividades estaban organizadas bajo estos tres ejes: la identificación de galicismos; pronunciación de pares mínimos; y formulación de preguntas y respuestas., buscando mejorar la

pronunciación de varios fonemas: [ə] [e] [y] [œ] [ch] [ʒ]. Esto se hizo sin descuidar el contexto local en el que los aprendices se encontraban y se realizaron actividades lúdicas para elevar el interés de los aprendices. La primera sesión se basó en la identificación de galicismos en el español, para trabajar desde lo familiar y llevarlos a la pronunciación de los nuevos fonemas del idioma. Su segunda intervención consistió en la presentación de un personaje a partir de las preguntas básicas del francés para pedir información. Hizo énfasis en los fonemas ya mencionados teniendo como objetivo no sólo trabajar los aspectos prosódicos de la lengua como son la pronunciación y la entonación, sino también la interacción entre ellos.

Su búsqueda fue no solo que los aprendices identificaran los sonidos a partir de diferentes estrategias como ejercicios de pares mínimos, sino que también que los estudiantes mejoraran su pronunciación. La autora logró cambios en ellos de acuerdo a lo que puede ver finalmente en sus conclusiones. Ella afirma que la intervención fue un éxito pues pudo evidenciar cambios en los estudiantes en cuanto a su producción. Afirma que sus estudiantes mejoraron su producción con relación a como se encontraban en un inicio; incrementaron su confianza al interactuar entre ellos en francés; se habituaron a estar bajo una evaluación continua en donde se priorizaban las cualidades de cada uno y se aumentó el interés en los estudiantes por el aprendizaje del francés.

Así, dado que este trabajo se basó en la aplicación de algunas estrategias para la enseñanza de la fonética, se tomaron elementos de los mismos para pensar si estas mismas actividades podían ser útiles no solo con la población joven sino también con adultos. Además, creó consciencia del aspecto fonético del francés pues al lograr una adecuada articulación de los fonemas, no habrá dificultades en la comunicación.

Castillo (2017) realizó una intervención con los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés - Francés de la Universidad Santiago de Cali, trabajando cuatro fonemas difíciles para los hispanohablantes. Se realizó una prueba de entrada y una de salida para mostrar el progreso de los estudiantes. Las actividades consistieron en el dictado de 80 palabras en total, 20 por cada fonema y un dictado de 4 oraciones que también tenían palabras que poseían los 4 fonemas en cuestión. Los resultados fueron analizados por él y por dos profesores nativos americanos con estudios en fonética.

Como conclusiones, el autor destaca la importancia de la fonética en la primera etapa del aprendizaje del inglés; además, afirma que los estudiantes de su estudio expresaron complacencia al terminar de la intervención aceptando la influencia positiva que se produjo en su producción oral. Del mismo modo, señala que, a diferencia de los fonemas del inglés, los del español son unísono, es decir una sola pronunciación mientras que las del inglés son diferentes; esto hace complicado la reproducción de los mismos por un hispano hablante.

Este trabajo al trabajar la enseñanza del inglés como lengua extranjera aporta elementos claves de la prosodia que deben tenerse en cuenta para el proceso de enseñanza de cualquier L.E. como lo señala al final, es importante el dominio de los fonemas para la buena producción oral; sin embargo, como docentes se debe tener en cuenta que, a diferencia del español, los fonemas de los otros idiomas son diferentes y pueden causar dificultad para reproducir a causa de la interferencia que tiene de la lengua materna y su campo fonético.

A nivel nacional, la investigación de Romero, Mendoza & Pulido (2010). Ellos trabajaron con adolescentes debutantes en francés, de una fundación no gubernamental, buscando mejorar la producción oral, teniendo en cuenta el componente cultural de la lengua. Ellos estaban enfocados no

solo en motivar a los estudiantes en la lengua y su cultura, sino también proponer estrategias de aprendizaje para la implementación de los contenidos que se trabajaban en clase; en este contexto, el objetivo era trabajar los contenidos previstos en ese nivel sin parar para verificar la aprehensión de los mismos.

El componente investigativo que se empleó en este trabajo sirvió como referencia para tener un acercamiento al grupo de LS, ayudando a identificar sus necesidades y con base en ellos y el programa de curso, implementar actividades en las que se pusiera en escena los conocimientos adquiridos durante las sesiones; además, de tener en cuenta el componente cultural de la lengua que no puede descuidarse. Esto se da porque hace parte del aprendizaje integral del idioma que permite que los estudiantes estén en capacidad de interactuar eficazmente en cualquier tipo de situación.

Su propuesta contempla diez unidades en las que se presentaba contenido de la civilización francesa como también una variedad de actividades con miras a promover la producción oral en los estudiantes. Ellos hicieron intervención en dos semestres diferentes. En el primer semestre estuvieron inmersos en la población y realizaron cinco observaciones con el fin de identificar los elementos a mejorar como enseñantes de FLE, para ello se apoyaron en una rejilla de observación que crearon. De este ejercicio lograron sacar cinco aspectos: estrategias de enseñanza, herramientas audiovisuales, competencia comunicativa, falta de métodos de francés y finalmente, enseñanza de la cultura y la civilización.

Durante el trabajo de las primeras cuatro categorías se dieron cuenta que los estudiantes no estaban motivados ni preparados para expresarse en francés. Sin embargo, cuando hubieron agotado todas estas categorías y llegaron a la quinta, pidieron a los estudiantes crear stands en los que debían hablar de un país francófono, tomando como criterios aspectos culturales como: la música, la comida,

las tradiciones, etc. Fue aquí cuando se dieron cuenta que este elemento fue el que generó un cambio en los estudiantes pues estos se vieron más interesados en hablar pues habían encontrado elementos que les había llamado la atención de otro país, y al deber ser explicado a otros en francés, se esforzaron en buscar la manera de expresarse en el idioma.

Estos autores se dieron cuenta entonces que la elaboración de esta propuesta les permitió darse cuenta que el aprendizaje de los estudiantes de francés puede llegar a ser más significativo cuando se abordan los aspectos culturales de la francofonía; por este motivo, su propuesta siempre se basó en esta durante todo el desarrollo de la intervención. Así mismo, afirman que esta propuesta no remplazará un método de francés, sin embargo, nos es útil pues al tratar los contenidos lingüísticos como: *les salutation, le vocabulaire de la famille*, entre otros, desde situaciones de la vida real nos da elementos para poderlos aplicar en otros contextos y analizar su efectividad.

También, encontramos un estudio de la Universidad de Manizales, adelantada por Loaiza y López (2014). Con este trabajo, las autoras buscaban mejorar las habilidades orales en un grupo de 22 niños entre las edades 5 y 6 de un colegio privado, a través de la aplicación del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras o por sus siglas CLIL y de la teoría de las inteligencias múltiples.

A partir del diagnóstico sobre la metodología de enseñanza del inglés en la institución, surgió la idea de implementar el inglés como un instrumento mediador para el aprendizaje de otras materias como matemáticas, historia, etc, ya que se identificó que en su contexto social, los estudiantes tenían poco contacto con el inglés pues sus padres no poseían una buena suficiencia en el idioma y los contextos en los que tienen contacto con el inglés son mínimos. Además, se encontró que muchos estudiantes estaban reprobando esta materia y creó una preocupación en las investigadoras, pues esto

significa que había un déficit de interés por el aprendizaje del idioma y esto hacía que se generara frustración y miedo para expresarse en el salón de clases.

Para desarrollar esta idea, afirman que es necesario conectar las clases a través de actividades divertidas con el fin de ganar la motivación y atención de los estudiantes pues el tiempo de concentración en los niños es corto. Por un lado, para contrarrestar la frustración y por otro para eliminar el miedo al expresarse en inglés haciendo que alcancen un buen nivel en el idioma. Por este motivo, en un primer momento hicieron una encuesta a los estudiantes para identificar qué tipo de actividades lúdicas les parecía más llamativas. Como resultado obtuvieron que en un 99%, los estudiantes preferían ejercicios que incluyeran canciones y juegos pues los motivaba. Y en un 80,8% se interesaban por los videos, sobre todo de marionetas. Además, después de haber recolectado más información de la población a través de la observación y otras entrevistas, se identificaron diferentes aspectos en relación con el proceso de los niños. La tecnología, el cuento de historias y las *flashcards* fueron un elemento positivo cuando fueron incorporados en la clase de lenguas extranjeras.

Así, teniendo en cuenta lo que encontraron, propusieron una serie de 7 talleres en los cuales se trabajaran las diferentes inteligencias múltiples y basándose en campos como: la lingüística, lógica matemática, música, cinestesia, relaciones interpersonales y naturaleza. Para ellos, en cada sesión se utilizaron los siguientes materiales:

- Historias, fotos y cartas
- Uso de cubos, figuras, sumas y restas con un set de números.
- Música, instrumentos musicales, canciones, uso del Video Beam
- Juegos y rondas infantiles
- Trabajo en equipo e individual

- Sesiones fuera del aula de clase.

Al final de los talleres, las autoras concluyen que al haber obtenido un 75% de buenos resultados en las actividades, el proceso de aprendizaje fue significativo y que el objetivo del proyecto se alcanzó. Además, expresan que para la implementación de este tipo de actividades, es imperativo tener en cuenta las inteligencias múltiples, pues si el estudiante tiene diferentes maneras de practicar la lengua extranjera y posee las herramientas necesarias, podrán desarrollar las habilidades de orales. Por eso, consideran que debe hacerse un buen diseño de las experiencias para perimir la adquisición de un nuevo idioma, dentro del marco de un proceso de enseñanza significativo que tomen en cuenta los contextos sociales y académicos de los estudiantes. Asimismo, aconsejan a los docentes a animar a los estudiantes a participar de manera espontánea en las actividades pues esto les permitirá alcanzar los aprendizajes significativos dentro de las experiencias de vida.

A nivel internacional se encontró en Algeria, HENOUDA (2014), de la Universidad Mohamed Khider – Biskra. El objetivo fue trabajar la expresión oral en un colegio de primaria de Argelia a partir de actos de habla para desarrollar la competencia comunicativa. En primera instancia se hizo un acercamiento con el grupo para determinar el nivel de lengua de los estudiantes; más tarde, se realizaron 4 sesiones del oral (comprensión y producción oral) basándose en el método experimental para poder examinar la eficacia de uso de los actos de habla: dar información sobre un animal, presentar un animal y dar su punto de vista. Durante todas las sesiones había documentos audiovisuales que permitieron el trabajo de la comprensión oral a partir de documentos auténticos y pedagogizados.

Esta propuesta se desarrolla en tres etapas: la primera fue la negociación con los estudiantes

de 10 a 11 años, acerca del tema que querían trabajar, en este caso eligieron “los animales”. Más tarde se pasó a la fase de planeación. En esté, se les explicó a los estudiantes los materiales que se iban a emplear, así como los tres tipos de actos de habla que se iban a utilizar: dar información, presentar y dar el punto de vista. Se hicieron actividades que incluían el uso de herramientas audiovisuales que los estudiantes nunca habían trabajado con anterioridad alrededor de temas de la fauna.

Al finalizar las intervenciones, se afirma que, a pesar de las lagunas lingüísticas, los estudiantes lograban presentar y dar su punto de vista acerca de un animal, lo que quiere decir que lograron su objetivo. Por este motivo, el autor afirma que los resultados de las actividades propuestas dan lugar a decir que trabajar con los actos de habla es el mejor medio para desarrollar la expresión oral en los estudiantes. Todo si se hace en situaciones reales o simuladas. Además, la explotación de documentos auténticos es recomendable ya que favorecen la interacción que, a su vez, promueve una mejor calidad de la producción oral como en la comprensión oral de los estudiantes.

Finalmente, Henouda concluye admitiendo que la enseñanza - aprendizaje del oral no es fácil; por esa razón hay que hacer del oral un objetivo entero y trabajar en él de manera sistemática, teniendo en cuenta todos los aspectos de la fonética. Además, hace especial énfasis en la implementación de medios para facilitar el aprendizaje: el juego y el trabajo en equipo que favorecen el aprendizaje. Del mismo modo, afirma que se debe alentar al aprendiz a que se exprese de manera espontánea para que se vuelva una práctica automática.

Finalmente se encontró una investigación de postgrado realizada en España realizada por Segura (2012). En este trabajo lo que se busca es desarrollar las habilidades de comprensión y producción oral en inglés basándose en la gramática. La autora afirma que los estudiantes tradicionalmente tienen una actitud negativa frente al inglés debido a que no les es útil en su vida

cotidiana; además, esto se refuerza en la carencia de contacto con el idioma fuera del salón de clases. Lo anterior hace que los docentes deban trabajar fuertemente en buscar estrategias para complementar el proceso de enseñanza y hacer que los estudiantes trabajen de manera autónoma.

Por lo anterior, con este trabajo, se buscó explorar las formas de integrar y explotar al máximo las habilidades de comprensión y producción oral como un complemento a la gramática, con miras al mejoramiento del nivel de inglés de los estudiantes, a través de actividades que motiven a los estudiantes. Todo con el fin de explicar las diferencias que existen entre estas dos habilidades y justificar la importancia que tienen en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Y para ello, se tomaron varios cursos de inglés de bachillerato en el que estaban 150 estudiantes. Estos cursos correspondían a las siglas: 1º ESO, 2º ESO, 3º ESO, 4º ESO. Entre ellos había 55 hombres y 95 mujeres con un nivel promedio de inglés bajo, a pesar de haber cursado inglés con anterioridad.

Se concentró en el desarrollo de éstas a través de la estructura de la lengua para permitir a los estudiantes comprender el sistema y desarrollar sus habilidades poniéndolas en práctica dentro y fuera del aula de clase. Así, se quiso empezar con el análisis de las actitudes y opiniones de los estudiantes frente a las habilidades orales. Por este motivo, se siguieron tres etapas en esta investigación: la primera consistió en la observación de las clases de inglés con el fin de revisar que extensión tenía el trabajo de comprensión y producción oral durante las sesiones. En esta se encontró entonces que gran parte de las lecciones eran consagradas al estudio de las estructuras gramaticales del inglés seguidas por ejercicios de práctica, dejando a un lado las habilidades orales.

En un segundo momento, se hizo un acercamiento al docente encargado de la clase, para saber de qué manera concebía estas habilidades y de qué manera organizaba sus clases para ponerlas en

práctica en el aula. De este ejercicio se observó que había una carencia de concentración, así como de práctica para la realización de las actividades, debido a que no se entrena el oído para la comprensión de los documentos; sin embargo, la autora resulta que esto es importante porque ellos necesitan habituarse con el fin de desarrollar sus capacidades.

La última etapa consistió en una encuesta de 10 preguntas realizada a los estudiantes para conocer sus opiniones acerca de algunas actividades de comprensión y producción oral que se habían realizado en el aula, para probar su efectividad para ayudar a los estudiantes a mejorar sus habilidades en relación con sus capacidades.

Después de haber realizado todo este proceso, la autora llega a la conclusión de que estas competencias orales son complejas y deben ser desarrolladas de manera consiente. Pueden ser trabajadas durante la clase a través de actividades que promuevan la interacción entre los mismos estudiantes. Sin embargo, finalmente el desarrollo de estas dependerá, en gran medida, de la metodología que utilice el docente, pero lo que realmente importa es el desarrollo de estas habilidades de manera integral.

Además, afirma que los docentes deben de utilizar el inglés como lengua principal en las clases pues eso permitirá crear un hábito de escucha en los estudiantes y, a posteriori, será más fácil para ellos comunicarse y entender, como también sus miedos por hablar en el idioma, desaparecerán gradualmente. Así mismo resalta que es necesario brindar la oportunidad a los estudiantes de practicar estas habilidades en situaciones reales, dejándoles ver que lo que están aprendiendo en situaciones que no pueden tener lugar en el aula de clase. Algunos ejemplos que da son: actividades fuera del colegio, participar en eventos o invitar personas de habla inglesa como una manera de trabajar la comprensión oral desde una perspectiva más práctica; emplear el uso de las TICS pues es motivante y útil por ser

diferente y llamativo.

Así, al haber trabajado con las dos habilidades orales, enriqueció este trabajo pues, a pesar de ser en inglés, nos dio elementos para el análisis de los datos y la organización del estudio. Además, sus conclusiones fueron de gran ayuda para la consolidación de éste pues comparten varias ideas.

Como se pudo ver, se evidencia que, en los últimos años, se ha realizado más trabajos que buscan desarrollar estas habilidades a través de propuestas didácticas. Paralelo a la redacción de este trabajo se estaban evaluando 2 o 3 propuestas didácticas sobre enseñanza de la comprensión y producción. En las que se citaron aquí, se encuentran propuestas para trabajar la pronunciación tanto del inglés como del francés, la cultura como elemento motivador, contenidos para promover las habilidades de escucha y habla, el uso de los actos de habla como foco para el desarrollo de la producción oral. Además, brindan estrategias y propuestas de actividades para realizar en el aula de clase. Esto quiere decir que ha habido un creciente interés por el desarrollo de las habilidades orales en la enseñanza de las lenguas extranjeras; así, siguiendo esta misma inclinación, se continuará esta línea de investigación con este trabajo, buscando brindar más aportes en este campo de la enseñanza del FLE.

4. MARCO CONCEPTUAL DE REFERENCIA (MCR)

En un primer momento se pensaba que la enseñanza de la producción era un proceso simple y que solo bastaba con realizar actividades para que los aprendices practicasen a partir de la repetición y memorización de estructuras gramaticales; sin embargo, con el recorrido teórico, los conceptos y los autores fueron mostrando la complejidad del proceso.

En este trayecto no solo se aparecieron la definición de comprensión oral, sino también los aspectos físicos de la escucha, lo que tiene que ver con la fonología. Esta nos dice que somos sordos a los sonidos que no están en el campo fonético de nuestra lengua materna; así mismo, esto nos lleva a la fonética y su Alfabeto Fonético Internacional (AFI) que trae consigo términos sonidos como bilabial, labiodental, dental, etc. y el dominio de estos aspectos nos permite pronunciar cada sonido, cada palabra de la lengua extranjera de la manera correcta.

Como lo manifiestan Henouda (2014) y Castillo (2017) para lograr una buena producción oral, es necesario hacer de la producción oral un objetivo entero y trabajar los aspectos de la fonética como: la buena pronunciación, entonación, la diferenciación de los fonemas de la lengua materna y la lengua extranjera, entre otros, ya que estos elementos influyen positivamente en las producciones de los aprendices de una L.E. Por este motivo, se mostrará en este apartado los conceptos que fueron necesarios para trabajar los aspectos de comprensión y producción oral desde una mirada integral del proceso, en tres contextos de enseñanza diferentes.

4.1. COMPRENSIÓN ORAL

Ahora bien, para hablar de producción oral, es imperativo hablar de la comprensión oral ya que estas van ligadas, una a la otra. Cuando reflexionamos acerca de cómo una persona logra entender un mensaje a partir de ondas de sonido que entran al cerebro para ser decodificados, debemos tener en cuenta el proceso interactivo que tiene lugar en la mente del oyente, ya que lo fuerza a utilizar mecanismos cognitivos y afectivos que van desde la mera recepción e interpretación del sonido, hasta la respuesta en contexto a el mensaje recibido, poniendo en escena el modelo propuesto por Canale & Swain (1980, p.20), citado por Sun Dongyung (2014). Este proceso es relevante para la enseñanza de lenguas extranjeras por su explicitación de un proceso no tangible, y es por esto por lo que cuando lo llevamos las aulas de clase tenemos que tomar en cuenta los diferentes procesos que hay, para saber de qué manera se les va a enseñar un nuevo componente lingüístico a través de un documento oral. Por este motivo se debe hablar del proceso mismo, del tipo de comunicación que hay y los problemas que planean a los aprendices.

PROCESO DE COMPRENSIÓN ORAL

De acuerdo con Richards (2008) la principal concepción de la comprensión oral es aquella que facilita el entendimiento de un discurso hablado y por lo tanto es vital para el aprendizaje de una lengua extranjera. Se aprende lo que se puede repetir, y si no se puede entender lo que se percibe por el sentido auditivo, no será posible reproducir y, por ende, aprender. En consecuencia, se necesita hablar de los procesos que tienen lugar en el cerebro del oyente para ser capaces de brindarles estrategias para que sean conscientes de ello y poder mejorar la comprensión oral. Para ello, nos basaremos en los dos procesos que postula Richards (2008), Bottom-up y Top-down process que concuerdan con los propuestos por Ferroukhi (2009).

BOTTOM-UP

Este proceso es denominado así por Richards y es retomado por Ferroukhi, quien nombra a éste *modelo de la semasiológica* -de la forma al sentido-; a pesar del diferente nombramiento del proceso, ambos coinciden en que este se fundamenta en el desarrollo de comprensión en el que el oyente percibe y luego segmenta la cadena sonora en partes para poder, finalmente, entender el mensaje; este proceso va en ascenso de la siguiente manera: sonidos, palabras, enunciados, oraciones y textos.

Se inicia captando los sonidos de la lengua, luego identificando los sonidos y uniéndolos para crear una sucesión de sonidos que forman una palabra; a continuación, con la ayuda de la competencia gramatical que posee el oyente, se identifican las palabras que son familiares, más tarde se hace una asociación de la palabra a un campo léxico y se le da un significado a esa palabra, luego del enunciado y así sucesivamente hasta lograr una comprensión global del mensaje.

Para poder lograr llevar a cabo este proceso, es preciso que los aprendices tengan un vasto conocimiento a nivel lexical y sintáctico para poder procesar la información.

Ahora bien, este proceso no puede ir solo ya que todo depende del tipo de actividad de escucha que se esté realizando. Además, puede tener limitaciones cuando no se pueda fraccionar el mensaje tan fácilmente para separar sus constituyentes y lograr la comprensión global del mensaje; por este motivo, existe otro proceso que va de la mano y que lo complementa, haciendo la comprensión más efectiva. En esta se trabaja de manera descendente, tomando como elementos clave el contexto y el conocimiento previo del tema que se esté tratando, es denominado por Brown *Top-Down*.

TOP-DOWN

En este se toma como herramienta el conocimiento previo que se tiene del tema para darle significado al mensaje. Ferroukhi denomina a este proceso modelo de la onomasiología -del sentido a la forma- en el que el oyente hace hipótesis acerca de lo que va a encontrar en el texto sonoro, basándose en el *background*; del mismo modo, se sirve del conocimiento semántico de la lengua para asociar el sonido a una palabra, y así mismo, la palabra con un sentido -significado - significante- Más tarde, el oyente pasa a la verificación de sus hipótesis. En el caso en el que sean acertadas, esta información pasa a integrarse a la comprensión en curso global del texto; si, por el contrario, no son cumplidas, se suspenderá el proceso de significación y se conservará la información adquirida para ser tomada de manera diferida cuando otros indicios permiten su comprensión en conjunto. Así, en este proceso tiene un papel muy importante los componentes de la información como: contexto y elementos paralingüísticos (emociones, sentimientos, lenguaje corporal, imágenes, entre otros elementos) que estén incluidos en el mensaje para poder predecir su contenido.

En las situaciones de la vida real que los estudiantes se van a encontrar en su recorrido con las lenguas extranjeras, es necesario el uso combinado de estas dos estrategias dándole importancia a una sobre la otra dependiendo del tipo de escucha que se esté realizando. Por ejemplo, cuando la calidad del mensaje no sea muy clara por el medio en el que se transmite: lugar o instrumento, estos dos procesos entran a ser un complemento. Por un lado, se hará énfasis en el proceso *Top-Down* ya que se acude a “adivinar” haciendo hipótesis, basado en lo que se sabe del tema, de lo que se va a escuchar para poder comprender la información y compensar las dificultades para identificar, poco a poco, las palabras familiares para entender lo de lo que se está hablando, como se hace en el *Bottom- up*.

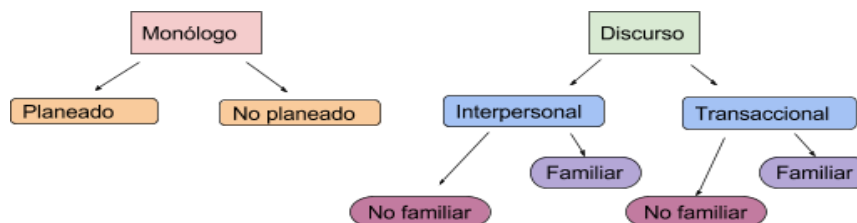
Este tipo de situaciones son comunes, pensándolas desde la vida cotidiana, por ejemplo: una charla en un bar ruidoso, una llamada por teléfono, etc. Por eso, el éxito de la comprensión oral

depende, en gran medida, de la facultad de combinar estos dos tipos de procesamiento: ascendente y descendente. Así, al preparar a los estudiantes con actividades, que trabajan de manera separada ambas estrategias, en el salón de clase, serán capaces de emplearlas y volverse oyentes más efectivos en el idioma extranjero y en audiencias más grandes que el del salón de clases. Este tipo de actividades varían de acuerdo al tipo de comunicación que utilizaremos. Por esta razón, es necesario definir cuáles son los tipos y cómo se podrían trabajar cada uno para desarrollar estas destrezas de escucha.

TIPOS DE COMUNICACIÓN ORAL

Cuando hablamos de tipos de comunicación, nos referimos a los que se encuentran en las aulas de clase: simulada o espontánea. Cada una afecta la manera en cómo será entendido el mensaje debido al grado de complejidad a nivel estructural como lexical que el hablante utilice; por ende, es importante resaltar las diferencias de los mismo para entender las implicaciones que cada uno tiene al momento de comprender lo que el otro dice.

Brown (1994) reconoce estos dos tipos de comunicación oral como monólogos y diálogos que difieren considerablemente en su estructura. Cada uno posee subdivisiones como se puede ver en el siguiente cuadro de Nunan (1991) citado por Brown:



Type of oral language (Brown, 1994: 251)

La primera hace referencia a los discursos preparados bajo un límite de tiempo, como por ejemplo en emisiones de televisión, lecturas, conferencias, entre otros. Su característica es que el discurso no es interrumpido y continúa hasta el final sin tener en cuenta que el oyente comprenda o

no la información. Por un lado, en el monólogo planeado -como lo son los discursos que llevan un documento escrito- la redundancia es poca por lo tanto es relativamente complejo de entender; mientras que en los monólogos no planeados -como las historias espontáneas en conversaciones- muestran mucha más redundancia que tiene puede servir para que el oyente entienda con mayor claridad el mensaje, o, por el contrario, dificultar más el trabajo de comprensión.

La segunda hace referencia a la interacción de dos o más hablantes. Cuando se basa en la mera interacción para el intercambio de información que promueve los lazos sociales, se define como Interpersonal; por el contrario, si la conversación se basa en la negociación de ideas para convencer al interlocutor, se define como Transaccional. Sin embargo, para dar paso a este tipo de comunicación, sería necesario que los participantes compartan un conocimiento previo del tema, sino se manifestarían malas interpretaciones que obstaculizarían la comprensión. Además, Brown (1994) acentúa el hecho de explicitar conceptos y referencias con grupos en los que no haya una familiarización previa, así se asegurarse de que la información será bien entendida.

CARACTERÍSTICAS ESPECIALES DEL DISCURSO ORAL

Para complementar lo que dice Brown (1994), tomamos las características que nos propone Richards (2008) pues él afirma que hay diferentes elementos entre el discurso escrito y el hablado que nos llevan a crear nuevas dimensiones de cómo procesamos el mensaje para llegar a la comprensión global. A continuación, se enumeran las singularidades más relevantes del discurso hablado:

1. El discurso hablado es espontáneo por lo que el oyente debe procesar en la medida que escucha sin oportunidad de repetir lo dicho.
2. El mensaje de un hablante nativo impacta al oyente por su ratio de velocidad; esta varía de acuerdo con su origen. Según Richards, los monólogos contienen aproximadamente 160

palabras por minuto, mientras que las conversaciones pueden tener alrededor de 220 palabras por minuto, agregando pausas que el hablante utilice.

3. A diferencia del discurso escrito que tiene un proceso de planeación y corrección, el discurso hablado es espontáneo que da cuenta del desarrollo de las construcciones sintácticas que se manifiesta a través de la redundancia, repeticiones, muletillas, o vacilación.
4. El discurso hablado tiene una característica de ser lineal en el que su unidad mínima son las cláusula -enunciado con sentido completo- a la vez; sin embargo, en conversaciones más largas las cláusulas son utilizadas de manera subordinada usando conjunciones o adjunciones.
5. También, todos los textos orales son dependientes del contexto, las vivencias personales, asunción de un conocimiento previo compartido.
6. Finalmente, la existencia de diferentes acentos del estándar, el regional, el no nativo, etc. hacen que la comprensión sea complicada.

ESTRATEGIAS PARA LA COMPRENSIÓN ORAL

Ahora bien, una vez mencionados los posibles problemas que se pueden presentar en el proceso de comprensión oral por parte de los aprendices de una lengua extranjera, es pertinente mencionar las estrategias que propone Françoise Berdal & Geneviève Briete (2010) en su investigación ya que es importante saber de qué manera se pueden resolver estas dificultades. Ellas sugieren trabajar la escucha en tres momentos: antes, durante y después. En consecuencia, por la naturaleza de este trabajo, se explicarán de manera breve lo que ellas exponen en su documento.

ANTES DE LA ESCUCHA (avant l'écoute)

Antes de comenzar cualquier ejercicio de comprensión es necesario crear un ambiente de escucha, lo que quiere decir que los estudiantes deben concentrar la atención sólo en lo que perciben

por el sentido auditivo, silenciando o aquietando el resto. Para ello, ellas proponen reproducir música suave que acompañe las instrucciones que se llevarán a cabo durante la actividad.

Sin embargo, la actividad no se centra en escuchar por escuchar, debe haber un objetivo para poder llevar a los estudiantes a centrarse en la información que deben conseguir. Aquí, ellas citan a Carette (2011) quien afirma que hay cuatro tipos de intenciones precisas que tienen lugar en el desarrollo de esta habilidad; está la escucha para: **informarse, aprender, distraerse y reaccionar**. Motivo por el cual, es vital dar a conocer, de antemano, qué es lo que se busca con el ejercicio de escucha.

Una vez hecho esto, se necesita que el docente contextualiza al estudiante sobre lo que va a escuchar, así su conocimiento previo le permitirá ir asociando sonidos a significados (Top-down process), a través de una lluvia de ideas que servirá para: recordar o aprender vocabulario nuevo y leer las palabras en voz alta para permitirle a los estudiantes conocer y asociar el registro escrito de los sonidos que escucharán en el documento.

DURANTE LA ESCUCHA (Pendant l'écoute)

Este siguiente paso depende de cuál de los tipos de escucha propuesto por Carette, se va a realizar, ya que cada uno corresponde a una modalidad de escucha diferente. No obstante, se expondrán todas las que se presentan en la investigación de Berdal y Briete para una mejor comprensión.

- **Escucha en modo atención (Écoute en mode veille):**

No es entender lo que se escucha sino estar atento a prestar atención a algún elemento del discurso que llama la atención por considerarse pertinente.

- **Escucha selectiva (Écoute en sélective):**

Concentrarse en escuchar sólo los elementos necesarios para realizar una tarea o actividad.

- **Escucha detallada intensiva (Écoute détaillée intensive):**

También considerada escucha fina. se basa en la identificación de datos precisos en la información que se está dando; por ejemplo: una fecha, número, etc.

- **Escucha global extensiva (Écoute globale (extensive):**

Descubrir los elementos pertinentes de un discurso para identificar la idea general del tema.

- **Escucha reactiva (Écoute réactive):**

Aquí se escucha para realizar algún tipo de actividad: seguir instrucciones, tomar notas, realizar una manualidad, etc. Por este motivo, este es más complejo ya que combina dos operaciones mentales: escuchar y tomar acción.

DESPUÉS DE LA ESCUCHA (Après l'écoute)

En esta etapa final, ellas sugieren tres pasos: preguntarse por la validación de las hipótesis que realizaron durante el momento de la escucha; reflexionar acerca de lo que hizo durante la actividad de comprensión para determinar qué fue lo que le ayudó a comprender bien y qué fue lo que no se lo permitió. Del mismo modo, para explotar más esta actividad de comprensión, sería necesario utilizar el conocimiento adquirido a través de una de las habilidades de producción, ya sea oral o escrita, para discernir lo aprendido; asimismo, esto permitirá trabajar el vocabulario nuevo e ir ampliando el léxico del aprendiz

Ahora bien, ellas también proponen estrategias para llevar estas etapas a la acción de acuerdo al nivel de los estudiantes, yendo desde A1 hasta B1; sin embargo, nos centraremos en aquellas correspondientes al nivel A1 de acuerdo con el MCER. Aquí, ellas afirman que no hay una aplicación consciente de estrategias y que son más espontáneas, que no se encontrarán dos veces puesto que es la primera vez que se tiene contacto con el francés. Por este motivo, el estudiante empleará estrategias que utilizó en anteriores procesos de aprendizaje, en el caso de existir, de lo contrario, crearán otras, originales, de acuerdo con la situación de comunicación o al contexto nuevo de aprendizaje. Estas están sujetas a cambios debido a sus características específicas, como lo son: la nacionalidad, la edad o el estatus del aprendiz.

La primera etapa que proponen es la observación. Esta consiste en exponer al estudiante a diferentes tipos de documentos, con el fin de trabajar los elementos prosódicos de la lengua: ritmo, melodía, fuerza. Este primer período duraría diez horas de solo input oral sin ningún recurso a la escritura. La idea es que los estudiantes sean capaces de identificar y caracterizar la melodía del francés (ascendente, descendente, brusco, variada, entre otros) y más tarde asociar dichos sonidos con imágenes y palabras de acuerdo con la consistencia prosódica.

En un segundo momento, se basa en promover la expresión oral en la lengua materna acerca de sus impresiones y sensaciones cuando tienen contacto con los sonidos del francés. Todo se hace con el fin de reflexionar acerca de las asociaciones que los estudiantes tienen de estos ya que estos serán de gran ayuda para el aprendizaje de la lengua objetivo. Por ese motivo, es necesario identificarlas, trabajarlas de manera consciente y modificarlas, en caso de ser necesario, para facilitar el aprendizaje.

Ellas afirman entonces que es muy importante compartir la opinión, en términos de sentimientos, de lo que se percibe en la lengua materna; por este motivo, el docente deberá preguntar sobre los sonidos que les parecen ridículos, lindos, agradables, fáciles o imposibles. Esto debe quedar discutido ya que es vital antes de consagrar un entrenamiento práctico pues para un aprendiz no le será sencillo trabajar la pronunciación de algo que no le gusta.

Finalmente, se pasa a la fase de comprensión de un documento, pero para ello es necesario brindar al estudiante los elementos fonéticos que se tratarán, así como el vocabulario nuevo para que su comprensión sea efectiva –estos deberán quedarse en lo oral y asociarse siempre a una imagen pues la idea es no pasar por la grafía para no confundirlos ya que la escritura en francés está un poco alejada a su pronunciación. Para este enfoque proponen diferentes tipos de actividades como: identificación de ruidos, gestos, miradas significativas; representar con mímica; analizar las interacciones de los personajes y sus unidades sonoras, es decir, los sonidos propios del francés; seleccionar el diálogo que corresponde a las imágenes, entre otros.

Como se puede ver, la propuesta de Berdal & Briete se basa en el trabajo intensivo de la comprensión oral a partir de imágenes, haciendo hincapié en la no utilización de la escritura por su relación sonido-grafía. Además, es importante resaltar lo que ellas afirman con respecto a los puntos de vista del estudiante frente al nuevo idioma pues será complicado para ellos reproducir algo que no les place; por este motivo, trabajar primero esta habilidad abrirá paso a la segunda habilidad que será la que corresponde a la expresión de las ideas de manera oral. Todo lo que se entienda y se discierna a través de la comparación y asociación de elementos de la lengua materna podrán ser reproducidos en la lengua objetivo. A continuación, nos centraremos en esta segunda destreza.

4.2 PRODUCCIÓN ORAL

De acuerdo con Richards, existe una concepción de la suficiencia de un idioma que toma en cuenta sólo una de las habilidades como un todo; es decir, el éxito y efectividad del aprendizaje de la lengua extranjera es evaluado a partir de cuánto el estudiante sienta que su discurso hablado haya mejorado; en otras palabras, se mide en capacidad de interactuar de manera oral sin problemas. Por este motivo, a través del tiempo, se ha intentado crear diferentes libros de texto, regidos por varios enfoques que buscan trabajar, de manera directa, diferentes aspectos de la interacción oral, como lo son: la toma de turnos, el manejo del tema y estrategias para hacer preguntas.

Sin embargo, antes de entrar en la definición de la producción oral, de sus características, estilos, funciones y cómo enseñarla, es necesario hablar del aspecto físico del discurso: los sonidos. Y para ellos, debemos hablar de la fonética de las lenguas pues esto juega un valor muy importante en la comunicación ya que puede afectar la comprensión del mensaje.

FONETICA

CONTEXTO HISTÓRICO

Entre los siglos XVIII y XIX, la enseñanza de las lenguas se centraba en la gramática y la traducción. A esta manera de enseñar se le dio el nombre de *Método Tradicional* o *Método Clásico*. Para este momento, el único acceso que los aprendices tenían con el idioma extranjero era la literatura, y a través de ella podían acceder a contenidos culturales de la civilización que habla dicho idioma objetivo. En este momento de la enseñanza de lenguas, las elecciones de los contenidos estaban sujetas a lo que los textos les brindaban; por lo tanto, no había una organización ni progresión de elementos lingüísticos, sino que se basaban en las estructuras que encontraban mediante la lectura. Por ello, se les pedía a los aprendices leer textos clásicos para que aprendieran y memorizaran las reglas

morfológicas y gramaticales del corpus. Además, una de las tareas más relevantes era la traducción de los textos a su lengua materna para facilitar la comprensión pues el proceso se hacía en la lengua materna.

En este periodo, la fonética había sido excluida por parte de los pedagogos de la época; no obstante, más tarde, al final del siglo XIX es cuando se interesa y se reflexiona acerca de la verdadera importancia de este aspecto en la enseñanza de las lenguas. Una de las causas es que para este momento se crea el AFI (Alfabeto Fonético Internacional) que da una nueva perspectiva de las lenguas. Este al poseer un conjunto de símbolos que podían tener valores diferentes para cada idioma, hace más fácil la reproducción de los sonidos de cualquier idioma una vez se entiende cuáles son los puntos de articulación de cada uno.

Así, llega la nueva etapa metodológica, en los años 1980: el *Método Activo o Directo*. Los principios que se tenían de este método era que una L2 debía ser aprendida como la lengua materna: a partir de la interacción en un medio natural. Por ese motivo la comunicación en la clase sólo se realizaba en la lengua extranjera y se tenía poca tolerancia al uso de otra la lengua. Este método no tiene fundamentación lingüística, más bien, se basaban en la intuición y la práctica.

Además, en el marco de este método, el dominio de la pronunciación era considerada como el paso previo para cualquier representación del código escrito. Los ejercicios que se realizaban eran el dictado fonético, la discriminación auditiva, así como la transcripción fonética. Esta metodología es concebida como la primera etapa de la adquisición de las habilidades fonéticas. Para la selección del material se buscaban documentos auténticos que dieran cuenta de situaciones de la cotidianidad, su cultura. Estas selecciones se hacían con el fin de comparar, extraer información y entender la

gramática y el vocabulario nuevo. Además, la traducción era rechazada como medio para la comprensión; se pensaba que las imágenes y los objetos servían para mostrar el sentido completo de una palabra.

Después, se desarrolla *el Método audio oral*. Este le dio una gran importancia al lenguaje oral, sin desatender el lenguaje escrito. Es en este método que se propone empezar el proceso de aprendizaje de una LE o a partir del oral, durante las primeras 20 horas de clase, y más tarde se iban introduciendo la comprensión y producción escrita. Se tenía la concepción de que los idiomas se aprenden a través de lo que se escuchaba (diálogos) y de lo que se veía (situación). Por este motivo, muchos de los materiales eran casetes y filminas que le permitía al estudiante tener un nuevo referente, que no fuese el profesor; además, se intenta hacer atractivo los materiales basándose en la transcripción de conversaciones habladas. Del mismo modo, el uso de la L1 no era permitida, por considerar que la contextualización mediante imágenes era suficiente para la comprensión.

La organización de los contenidos se hace a partir de situaciones típicas en las que se presentan diálogos de personas en el restaurante, en la estación de transporte, en el aeropuerto. En estas se tienen en cuenta las funciones lingüísticas como: saludar, pedir información, etc.

Más tarde, a mediados del siglo XX, es creado *el Método Verbo Tonal* por P. Guberina, profesor y director del Instituto de Fonética en la Universidad de Zagreb. Este nace con el fin de dar respuesta a la necesidad de aprender una LE por parte de las personas cuya audición había sido afectado efectos de la Segunda Guerra Mundial. El objetivo de este método era de reeducar la audición, es decir, de acomodar o sensibilizar el oído del aprendiente al sistema fónico de la lengua meta dado que existe una “sordera fonológica” ante los sonidos que no existen en la L1, de una persona, que si se encuentra en la LE.

Para el desarrollo de este método, fue necesario basarse sobre varios principios:

1. *El campo fonológico* propuesto por Troubetzkoy en 1939. Ella propone que cada lengua posee un campo fonológico que es utilizado como filtro para identificar los nuevos sonidos de una nueva lengua; sin embargo, en el caso en el que exista alguno que no pertenezca a su L1, se buscará el sonido más cercano y se clasificará ahí, bajo el fonema que le es familiar. Entonces los sonidos de la LE recibirán una interpretación inexacta por la inexistencia de esos fonemas en el campo fonológico de la L1.
2. La importancia de la acentuación y la entonación. Ella considera que estos aspectos constituyen un poderoso medio de sonidos de reconocimiento del lenguaje.
3. La relación cuerpo - sonido. Ella afirma que todos los sonidos son el resultado de varios movimientos complejos producidos simultáneamente. En estos movimientos están envueltos los órganos de la fonación -micro movimientos- y el cuerpo entero - macro movimientos-. Además, asevera que hay una relación natural entre estos micro y macro movimientos con la entonación de un mensaje, así, una persona hará uso de estos aspectos, inconscientemente, cuando esté diciendo algo; por ejemplo, si está enfadada, realizará movimientos fuertes con el cuerpo y su entonación será elevada.
4. Hay un funcionamiento estructural global en la percepción como en la producción. El método MVT nace en medio de la teoría Gestalt en el que se considera que el individuo no asimila la información de forma pasiva; es situaciones activas y estructura de las formas de construcción. Por este motivo, este método ayuda a crear hábitos que instalan gradualmente un universo perceptual del idioma extranjero.

Luego, a mediados de los años 50 del siglo XX, se desarrolla otro método denominado

Estructuro-global-audiovisual o SGAV. Este es nace como combinación del método audio visual y el verbo tonal. El objetivo de este era preparar a los aprendices para desenvolverse sin problema oralmente con un extranjero, en situaciones cotidianas. En este se da suma importante al lenguaje oral con detrimento al lenguaje escrito ya que se considera que es un complemento del primero, que solo se empieza a trabajar después de 60 o 70 horas de clase enfocadas en la comprensión y producción oral.

Este método al ser el resultado de la combinación de los métodos ya mencionados se puede entender como una variante del audio oral; por tal motivo, comparte muchos principios teóricos como didácticas. Asimismo, se puede decir que ambos son herederos del método directo pues se cree que a partir de un diálogo se puede trabajar la gramática y el vocabulario. Por este motivo, aquí se consideraba que la clave para la comunicación de una LE yacía en el dominio de estructuras gramaticales y un amplio léxico. No obstante, mientras en el directo este aspecto era presentado de forma escrita, en el SGAV es presentado de manera audiovisual.

El siguiente cuadro muestra de manera somera los componentes que se tienen en cuenta en este método, que combina elementos del audio oral y del verbo tonal:

MVT : Comportement “ structuro-global” en perception et en production		
Cerebro		Cuerpo
Crible phonologique (campo fonológico)	Intonation (intención de comunicación)	Affectivité (Relacionado con las emociones)

Finalmente, *el Método articulatorio* que predominó hasta los años 70. Este se centraba en la enseñanza de los sonidos aislados de contexto. Para esto, era necesario que la persona encargada de

este proceso conociera muy bien el funcionamiento del aparato fonador para más tarde enseñarles a los aprendices, teniendo en cuenta la posición y la forma del aparato fonador, a producir sonidos a partir de esquemas como movimientos necesarios para la reproducción de estos. Este método tuvo muchas críticas pues se centraba en la producción de fonemas aislados y dejaba a un lado la comprensión del mismo en contexto; además, hacía de la producción del discurso un proceso consciente, sistemático y razonado, mientras que éste en realidad es inconsciente.

Ahora bien, para poder trabajar la comprensión y producción oral es necesario tener en cuenta los elementos que entran en juego en este proceso como lo son los aspectos prosódicos. A través de la historia, varias lingüísticas se han fijado en estos y los han trabajado. Sin embargo, antes de continuar con sus constituyentes es necesario definir qué es prosodia. Para Elisabeth Guimbretière (1994), la prosodia la organización de la sustancia del sonido más allá del aspecto puramente segmentario. Esta definición se puede complementar con lo que postula Leena Mary (2008), ella afirma que los aspectos prosódicos son sustanciales en la discriminación de un idioma extranjero debido a que, al no haber un referente, el cerebro clasifica los nuevos sonidos junto a los de la lengua materna basándose en las características de ritmo y tonalidad.

Propuesta didáctica para la enseñanza de la fonética

Así pues, dada la importancia que tienen estos elementos para la enseñanza de la prosodia del francés para el desarrollo de las habilidades orales, se encontró tres libros especializados que trabajan estos aspectos. *Phonétique Progresssive du Français de CHARLIAC & Motron* (2015), pertenecientes al CLE internacional. Este tiene tres versiones que corresponden a los niveles: básico, intermedio y avanzado. en el primer nivel se trabaja, como pimer aspecto de la prosodia: el ritmo, pasando por los grupos rítmicos. La música y la entonación, en la que se trabaja la voz ascendente o descente de acuerdo al tipo de frase (pregunta, afirmación o no terminada). Las letras que no se

pronuncian, aquí se trabaja la e final no acentuada, las consonantes finales que no se pronuncian y *l'elision*. Finalmente, en esta primera parte, se trabaja la cadena de palabras y la continuidad, tratando el encadenamiento consonántico, vocalico y *la liason*. En una segunda parte, se hace un trabajo intensivo sobre sonidos específicos del francés: [y] [z] [œ] [ã] [u] [R] y sus variables. Finalmente, en la tercera parte, se presentan las principales dificultades del francés, bajo las siguientes categorías: *Le relaché et le tendu, le sourd et le sonore, le labial et le non labial, le grave et l'aigu*, y otras dificultades las cuales contienen los sonidos constrictivos, semiconsonantes, la desnasalización, entre otros.

Para el segundo nivel, intermedio, en cada unidad se emplean citas de autores francófonos para ocuparse de la articulación de los sonidos, resalta los rasgos distintivos usando indicaciones sintéticas y diagramas claros, y da los gráficos principales. Los ejercicios son de naturaleza tan variada como sea posible: percepción y discriminación, repetición, transformación, diálogos en dos turnos, lectura, escritura. En este libro se trabajan los siguientes temas: las características del oral en francés, presentando la sílaba, la sílaba acentuada, y se retoman los elementos de la continuidad: encadenamientos silábicos, consonánticos y *la liason*.

En un segundo momento, se trabajan las vocales y su alfabeto fonético. Yendo desde las vocales orales simples como: [i] [e] [a] [o] [u] hasta las vocales compuestas como [y] [œ] [ø] y las nasales [ã] [œ̃] [õ]. Más tarde, se trabajan las consonantes con sus clasificaciones: *occlusives*, *constrictives*, y *sonantes*. Finalmente, se presentan las semivocales y semiconsonantes y actividades comunicativas para poner en práctica lo que se ha trabajado.

Por último, tenemos el nivel avanzado en el que los aprendices adultos y adolescentes no

francófonos à partir del nivel que ya adquirieron son animados a trabajar el estudio del ritmo y la entonación a partir de un enfoque vivaz con la ayuda de la lectura de textos; por ejemplo, a través de las representaciones teatrales en las que se puedan incorporar las expresiones salientes de las emociones y los modos de expresarse por medio de diferentes registros de la lengua. Este libro puede ser utilizado como un soporte para el desarrollo de una clase o bien, para promover el auto aprendizaje de estos elementos prosódicos de la lengua en un nivel más alto.

ASPECTOS PROSÓDICOS

Para entender y poder producir es imperativo tener en cuenta los aspectos prosódicos que está involucrados en este proceso, estos son: *Entonación, Acentuación, Velocidad, Ritmo, Timbre o Tono, Pausas y Silencios*. Por supuesto, estos términos varían de un autor a otro; sin embargo, su definición en esencia describe lo mismo. También encontramos que hay quienes proponen más componentes, por ellos se agregaran a la lista para tener un panorama más amplio de lo que son los aspectos prosódicos. A continuación, se define cada uno desde la perspectiva de uno o más autores con la ayuda del siguiente cuadro.

AUTORES/AS			
<i>Fechas</i>	<i>1994</i>	<i>2008</i>	<i>2014</i>
<i>Aspectos prosódicos</i>	Elisabeth GUIMBRÈTIERE	Leena Mary	Hanane HENOUDA
<i>1. Entonación o melodía</i>	Las figuras también producidas por la posición de los segmentos dependientes del contenido, de la significación de elementos. Es hablar de la abstracción de la sustancia sonora un trazo o línea significativa a nivel semántico.	Es un atributo perceptivo del sonido que se puede describir como una sensación de la actitud relativa del sonido. El correlato físico del tono es la frecuencia fundamental.	Es a menudo mostrado como el parámetro primordial de la prosodia. Se define como la melodía que produce una declaración significativa, es decir, que sea creíble.

.2.Acentuación

Se caracteriza por la prominencia de una sílaba, es decir, la elevación del nivel sonoro, siempre la última de un grupo rítmico.

En todas las lenguas, algunas sílabas son en cierto sentido, perceptualmente más fuertes que otras sílabas, y se describen como sílabas Acentuadas.

Los términos “acentuación” y “acento”, en la mayoría de los casos, significan lo mismo. Pero los científicos en este campo prefieren el primer término porque el segundo “acento” también se refiere a las características de una pronunciación de una lengua particular. El foco está en la importancia de una sílaba.

3. Ritmo

Elemento recurrente que se produce en intervalos regulares. Además, es un elemento identificador muy importante pues este funciona como marca social de identificación a un grupo. Por otro lado, está compuesto por las unidades que forman el marco social que determina el conjunto de hábitos de pronunciación; además, el número de sílabas por unidad.

Dos variables (correlacionadas) definidas sobre un enunciado, a saber, la proposición de intervalos vocálicos y la desviación estándar de la duración de los intervalos consonánticos, se identificarán como correlatos del ritmo lingüístico.

Cita al diccionario de didáctica de lenguas extranjeras: El ritmo del francés se mide por el número de “entonación” de la que no es separable.

4. Velocidad

Es un tiempo necesario de ralentización en la medida en que el locutor busca la mejor expresión, la mejor traducción de lo que quiere decir. Además, es un aspecto que posee mucha información metalingüística como el estado de ánimo.

La velocidad o *débit* se mide en el número de sílabas por segundo. Es la velocidad a la que un hablante habla.

5. Jerarquización

La estructuración y organización del

	discurso teniendo en cuenta los aspectos relevantes para el hablante. Para ello se configuran ciertas curvas melódicas y la relación de altura que ellas conllevan las unas con las otras.	
6. <i>Timbre o tono</i>		Es un término abstracto y complejo. De manera general, el timbre es la sonoridad particular de una voz.
7. <i>Pausas y silencios</i>	Es la interrupción de una emisión que funciona para crear segmentaciones de los enunciados del locutor. Esta va acompañada de un aumento o disminución melódica. Hay dos tipos de pausas: - De orden estrictamente fisiológico en la medida en que sirve para retomar la respiración. - Las que sirven para segmentar la cadena sonora en cortes sintácticos y/o semánticos.	Las pausas son interrupciones más o menos largas que consisten en un tipo de puntuación oral.

Como se puede ver si bien los autores describen estos aspectos de maneras diferentes, en esencia describen lo mismo. Del mismo modo, Guimbretière (2000) va más allá de los aspectos meramente prosódicos hablando de las incidencias que el conjunto de todos estos componentes tienen en la comunicación en sociedad. Para ella, la voz tiene un valor sociocultural pues esta permite identificar varios elementos bio-psicológicos del locutor como: Sexo y edad. Además, puede indicar a que grupo social pertenece. A veces la voz reviste un impacto del grupo de referencia o “modelo ideal” al cual deseamos identificarnos inconscientemente o no. De aquí nace el estereotipo de “hablante nativo” el cual ha generado debates ya que este no existe porque no existe un solo grupo de habitantes,

con las mismas características prosódicas, que sirvan como referencia para ser reproducida. Por el contrario, existen muchos países que hablan el francés, por ejemplo, y en cada una, sus aspectos prosódicos tienen variaciones; no obstante, se tiene la tendencia a tomar como “hablante nativo” al modelo de la capital de donde nació el idioma.

CARACTERÍSTICAS DE LA PRODUCCIÓN ORAL

Para poder enseñar estrategias para el aprendizaje de la producción oral, es necesario tener en cuenta sus características. Luoma (2004) citado por Richards (2008), hace una lista de las singularidades del discurso hablado:

1. Está compuesto por unidades de ideas (es decir, frases y cláusulas cortas)
2. Puede ser planeada (conferencia) o espontánea (conversación)
3. Emplea más palabras genéricas e imprecisas que en el discurso escrito
4. Contiene errores que reflejan el procesamiento online
5. Requiere reciprocidad (es decir, la conversación se construye conjuntamente con el interlocutor)
6. Muestra variaciones en el discurso que oscila entre el registro formal y el informal, mostrando el rol, intenciones y el contexto de los interlocutores.
7. Dispone de frases fijas, muletillas y vacilaciones.

Este último elemento es muy importante ya que, a partir de él, podemos decir que en la oralidad existen rutinas, como las denomina Richards. Esto quiere decir que hay una vasta variedad de expresiones fijas que tienen diferentes funciones en las interacciones (iniciar y terminar una conversación, introducir un nuevo tema, ofrecer excusas, etc.) y que, a su vez, le da a la charla una cualidad de naturalidad, como si fuera el mensaje de un nativo.

ESTILOS DEL HABLA

Ahora bien, teniendo en cuenta la lista anterior, trataremos su sexta singularidad que habla del reflejo del rol, edad, género, estatus quo, informalidad y formalidad, que tiene la oralidad, es necesario hablar de los diferentes estilos que ésta posee. Estos estilos comprenden tres dimensiones lingüísticas: Lexical, fonológica y gramatical:

Lexical:

Es cuando se reemplaza una palabra por otra, ejemplo:

¿Has visto al jefe? / ¿Has visto al patrón?

Fonológica:

Es cuando se juntan varios fonemas para acortar las palabras y expresar un mensaje más rápido, ejemplo:

¿Pa' quéjese? / ¿Para qué es eso?

Gramatical:

Es cuando se omiten ciertos constituyentes de la oración que no alteran su significado, ejemplo:

Que esté bien / Espero o deseo que esté bien

Por este motivo, debido a las diferentes dimensiones que hay, es imperativo tenerlas en cuenta en el momento de aprender o enseñar una lengua extranjera visto que el buen manejo de estos estilos le permite al hablante ser consciente de que registro usar para crear un ambiente óptimo para la interacción social con otros.

FUNCIONES DEL HABLA

Brown y Yule (1993) citados por Richards (2008) hicieron un gran aporte agrupando las diferentes funciones del habla en las interacciones. Ellos proponen dos grandes funciones: la

interaccional y la transaccional. La primera se centra en establecer y mantener una relación social; mientras que la segunda, se enfoca en el intercambio de información entre los interlocutores. Si bien, Brown y Yule hicieron esa diferenciación, Richards creó una nueva clasificación a la que denominó: habla como actuación que se enfoca en ambos, el mensaje y la audiencia.

Para el diseño de material didáctico o actividades para la enseñanza es necesario tener en cuenta estas funciones del habla porque cada una es empleada en diferentes actividades y requieren diferentes enfoques de enseñanza.

HABLA PARA LA INTERACCIÓN

El habla para la interacción es considerada como “conversación” y sirve para las funciones sociales primarias (presentaciones personales, saludos, conversaciones cortas, relato de experiencias, etc.) En esta función, el enfoque está en cómo el hablante se presenta ante su(s) interlocutor(es) a través de su discurso puesto que refleja los siguientes aspectos del hablante: su rol en la relación, su identidad, el uso de convenciones conversacionales, grados de cortesía, uso de diferentes registros: formal e informal, etc.

Para ser capaz de usar el habla bajo esta función, sería necesario saber cómo:

- iniciar y cerrar una conversación,
- elegir un tema,
- crear conversaciones cortas,
- bromear,
- relatar incidentes y experiencias personales,
- tomar el turno,
- interrumpir,

- reaccionar frente a los actos de habla del interlocutor (queja- disculpa, cumplido aceptación, invitación-rechazo),
- usar un estilo apropiado.

Para aquellos que se les dificulta desarrollar esta habilidad, tendrán problemas para crear una buena imagen de ellos por lo que evitaren cualquier tipo de situación que requiera este tipo de conversación; motivo por el cual, Hatch (1978) citado por Richards (2008), enfatiza la adquisición de un rango vasto de temas a disposición para sostener una conversación. Al inicio solo podrán hacer uso de temas familiares; no obstante, luego serán capaces de introducir nuevos temas en las conversaciones que vayan más allá.

HABLA PARA LA TRANSACCIÓN

En esta función, el habla se enfoca en lo que se dice y lo que se hace. Siendo el mensaje y hacerse entender con precisión y claridad, el eje central. Ejemplos de situaciones en los que se use el habla para la transacción de información son los siguientes:

- a. Actividades de resolución de problemas
- b. Discusión con un técnico sobre las partes que se necesitan para el arreglo
- c. Hacer una llamada telefónica para obtener información
- d. Comprar algo en una tienda
- e. Ordenar comida en un restaurante

Así mismo, Burns (1998) citado por Richards (2008) hace la distinción de dos tipos de habla para la transacción. En la primera, el enfoque se hace en dar y recibir información. La precisión no

será una prioridad mientras la información sea entendida con éxito.

El segundo tipo se enfoca en la obtención de algún bien o servicio, por ejemplo, el *checking* en un hotel u ordenar comida en un restaurante.

Por lo anterior, podemos decir que esta función del habla se centra primeramente en la información; se resalta el mensaje más que a los participantes; los hablantes se sirven de diferentes estrategias de comunicación para hacerse entender; existirá muchas repeticiones, preguntas y verificaciones; la precisión lingüística no será siempre importante.

Richards hace una lista de las habilidades que deben usarse para una óptima charla en la que tenga lugar esta función:

- Explicar una necesidad o intención
- Describir algo
- Hacer preguntas
- Pedir clarificaciones
- Justificar una opinión
- Confirmar una información
- Hacer sugerencias
- Clarificar la comprensión
- Hacer comparaciones
- Mostrar punto de vista: de acuerdo o desacuerdo

HABLA COMO ACTUACIÓN

Este hace referencia, de acuerdo con Richards, a las charlas en público que transmiten una información precisa antes de una audiencia, como una presentación de clase, comunicados y discursos. Este tiene la estructura de un monólogo más que de un diálogo, lo cual lo acerca al lenguaje escrito; además, es evaluado de acuerdo con la efectividad o impacto en los oyentes. Las características principales de esta función son las siguientes: su foco central está en el mensaje y la audiencia; es predecible debido a su característica en la organización y secuencialidad; se presta demasiada atención a la precisión y a la forma.

Algunos ejemplos de situaciones son:

- Conducir un debate
- Hacer una presentación de ventas
- Dar un discurso de bienvenida

Entonces, ya habiendo expuesto los preceptos teóricos sobre los cuales nos basamos para el desarrollo de las propuestas didácticas de los tres espacios, pasamos al siguiente apartado el cual concierne a la manera en cómo dirigimos el proceso, describiendo la metodología que se empleó, la descripción de los participantes y las fases que se llevaron a cabo para llegar a los análisis de la intervención.

5. METODOLOGÍA

El proceso metodológico lo definimos siguiendo a Sampieri, *Metodología de la Investigación*, características del enfoque cualitativo y el inicio del proceso cualitativo. Este trabajo se enmarca en una investigación-acción “*ingresar a un laberinto*”⁷ de nuestra práctica pedagógica, basado en actuar, pensar y observar ya que la finalidad de la investigación-acción “es comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad vinculadas a un ambiente (grupo, programa, organización o comunidad).

Las tres fases esenciales de los diseños de investigación-acción son: observar (construir un bosquejo del problema y recolectar datos), pensar (analizar e interpretar) y actuar (resolver problemáticas e implementar mejoras), las cuales se dan de manera cíclica, una y otra vez, hasta que todo es resuelto, el cambio se logra o la mejora se introduce satisfactoriamente (Stringer, 1999.)

In Sampieri, p530

Para su desarrollo se realizó un estudio descriptivo-comparativo de las observaciones que dieron la aplicación de las diferentes propuestas didácticas que se emplearon en el trabajo de campo en tres contextos diferentes. Se observó a los aprendices durante todas las sesiones que se realizaron: sus reacciones en cuanto al material usado, su nivel de participación y finalmente el desarrollo de sus habilidades orales. Finalmente se presentarán algunas categorías, sacadas de las propuestas didácticas realizadas, que servirán para hacer el análisis de todos los resultados que se encontraron durante las observaciones de clase e intervenciones de los dos primeros contextos y se tomaron elementos del último contexto para enriquecer este apartado.

Enfoque metodológico

Así como lo afirma Tamayo, M. (2004:46) la investigación descriptiva comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, y la composición o procesos de los

⁷ *Metodología de la investigación*- Roberto Hernández- Sampieri, basado en una idea de Richard Ginnell, p.389.

fenómenos. El enfoque se hace sobre conclusiones dominantes o sobre cómo una persona, grupo o cosa se conduce o funciona en el presente.

Esta investigación, al ser descriptiva, trabaja sobre las realidades de hechos y sus características fundamentales es la de presentarnos una interpretación correcta. La tarea del investigador sigue las siguientes etapas:

1. Descripción del problema.
2. Definición y formulación de hipótesis.
3. Supuestos en que se basan las hipótesis.
4. Marco teórico.
5. Selección de técnica de recolección de datos
 - Población
 - Muestra
6. Categorías de datos, a fin de facilitar relaciones.
7. Verificación de validez de instrumentos.
8. Descripción, análisis e interpretación de datos.

Es también un estudio comparativo ya que se establecen contextos diferentes e intervenciones diferentes con el fin de poner en práctica diferentes propuestas de acuerdo con los objetivos de cada grupo de aprendices.

Se toma este tipo de investigación pues, gracias a su flexibilidad, permite realizar un acercamiento a la población e indagar en el problema y, a partir de los hallazgos encontrados, crear categorías que nos permitan analizar con la ayuda del contraste de los resultados de los tres contextos en los que se

intervino. Como se mostró anteriormente, hay una lista de pasos a seguir; sin embargo, para este estudio solo se realizaron los siguientes: la descripción del problema, la investigación de la literatura académica para crear el MCR, selección de la población y caracterización a través de la encuesta, creación de categorías y descripción del análisis e interpretación de estos.

A continuación, se presentan los participantes que se tomaron para este trabajo.

5.1 Participantes

Este trabajo de investigación se realizó en dos institutos privados de idiomas durante aproximadamente tres meses, y en un programa de formación en francés que se realizó en convenio con el gobierno y la Universidad del Valle, durante 10 horas en una actividad de inmersión. En total fueron un aproximado de 30 personas que participaron en este estudio. De ellos, muy pocos habían tenido un contacto con el francés antes de haber empezado el estudio, todos se encontraba en formación por primera vez.

5.2 Procedimiento

El fin de este trabajo es identificar cuáles son las implicaciones que tiene la enseñanza de las habilidades orales en estos tres contextos académicos, por eso, este estudio pudo ser desarrollado en 4 momentos.

En un primer momento, se hará un recuento de las actividades que se realizaron en cada uno de los contextos. Mencionando los instrumentos implementados para la recolección de datos por medio del cual nos dimos cuenta de sus motivaciones, su previo contacto con el idioma y sus expectativas al finalizar el nivel.

En un segundo momento, se realizó una revisión de las fundamentaciones teóricas en las que se

iba a basar el trabajo, tratando como temas principales: por un lado, la comprensión oral, sus procesos, los tipos y algunas estrategias para su trabajo; por otro lado, la producción oral, fonética, características de la producción oral, estilos y funciones, e implicaciones de la enseñanza de esta.

En un tercer momento, se realizó una búsqueda de otras propuestas relacionadas con este estudio para servirnos de ellas y sacar elementos que sirvieran como guía para la proposición de actividades similares u otras que se ajustaran al contexto en el que se iba a trabajar. Durante este proceso se realizaron: observaciones de clase, planes de clase y sus respectivas reflexiones con el fin de contrastarlas e identificar las categorías que se repetían para realizar el debido análisis de lo que se encontró. Cabe mencionar que no en todos los contextos se tienen los mismos tipos de documentos sin embargo los que se realizaron sirvieron para la construcción del análisis.

Finalmente, se describió cómo fue la aplicación de las actividades que se realizaron, relatando lo que sucedió durante el desarrollo de las propuestas en los diferentes espacios, se pasó a la fase de análisis con la ayuda de categorías relacionadas con las habilidades orales y se contrastaron las mismas y para terminar se continuó con las conclusiones de los hallazgos obtenidos.

6 ANÁLISIS DE RESULTADOS

Teniendo en cuenta los resultados que se encontraron durante la realización de este trabajo, se puede decir que las habilidades de comprensión y producción oral son muy importantes para la adquisición de una lengua extranjera; además, que son dos habilidades que no pueden ser separadas pues una da lugar a la otra. Por esta razón, es necesario que sean trabajadas sistemáticamente con el fin de permitir a los aprendices desarrollarlas de forma eficaz.

Así, para el desarrollo de este capítulo se presentará, en primer lugar, a forma de relato, lo que sucedió en los contextos LS, WS y FDPF, siguiendo este orden; y más tarde, se tomarán varias categorías que servirán para hacer el análisis de todos los resultados que se encontraron. Pero para darle orden de acuerdo con las habilidades que se buscaron desarrollar en este trabajo, se harán unas subdivisiones para un mejor tratamiento de los fenómenos que se encontraron. Estos serán:

Comprensión oral

- Influencia de los procesos top-down y bottom-up en la comprensión del francés en la clase.
- Importancia de los elementos prosódicos del francés para comunicar un mensaje.
- Influencia del uso de la grafía en la enseñanza del francés en las primeras horas de clase
- Influencia de materiales orales auténticos en la clase de francés

Producción oral

- Influencia de las actividades lúdicas en la producción de los aprendices.
- Lugar que tiene el español u otros idiomas en el momento de la interacción espontánea en francés
- Importancia de los lugares fuera del aula de clase para la adquisición de una lengua

extranjera

En un primer momento, para determinar las características de cada grupo, se hicieron observaciones de clase. Durante el curso *Introducción a la práctica docente* comencé el acercamiento al primer espacio: LS. Se decidió tomar éste ya que, como titular del curso, no iba a tener ningún problema de ingreso a la institución y observar las clases. Como para ese entonces se tenía varios grupos en diferentes niveles, se fue identificando sus falencias a través de actividades en clase. Se realizaron cinco observaciones de clase en esta institución, durante el mes de marzo. En estas se pudieron identificar las necesidades de los aprendices con respecto a la lengua. Se realizaron las actividades siguiendo el currículo y siempre se buscaba la interacción entre ellos.

Estas observaciones fueron realizadas a un grupo que se había recibido como remplazo. Los aprendices llevaban un proceso diferente pues su docente principal era otro. Se limitó a seguir al pie de la letra los planes de clase que se habían dejado como guía para dar la clase. Para la primera ocasión se estaba trabajando la comida y como trabajo se había dejado traer una receta y explicarla a la clase. La mayoría de los aprendices salió a presentar su plato apoyando su discurso en gran parte en una fotocopia. Se veía una dificultad grande para poder expresarse en francés. Además, el uso del español era muy frecuente a pesar de ser la clase número 18. Para ese entonces, ya habían tomado más de 36 horas de francés y aun les era complicado hablar. En las sesiones siguientes se trabajó el pasado en francés y fue aún más complejo: no eran capaces de formar frases sencillas porque les faltaba la base. La solución que se dio fue realizar actividades gramaticales para llenar pues las actividades que se basaban en la oralidad fueron difíciles de realizar.

Más tarde, cuando se decidió que era en este contexto que se iba a realizar la intervención,

hubo una propuesta por parte de la tutora y fue el de poner en práctica lo que propone Berdal y Briete (2010), trabajar por las primeras diez horas solo input oral pues estas autoras afirman que la etapa de la comprensión oral es una de las más fundamentales cuando se está aprendiendo una lengua extranjera; por ello, ellas hacen una clasificación, de acuerdo al nivel desde A1 hasta B1, de las posibles actividades que se podrían realizar para trabajar desde la oralidad con los aprendices. Afortunadamente, para inicios de mayo me asignaron un grupo nuevo de francés A1, lo que permitía iniciar este proceso de enseñanza.

Así, en mayo se realizó una encuesta para identificar las necesidades, motivaciones y falencias de los aprendices en el idioma extranjero. Fueron encuestados 12 personas. Y los resultados fueron tabulados en tablas como se pudo ver en el contexto. Esto permitió conocer la realidad del grupo con el que se estaba trabajando desde varios aspectos: sus motivaciones, formación académica, contacto con la lengua, entre otros. A partir de los resultados se creó el perfil del estudiante de LS y sus características principales.

Al inicio fue un reto pues no se estaba preparado para tal procedimiento. Se hacía uso de lo que se había aprendido en la universidad. El primer obstáculo que se encontró fue el de la cantidad de ejercicios que se tenían que realizar. Si bien, con la oralidad los aprendices tienen una participación más activa, las actividades tomaban muy poco tiempo, lo que obligaba a planear alrededor de 5 actividades para 2 horas de clase. El segundo obstáculo que se encontró fue el uso del tablero. En la guía para los debutantes se aconseja no tener ningún tipo de contacto con la escritura en francés, sólo oralidad. El objetivo es sumergir a los aprendices a los elementos prosódicos de la lengua: la musicalidad, el ritmo y los sonidos, con el fin de que comprendan lo que se dice sin necesidad de recurrir a la grafía.

Sin embargo, esto no pudo realizarse como se planeaba por varios factores: en primer lugar, para poner en práctica lo que propone estas autoras, era necesario tener documentos orales que permitieran trabajar estos elementos del francés, pero como la institución no contaba con este material para irlo trabajando sistemáticamente, se recurría a buscar en internet, pero no era suficiente, no se encontraban documentos sencillos para ese nivel debutante. Por ello, la primera actividad que se optó por hacer fue la muestra de los sonidos del francés que se encuentran en el español para empezar desde lo más conocido a lo desconocido.

Indudablemente, se tuvo que pasar por un momento de grafía mientras se mostraban imágenes que iban tenían su nombre en francés. No obstante, no se explicaba nada sobre la combinación de las vocales en francés, se buscaba que, a partir de la observación, se dieran cuenta de las reglas. Fue un proceso frustrante al inicio porque ellos de cierta manera exigían la grafía y estaba en mí hacerme entender por medio del lenguaje corporal o dibujos. En la primera clase se dio la pregunta más importante, para mí, de cualquier idioma: “*Comment on dit en français...*” con esta, los aprendices podrían comenzar a usar el francés para preguntar vocabulario en francés. No obstante, como era de esperarse, muchos de ellos pasaron a la escritura para no olvidarlo, copiándolo como creían que se era. En las dos primeras clases se realizaron actividades de presentación personal, de preguntas y respuestas cortas; elementos para iniciar una conversación en francés. Por momentos era complicado explicar la pronunciación de ciertas palabras desconocidas que iban surgiendo durante el desarrollo de los ejercicios, por eso, se buscaba enseñar a partir de la repetición de sílaba por sílaba.

Infortunadamente, por cuestiones de salud, no se pudo continuar con el proceso y este grupo tuvo que tomar clases con dos profesores diferentes. Este cambio hizo que se parara lo que se había comenzado con ellos ya que una vez volví, al intentar retomarlo, fue muy complicado porque ya

habían trabajado incluso conjugaciones y ejercicios de completar oraciones en el libro de la institución; además, los aprendices pedían que se les escribiera lo que se estaba pidiendo. Aun así, se intentó no ceder a sus peticiones, pero eso causó muchas quejas por parte de ellos y fue necesario retomar las clases habituales del instituto. Por esta razón, estas sesiones dieron lugar a cuestionarse de qué otra manera se podía poner en práctica lo que se estaba trabajando, pues era evidente la necesidad de crear un nuevo espacio para trabajar tanto la gramática como la producción y comprensión oral.

A pesar de lo ocurrido, se siguió observando las clases de manera sistemática y sin registro, para identificar las dificultades de los aprendices. Entre ellos se destacaron: la falta de tiempo para estudiar de manera autónoma, la dificultad para pronunciar fonemas vocálicos como [y], [ə] y [ø], las nasales [ɛ] y [ã], y la [ʀ] representativa del francés. Además, se evidenció dificultad con ciertas estructuras gramaticales como el *Passé composé* ya que al pedir a los aprendices que contaras lo que habían realizado el día anterior, se expresaban con dificultad y con poca precisión. Del mismo modo, con *L'impératif*, *le partitif*, y *les adverbess et pronoms interrogatifs*. Y como respuesta a estas necesidades, se propuso realizar una actividad un sábado en el que se iría a cocinar en el instituto, intentando que los aprendices contaran los platos que estaban realizando. Todo giraba en torno al desayuno.

Esta actividad fue gratificante en términos de la relación con los aprendices pues hubo una unión más cercana con ellos y en la respuesta por parte de ellos frente al ejercicio; sin embargo, en términos del uso del idioma fue bastante complejo dado que eran más de 15 personas en diferentes partes del edificio. Al no estar alrededor los aprendices cambiaban de francés a español y la idea era de fomentar el uso del idioma. Se realizó un video para poder registrar el momento y darles su respectiva retroalimentación frente a sus errores más comunes, no solo centrándose en lo negativo

sino haciéndoles saber lo que estaban haciendo bien y cómo podían mejorarlo.

Así fue el primer contacto con los aprendices del primer espacio, esté casi que concluyó con la actividad de la cocina pues por motivos externos fue necesario cambiar de institución y no se pudo dar continuidad a lo que se estaba llevando a cabo en esta institución; sin embargo, se logró crear dos espacios para que los aprendices practicasen el idioma fuera de clase: el club de conversación y el *joyeux samedi*. Uno para practicar la oralidad en su totalidad y el otro para trabajar las falencias en términos gramaticales.

Más tarde, se inició en un nuevo contexto en el mes de agosto. Aquí las condiciones de trabajo eran diferentes en varios aspectos: los salones eran más pequeños con una capacidad máxima de 4 aprendices; las clases se desarrollan en un franja de 1h 20 siguiendo un libro guía; no existe planeación previa, los docentes saben qué deben enseñar una vez tienen a sus alumnos en los salones, por eso es importante seguir el libro; el único espacio que tienen los aprendices para interactuar es en salón de clase pues es manejo del docente que siempre hablen en francés pues fuera de éste es complicado que lo hagan.

Bajo este panorama, se inició una nueva fase de observación para identificar sus necesidades. Durante las primeras semanas de clase, se identificó un bajo nivel en la producción oral pues los aprendices se les dificultaba expresarse cada vez que se les pedía algo; además, en un proceso que se lleva en esta institución, el cual evalúa cada 2 unidades todos sus contenidos a partir de una pequeña presentación oral, se evidenció que el nivel de los aprendices, a pesar de ser heterogéneo, era bajo con relación al del MCER en el nivel A1. Más tarde, cuando se tuvo contacto con los niveles superiores, A2 y B1, la situación no era muy diferente, es decir, su producción no correspondía a su nivel. Esto generó una preocupación y se decidió buscar estrategias para impactar en esta población.

Para finales de octubre, cuando ya se hubo tenido un contacto más cercano con varios aprendices de distintos niveles, se hizo una encuesta para conocerlos mejor y para indagar más sobre sus percepciones del proceso que llevaban. La encuesta se hizo a través de los formularios de Google y se hizo unas entrevistas, que, por cuestiones de política de privacidad de la institución, no pudieron ser registradas. En la parte de las entrevistas se identificó un nivel de impotencia alto que los llevaba a desistir de comunicarse en francés pues en las clases se hace énfasis en el no uso del español. Muchos de ellos, manifestaron que no es lo mismo decir el mensaje en francés que en español, que le quitaba la fuerza y la intención; además, que sentía que era muy complicado expresarlo por la falta de vocabulario. También, reiteraban la necesidad de práctica fuera de la clase pues dentro era complicado por la diferencia de nivel que tenían dado que en una misma clase podían encontrarse personas de diferente momento del libro, con diferentes niveles de comprensión y producción.

Este fue el desencadenante de querer intervenir y proponer algo para que pudieran adquirir aquello que les faltaba para poderse desenvolver en el idioma de manera fluida. Por este motivo, teniendo está desarticulación en el nivel, en el nivel básico, sobre todo, se empezó a indagar la posibilidad de crear un club de conversación para brindarle un nuevo espacio a los aprendices para practicar el idioma. Para ello se tomaron como elementos primordiales los factores de número y tiempo ya que, aunque auguraban un buen desarrollo de las habilidades, no daban el resultado esperado teniendo en cuenta lo que postula el MCER.

En este nuevo espacio no se podían llevar a cabo los procesos que se trabajan dentro de la clase -avance, retroalimentación y referencia- lo que proponía una dificultad para que fuera aceptado el club. No obstante, varios aprendices se unieron y hablaron con el coordinador para hacerlo una petición. Así, se crea el espacio del club de conversación todos los sábados de 9:30 a 11:00 o 12:30.

El primer día de club, muchos aprendices asistieron y en general las actividades estuvieron dirigidas a qué los aprendices hablaran. Estas fueron coordinadas por el docente nativo de la institución. Los aprendices al final de esta intervención dieron comentarios positivos y manifestaron el deseo de volver. No obstante, para los clubes siguientes la población disminuyó considerablemente por eso se hizo una indagación del porqué de la ausencia y se encontró un factor problema: el uso del libro.

Para los aprendices es muy importante no quedarse atrasados en las páginas del libro pues su deseo es acabar rápido. Esto quiere decir que muchos ven el club como un espacio no productivo pues no se avanzaba en el libro, sino que se practicaba. En consecuencia, fue necesario pensar en contenidos llamativos que los invitaran a participar dándole más valor a la práctica que al avance en las clases. Por ello, al hablar con la tutora, se llegó a la conclusión que se debía trabajar la conversación como un ritual que está compuesto por cuatro fases:

1. Saber introducir la conversación: consistente en los elementos que se necesitan para iniciar una conversación (saludo, presentación, preguntar estado de ánimo).
2. Saber hacer preguntas: consiste en las diferentes maneras de preguntar cualquier tipo de información.
3. Saber mantener la conversación: se trata de trabajar las muletillas en francés y expresiones para darle continuidad a la interacción.
4. Saber darle cierre a una conversación: se trabajan las maneras de cortar la

Bajo estos cuatro elementos se creó el club de conversación, trabajando a partir de elementos de la vida cotidiana. Siempre se buscó que la competencia existiera para que sirviera como motivante, por eso, siempre se dividía el grupo de aprendices en dos para que compitieran entre ellos a partir de

juegos lúdicos. Más tarde, se hicieron una sesión para trabajar los aspectos prosódicos de la lengua como lo son el ritmo y entonación con la ayuda de trabalenguas y juegos de pronunciación.

Cada sesión debía ser planeada con una semana de anticipación y aprobada por la tutora. En conjunto salían nuevas ideas para aplicar en el club. Y después de cada sesión se hacía una reflexión de cómo había salido la actividad en relación con lo que se había planeado. De estas se realizaron cinco intervenciones en WS con sus respectivas reflexiones.

Una vez se realizaron todas las actividades en WS, se pasó a aplicar la actividad final en el PFDF en la Universidad del Valle, en el mes de noviembre. Para esta ocasión se quiso trabajar dos actividades, por un lado, se quiso crear una versión moderna de una exposición de arte; por otro lado, se trabajó diferentes maneras de trabajar en una clase de idiomas en las que se involucrara el cuerpo, la voz y el movimiento.

Para la primera actividad se hizo una búsqueda al azar de diez pintores (cinco hombres y cinco mujeres) correspondientes a diferentes épocas, y se buscó su biografía más dos pinturas de cada uno. Más tarde, se buscaron dos personas que pudieran grabar sus voces leyendo la descripción del cuadro, que se había buscado con anterioridad, para que sirviera como un apoyo sonoro para los participantes de la exposición. Al inicio se le pidió a un francés que trabaja en WS para que hiciera dicha tarea; sin embargo, sus grabaciones no fueron lo que se esperaba y fue necesario realizar otras. Fui el encargado de realizar todas las grabaciones de las pintoras mujeres y una nativa francesa, de todas las pinturas de los hombres.

Una vez se hubo tenido los archivos se les hizo un tratamiento con audición para hacerle un montaje de música de ambiente al fondo para que fuera más agradable al oído; posteriormente, se subió a la nube todos los archivos sonoros y se emplearon códigos QR para que cualquier persona,

que tuviera una aplicación lectora de dichos códigos, pudiera descargar el archivo sin ningún problema. Así, se realizó el montaje de la exposición. Se imprimieron todos los cuadros con sus respectivos pintores y fueron pegados alrededor de la sala donde se estaba desarrollando el día de inmersión para este grupo. Cada grupo de imágenes llevaba en la parte inferior el código que le correspondía. Sólo bastaba con descargar la aplicación, escanearlo, sentarse en las sillas, que se encontraban al frente de cada una de las pinturas, y seguir la pintura con la ayuda del audio.

La actividad fue exitosa. Al inicio de la actividad se explicó en francés los pasos a seguir con la ayuda de un video realizado por el organizador. Los docentes participantes de la inmersión lograron realizar la actividad sin mucha dificultad y se escucharon buenos comentarios por parte de ellos. Muchos se acercaron para preguntar de qué manera se podía realizar la misma actividad en inglés u otras áreas de trabajo. Además, fue la actividad un referente para una clase *Lingüística aplicada* de la universidad, pues ellos emplearon la misma técnica para hacer sus presentaciones finales.

Para la segunda actividad, fue necesaria la separación de un espacio especial en la facultad de artes integradas, ya que era preciso un lugar amplio en donde se pudiera gritar y correr sin problemas. Además, los participantes debían llevar ropa cómoda. Se usó música de relajación para trabajar ejercicios de respiración como correr gritando las vocales o llenar los pulmones de aire y expulsarlo mientras se emitía cualquier sonido. Todo esto se hacía con el fin de preparar la voz para las actividades que se iban a realizar; además, de trabajar la relación voz-movimiento. Más tarde, se realizaron actividades de rompehielos para enseñar cómo se podría iniciar una clase de lengua extranjera. Finalmente, se realizó una actividad de baile en el que se debía crear un paso nuevo dando las indicaciones de cómo debía ser.

Esta segunda actividad no fue tan exitosa como la anterior pues hubo personas quienes tuvieron

problemas para poderse comunicar y realizar lo que se estaba solicitando. No obstante, a pesar de este resultado, los participantes tuvieron una actitud receptiva frente a las actividades y se logró desarrollar todo lo que se había planteado como planeación.

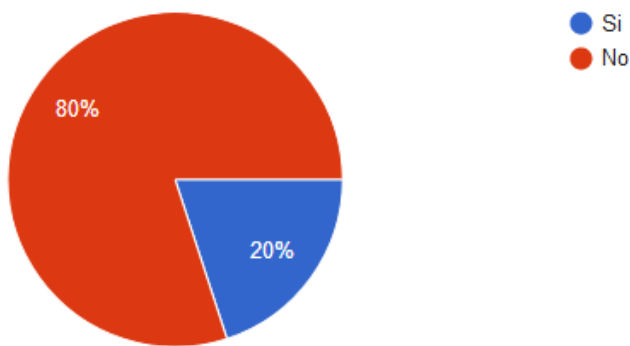
6.1 Categorías

Ahora bien, durante todas estas intervenciones se pudo encontrar que había elementos fundamentales para el desarrollo de las actividades, sobre todo si el fin era el desarrollo de las habilidades orales. Por este motivo, se irán analizando de acuerdo a la habilidad aquellas que se lograron identificar en los contextos. Como se mencionó al inicio de este capítulo, se trabajarán en primer lugar las de comprensión oral y posteriormente las de producción oral.

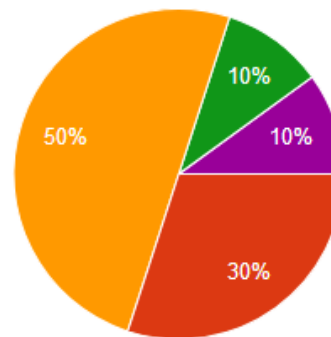
Comprensión Oral

Influencia de los procesos Top-Down y Bottom-Up en la comprensión del francés en la clase.

Unas de las dificultades que se encontró fue la calidad de comprensión oral que tenían los aprendices. Por un lado, en los materiales que se utilizaban para el desarrollo de los cursos, los materiales sonoros se limitaban a conversaciones cortas con poco vocabulario. Por otro, no hay una progresión en el tratamiento de la comprensión oral. También, como se pueden ver en los siguientes cuadros, los aprendices en general no utilizan el francés fuera de la clase, lo que hace que sean más complicada el desarrollo de esta habilidad; además, el valor que ellos le dan al uso del español en los contextos LS y WS es muy alto:



Gráfica 8: Uso del francés fuera del aula



Gráfica 9: Uso del español en el salón de clases.

Para esta encuesta se tomaron como muestra los dos primeros contextos: LS y WS. Los aprendices en general no utilizan el francés fuera de las clases y su demanda del español es muy alta. Por eso se intentó proponer actividades para trabajar esta habilidad gradualmente. Por ese motivo, el empleo de las estrategias que propone Brown (1994) fue útil pues permite, de manera consiente, realizar el trabajo de comprensión paso a paso.

Así, por un lado, en LS se utilizó material auténtico para explicar las recetas y cómo presentarlas. En este ejercicio los aprendices podían analizar de qué manera se podía presentar un plato, qué vocabulario se iba a trabajar y cuál era la estructura gramatical que se debía utilizar. Sin embargo, como durante su proceso ya se habían realizado actividades sobre la comida, se habían trabajado el vocabulario y las estructuras gramaticales como: el imperativo y los pronombres partitivos, se tuvo que realizar los dos procesos: Top-Down y Bottom-Up pues, como explica Ferroukhi (2009), ambas deben ir de la mano para que sean un complemento cuando uno de los dos encuentre un limitante. Así, al emplear estas estrategias, los aprendices lograron comprender más de lo que se trataban los videos y al momento de la presentación final, sus producciones fueron mayores que las que se debían en el salón de clase.

Así mismo, ocurrió en el segundo contexto con los aprendices de WS. En este contexto, cuando se realizaron las actividades del club de conversación siempre que se iba a realizar una actividad de escucha, se intentaba, en un primer momento emplear el Top-Down para que lograran tomar información a partir de todo lo que lograban identificar antes de la escucha y posteriormente, después de escuchar el audio o video, se hacía una discusión en grupo para verificar la comprensión.

Importancia de los elementos prosódicos del francés para comunicar un mensaje.

Ahora bien, no sólo bastó con la implementación de estas estrategias para la comprensión de los documentos orales. Otras de las falencias que se encontró era el tratamiento que se le daba a la fonética en estos espacios. En LS, este era un tema extra y aparecía solo al final del pensum del nivel, con 4 sesiones de fonética. Hay que resaltar que no existía material para dar estos cursos lo que hacía que las clases fueran diferentes en cuanto al profesor que las trabajara y quedaba al criterio de este trabajar o no la fonética de manera sistemática. La solución a este problema era la búsqueda de actividades en internet que se ajustaran al nivel.

Por otro lado, en WS, el trabajo de esta siempre se daba en la segunda clase del nivel A1. No obstante, como ocurría en LS, no existía un material específico para este tema y era necesario buscar en la red ejercicios para trabajar, de manera somera este aspecto de la lengua. En este espacio, la fonética solo se trabajaba una vez durante todo el nivel y ya durante las clases, y el desarrollo de los contenidos, muy raramente se trabajaba de nuevo.

Finalmente, en el FPDF, la fonética se trabajó en forma de juegos, intentando hacer que los aprendices estuvieran motivados por el carácter de competencia pues se desarrolló a través de una actividad lúdica en la que tenían que pronunciar varios trabalenguas para trabajar sonidos específicos.

Además, en la inmersión se trabajaron actividades de respiración y dicción para mejorar los fonemas más comunes del francés como lo son la [ə] y la [y]. No obstante, se identificó que la pronunciación para algunos era complicada.

La comprensión de muchos se veía afectada porque no podían diferenciar estos dos fonemas, sobre todo en los casos en los que el docente debía deletrear alguna palabra nueva para ellos. Por este motivo, se vio necesaria la aplicación de actividades para trabajar este aspecto de la lengua. Pero al no tener materia, se necesitó buscar material para ello y, para evitar que los aprendices perdieran el interés, se intentó hacer juegos en los que la competencia siempre fuera el elemento motivador ya que era innovador al ser combinaba con las TICs para su aplicación.

Influencia del uso de la grafía en la enseñanza del francés en las primeras horas de clase

Por otro lado, algo que debe ser mencionado fue el impacto que tuvo este proceso tanto de los aprendices como el del investigador. Como se mencionó en la parte del relato, a pesar de haber intentado partir de los galicismos del francés para que fueran identificando, por ellos mismo, la grafía de la combinación de las vocales en francés, los aprendices del primer contexto finalmente exigieron que se les escribiera todo lo que se les decía para que tuvieran un referente grafico para poder recordar lo que debían decir en francés.

Del mismo modo, en WS, algo similar ocurría por lo que demandaba el libro. Si bien, los primeros bloques se trabajaban principalmente la comprensión oral, por las actividades que había en el libro KN era necesario pasar por un proceso de escritura inmediatamente. Esto quiere decir que los aprendices necesitan de un apoyo visual para poder retener más fácil la nueva información.

Ahora bien, dentro de mi proceso como estudiante de idiomas y posteriormente docente de francés, tuve conflictos con esta parte de la enseñanza puesto que, al inicio, solo reproducía la

metodología que habían usado mis profesores en la universidad para enseñarme; sin embargo, cuando se hizo la revisión de las propuestas de los diferentes autores, se encontró la propuesta de Françoise Berdal & Geneviève Briete (2010), emplear sólo el oral por las primeras diez horas de clase. Se decidió ponerlo en práctica, pero generó conflicto con lo que conocía de la manera de abordar las primeras clases. Para mí, la grafía es muy importante y es necesaria para que los aprendices aprendan; además, porque fue la manera en como adquirí mis conocimientos.

No obstante, al aceptar el reto encontré que; por un lado, considero que la fonética debe ser trabajada desde la primera clase, pero con grafía, ya que se identificó que los aprendices recordaban más fácil lo que tenían que decir y pronunciar, sobre todo, cuando se les escribía en el tablero lo que debían decir. Este tipo de actividad que sigue los lineamientos del método audio ligue es efectivo si se tuviera al estudiante más de una hora y media en el salón de clase, pues lo que se busca es que adquiera la lengua como se aprende la lengua materna; sin embargo, al estar limitados por el libro, es necesario trabajar todas las habilidades de manera integral por ese motivo, llevar a cabo este tipo de actividades no es una buena opción pues iría en contra de lo que pida las instituciones.

No obstante, en los espacios fuera del aula de clase es posible poner en práctica este tipo de métodos y hacer que el estudiante aprenda en la medida en que va interactuando. Solo que, desde la experiencia que tuve con los aprendices de estos tres contextos, se puede decir que para que los aprendices puedan avanzar de manera efectiva, es necesario que posean un nivel básico para que las interacciones sean más naturales y no se tenga que recurrir al español para que comprendan.

Influencia de materiales orales auténticos en la clase de francés

Asimismo, es importante resaltar el valor que tiene los materiales auténticos relacionados con temas de su interés. En WS, por ejemplo, una de los aspectos que más ayudó fue el uso de videos

relacionados con cultura. Es similar a lo que sucedió en el caso de Argelia. Sin embargo, aquí los que primaban eran los de comprensión oral como: videos de YouTubers, videoclips, pequeñas noticias, mini series. En este contexto, el impacto que hubo fue grande pues los aprendices se acercaban al finalizar las sesiones para preguntar acerca de dónde podían encontrar más documentos de ese tipo.

Parte de esta selección de documentos salió de la misma experiencia que tuve como estudiante de lenguas extranjeras, pues al estar en mi proceso de formación siempre encontré que este tipo de documentos, al llamarme la atención, me iban a ayudar a adquirir, no solo vocabulario, sino que también serían una buena herramienta para trabajar la comprensión oral fuera de la clase. Por eso, en mi práctica como docente, creí pertinente reproducir las estrategias que utilicé para aumentar mi propio nivel de la lengua.

Ahora bien, es necesario mencionar la actividad que se realizó en el último espacio que tuvo muy buena acogida por parte de los aprendices. El tema central fue el arte, entonces se diseñó una actividad que simularía una visita. No obstante, fue una apuesta innovadora porque incluso fue tomada como ejercicio para la presentación final del curso de Lingüística Aplicada en la Universidad del Valle con los aprendices de 7mo semestre. Su éxito radicó en el tipo de materiales que se usó. Además, de que se tomó en cuenta las nuevas tecnologías como lo son los teléfonos celulares, para integrarlas. Si bien, lo que se buscaba era que los aprendices tuvieran un input original de la biografía y descripción del cuadro que se eligió, se acompañó del mismo modo con la transcripción del audio para facilitar su comprensión en el caso de no conocer vocabulario específico.

Esta última actividad demuestra que los docentes deben buscar otras maneras de enseñar, investigando y repensando las maneras convencionales de desarrollar las habilidades de las lenguas extranjeras; además, siempre se debe tener en cuenta los gustos de los aprendices y articularlos con

los contenidos que se estén trabajando en el momento.

Hasta ahora hemos hablado de los elementos que conciernen la comprensión oral, ahora es necesario hablar sobre la producción oral. Uno de las mayores dificultades es la cantidad de vocabulario que poseen por el poco contacto que tienen con el idioma; también, hay una resistencia en expresarse en el idioma por vergüenza de equivocarse y ser juzgados. Para su desarrollo no se requirió de materiales específicos, más bien de actividades que los invitara a hacer parte y a tener una participación activa para vencer las barreras que creaban y trabajar de manera consiente la fonética a la que se le presta poca atención en los libros guía. De esta se sacaron de la misma manera tres categorías que se consideraron las más importantes durante todo el desarrollo del estudio.

Producción Oral

Influencia de las actividades lúdicas en la producción de los aprendices.

El juego siempre fue una herramienta útil en las sesiones. En LS, las actividades que se realizaban los sábados siempre giraban alrededor de la dinámica entre ellos. Cuando se tenía que trabajar alguna estructura gramática, lo que siempre se hacía era dividir el grupo en dos grupos y hacerlos competir para que practicasen mientras se divertían. Este tipo de actividades tuvo resultados y se pudieron evidenciar en los quizz durante el nivel. Además, los aprendices hacían comentarios positivos en cuanto a la metodología que se utilizaba que era diferente a las de las clases en semana.

Del mismo modo, en WS se realizaron siempre actividades de este tipo, pero aquí se emplearon otras herramientas como <http://Kahoot.it> que permite crear diferentes tipos de cuestionarios y los aprendices pueden competir entre ellos mismos y revisar sus conocimientos. El único requisito que tenía este tipo de materiales era el uso del internet y de los celulares; por este motivo, en el caso en el

que alguien no tuviera un dispositivo donde jugar, se tendría otra opción que era muy positiva: ponerlos en equipos para darle lugar al trabajo cooperativo. Sin embargo, si se tenía problemas con la red la actividad no se podía realizar. Ese sería uno de los puntos en contra de la utilización de este tipo de materiales.

Finalmente, en PDPF, las dinámicas que se realizaron fueron de rompehielos para mostrarles a los aprendices, que a su vez eran docentes en formación, diferentes maneras de empezar una clase en francés. Por este motivo, se trabajaron diferentes dinámicas que trabajaban la presentación personal y otros que involucraban el manejo de vocabulario nuevo. Del mismo modo, se realizaron ejercicios de creación de historias a partir del oral.

Todo este tipo de actividades permitieron que los aprendices participaran de manera activa en las actividades. Además, no era necesario dar un premio o incentivos para que lo hicieran, el espíritu de competencia hacia que quisiera continuar y practicar hasta donde más pudiera. Esto nos quiere decir que las dinámicas en las aulas de clases son muy importantes pues le da una nueva perspectiva de trabajo a los aprendices, les permite salirse de la rutina del trabajar con los materiales que se tienen estipuladas para la clase y les permite disfrutar su proceso de aprendizaje, haciendo que los errores no sean vistos como un castigo imperdonable, sino una oportunidad para mejorar y aprender más.

Lugar que tiene el español u otros idiomas en el momento de la interacción espontanea en francés

Otras de los aspectos que se identificó fue el uso del español en las sesiones. Como se pudo ver en el *grafica 9*, los aprendices le dan un peso grande al uso del idioma materno para la comprensión y eso afecta en gran medida el desarrollo de las habilidades orales porque no se entrena para la comprensión de los nuevos sonidos, sino que se trabajaría solo estructuras. En LS, se vio el sobre uso

de la lengua materna cuando se realizó la actividad final: el desayuno en la institución. Se encontró que, al no estar el docente, los aprendices preferían comunicarse en español. Esto era de esperarse pues la frustración hace que los aprendices opten por utilizar su lengua materna para comunicar el mensaje y no preocuparse por encontrar el vocabulario y estructuras necesarias para transmitir su mensaje.

Algo similar ocurrió en WS. Al inicio, se pudo evidenciar que los aprendices contaban con un vocabulario bastante amplio, incluso más amplio del que tenía yo en ese momento. La primera impresión fue de sorpresa e impotencia pues dentro de mi concepción como lo que es un docente, el vasto conocimiento del léxico es fundamental; sin embargo, con el pasar de las clases fue evidente que el libro guía había sido el actor preponderante en este resultado. No obstante, a los aprendices les costaba mantener una conversación, pausaban mucho y cuando se les insistía en que dijeran lo que trataban de decir, su respuesta era: *No, nada*. Del mismo modo, en FPDF, durante los recesos de las actividades, ellos se comunicaban en español aun teniendo al profesor al lado que los incitaba a hablar en francés. Ellos preferían quedarse en silencio en vez de hacer el ejercicio de pedir ayuda para poder crear frases simples.

Esto muestra que al presionar a los aprendices para que hablen en francés, lo único que se logra es que creen frustración y prefieran no hablar. Por este motivo, el uso del español no debería ser castigado ni señalado como algo negativo; por el contrario, debería tomarse como una base para hacer que vayan trabajando poco a poco la producción oral a su ritmo. Por supuesto, esta flexibilidad solo se debería dar en las primeras clases del nivel básico; con los que están más avanzados si se les debe exigir y poner retos aumentar el nivel y crear retos para que aprendan cada vez más.

Importancia de los lugares fuera del aula de clase para la adquisición de una lengua extranjera

Finalmente, los nuevos espacios que se utilizaron para el desarrollo de estas propuestas fueron necesarios para permitir el desarrollo de las habilidades orales.

Por un lado, en LS no había otros espacios para utilizar los conocimientos que se habían adquirido y el tiempo que se tenía de clase no era suficiente para que todos los aprendices interactuaran. Por eso se creó el *Joyeux Samedi* y el Club de conversación. Una vez se tuvo estos nuevos lugares de práctica, pudimos encontrar que hubo una mejora en las producciones de los aprendices, sobre todo en las evaluaciones ya que estos espacios complementaron la formación en este contexto. Se había identificado una incongruencia con lo que enseñaban y lo que evaluaban: en las clases no se podían emplear tecnicismos de la gramática, pero en los exámenes si se utilizaban, en las consignas. Por este motivo, al inicio los resultados eran bajos por el desconocimiento de los términos de la gramática.

Por otro lado, en WS, brindarles este nuevo espacio: el club de conversación, hizo que los aprendices aumentaran, sus participaciones en las aulas de clase y, sobre todo, en los pasillos. Este espacio permitió trabajar no solo nuevo vocabulario, sino que también sirvió como fuente de expresiones y muletillas que los aprendices pueden emplear en cualquier momento en la interacción con alguien; además, como se trabajó la conversación vista como un ritual, los saludos que antes utilizaban en español fueron cambiándose a los utilizados en francés gracias a la preparación de los sábados y a la insistencia, por parte de los docentes de esta institución, del uso del idioma dentro y fuera de las aulas de clase.

Y, hablando del último contexto, FDPF, se puede decir que, a pesar de haber sido una intervención de 10 horas, se logró despertar el interés en ellos de emplear los mismos tipos de actividades que se realizaron; además, se creó consciencia de la importancia de los elementos

prosódicos de la lengua pues por medio de las actividades que se realizaron, se dieron cuenta que al no pronunciar correctamente, era muy complicado seguir las instrucciones que se daban en el momento de la coreografía que se realizó, por eso se hizo énfasis en la buena articulación de los sonidos trabajando con actividades que integraran la voz y el cuerpo.

CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados que surgieron del análisis, se puede decir que el desarrollo de las habilidades orales es un proceso complejo y que va depender de la metodología que el docente aplique en sus clases; además, ira sesgado de sus creencias de cómo se enseña una lengua extranjera. Sin embargo, estas pueden ser desarrolladas, como se pudo ver, a través de la aplicación de varios elementos: en primer lugar, la interacción constante en francés con los aprendices; en segundo lugar, el empleo de material auténtico para despertar el interés en lo aprendices; y en tercer lugar, la creación de espacios fuera del aula como complemento al proceso de aprendizaje.

La interacción entre los mismos aprendices permite que se dé el trabajo cooperativo y se puedan ayudar los unos a los otros. Además, el uso constante del francés dentro y fuera del aula de clase hace que se cree el hábito de escucha, se desarrolle con más facilidad la comprensión oral en los aprendices, les brinda una fuente de vocabulario nuevo y les sirve como modelo de pronunciación.

Cabe decir que los elementos prosódicos de la lengua tienen diferentes maneras de enseñarse que, en un inicio serán dadas como el docente aprendió; sin embargo, hay que evitar caer en las clases tradicionales de escucha y discriminación con la ayuda de un taller en un papel. Por eso, es necesario resaltar la importancia de éste porque el trabajo de la fonética, por ejemplo, debe ser sistemático, pero a través de ejercicios que despierten interés para no generar rechazo por los aprendices. Además, ya que es un aspecto que, al no ser bien trabajado, puede afectar la comunicación entre ellos.

Por otro lado, el empleo de material auténtico como videos, canciones, videoclips y mini series es muy importante para las clases de idiomas ya que deja que los aprendices tengan acceso a otros

tipos de materiales que pueden consumir y que se pueden ajustar a sus gustos. Además, al trabajar con este tipo de recursos, que en su mayoría requieren del uso de las TICs, se reconoce la realidad actual del mundo globalizado y se saca provecho de ello para poder complementar la formación de lenguas extranjeras fuera de la clase. Además, por sus orígenes, estas brindan un vasto arsenal de aspectos culturales que enriquecen la habilidad sociocultural, tanto de los aprendices como del docente del curso.

Finalmente, la creación de nuevos espacios fuera del aula fue necesario y se considera vital para complementar aquellos cursos que se brindan en este tipo de instituciones privadas como lo son LS y WS. La cantidad de personas que tiene cada curso y su intensidad horaria no permiten que se desarrollen las habilidades orales completamente. Por este motivo, los clubs de conversación o las actividades de inmersión son una opción efectiva para ayudar a mejorar estas destrezas. Sin embargo, es imperativo afirmar que las personas que asistan a este tipo de actividades deben estar en el mismo nivel con un conocimiento similar para poder trabajar de manera homogénea ya que si hay desigualdad en sus conocimientos, no se daría lugar a un óptimo ambiente de trabajo porque ninguno de los dos podría avanzar por las limitaciones que ambos se representan entre sí mismo.

Por esta razón, es recomendable que los que inician el nivel A1 deberían esperar a tener un conocimiento básico para por lo menos entender instrucciones en francés. Una vez los tenga, la aplicación del método audio lingue permitirá que sus habilidades se desarrollen con más rapidez.

Ahora bien, hablando de la relación que se tuvo con este proceso, puedo decir que fue una experiencia muy fructífera en términos de enriquecimiento como docente de francés en práctica. No solo me dio herramientas (actividades lúdicas, material físico y/o numérico) para desarrollar en la clase, sino que me aportó en gran parte a un cambio de mi perspectiva de la enseñanza de la comprensión y producción oral gracias a los desafíos que esta implicó: pensar siempre en actividades que sólo trabajaran la producción y comprensión oral.

Debido a la dificultad de trabajar solamente estas dos habilidades en las aulas de clase, siempre busqué que los aprendices interactuaran de manera oral los temas trabajados a través del juego y la competencia. A través del juego, los aprendices se ven forzados a utilizar el idioma para participar y por ello se obligan a hablarlo; no obstante, existirá también aquellos que quieran desistir, pero es aquí donde entra a jugar un papel muy importante el acompañamiento del docente, para alentar y ayudar a los que no cuenten con las competencias necesarias para comunicarse en ese momento. Así, cada propuesta era un desafío nuevo porque no sabía qué llevar para que se mantuviera la motivación, por ello, opté por siempre hacer actividades de confrontación para que la competitividad de cada uno fuera su motivación para participar de las actividades.

Ahora considero valioso el input constante en el idioma extranjero, brindando al estudiante otros tipos de registros, que se van a encontrar eventualmente en la cotidianidad. Además, estimo que trabajar la fonética es vital para este proceso de aprendizaje ya que no solo basta con saber la gramática para comunicarse, los elementos prosódicos de la lengua son valiosos y hay que tenerlos en cuenta pues gran parte de la comunicación se hace de manera oral, y no tener un vasto dominio puede generar problemas al momento de interactuar con otro. Sin embargo, estos últimos fueron un poco complicados de trabajar pues no hay muchas propuestas que la abordaran desde otra perspectiva, todas

terminaban haciendo un trabajo de pares mínimos e identificación de sonidos desde una manera muy artificial.

Como se puede ver, trabajar en este tipo de contextos como lo es los institutos de idiomas, en donde las personas que asisten realmente quieren aprender la lengua exige que el docente esté muy bien preparado en todos los niveles formales de la lengua y también en los elementos más allá de estos como lo sociolingüístico y cultural; sin embargo, este último es un poco más complejo de adquirir para quienes no hayan tenido la oportunidad de viajar aún, el único recurso que queda es el internet: ya sea buscando videos que hablen de estos, o contactarse con personas extranjeras que sirvan de fuente de información para poder seguir cultivando la parte cultural de la lengua extranjera.

RECOMENDACIONES

Así, para quienes deseen o tengan la oportunidad de trabajar en contextos similares, la sugerencia es buscar otras maneras de enseñar francés. Todas las competencias son importantes, sin embargo, a través de una investigación se llegó a la conclusión de que la comprensión y producción oral han sido trabajadas muy poco por ello es necesario generar espacios para que los aprendices puedan practicar y aprender aspectos útiles para la comunicación en francés. El club de conversación y la inmersión son opciones, pero no son los únicos que existen. Mientras la institución lo permita, sería interesante buscar otras actividades de inmersión y práctica en la lengua que permita interactuar en francés sin necesidad de forzar a los aprendices a hablar, sino que sean ellos mismos que decidan hacerlo porque el medio se los pide.

Finalmente, por un lado, considero que este ejercicio de acercamiento con la realidad de un docente es muy provechosa y valiosa para la formación como licenciado en lenguas extranjeras; sin embargo, creo que esta etapa se brinda muy tarde a los aprendices del programa de licenciatura en la Universidad del Valle, por eso es que algunos se encuentran con muchas dificultades al momento de enfrentarse a diferentes tipos de población. Por otro lado, estimo que los cursos de didáctica de las lenguas extranjeras I y II deberían ir enfocadas más en la práctica que en la teoría, porque si bien los autores son importantes y sus postulados son valiosos, cuando se está en el salón de clase, a este nivel, lo último a lo que se acude es a un libro de estos autores, realmente lo valioso está en el aprender a hacer en la práctica dentro de contextos reales, no en situaciones ficticias con los compañeros que ya conocen el idioma. Este tipo de ejercicios crean un estereotipo de aprendices que nunca son iguales y al del mismo tiempo no aportan mucho porque no dejan de ser escenarios ficticios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benalcazar, Mayra (2015) *Evaluación de una secuencia didáctica para la enseñanza de la pronunciación del francés como lengua extranjera en el colegio Jorge Isaacs "INEM" de la ciudad de Cali*, Monografía. Universidad del Valle, Colombia.
- Berdal-Masuy, F., & Briet, G. (2010, octubre). *Stratégies pour une écoute efficace*. Colloque international.
- Charliac Lucile & Annie-Claude Motron (2015) *Phonétique Progresssive du Français*, CLE International, Paris, pp.11 al 26
- Castillo, Jesús (2017) *Mejoramiento de la pronunciación de la lengua inglesa de los estudiantes de primer semestre del programa de lenguas extranjeras de la universidad Santiago de Cali a través de la enseñanza de la fonética*. Tesis. Universidad Santiago de Cali, Colombia.
- Douglas, B. (1994). *Teaching by principles. An interactive approach to Language Pedagogy*.
- EL, P. D. F. P., & DE IDIOMAS, T. E. E. Á. (2011). NORMA TÉCNICA NTC COLOMBIANA 5580.
- Ferroukhi, K. (2009). *La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2ème année moyenne en Algérie*. *Synergies Algérie*, 4, 273-280.
- Guimbretière, E. (1994). *Phonetique et l'enseignement de l'oral*.
- Guimbretière, E. (2000). *La prosodie au cœur du débat*. *Publicaciones de la Universidad de Rouen*. Colección *Dyalang*.
- Henouda, H. (2014). *Les actes de parole et l'enseignement apprentissage de l'oral en fle pour le développement d'une compétence communicative cas de la 5ème ap école bedjaoui abdelhafid-biskra* (Doctoral dissertation, Université Mohamed khider Biskra).
- Hernández, R. Fernández, C. & Baptista P. (2014) *Metodología de la Investigación*, MacGraw Hill

Education, México.

Leena, M. & Yegnanarayana, B. (2008). Prosodic Features for Language Identification. 57 - 62.

10.1109/ICSCN.2008.4447161.

Loaiza Cárdenas, Myriam y López Carmona, Jessica (2014) *CLIL: A way to promote basic listening and speaking skills through multiple Intelligences based lessons*. Monografía Universidad de Manizales, Colombia.

Marco Común Europeo de Referencia (MCER) De Europa, C. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas. Estrasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.

Richards, J. C. (2008). *Teaching listening and speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. (2008). *Teaching Listening and Speaking from Theory to Practice*.

Romero, Adriana, Mendoza, Mabel & Pulido, José (2010) *Proposition D'activités Communicatives Et Culturelles Pour L'enseignement Du Fle Aux Adolescents Du Niveau A1 D'après Le Cefr À La «Fundación Alianza Social Educativa»* Monografía. Universidad de Bogotá, Colombia.

Sanchez Ruiz, Leonardo. (2016). *Manual De Convivencia*.
http://www.lesarupa.com/lesaru/?page_id=14335#fb0=32.

Segura Alonso, Rocío (2012) *The importance of teaching listening and speaking skill*. Tesis, Universidad Complutense de Madrid, España.

Sun, D. (2014). From communicative competence to interactional competence: A New Outlook to the Teaching of Spoken English. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(5), 1062-1070

Tamayo, M. (2004). El proceso de la investigación científica. Editorial Limusa.

.

ANEXOS

Anexo 1 Plan de cours: La cuisine dans la salle de classe

UNIVERSIDAD DEL VALLE.
Escuela de Ciencias del Lenguaje.
Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras
Semestre agosto-diciembre de 2016

PLAN DE COURS

Numéro de la classe : FA1014

Nom de l'institution : LESARU

Nom du professeur titulaire du cours : Michael RAMIREZ

Nom du stagiaire : Michael RAMIREZ

Classe : Cours de français personnalisé **Date :** Le 20 Mai 2017

Les sujets : Préparation d'une recette d'un petit déjeuner courant

1. Les objectifs spécifiques (les objectifs d'apprentissage et indicateurs de résultat)

1. Identifier l'utilisation du vocabulaire employé pour préparer une recette simple.
2. Employer le mode impératif des verbes pour expliquer une recette.
3. Exprimer les goûts par rapport aux différents repas du jour.
4. Parler de la différence entre le déjeuner de la Colombie et le déjeuner ailleurs.
5. Poser des questions simples à propos du petit déjeuner
6. Utiliser les différentes expressions pour faire référence à la nourriture

2. Le contenu (contenu communicatif, contenu linguistique et contenu culturel)

Contenu communicatif	Contenu linguistique	Contenu culturel
1. Planifier et répondre aux questions simples 2. Utiliser des expressions et des phrases pour parler du sujet proposé 3. Comprendre et donner des instructions	1. L'impératif 2. Les partitifs 3. Le vocabulaire spécifique 4. Les verbes spécifiques	1. Des expressions pour parler de la nourriture 2. Les différents types de déjeuner qui existe et les dynamiques qui ont lieu au moment du petit déjeuner

3. Méthodologie (Des activités et des stratégies didactiques qu'on va développer pendant la classe)

Normalement, le cours à 2 heures mais il ne faudra qu'utiliser 1h40. L'activité aura 3 moments :

1^{er} Moment

Les étudiants arrivent et se préparent pour les présentations. On aurait déjà fait le consensus pour déterminer le plat qu'on va déguster. Ils doivent être en groupe de 4 personnes pour la présentation, c'est-à-dire qu'il y aura 4 composants du plat. On se dirige à la cuisine avec tous les ingrédients et ustensiles et on s'y installe. (Environ 10 – 15 minutes)

2em Moment

Les étudiants commencent leur présentation en faisant leur partie du plat choisi. Le professeur marche autour d'eux pour poser des questions par rapport à ce qu'ils font et aider à la production orale. Le but ce qu'ils fassent une sorte de tutorial pour la caméra qu'on aura dans la salle de classe. (Environ 30 – 35 minutes)

3eme Moment

On passe à la table et ils servent leur partie du plat dans une assiette. On s'assit pour partager le repas dans la table. En tant que les personnes en charge de la répartition, il y aura d'autres étudiants qui vont coller autour la cuisine des expressions qu'ils avaient apportées imprimées. Une fois toutes les assiettes soient prêtes, on s'installe dans la table et pendant qu'ils mangent le professeur apporte un sac en plastique avec des questions simple par rapport au déjeuner. Par exemple :

- Qu'est-ce que vous pensez des personnes qui boivent du Coca pour le déjeuner ?
- Qu'est-ce que vous mangez pour le petit déjeuner normalement ?
- Où vous prenez le petit déjeuner ? Avec qui ?
- Si vous alliez dans un autre pays, qu'est-ce que vous mangerez si... ?

Il le leur passe pour que chacun en sorte une et lise la question à la personne qu'il/elle choisisse. Le but est qu'ils commencent à donner leur avis, d'une manière simple, en utilisant les expressions. (Environ 20 – 25 minutes)

4eme Moment

On organise à nouveau l'espace. On repart les tâches et on se dirige à la salle de classe pour finaliser la discussion par rapport à l'activité. En plus, le professeur demandera de partager tout ce qu'ils avaient enregistré dans leurs journaux de bord. (15 – 10 minutes).

4. Matérielles et ressources (Décrire les matérielles qui seront employé par vous et vos élèves, aussi les ressources comme : enregistreur, vidéo beam, ordinateur, etc.)

1. La cuisine (tous ses ustensiles)
2. Des journaux de bord
3. Camera pour enregistrer la séance

5. Evaluation (les instruments ou les critères pour mesurer le respect des objectifs soulevés)

Grille d'évaluation pour des présentations oral (phrases, structure, prononciation, grammaire.

Anexo 2 Observación de clase 1 Institución LS

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS

Curso: Introducción a la práctica docente
Profesora: Carmen Faustino
Estudiante: Michael Ramirez

OBSERVACIONES

Observación N°1

Fecha: Marzo 1 2017

Nombre de la Institución: LESARU

Curso: FRANCÉS BÁSICO PERSONALIZADO

Nombre de la observadora: MICHAEL RAMIREZ

Tiempo de observación: 1h 45

Número de estudiantes: 17 (8 hombres, 9 mujeres)

Tema de la clase: Le passé composé.

OBSERVACIÓN	INTERPRETACIÓN Y REFLEXIÓN
Marzo 1 2017 La clase inicia con varios estudiantes, aunque no estaba el grupo completo. El profesor los saluda y les pregunta cómo se encontraban ese día. Todos tenían cara de susto pues antes del saludo, él había escrito en el tablero “agenda: Petit quiz”. [1] Cuando les preguntó que qué les sucedía, una estudiante dijo: <u>Nous ne queré pas le quiz</u>, todos se ríen por el intento de francés y español al tiempo. [2] El profesor les dice que no se inquieten, que está muy fácil para quienes sí estudiaron. Además, se excusa con ellos pues su profesora le había tocado irse para la eps por indisposición. [3] Acto seguido, el profesor toma una bolsa y mientras bate los papeles que tiene dentro les da las instrucciones: debían sacar tres papeles cada uno, los cuales contenían verbos de todos los grupos. [4] Le pide que guarden todo, saquen una hoja y un lapicero, luego pasa por cada uno de los puestos pasando la bolsa. El profesor les da 15 minutos para resolverlo. Mientras los estudiantes estaban realizando el quiz, llegaron 3 estudiantes a realizarlo, el profesor les explica rápidamente y les	[1] Esta actividad había sido programada con anterioridad con la profesora de ellos. [2] Aquí se puede evidenciar el intento de los estudiantes por hablar en francés sin importar la falta de léxico, además, de que han entendido bien la estructura de la negación en francés. [3] Esta clase fue un reemplazo del profesor pues la profesora no se encontraba bien de salud ese día. [4] Aquí se puede ver que, a pesar de que la metodología que afirman seguir es la comunicativa con la perspectiva para la acción, el ejercicio es meramente gramatical en el que los estudiantes deben conjugar de manera secuencial varios verbos en francés.

dice que se acomoden en silencio. A pesar del tiempo estimado por el profesor, el Quiz toma 20 minutos. Los estudiantes iban terminando y el profesor los iba recolectando los en el escritorio, e iba verificando que nadie se copiará o se ayudarán entre sí. Les llamó la atención a varios por el intento de copia, pero uno de ellos respondió que ni siquiera sabía cuales eran los verbos que tenía su compañero, aunque esta estudiante se veía perdida y dudosa al responder el quiz. [5] Una vez terminado el quiz, recoge todos los papeles y los ubica en el escritorio. Después, da inicio a la clase con la siguiente pregunta: “Qu’est-ce que tu as fait hier?”. Les pregunta a los estudiantes si entienden la pregunta y nadie responde, entonces dibuja en el tablero una línea en la cual escribió Aujourd’hui, en el centro, Demain, en la punta derecha y para la otra esquina les pregunta que qué iría, mientras usaba su mano para señalar a su espalda. Pocos estudiantes responden “HIER”. Pregunta entonces qué tiempo corresponde con cada uno. Aujourd’hui: Présent; Demain: Future proche; Hier: Passé. [6] Después de esta pequeña actividad da inicio al pasado compuesto en francés. Usa el computador y les muestra les verbes de la maison. Le pide a cada uno que lean el verbo en infinitivo y va corrigiendo la pronunciación. [7] Cuando se termina de pronunciar todos, les dice que ellos solo trabajan con Être. Luego les dibuja en el tablero un diablo y les dice que todas esas acciones son demonios y que solo trabajan con él. [6] A esto los estudiantes se vieron un poco confundidos y no comprendía lo que el profesor les quería decir. Sin embargo, les dice que no se preocupen que igual van a realizar ejercicios para practicar. Cuando ya había presentado las acciones de la maison, dibujó en el tablero una estructura con caricaturas para explicar cómo se creaba el pasado. [8] Cuando explica cada parte de la estructura, usa ejemplos para que los estudiantes entendieran que solo se conjugaba el verbo être y que el otro solo se pasaba a su participio pasado; no obstante, cuando explicó el participio nadie pareció entenderlo por	[5] Se puede evidenciar que, a pesar el estudio, hay estudiantes a los que el tema de las reglas gramaticales les cuesta interiorizarlas; por ese motivo, cuando les toca llenar espacios en blanco, sin ningún contexto, no son capaces de retomar el conocimiento previo. [6] Aquí se pone en escena la preconcepción que tienen con respecto a la gramática explícita. El profesor hace uso de otros recursos lingüísticos para explicar un aspecto gramatical. [7] Se hace el ejercicio de voz alta para que los estudiantes fueran asociando el sonido a su grafía, ir afinando la pronunciación y aprendiendo nuevo vocabulario.
---	---

ello uso el término: Evolución. Les dijo que los verbos de la maison se transformaban o evolucionan; también, copia en el tablero todas las acciones y le coloca al frente su forma “diabolica”. [9] Una vez se hubo explicado la estructura, se pasó a preguntar a los estudiantes qué había hecho el día anterior. El profesor le pregunta a varios que qué habían hecho haciendo énfasis en el uso de los verbos de la maison y la estructura que había dibujado en el tablero. Unos mostraron dificultades para responder; sin embargo, el profesor les ayudaba para poder hacer la frase. [10] Después, cuando se hubo practicado lo explicado, se realizó una actividad lúdica: Charadas. El profesor les pidió que se dividieran en tres grupos. Les dijo que el juego consistía en hacer adivinar al compañero, que saldría al frente, el verbo que tendrá en la frente. Les pide entonces que elijan a una persona para empezar. Cuando salió la primera persona, les explica de manera vivencial lo que debían realizar. Sólo podían usar la mímica para hacerse entender. [11] Después de que cada grupo salió por primera vez, el profesor les dijo que fueran copiando las acciones que iban descubriendo; la mayoría de ellas eran verbos de la rutina cotidiana. Cuando terminaron la segunda ronda, los tres grupos tenían que usar todas las acciones que habían descubierto para construir la rutina cotidiana de alguien, podía ser de ellos mismo o de alguien más pero el profesor hace énfasis en el uso de todas las acciones. Para ellos les dice que realicen la actividad en el cuaderno para entregar y ser revisado. [12] Durante la actividad, el profesor se pasea por el salón para responder dudas de los estudiantes. Como el tiempo no permitió terminar el trabajo, les dice que lo terminan en la próxima clase. La clase termina a las 8:45.	[8] Una vez más se ve el intento de no mostrar la lengua como una estructura rígida. No obstante, a pesar del intento de disfrazar la forma de “estructura”, visualmente seguía siendo una línea de elementos encadenados con un signo de más (+). [9] EL profesor intenta dar a entender un modo del verbo a través de una analogía poco usual que podría ser susceptible a los oídos de una persona muy religiosa. [10] Una vez se ha explicado la parte teórica, se pasa a la práctica desde las vivencias de los estudiantes. La intención es potenciar la producción oral haciendo uso de lo que se había aprendido; además, tenían ayudas visuales: el TV donde tenían todos los verbos; el tablero donde estaba la estructura del pasado y el participio pasado de los verbos. [11] La actividad tenía como fin hacerse entender usando solo el lenguaje corporal. Los estudiantes le dieron buena recepción a la actividad pues durante la misma estaban eufóricos. [12] Una vez más, de la teoría a la práctica. Una vez se hubo terminado la actividad lúdica, se pasa a la producción de un texto en el que describen la rutina de una persona, a partir de las acciones que habían adquirido.
---	--

Anexo 3 Observación de clase 2 Institución LS

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS

Curso: Introducción a la práctica docente
Profesora: Carmen Faustino
Estudiante: Michael Ramirez

OBSERVACIONES

Observación N°2

Fecha: marzo 3 2017

Nombre de la Institución: LESARU

Curso: FRANCÉS BÁSICO PERSONALIZADO

Nombre de la observadora: MICHAEL RAMIREZ

Tiempo de observación: 2 horas

Número de estudiantes: 17 (8 hombres, 9 mujeres)

Tema de la clase: Présentation d'une recette française et révision du passé composé.

OBSERVACIÓN	INTERPRETACIÓN Y REFLEXIÓN
Marzo 3 2017 La clase inicia a las 7:10 mientras llegan los estudiantes y se acomodan en sus lugares, como no hay mucho espacio, a varios les toca ir a otros salones y traer sillas. [1] Para ese día se tenía preparada una actividad de la cocina; los estudiantes debían acomodarse en grupos para presentar un plato típico en diferentes ciudades de francia. [2] Antes de empezar con las presentaciones, el profesor se excusa con los estudiantes pues su profesora estaba indispuesta y no pudo asistir a la clase. [3] Los estudiantes no muestran disgusto alguno y se da inicio a la clase con la pregunta: <i>Qui veut aller? Victime ou Volontaire?</i> [4] A esto, levantan la mano dos estudiantes y se dirigen al frente para hacer su presentación. Durante la presentación, ellos sacaron sus apuntes, se vistieron como si estuvieran en una cocina real, y con la ayuda del tablero, empezaron a explicar los ingredientes que poseía dicho plato.[5] Durante su explicación, el profesor los interrumpía cada vez que decían algún ingrediente sin el partitivo correspondiente; no obstante, los estudiantes solucionaban diciendo: “Un peu de”. [6] Pero a esto, los estudiantes se veían perdidos y les costaba de	[1] Ya que normalmente en las aulas de clase el número total de estudiantes de francés no superan los 10, se hace un círculo para que todos se vean; sin embargo, por este numeroso grupo tocó cambiar la organización; algunos estudiantes daban la espalda a otros para aprovechar el espacio. [2] Esta actividad había sido planeada 3 clases anteriores con la profesora. [3] Esta clase fue un reemplazo del profesor por la incapacidad médica de las profesoras de este grupo. [4] El profesor lanza esta pregunta para motivar a los estudiantes a salir, ya sea “obligados” o por voluntad propia, y dar inicio a las presentaciones. [5] Por la perspectiva para la acción que manejan en este centro de idiomas, los estudiantes son instruidos para simular, en la medida de lo posible, una situación real para no disociar la realidad de lo que están aprendiendo y así lograr aprendizajes significativos. [6] Aquí, el profesor hace el feedback de esta manera pues según las instrucciones que le han dado sus colegas, y su jefe en específico, es necesario corregir a los alumnos, que recién están aprendiendo una lengua extranjera, inmediatamente

nuevo retomar lo que estaban diciendo por atender a la corrección; motivo por el cual, el profesor decide sacar un papel e ir anotando los errores que iban cometiendo.[7] Una vez el primer grupo sale, el profesor hace las correcciones pertinentes con respecto a la pronunciación de algunas palabras; además, hace una explicación breve del uso de los partitivos, explicándolos con un ejemplo de cada caso: Femenino (De la), masculino (du), plural (des) y en la presencia de una vocal (de l'). Los estudiantes no se ven muy convencidos con el tema, por ello el profesor pregunta si hay dudas pero ellos guardan silencio.[8] Y se continúan las presentaciones. El segundo grupo estaba compuesto por dos personas, las cuales no llevaron ninguna muestra para compartir con el grupo sino que repartieron la receta que iban a trabajar en una hoja con las instrucciones e ingredientes. Al salir, los estudiantes se ciñeron a la lectura, no hicieron el trabajo de explicar lo que se debía hacer con sus propias palabras, sino que leyeron durante toda su presentación. Durante la misma, el profesor hacía correcciones de pronunciación en el mismo momento que se cometía, solo si identificaba que ésta ocasionaba una interferencia para su comprensión. [9] Acto seguido, salió el siguiente grupo, este estaba compuesto de 4 personas de las cuales solo hablaron 3, el 4to sólo ayudó a repartir las pruebas. En esta ocasión, la persona que inició la introducción habló sin ayuda de ningún material escrito, y aunque cometió errores en la pronunciación esta no afectaba la comprensión. [10] Él dió apertura a los otros quienes fueron explicando uno a uno los ingredientes y pasos a seguir. El resto habló usando los apuntes. Finalmente, el último grupo, salió a presentar su receta e hicieron el intento de hablar sin la ayuda de las notas que habían tomado, pero durante la presentación, cuando estaban escribiendo en el tablero los ingredientes, se remitieron en varias ocasiones al papel, lo que llevó a que la presentación fuera lenta, fraccionada y poco comprensible. Por esto, el profesor les aconsejó usar la mímica para que se hicieran entender en el caso tal de que los estudiantes no pudieran descifrar de lo que estaban hablando.[11]	para que ellos sean conscientes de los errores, los corrijan y no se fosilicen. [7] A pesar de las intenciones de seguir las instrucciones de sus colegas, se da cuenta que el feedback inmediato le ocasiona a los estudiantes problemas al momento de expresarse oralmente, por ese motivo decide cambiar de estrategia. Corregir al final de las presentaciones. [8] Este tema ya había sido trabajado con anterioridad con su profesora y ese día era para poner en práctica lo aprendido, no obstante, parecía que aún les costaba asociar los partitivos de la lengua francesa pues en español no los tenemos; por lo tanto, no tienen un referente del cual ayudarse. [9] Aquí se ve de nuevo la elección por corregir después y permitirle a los estudiantes hablar con errores para trabajarla fluidez. [10] Este estudiante se ve carismático y sin problemas para expresarse frente a los demás, podría decirse que este elemento en su personalidad hace que su nivel de francés sea un poco más alto que el de los compañeros anteriores. [11] Debido al ritmo de la presentación, fue necesario que el profesor les diera el consejo de usar el lenguaje corporal para hacerse entender debido a que el léxico que estaban usando era complejo y no lo habían visto antes; además, su
---	---

Una vez se terminaron las presentaciones, se pasa a revisar el pasado compuesto, que había sido tema de la clase anterior. El profesor inicia preguntando si había dudas; los estudiantes se vieron un poco confundidos. El profesor da inicio a la explicación a través de una analogía: Los verbos que se trabajan con Être eran "demonios" y que los que trabajan con avoir son "ángeles". [12] Esto al inicio creo un poco de confusión en los estudiantes pues al preguntar si era claro, nadie respondía afirmativamente, sino que su mirada mostraba duda. Para afianzar el conocimiento adquirido, el profesor les explica con ejemplos usando el español para que pudieran tener una referencia desde la lengua materna, tal actividad tuvo buena recepción porque cuando esta vez preguntó si habían entendido, todos respondieron al unísono: ahhh, ahora si. [13] Luego, el profesor les da una actividad en la que debían completar un texto en pasado usando solo los verbos que van con el verbo Être. Explicó lo que debían hacer y les permitió trabajar en parejas. Mientras la actividad se desarrollaba, el profesor pasaba por los lugares para verificar que no había ningún problema. No obstante, llegó un momento en el que se dió cuenta que no había explicado un tema del pasado: la negación.[14] Inmediatamente, se dirige al tablero a explicarlo a través de otra analogía, para ello usa el término "cárcel" para dar a entender que el auxiliar "être" va en medio del NE y el PAS en francés.[15] A algunos les ocasionó un poco de dudas el tema de la conjugación de los verbos ya que no les había quedado claro la estructura; por eso, el profesor dibuja la estructura de las frases en pasado con dibujos. [16] Para terminar la clase, les indica que deben terminar el ejercicio en la casa pero que por el momento debían irlo desarrollando. Durante el resto de la clase, el profesor estuvo atendiendo dudas por grupos acerca de las respuestas e iban explicándoles para aclararles las dudas. La clase termina a las 8:45.	pronunciación lo hacía más complejo aún. [12] Ya que aquí no es permitido el uso de la gramática explícita pues se tiene la concepción de que ella hace que los estudiantes se remitan a pensar en las clases del colegio y creen un sentimiento de aversión contra la lengua; por este motivo, los profesores deben esconderla a través de analogías para que los estudiantes la entiendan. [13] Esto es importante resaltarlo pues el profesor no desconoce la lengua materna, no la sataniza, sino que la usa como una herramienta en sus clases, permitiéndole a los estudiantes tener un referente del cual servirse para poder entender la regla gramatical en la lengua extranjera. [14] Aquí es notorio el tema de la planeación de clase pues por la improvisación se pueden cometer errores en el orden de las explicaciones y manejo del tema. [15] [16] Se evidencia una vez más el uso de analogías para la explicación de un tema gramatical.
---	--

Anexo 4 Observación de clase 3 Institución LS

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS

Curso: Introducción a la práctica docente
Profesora: Carmen Faustino
Estudiante: Michael Ramirez

OBSERVACIONES

Observación N°3

Fecha: marzo 22 2017

Nombre de la Institución: LESARU

Curso: FRANCÉS BÁSICO PERSONALIZADO

Nombre de la observadora: MICHAEL RAMIREZ

Tiempo de observación: 1h 45

Número de estudiantes: 12 (5 hombres, 7 mujeres)

Tema de la clase: Presentation personelle

OBSERVACIÓN	INTERPRETACIÓN Y REFLEXIÓN
Marzo 22 2017 La clase inicia a las 7:10 mientras llegan los estudiantes y se acomodan en sus lugares, como no hay muchas sillas, el profesor pide que salgan a buscar más sillas. Una vez ahí les pide que se organicen siempre en círculo para que nadie de él. [1] El profesor saluda a todos los estudiantes preguntándoles cómo estaban en francés (ca va?), a esto algunos estudiantes respondieron (Ca va) mientras el resto se miraban con cara de desconcierto. [2] Les explica que este va a ser el nuevo curso de francés, que la idea es que solo se hable en francés en la medida de lo posible para que así se pueda practicar al máximo. Todo esto lo dice en francés haciendo uso del lenguaje corporal para hacerse entender. [3] Más tarde les pide que se pongan de pie y les dice que hagan un círculo. Les explica la actividad, esta consistía en ubicar las palmas de las manos sobre la de los compañeros de al lado de tal manera que cada uno pudiera darle golpear suavemente la palma de la persona que estuviera al lado derecho; una vez estuvieron así, el profesor se hace en el	[1] Esta es la manera en como siempre se inician las clases y es la manera en cómo se organizan los estudiantes. [2] Puesto que este curso es un Básico, hay personas que no saben absolutamente nada. Sin embargo, como es el primer nivel, hay personas que ya han estudiado en otras instituciones como la Alianza Francesa y han decidido continuar su proceso en esta institución. [3] Este fue el discurso del profesor al iniciar la clase, en francés para que los estudiantes entraran escuchando la lengua extranjera. Una buena técnica que usó fue el lenguaje corporal para hacerse entender. [4] Esta actividad la aprendió en un seminario de FLE con una profesora francesa, la cual afirmaba que ese

circulo e inicia el juego diciendo los saludos. Cada vez que decía uno, le pegaba al de al lado y tenían que ir repitiendo el saludo hasta llegar a donde él. Así fue hasta completar todos los saludos: Bonjour, bonsoir, salut, coucou. [4] Cuando se hubo terminado esta actividad les dice que se presenten diciendo el saludo que correspondía a la hora del día y que dijeran: (Je m'appelle ..., comment tu t'appelles?). Durante esta actividad el profesor iba corrigiendo pronunciación y entonación. [5] Acto seguido, se realiza la explicación del abecedario. El profesor escribe en el tablero todas las letras y empieza a preguntarle a uno por uno cómo creía que se pronunciaba dicha letra; cuando la letra tenía un sonido diferente al del español, hacía unas líneas debajo de ella para señalar que había una particularidad en el sonido, con respecto al español. [6] Les pidió que repitieran el abecedario en el orden que él se los marcaba. Iba apuntando con el marcador letras al azar. Hizo aclaraciones en cuanto a la pronunciación de la (B) y la (V) usando el español para explicarlo, pues afirmaba que, en éste, la diferenciación de esos dos fonemas era casi imperceptible; contrario a lo que sucede en el francés. Pidió que fuera cuidadosos con esos dos y que exageraran al máximo los fonemas al inicio para que su aparato fonador se fuera acostumbrado a esos nuevos sonidos. [7] Más tarde les pidió realizar otra actividad. Para esta segunda, el objetivo era presentar a alguien diciendo: Bonsoir, je vous présente Mike (M-I-K-E), la idea consistía en deletrear el nombre de la persona a quien iban a presentar. Así fueron haciéndolo hasta que todos hubieron hecho la actividad. [8] Para finalizar la sesión, el profesor les muestra una presentación en la cual se mostraban los galicismos en el español. Iba mostrando imágenes y les preguntaba de qué manera se decía en español, luego les decía la pronunciación en francés (que era muy similar). En ocasiones la pronunciación se asemejaba mucho, e incluso se guardaba la misma pronunciación del francés. El objetivo era mostrarles que había palabras que ya conocían del francés pero que no eran conscientes de ello. [9]	tipo de actividades le permite al estudiante mejorar su producción oral a través de la lúdica. La actividad se desarrolló en un corto lapso de tiempo, los estudiantes captaron rápidamente lo que deben hacer. El profesor iba corrigiendo la pronunciación diciendo en voz alta cómo se debía pronunciar y todos los estudiantes debían repetir. [5] A través del juego, el profesor introduce el tema del día, la presentación personal. En este momento de la clase, los estudiantes tomaron más tiempo para lograr producir lo que se les estaba pidiendo porque debían memorizar muchas estructuras al tiempo; no obstante, el profesor se paraba al lado del estudiante cuando veía que tenía problemas y le susurraba la respuesta para que pudiera decirla. [6] Aquí se puede ver cómo el profesor se sirve de la lengua materna para explicar un aspecto fonológico de la lengua extranjera y facilitar la comprensión. Él no desconoce la necesidad de los hispanohablantes el uso de su lengua para poder aprender elementos del nuevo idioma [7] El profesor les pide que exageren los sonidos para que su aparato fonador se acostumbre; esto él lo aprendió en la académica cuando vio los cursos de escucha y pronunciación. Ahí le enseñaron que se debía hacer eso para irse acostumbrando. [8] Aquí se evidencia la puesta en práctica de los contenidos trabajados durante la clase. Aunque es una actividad no natural, les sirve a los estudiantes para que vayan practicando el deletreo. [9] De nuevo, hace uso del español como base para aprender el francés. En este caso, se estaba enseñando la pronunciación de ciertas palabras.
---	---

Después de mostrar las imágenes sin grafía, les pide que realicen una actividad: Singe. Consistía en un juego en el que los participantes deben deletrear, entre todos, una misma palabra. Lo que los obliga a adivinar cuál es la palabra que pueden estar describiendo para poder terminarla; la persona que se equivoque, se convertirá en un simio y empezara a hacer disturbios para que los demás se equivoquen. El ganador es aquel que termine sin convertirse en simio. [10] La clase termina a las 8:45.	[10]De nuevo se utiliza el deletreo, pero mediante un juego. AL inicio el juego no estaba dando resultado porque los estudiantes no sabían cómo escribir las palabras, puesto que el profesor le había dado la orden de no mostrar grafía en la primera clase, se vio en un problema. Para ello decidió mostrarles de nuevo la presentación para que se fueran guiando, además, les iba ayudando mientras se desarrollaba la actividad.
--	--

Anexo 5 Observación de clase 4 Institución LS

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS

Curso: Introducción a la práctica docente
Profesora: Carmen Faustino
Estudiante: Michael Ramirez

OBSERVACIONES

Observación N°4

Fecha: marzo 27 2017

Nombre de la Institución: LESARU

Curso: FRANCÉS BÁSICO PERSONALIZADO

Nombre de la observadora: MICHAEL RAMIREZ

Tiempo de observación: 1h 45

Número de estudiantes: 12 (5 hombres, 7 mujeres)

Tema de la clase: Routine quotidienne

OBSERVACIÓN	INTERPRETACIÓN Y REFLEXIÓN
Marzo 27 2017 La clase inicia a las 7:15 mientras llegan los estudiantes y se acomodan en sus lugares, como no hay mucho espacio. Para esta ocasión, el profesor los saluda y les pide se levanten y fueran a haciendo lo que les pedía en francés. Empezó diciéndoles, <i>Marchez</i> mientras hacia la mímica; luego, <i>Levez-vous</i>, mientras hacia la acción. Así sucesivamente hasta lograr completar toda una rutina diaria. Los verbos que uso fueron: <i>Se reveiller</i>, <i>se lever</i>, <i>se brosser les dents/cheveux</i>, <i>prendre le petit déjeuner/déjeuner</i>, <i>aller au travail</i>, <i>travailler</i>, <i>dormir</i>. [1] Cuando se hubo realizado con éxito todas las acciones, el profesor les preguntaba: <i>qu'est-ce que tu fais?</i> Y el estudiante debe de responder "Je ...". Conjugando el verbo en presente. Al inicio cometían errores en pronunciación de las "E"; además, en lugar de responder conjugando, repetían lo que la orden. Esta actividad tomó más de 30 minutos mientras los estudiantes comprendían lo que debían hacer. [2] Luego, se hace un círculo y se les enseña a decir la hora, de manera rápida para poder responder a una rutina diaria normal. El profesor hacia el ejemplo	[1] Visto que el profesor no podía mostrar aun grafía, uso una actividad de TPR para enseñar a los estudiantes todas las acciones que se realizan en una rutina regular. La idea era que fueran asociando el sonido con la instrucción que se le estaba dando. [2] En esta parte, el profesor pasaba a preguntarles qué hacían. La intención era que los estudiantes empezaran a conjugar en la primera persona del singular. Estaban viendo una gramática implícita desde la oralidad.

diciendo a qué horas se levantaba, desayunaba y hacia otras actividades. Luego de que, hacia el ejemplo, empieza a preguntar al azar a los estudiantes a qué hora hacían X actividad. [3] Al inicio los estudiantes tenían dificultad con las horas, por lo que el profesor recurre a la misma actividad de la clase anterior: tomarse de las palmas e ir golpeando al del lado mientras se decía un número. Se practicaron los números del 1 al 12 para que fueran capaces de decir la hora. Cuando les preguntaba a qué horas se levantaban y no podían con las horas, el entraba inmediatamente a ayudarles, susurrando suavemente para que esa persona pudiera terminar la frase. [4] Más tarde, cuando ya hubieron terminado la actividad. Se les pidió que se enumeraran de 1 a 6. Luego todos los números iguales debían trabajar juntos; es decir, todos los 1 juntos, los 2 juntos, y así sucesivamente. La idea era que en parejas se fueran contándola rutina diaria. [5] Mientras esta actividad se desarrollaba, el profesor iba pasando por cada uno de las parejas, despejando dudas y respondiendo a palabras desconocidas. Cuando todos acabaron, el profesor mira la hora y considera que no hay tiempo para que se compartan las rutinas, en cambio les dice que vayan estudiando con la ayuda de YouTube temas fáciles y elementares como: los días de la semana, los números, los meses del año, los colores, etc. [6] La clase termina a las 8:45.	[3] Como no se había trabajado aun ese tema, el profesor pasar rápidamente al tablero para explicar cómo se daba la hora. Se sirve de dibujos para explicarlo. Además, realiza una actividad recreativa para practicar los números de manera rápida para poder continuar con la clase de las rutinas. [4] Aquí el profesor utiliza el feedback inmediato para ayudar a los estudiantes a responder correctamente. A veces los estudiantes les costaban más responder pues trataban de pensar y cuando el profesor les decía la respuesta suavemente, se veían confundidos y perdidos. No obstante, al final todos fueron capaces de producir pequeñas frases acerca de la rutina diaria. [5] Aquí, el profesor los separa para que trabajen en parejas y pongan en práctica lo que estaban aprendiendo. Mientras tanto, se paseaba por el salón para irlos corrigiendo o despejar dudas si alguien tenía. La actividad se desarrolló lentamente pues los estudiantes no recordaban todo el vocabulario y por ende recurrían al celular; por ello, el profesor les pidió que utilizaran el libro de la institución que les podía ayudar. [6] Aquí hace un llamado al trabajo autónomo, invitándolos a revisar videos o todo tipo de material en internet para que fueran practicando en casa. Hace énfasis en el uso del tiempo y de las posibles estrategias que podrían utilizar para ir aprendiendo vocabulario.
--	--

Anexo 6 Planeación club de conversación 1 Institución WS

UNIVERSIDAD DEL VALLE
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras
Semestre agosto-diciembre de 2017

Intervention #1

Nombre de la institución: American School Way
Nombre del profesor-practicante: Michael RAMIREZ
Nivel: Tous
Tema : Les salutations autour le monde.
Fecha: Le 7 Octobre 2017
Objetivo general: Apprendre à saluer en utilisant différents codes et en posant de questions personnelles, apprendre à converser.
Objetivos específicos: — Identifier quels sont les différentes manières de saluer pour les utiliser lors de l'interaction. — Travailler plusieurs manières de poser de question à propos de l'état d'esprit et ses possibles réponses en tenant compte du registre: soit formel, soit informel.

Préparation:

Temps : 5 – 7 min E-E

Brise-glace

L'enseignant explique l'activité qui consiste à présenter les élèves, avec leurs noms réels ou ils peuvent utiliser un personnage de leur choix pour utiliser son information au cas où s'ils se connaissent déjà.

Le groupe fait un cercle d'abord et ensuite en regardant l'autre lui envoie une flèche avec les mains (les deux mains glissent l'un sur l'autre) en disant leur prénom. Le professeur commence.

Une fois le tour finit, le professeur commence en disant le prénom de la personne à qui il envoie la flèche.

Une fois le tour finit le professeur dit son prénom et nom et ainsi de suite. Le groupe peut s'entraider.

Source: atelier de techniques de théâtre

Diana Diaz Professeure

Ressources et évaluation:

La réalisation de l'activité sera évaluée à partir de la capacité de se rappeler des noms. Si les étudiants sont capables de se rappeler de tous, on considère qu'elle a réussi ; puisque l'objectif est qu'ils puissent travailler d'abord la relation corps – parole, faire connaissance et finalement la mémoire.

Temps : 15 - 20 min P – E

Salutation dans différent pays.

Le but de cette activité est que les élèves se saluent tour à tour. Ils reçoivent des emplacements géographiques spécifiques afin qu'ils imitent la façon dont cette population le fait.

D'abord le professeur demande: « Comment on se salue autour le monde? » et laisse que les étudiants expriment leur pensée par rapport au sujet. Ensuite, il montre des images dans lesquelles on peut évidence les manières de salutation et les explique si c'est nécessaire, cela permettra de donner un lexique nécessaire a la production orale. Après, il montre une vidéo « L'accolade de John Kerry à François François Hollande devant l'Elysée » et les étudiants doivent analyser ce qui se passe dans la situation, l'intention ce qu'ils puissent reconnaître la situation en milieu interculturel entre les deux homme et se demander ce qui a bien marché et ce qui n'a pas bien marché.

Expressions que peuvent être utilisé lors de la conversation :

- ☐ Poigné de main.
- ☐ Serrer la main.
- ☐ Bise/faire la bise/ bise par les joues
- ☐ Un embrassade
- ☐ S'incligner

Source : <https://www.communicaid.fr/blog/formation-interculturelle/simple-bonjour-vraiment-comment-se-saluer-travers-les-cultures/>

L'enseignant demande aux élèves d'en choisir un pour être présenté à partir d'une situation donnée. Pour cela, des "cartes de situation" sont invitées à analyser ce qui serait la manière d'accueillir, par exemple lors d'un rencontre entre gens des différents pays, ou chez soi. Par exemple si un japonais vient chez toi qu'est-ce que tu fais ? Ou en français ? Ou si tu vas en France ? De même, le professeur leur demande de jouer avec les émotion (fâché, content(e), surpris(e), etc.) et d'en tenir compte au moment de prononcer la salutation.

Ressources et évaluation:

L'évaluation sera la bien utilisation des salutation et registre de la part des étudiants. Ca veut dire qu'ils leur faut respecter la consigne.

Temps :20 - 25 min E – E

Moyens de demander et de répondre à l'état d'esprit.

L'objectif est de travailler sur différentes façons de poser et de répondre des questions par rapport à l'humeur.

L'enseignant met sur le tableau plusieurs émoticônes qui correspondent à différents sentiments, explique l'activité qui consistera à placer les expressions liées à ces sentiments sur le tableau. Pour ce faire, l'enseignant donnera à chaque groupe un paquet d'environ 20 expressions qui devront être enregistrées sur le tableau. Dans cette activité, les émoticônes de WhatsApp seront utilisées pour employer les TICS.

Dans un deuxième moment, lorsqu'ils ont déjà localisé toutes les façons possibles de répondre, chacun d'eux sera invité à répondre à la question sans répéter et en utilisant un émotion -comme dans l'activité précédente.

Les élèves, dans deux groupes, devraient organiser sur le tableau les expressions qui correspondent au sentiment de l'émoticône. L'idée est de les coller aussi peu que possible.

Dans un second moment, les étudiants seront dans un cercle et, à l'aide d'un ballon, ils devront poser la question et répondre, dans ses différentes variantes: (comment ca va? - comment va tu?) sans répéter. La balle

passer d'une personne à l'autre. Qui jette le ballon pose la question et qui le reçoit répond, pose la question à nouveau et jette le ballon à quelqu'un d'autre.

Temps : 20 min E – E

Enquête

L'objectif est que les élèves puissent poser des questions pour obtenir n'importe quel type d'information. En plus de différencier et de respecter les registres formel et familier. Nous allons également travailler une présentation personnelle de base en utilisant les nationalités.

Linguistiquement les possibles questions:

Type de question	Registre formel	Registre informel/familier
État d'âme	Comment-allez-vous? (monsieur/madame) Comment vous allez? (monsieur/madame) Vous allez bien? (monsieur/madame)	Ça va? Ça va bien? Comment vas-tu?
Nom	Comment vous vous appelez? Quel est votre nom, s'il vous plaît?	Comment tu t'appelles? Quel est ton nom?
Nationalité	Quelle est votre nationalité, (monsieur/madame)? Vous venez d'où?	Tu viens d'où? Quelle est ta nationalité?
Lieu de résidence	Où vous habitez? / Vous habitez où?	Tu habites où?

L'enseignant pose aux élèves une question liée à l'information demandée la première fois que quelqu'un est connu. Ils reçoivent une situation: LA RECHERCHE D'UN COLOCATAIRE. Un remue-méninge est fait sur le tableau de chaque élément qu'ils disent. Ensuite, l'enseignant leur demande de réfléchir aux moyens possibles de demander cette information en tenant compte de la formalité et de l'informalité.

Enfin, on leur demandera de sortir et de demander à chaque élève l'information et l'information pour l'écrire sur une feuille. Cependant, afin qu'ils puissent effectuer cette dernière activité, l'enseignant passe un pays à chacun d'eux, qui a travaillé sur le sujet des salutations et devrait utiliser leur salutation au début de la conversation avec chaque élève.

Ressources et évaluation:

L'évaluation sera faite à partir de l'utilisation constante du français pour se communiquer et de la bonne formulation des questions pour obtenir leur information personnelle.

Temps : 5 - 10 min E – E

Présentation du nouveau colocataire

L'objectif est de permettre aux étudiants de donner des informations sur quelqu'un d'autre, en rapportant leurs informations personnelles.

Les élèves seront en cercle et devront dire qui est la personne avec qui ils partageront une maison. Pour cette occasion, ils devront saluer et présenter immédiatement la personne de leur choix en donnant toutes les informations qu'ils ont recueillies.

Ressources et évaluation:

L'évaluation sera faite à partir de l'utilisation constante du français pour se communiquer et de la bonne présentations de l'information personnelle de la personne qu'ils ont choisi comme idéale pour être leur colocataire.

Anexo 7 Planeación club de conversación 2 Institución WS

UNIVERSIDAD DEL VALLE
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras
Práctica Docente
Semestre Agosto - Diciembre de 2017

Intervention #2

Nombre de la institución: American School Way Nombre del profesor-practicante: Michael RAMIREZ Nivel : Tous
Tema : La vie quotidienne
Fecha : Le 14 Octobre 2017
Objetivo general : Savoir poser des questions à propos d'un sujet donné. Objetivos específicos: — Travailler plusieurs manières d'obtenir d'information à travers des jeux. — Utiliser le langage du corps pour se faire comprendre

Préparation :

Temps : 5 – 7 min E-E

Brise-glace

Ressources et évaluation :

Les étudiants font un cercle et ils commencent à poser des questions à partir de l'information personnelle: Nom, nationalité, profession, etc. C'est pour se rappeler de quel manière on formule les questions. On utilise une boule pour faire la activités. La personne qui la lance, doit poser une question et la personne qui la reçoit doit répondre et poser une autre question,

Temps : 10 - 15 min E – E

LE JEU DE DES

Lien : <https://goo.gl/buBJ5c>

L'objectif est que les étudiants posent des questions fermées (est-ce que?), ouverte (qu'est-ce que?) , ou avec qui?, quoi?, comment?, où?, quand?, pourquoi? à partir des éléments donnés de la vie quotidienne comme l'information personnelle: (le nom, l'adresse, anniversaire), des produits pour un repas (du café, des légumes), les activités quotidiennes comme (se lever, se coucher, dîner).

L'enseignant montre dans la télé l'image du jeu. Ce sont des dés qui vont de 1 à 6 de manière horizontale et verticale pour former une grille où il y a du vocabulaire à travailler. Ce jeu s'utilise idéalement avec 2 dés, pour définir la question qui sera posée par un étudiant. Par binôme, ils devront créer oralement, dans un temps limité (30 à 45 secondes), une question cohérente qui utilise le mot qui est sorti des dés, avec sa possible réponse.

La correction de la prononciation sera individuelle et faite après la production, l'enseignant donne la bonne prononciation et corrige aussi l'intonation, l'étudiant corrige tout de suite.

Ressources et évaluation :

L'évaluation sera à partir de la bon prononciation et structure pour faire la phrase interrogative. En plus de donner la bonne réponse à la questions proposée.

Temps : 15 - 20 min P – E

CHARADES

L'objectif est que les étudiants puissent deviner soit une profession, soit une action.

L'enseignant va utiliser un portable pour jouer le jeu numérique « Charades ! ». Là, les étudiants vont trouver plusieurs catégories : des actions, des professions, des personnages célèbres, des films célèbres. Dans chaque catégorie, il y aura des cartes avec le vocabulaire qu'ils ont déjà travaillé dans le livre de l'institution. On va s'en servir comme guide.

De ce fait, les étudiants devront faire des groupes, cela dépend de la quantité de personnes. Ils devront faire la concurrence pour gagner des points. Pour pouvoir réussir, tous les intégrants du groupe doivent sortir et participer. Chaque personne aura 1 minute pour participer et devra se place en face de son groupe pour commencer l'activité. La mécanique est la suivante : une personne qui représentera le groupe doit sortir, prendre le portable et le mettre sur son front pour qu'elle ne puisse pas savoir ce qu'elle doit deviner. Dans l'appareil les intégrants verront un mot, donc ils devront mettre en œuvre le langage corporel pour se faire comprendre et pour que le représentant puisse deviner, à l'oral, la devinette. Une fois ils ont le mot deviné, ils devront dire une phrase en l'utilisant aussi en tenant compte l'intonation de l'émotion qui montre les émoticônes que l'enseignant utilisera. Si c'est correct, ils gagneront le point.

Ressources et évaluation :

L'évaluation sera à partir de la création d'une phrase cohérente où ils utilisent le mot deviné. En plus, ils devront tenir compte de la prononciation de la conjugaison, dans le cas des verbes et des professions.

Temps : 15 - 20 min E – E

DEVINE OUI.

Lien : <https://goo.gl/K4JQ5u>

L'objectif est que les étudiants soient capables de poser des questions fermées (est-ce que... / intonation) par rapport à l'apparence physique d'une personne pour découvrir le choix de son opposent et de travailler le vocabulaire du corps, les vêtements et les couleurs.

Avant de commencer le jeu, l'enseignant révisera rapidement les parties du corps avec un activité de TPR (*Total Physical Response*) où ils devront toucher la partie qui soit dite. Une fois cela soit claire, il passera aux étudiants des feuilles avec des visages de différentes personnes. L'idée ce de choisir un personnage et deviner le personnage de l'autre. Pour ce fait, tout le monde se placera dans un cercle et commencera le jeu. L'enseignant dira aux étudiants les possibles manières poser des questions à travers des exemples.

Les étudiants devront donc commencer à poser des questions pour obtenir l'information possible pour deviner les personnages des autres. Pour cela, chacun doit barrer les images que ne correspondent pas à la description du personnage de la personne à qui il/elle fait la question. Le défi ici sera la capacité d'avoir beaucoup de descriptions au même temps pour pouvoir découvrir la majeure quantité de personnes. La personne qui soit

découverte pourra continuer le jeu en aidant une autre personne à poser des questions pour découvrir les choix de ses copains. Celle qui reste au jeu le dernier gagne le jeu.

Ressources et évaluation :

L'évaluation sera à partir de la bonne utilisation du vocabulaire, la bonne formulation des questions et l'usage maximum du français pour interagir avec les copains de classe. En plus, ils devront tenir compte de la prononciation et intonation pour poser les questions.

Temps : 15 - 20 min E – E

SAVOIR POSER DES QUESTIONS : Kahoot.it

Lien : <https://goo.gl/gSWcT5>

L'objectif est de réviser ce qu'on vient de travailler pendant toute la séance.

L'enseignant met le jeu sur internet « Kahoot.it ». Les étudiants doivent, individuellement, utiliser leur portable pour entrer au lien, écrire le code qui y apparaît et créer un surnom. Au cas il y a quelqu'un qui n'en ait pas, on cherche un pour le lui prêter ou la personne fait un petit group avec quelqu'un d'autre. Le jeu se déroule ainsi : Les étudiants devront organiser dans 20 ou 30 secondes les éléments d'une question et envoyer la réponse. La personne qui envoie la première, gagnera plus de points que les autres. Au moment de la faute, l'enseignant demandera si c'est claire la questions et s'il reste des questions et/ou des doutes, il explique de manière résumé quelle serait la réponse correcte et pourquoi.

Ressources et évaluation :

L'évaluation sera faite à partir de la capacité de bien organiser les éléments qui seront donnés pour faire une question.

Anexo 8 Planeación club de conversación 3 Instituto WS

UNIVERSIDAD DEL VALLE
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras
Práctica Docente
Semestre Agosto - diciembre de 2017

Intervention #3

Nombre de la institución: American School Way Nombre del profesor-practicante: Michael RAMIREZ Nivel : Tous
Tema : L'utilisation de la technologie.
Fecha : Le 21 Octobre 2017
Objetivo general : Savoir entretenir une conversation à partir de la demande de l'avis de l'interlocuteur. Objetivos específicos: ☐ Savoir poser des questions pour demander l'avis. ☐ Travailler plusieurs manières d'obtenir d'information. ☐ Utiliser des expressions ou des tics de langage pour combler les silences dans les dialogues.

Préparation :

Temps : 5 – 7 min E-E

Brise-glace

Ressources et évaluation :

Les étudiants font un cercle et ils lancent le ballon à une autre personne en disant un mot, verbe, objet, relatif à la technologie, pour cette occasion, ils peuvent utiliser l'espagnol au cas où ils ne connaissent pas le mot. De cette manière, on travaille le vocabulaire que sera utilisé pendant toute la séance. L'enseignant commence à copier tout le vocabulaire qui commence à sortir du jeu et les traduit. Et à la fin du jeu, il commence par dire que cela serait le sujet du jour et leur annonce qu'ils feront un petit débat à la fin. Apr` s il leur demande ce qu'ils pense que c'est utile pour travailler ce type d'exercice au niveau langagière et finalement on introduit les tics de langage comme le premier sujet pour entretenir la conversation.

Temps : 10 - 15 min E – E

LES TICS DE LANGAGE

Source: <https://goo.gl/1Rufx9>

L'enseignant donne aux étudiants petit à petit des mots ou expressions qui vont servir pour entretenir une conversation.- Il leur explique dans quel contexte ils peuvent être utilisés. Dans ce cas, on va utiliser la liste suivante:

Pour commencer	Pour demander /donner une clarification
1. Euh	1. C'est-à-dire
2. Tu vois	2. C'est comme
3. Bah	3. Qu'est-ce que tu as dit? /T'as dit quoi?
4. Eh bien	4. Quoi?
5. Bon	5. Répète/Répétez.

L'enseignant utilisera le portable pour montrer des thématiques aléatoires comme: le travail, l'école, l'enfance d'autrefois, le genre de film préféré, etc. Cela se fait pour que les étudiants puissent les utiliser de manière court et facile. Individuellement, ils devront dire deux ou trois phrases en utilisant les expressions montrées, au moins 2, du sujet apporté par le téléphone portable.

Ressources et évaluation :

La correction de la prononciation sera individuelle et faite après la production, l'enseignant donne la bonne prononciation et corrige aussi l'intonation, l'étudiant corrige tout de suite.

Temps : 20 - 25 min P – E

LES BALLONS DE L'AVIS

Source : <https://goo.gl/escuzz>

L'objectif est que les étudiants puissent découvrir les expressions qu'on utilise pour exprimer l'avis.

L'enseignant va séparer les étudiants dans deux groupes et il va expliquer le jeu. Il se compose de deux parties: la première s'agit d'exploiter les ballons qui contiendront des expressions dedans. Les expressions doivent être organisées dans 6 catégories :

1. Demander l'avis de quelqu'un,
2. Refuser de donner une opinion,
3. Exprimer son opinion,
4. Exprimer son désaccord,
5. Exprimer son accord,
6. Partager un point de vue.

De ce fait, les étudiants devront aller chercher les ballons et commencer à les exploiter sans utiliser les mains. C'est-à-dire qu'il faut utiliser le reste du corps pour y réussir. Une fois qu'ils aient exploité le ballon, ils devront coller dans le tableau, avec du scotch, les expressions qui correspondent à chaque catégorie.

La deuxième partie serait la mise en œuvre des expressions avec sa possible réponse, ils devront donc choisir un numéro -de 1 à 21- qui contiendra une image montrant les problèmes de la technologie, ensuite ils devront construire deux phrases en utilisant les expressions et l'image qu'ils viennent de choisir. Cependant, pour cela il faut chronométrer, ils auront environ 1 minute pour faire les deux phrases. À ce moment-là, on travaillera le vocabulaire inconnu si nécessaire. Lorsqu'ils ont les phrases complètes, l'enseignant passera et les révisera, si elles sont correctes, le groupe gagnera un point.

Ressources et évaluation :

L'évaluation sera à partir de la création d'une phrase cohérente où ils utilisent le mot deviné. En plus, ils devront tenir compte de la prononciation de la conjugaison, dans le cas des verbes et des professions.

Temps : 25 - 30 min E – E

LE DEBAT

Lien : <https://goo.gl/7B1yK6>

L'enseignant commence par demander ce qu'ils pensent de l'usage de la technologie et il commence à travailler le vocabulaire qu'ils ne connaissent pas. On fait dans le tableau une liste d'avantages et de désavantages. Après d'en avoir parlé. L'enseignant montre une nouvelle sur l'ordinateur. Comme l'intention ce de ne pas lire sinon d'écouter, il lis la nouvelle et les étudiants essayent de comprendre à partir de ce que l'enseignant est en train de réciter. On résout des questions de vocabulaire ou même du contenu. L'idée est de parler autours ce sujet. Les étudiants devront parler et donner leur avis en utilisant les expressions et les tics qu'ils viennent de travailler. Ce n'est pas obligatoire mais l'enseignant fait tout son possible pour qu'ils les mettent en oeuvre. Et finalement, on finit la séance avec l'hypothèse: La vie serait plus simple sans les téléphone portable.

Ressources et évaluation :

L'évaluation sera à partir de la bonne utilisation du vocabulaire, la bonne formulation des questions et l'usage maximum du français pour interagir avec les copains de classe. En plus, ils devront tenir compte de la prononciation et intonation pour poser les questions et donner l'avis.

Anexo 9 Planeación club de conversación 4 Institución WS

UNIVERSIDAD DEL VALLE
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras
Práctica Docente
Semestre Agosto - diciembre de 2017

Intervention #4

Nombre de la institución: American School Way Nombre del profesor-practicante: Michael RAMIREZ Nivel : Tous
Tema : Allez-y, faites les courses!
Fecha : Le 3 Novembre 2017
Objetivo general : Savoir donner et demander l'information d'un produit. Objetivos específicos: — Savoir poser des questions pour demander de l'information. — Utiliser les expressions de quantité définie et indéfinie. — Utiliser des expressions ou des tics de langage pour combler les silences dans les dialogues. — Utiliser les expressions avec EN. Il y en a – J'en ai... et leur forme négatives.

Préparation :

Temps : 20 min E-E

Brise-glace

D'abord on commence par faire la discussion d'où on fait les courses. (Les lieux où on peut le faire ici en Colombie) avec des images et faire la comparaison avec les propres de la France, tels que:

1. Le marchand
2. La pâtisserie
3. L'épicerie (fru-ver)
4. La charcuterie
5. La droguerie (pour les produits d'hygiène, beauté, santé) entretien domestique, soins de corps.

On travaille le vocabulaire inconnu où cas ils ne le connaissent pas. Plus tard, on fait un activites de classification des produits en se concentrant dans l'usage des partitifs.

Les étudiants auront sous leurs chaises des images des produits du marché comme : les œufs, la farine, les pâtes, etc. Ils devront aller au tableau et les organiser à partir du partitif correspondant avec un temps limités. Ensuite, ils devront faire par image une phrase qui puisse être utilisée dans la vie réelle - C'est à eux de décider s'ils font des petites phrases ou un dialogue en utilisant tout. Depuis qu'ils sont dans deux groupe différentes, on donnera des points quand ils auront organisé tout et auront donné les phrases.

Ressources et évaluation :

On évaluera la bonne organisation des éléments dans le tableau, la bonne utilisation du vocabulaire et la mise en oeuvre de tout lors d'une situation ou avec des petites phrases.

Temps : 15 - 20 min E – E

BINGO

On travaillera le vocabulaire des fruits et légumes lors d'un bingo. Le professeur commence le jeu en « chantant » les produits. Après il donne l'opportunité à un étudiant de le faire pour travailler la prononciation. Ils vont travailler en binôme vu qu'il n'y a que 5 types de tableau à jouer et aussi pour s'aider avec la connaissance du vocabulaire. Dans un sac en plastique on mettra des papiers avec le vocabulaire "en lettres" pour que la personne qui commence puisse dire le vocabulaire correctement; cependant, les autres devront reconnaître le vocabulaire pour pouvoir compléter leur tableau. Le professeur donne des différentes figures à compléter pour faire travailler tous les mots du jeu.

Ressources et évaluation :

Celle-ci sera évaluée à partir de la bonne prononciation des mots et aussi la bonne utilisation des parties de la part de la personne qui "chante". En plus, la reconnaissance de tout le vocabulaire à la fin du jeu; c'est-à-dire, s'ils peuvent les utiliser sans problème dans une phrase ou simplement pour le nommer, on dira que l'activité a réussi.

Temps : 10 min P – E

LES CONTENEURS

Les étudiants devront classer dans des conteneurs réels, tels qu'une boîte, un paquet, ...

Le professeur montre différents types d'emballage et enseigne le vocabulaire lié. Plus tard, on fera une petite révision à l'aide de Kahoot pour travailler l'identification de l'emballage correct pour des produits en général. Ils devront choisir la bonne réponse -c'est-à-dire l'emballage qui mieux s'accorde aux produits qui apparaissent dans la consigne.

Ressources et évaluation :

L'évaluation sera à partir de la bonne réponse de l'emballage et l'identification du vocabulaire écrit.

Temps : 20 - 25 min E – E

LE MAGASIN**Lien :**

Les étudiants devront utiliser les éléments de la salle de classe pour construire un magasin et jouer le jeu de rôle. L'idée est qu'ils créent une situation de la vie réelle et utilisent les expressions pour demander et donner l'avis à propos des produits. Pour ce fait, un groupe jouera le rôle des employés, et l'autre groupe des clients. Ils devront mettre en oeuvre les parties, le vocabulaire et les expressions utiles dans ce contexte. Le professeur donnera 10 minutes maximum pour qu'ils puissent organiser tout et ils auront 5 minutes pour faire la petite présentation.

Ressources et évaluation :

L'évaluation sera à partir de la bonne utilisation du vocabulaire, la bonne formulation des questions et l'usage maximum du français pour interagir avec les copains de classe. En plus, ils devront tenir compte de la prononciation et intonation pour poser les questions et donner l'avis.

Anexo 10 Planeación club de conversación 5 Instituto WS

UNIVERSIDAD DEL VALLE
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras
Práctica Docente
Semestre Agosto - diciembre de 2017

Intervention #5

Nombre de la institución: American School Way Nombre del profesor-practicante: Michael RAMIREZ Nivel : Tous
Tema : Les virelangues et les émissions des médias
Fecha : Le 11 Novembre 2017
Objetivo general : Travailler l'intonation, le rythme et l'accentuation dans des petites dialogues. Objetivos específicos: — Employer les mouvements qui accompagnent la parole — Représenter un texte/dialogue de différentes manières en tenant compte la nature de chacun.

Préparation :

Temps : 15 - 20 min E-E

Brise-glace : LE TÉLÉPHONE CASSÉ

Comme d'habitude, on séparera les étudiants en deux pour créer des groupes. Pour cette activité ils devront faire la queue, la première personne devra écouter un petit enregistrement sur un téléphone portable et regarder le message écrit ; puis elle devra passer le message oreille par oreille et finalement la dernière personne dira ce qu'elle a compris et entendu. Les messages auront des sons similaire – on travaillera des paires minimales :

O – U: 4, 5

O – OE: 9, 10

OE – E: 14, 15

Y - U: 27, 28

LES NASALES : 34, 37, 42, 45, 47, 48

F – V : 62, 64

SH – GZ : 73, 74

S -Z : 78, 80, 88, 89

Liens : <https://goo.gl/xq9ahN>

Ressources et évaluation : L'évaluation sera à partir de la bonne prononciation du message final. Si le groupe commet un erreur, on discutera à propos de la faute de manière bref en disant comment se prononce chaque message et en faisant l'accent sur le son à travailler.

Temps : min E – E

LES VIRLANGUES

Lines : <https://goo.gl/ED9TMR>

Par groupes, ils se donnent un numéro secret de sorte que, au hasard, une personne de chaque groupe est obligée de se battre pour prononcer un virelangue. Ils doivent le pratiquer en 1 minute avec ses copains, l'objectif est de se donner un feedback ou cas ou ce soit nécessaire avant de le réciter. Une fois le temps plein, on lance une pièce de monnaie pour voir qui commence; En cas d'erreur, on donnera un autre opportunité, au contraire, il perdront l'opportunité de gagner un point.

Ressources et évaluation :

L'évaluation sera à partir de toutes les éléments de la prosodie du français. On fera un feedback avant de dire chaque document et ou cas où ils font des fautes, on les corrigera immédiatement.

Temps : 15 - 20 min P – E

LES NOUVELLES

Ressources : Des audios Nickel 1 et 3.

A chaque groupe on donnera un document sonore qui devra être écouté plusieurs fois pour qu'ils puissent donc le reproduire lors d'une représentation des différentes situations ; par exemple : nouvelles à la télé, une émission de radio, la raconte d'un commérage à un ami. L'objectif c'est que les étudiants soient capables de bien prononcer et reconnaître les différentes manières de dire le même message qui répond aux registres et aux émotions. Ils pourront écrire pour ne pas oublier les messages ; néanmoins, on lui conseille d'écrire comme ils l'entendent, pas comme cela s'écrit réellement afin de ne pas avoir un biais à cause de la graphie et prononcer autrement.

Ressources et évaluation :

L'évaluation sera à partir de toutes les éléments de la prosodie du français. On fera un feedback avant de faire la présentation et ou cas où ils font des fautes, on les notera dans le tableau pour en parler après.

Temps : 20 - 25 min E – E

JEU DE L'OIE

Lien : <http://la-phonetiqueenjouant.blog4ever.com/evaluer-la-prononciation>

Les étudiants devront lancer le dé numérique individuellement et à l'aide de l'image qui est dans le lien ci-dessus, devront prononcer la phrase correspondant. On donnera des point à chaque groupe si leur intégrants font bien la prononciation et tiennent en compte la prosodie du français.

Ressources et évaluation :

L'évaluation sera à partir de toutes les éléments de la prosodie du français. On fera un correction immédiate où cas ils se trompent.

Anexo 11 Planeacion inmersión 1 Universidad del Valle FDPF

UNIVERSIDAD DEL VALLE
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras
Práctica Docente
Semestre Agosto - diciembre de 2017

Intervention #6

Nombre de la institución: Universidad del Valle
Nombre del profesor-practicante: Michael RAMIREZ
Nivel : Tous
Tema : Vivons l'art autrement
Fecha : Le 23 Novembre 2017

Préparation :

Domain: L'art

Niveau: A2 - B1

Public: Adultes Professeurs.

Durée: 1h30

Objectifs:

Langagier:

1. La description physique.

Socioculturel:

1. L'art français: des peintres appartenant à des époques différentes (des hommes et des femmes).

Transversaux:

1. L'autoportrait (la description de soi-même).

Aptitudes:

1. Compréhension orale: extraits des descriptions
2. Compréhension écrite: extraits des descriptions
3. Production Orale: faire des commentaires

Supports:

-Les liens d'où sont sorties les transcriptions:

<https://goo.gl/DSxCKd>

<https://goo.gl/agTzAi>

<https://goo.gl/JmRWKZ>

<https://goo.gl/QoahYq>

<https://goo.gl/LefkP1>

<https://goo.gl/pgDJVG>

<https://goo.gl/7VrFrj>

<https://goo.gl/Ty3s6q>

<https://goo.gl/5VtQgp>

<https://goo.gl/EM3Wbt>

- Les enregistrements: les voix de Michael Ramirez et Linda Saxer
- Les codes QR
- L'application "QR Scanner"

Description succincte: (description de l'activité)

D'abord, on explique de quelle manière les professeurs peuvent avoir l'application qui sera utile pour lire le code QR des résumés des tableaux, à l'aide d'une vidéo. Une fois ils auront l'application, les professeurs simulent une visite au musée à l'aide des dessins qui sont collés autour de la salle. Sur le mur on pouvait trouver les peintures, les peintres, les résumés et un code QR qui doivent être scannés. Aussi, ils auront l'opportunité de s'asseoir dans des chaises qui seront devant chaque ensemble de peintures. L'intention est d'apporter un espace de libre circulation où ils ne sont pas guidés, ils peuvent aller à leur rythme sans être pressés.

Production prévue:

Les éléments suivants sont lesquels on tiendra en compte pour le développement de l'activité:

1. Le contact avec un input oral (moi-même et une femme dont la langue maternelle est le français)
2. Le suivi d'une description orale
3. Le travail de relation sons-graphie à travers du suivi d'un texte écrit en l'écoutant)
4. L'opportunité d'interagir avec les autres comme dans les musées; parler à propos des sentiments, des impressions, etc.

Critères de réussite

À partir de ces valeurs on évaluera la réussite de l'activité :

1. Les professeurs avaient-ils une bonne disposition à faire l'activité?
2. Les professeurs ont-ils réussi à suivre d'abord à télécharger l'application?
3. Les professeurs ont-ils eu assez de temps pour aller autour?

4. L'espace qu'on a prévue pour l'activité était-elle convenable?



*Autoportrait avec ses élèves
miroir*



*Marie Louise Vigée Lebrun Se regardant dans un
miroir*

A-t-elle réussi à créer une ambiance de musée? Le Salon de 1787 fut pour Mme Vigée Le Brun non seulement celui auquel elle exposa le célèbre portrait de Marie-Antoinette et ses enfants, mais aussi celui qui lui permit d'obtenir ses lauriers comme peintre de l'enfance.

Cette année-là, elle présentait en effet trois effigies de mères accompagnées de leurs enfants, la reine, les marquises de Pezay et de Rougé, et elle-même, un portrait de garçonnet, « *le petit d'Espagnac* » (Londres, Wallace Collection), et deux fillettes, Caroline Lalive de La Briche et Julie Le Brun.

Née le 12 février 1780, Jeanne Julie Louise Le Brun s'imposait en 1787 en modèle fétiche. Sur l'autoportrait du Louvre, elle trouvait refuge dans les bras de sa mère. Sur un deuxième portrait, elle somnolait sur une bible (New York, coll. part.). Sur un troisième, elle offrait aux visiteurs le reflet de son joli visage dans un miroir. La composition au miroir semblait avoir particulièrement plu à l'artiste qui en avait peint deux exemplaires, l'un sur bois, qui fut très certainement le premier en raison des repentirs qui affectent la composition, l'autre exécuté sur toile. Ainsi que Joseph Baillio l'a souligné dès 1982, l'image révélant, suivant une perspective impossible, et le profil, et le visage de face, pouvait avoir été influencée par des œuvres antérieures dont l'artiste avait probablement eu connaissance parce qu'elle les avait vues parmi les tableaux à vendre chez son époux, ou dans l'une des nombreuses collections qu'elle visitait régulièrement. Le lien le plus direct est indéniablement avec une toile attribuée à Jusepe de Ribera où un philosophe de trois quarts révèle les traits de son visage dans un miroir.

Exposé au Salon de 1787, l'un des deux exemplaires du portrait de Julie Le Brun au miroir n'avait pas laissé indifférent la critique, même si celle-ci avait avant tout remarqué l'autoportrait de l'artiste avec sa fille, dont on avait loué la tendresse maternelle et l'amour qui « respirait » dans ses yeux. Parmi les *Inscriptions pour mettre au bas de différents tableaux exposés au musée du Louvre en 1787* (Paris, BNF, fonds Deloynes, vol. 15, microfiche 8/13-10-11, 602-603), on pouvait ainsi lire : « *Dans un même portrait offrir deux fois aux yeux le même objet tenant un meuble de toilette, sans qu'on puisse objecter que l'auteur se répète, ce trait est fort ingénieux.* »

<http://www.grandpalais.fr/fr/article/oeuvres-commentees-delisabeth-jeanne-julie-louise-le-brun-se-regardant-dans-un-miroir>

Anexo 12 Planeación inmersión 2 Universidad del Valle FDPF

BRISE GLACE

Domain: La ludique

Niveau: A2 - B1

Public: Adultes professeurs.

Durée: 30min

Objectif:

Langagière:

1. Le présentation personnelle
2. Le vocabulaire simple (des couleurs, des professions, des légumes,etc).

Socioculturel:

1. Les autres possibles activités à faire dans la salle de classe avec leurs élèves pour donner un espace différent d'apprentissage pour mettre en oeuvre les connaissances.

Transversaux:

1. La conscience de l'importance de la ludique pour le premier contact avec les étudiants de ce siècle.

Aptitudes:

-Compréhension oral d'un texte d'art

Supports:

- Un ordinateur pour mettre de la musique.
- Un ballon.
- Des vêtements confortables.

Description succincte: (description de l'activité)

D'abord, on demande aux apprenants de faire un cercle en se donnant les dos. Ils doivent mettre leur mains sur les épaules de la personnes qui ont devant d'eux. On leur demande de commencer à faire un massage. Celui-ci aura trois type:

1. En imitant un boulanger et sa pâte à pain: Ils prennent les épaules comme s'ils étaient la pâte.
2. En imitant les fourmis avec leur doigts: ils touchent tout le dos en faisant du pression avec leur doigts.
3. En imitant l'eau, c'est-à-dire, en caressant toute la tête et le dos avec la main d'un seul chiffon.

L'intention est de briser la glace en faisant que les apprenant soient plus à l'aise avec le contact avec les autres personnes qu'ils ne connaissent pas auparavant.

Ensuite, on demande de faire le cercle plus grand et de dire les antonymes des mots que le professeur dit. Dans ce cas, les pairs de mots qui seront utilisés sont:

1. Blanc - Noir
2. En haut - En bas
3. Tomate - Oignon

De cette manière on travail un vocabulaire simple à partir d'un jeu de mouvement et de vite reaction.

Plus tard, dans le même cercle, chaque personne doit se présenter, en saluant avec l'expression qu'elle préfère, en disant son nom et finalement, en mimant et disant une activité préférée. Il s'agit d'apprendre les noms de tous les participants en répétant, à chaque fois, l'information des personnes qui ont parlé avant de son tour, c'est-à-dire, la deuxième personne dira d'abord les données de la première personne et après la sienne; la troisième devra dire celle du premier, du deuxième et finalement la sienne, et ainsi de suite.

Finalement, on joue la chanson "El meneito" pour faire une activité de TPR. Le professeur explique le premier pas que les apprenant devront imiter. Il doit expliquer, en dansant de quelle manière il faut le faire. Après chaque participant devra inventer un pas différent et le faire en face de tous pour le suivre. Le professeur passera à côté de tous pour vérifier s'ils ont tout prêt et où cas d'avoir besoin de l'aide, assister à ceux qui ont des problèmes. L'intention est de travailler la langue -les instructions- avec le corps pour être plus flexible face à un groupe, vu qu'il faut bien utiliser le langage du corps au moment de parler.

Production prévue:

Les éléments suivants sont lesquels on tiendra en compte pour le développement de l'activité:

1. Le suivi des instructions de manière oral
2. Le travail de relation largue-mouvement corporel à travers du suivi du rythme de la chanson.
3. L'opportunité de mettre en oeuvre leur connaissance pour donner des instructions lors de l'aide de l'activité.

Criteres de reussite

À partir de ces valeur on évaluera la réussite de l'activité :

1. Les professeur avaient-ils une bonne disposition à faire l'activité?

2. Les professeur ont-ils des problème au niveau langagière pour exprimer ce qu'ils voulaient dire?
3. Les professeur ont-ils eu assez de temps pour penser au pas?
4. L'espace qu'on a prévue pour l'activité était-elle convenable?

Anexo 13. Presentación estructura libro guía Nickel 1!

Nickel 1 !

Le livre de l'élève - Mode d'emploi

Structure générale

- Unité 0
- 12 Unités
- 3 évaluations formatives
- Précis grammatical
- Tableau de conjugaison
- Transcription des enregistrements non transcrits dans la leçon

Organisation d'une unité

Objectifs

- Le thème général de l'unité
- Les compétences à acquérir.
- Les stratégies à développer.
- La tâche finale

Découvertes

« Ouvertures »

- Pour les 4 premières unités, initiation à l'écoute.
- Mise en place des stratégies de compréhension globale

« Situations »

- Deux documents enregistrés : les contenus en contexte.
- Entraînement à la compréhension orale systématisée.
- Pour aider : des « fenêtres » socioculturelles (encadrés et pastilles vidéo).
- Progressivement, des documents écrits authentiques.

Outils

« Grammaire »

- Observation de la langue, en contexte.
- Appropriation des règles.
- Exercices d'application.

« Lexique et prononciation »

- Découverte active, par champs sémantiques.
- Réemploi dans un cadre communicatif.
- Pratiques de discrimination phonétique.

Compétences de communication

« Compétences »

- Des activités pour s'approprier la langue
- À partir de documents authentiques.

« Société »

- Des suppléments d'information socioculturelle au service des activités des « compétences ».
- Un « plus » illustré par une courte vidéo documentaire.

« Tâche finale »

- Un véritable projet collaboratif
- L'aboutissement pratique de l'Unité.
- Des critères d'auto-évaluation et de co-évaluation.

Nickel! 1 - Niveaux A1/A2 - Cahier d'exercices

Descriptif

Nickel! Parfait pour apprendre le français.

Nickel! Une méthode de français destinée aux grands adolescents, jeunes adultes et adultes débutants ou faux-débutants.

Nickel! Une méthode ambitieuse.

Nickel! suit les principes du Cadre européen commun de référence pour les langues.

Nickel! 1 vise l'acquisition du niveau A1 du CECR, qui pourra être certifiée par le DELF A1. Elle amorce en outre la présentation de certains contenus du niveau A2.

Nickel! Une méthode pratique

Dans une perspective actionnelle: elle développe les compétences de communication des apprenants; elle propose des activités et des tâches qui préparent réellement les apprenants à agir et interagir de façon efficace en contexte francophone; elle accorde une place importante aux réalités socioculturelles.

Nickel! Un véritable outil de formation

Nickel! privilégie l'acquisition de stratégies d'apprentissage qui impliquent les étudiants, les aident à progresser plus rapidement et à devenir autonomes.

Nickel! Un projet

L'ensemble des supports constitue un dispositif pédagogique complet: il aborde les réalités langagières en variant les points de vues; il prend en compte la diversité des situations d'apprentissage.

Matériel disponible pour Nickel!:

- livre de l'élève accompagné d'un DVD-Rom contenant : les enregistrements du livre et du cahier d'exercices; une vidéo pédagogique parallèle à la progression
- cahier d'exercices contenant: les fiches d'exploitation de la vidéo; le passeport (portfolio); un livret de corrigés
- livre du professeur
- pack numérique
- fiches "diversité: communication et grammaire" audio pour la classe (livre et cahier au format audio)

<https://www.cle-international.com/nickel-1-niveaux-a1a2-cahier-d-exercices-9782090384994.html#descriptif>