

**DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL E
INTERCULTURAL EN FRANCÉS EN ESTUDIANTES DE UNDÉCIMO GRADO DE
UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA DE CALI**

VALENTINA CORTÉS GALVIS

Código: 201731405

FAVIÁN ANDRÉS SUÁREZ TUBERQUIA

Código: 201530655

DIRECTORA: CARMEN CECILIA FAUSTINO

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
DEPARTAMENTO DE LENGUAS Y CULTURAS EXTRANJERAS
LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS
JUNIO 2024**

RÉSUMÉ

L'objectif principal de cette recherche était la conception et la mise en œuvre d'une séquence didactique visant à promouvoir le développement de la production orale en français et de la compétence interculturelle chez les élèves de la classe d'onzième. C'est une étude qualitative qui s'inscrit dans la recherche-action menée dans un établissement d'enseignement officiel à Cali. Les instruments utilisés dans la phase de diagnostic correspondent à des fiches d'observation en classe et à l'application d'une enquête auprès des élèves. Pour la conception et la mise en œuvre de la séquence, nous avons examiné des documents institutionnels, mené un entretien avec l'enseignante du cours et appliqué une enquête finale auprès des étudiants afin de déterminer l'impact de la séquence sur la production orale et la compétence interculturelle. Les résultats montrent que la séquence didactique a eu un impact positif sur la production orale et la compétence interculturelle.

Mots clés: Production orale, compétence interculturelle, multimodalité, séquence didactique, recherche-action.

RESUMEN

Este trabajo de investigación tuvo como principal objetivo el diseño y la implementación de una secuencia didáctica destinada al desarrollo de la producción oral en francés y la competencia intercultural en estudiantes de undécimo grado. Este proyecto es de corte cualitativo y corresponde a una investigación-acción realizada en una institución educativa de carácter oficial en Cali. Los instrumentos de recolección en la etapa de diagnóstico fueron registros de observación de clase, entrevista a la docente titular del curso y una encuesta a los estudiantes. Para el diseño y la implementación de la secuencia, revisamos documentos institucionales y se aplicó una encuesta final a los estudiantes para determinar el impacto de la secuencia en la producción oral y la competencia intercultural. Los resultados muestran que la secuencia didáctica tuvo un impacto positivo en la producción oral y la competencia intercultural.

Palabras clave: Producción oral, competencia intercultural, multimodalidad, secuencia didáctica, investigación-acción.

ABSTRACT

The main objective of this research work was the design and implementation of a didactic sequence to promote the development of oral production in French and intercultural competence in eleventh grade students. This project is qualitative and corresponds to an action-research conducted in an official educational institution in Cali. The instruments used in the diagnostic stage correspond to classroom observation records and the application of a survey to students. For the design and implementation of the sequence, we reviewed institutional documents, conducted an interview with the head teacher and applied a final survey to students to determine the impact of the sequence on oral production and

intercultural competence. The results show that the didactic sequence had a positive impact on oral production and intercultural competence.

Key words: oral production, intercultural competence, multimodality, didactic sequence, action-research.

TABLA DE CONTENIDO

RÉSUMÉ.....	2
RESUMEN.....	2
ABSTRACT.....	2
1. INTRODUCCIÓN.....	8
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	10
2.1.JUSTIFICACIÓN.....	13
3. OBJETIVOS.....	14
3.1. OBJETIVO GENERAL.....	14
3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	14
4. ANTECEDENTES.....	15
4.1. Antecedentes locales.....	15
4.2. Antecedentes nacionales.....	22
4.3. Antecedentes Internacionales.....	29
5. MARCO TEÓRICO.....	32
5.1. Aprendizaje basado en tareas.....	32
El Ciclo de la Tarea.....	34
5.1.1. Preparación (Pre-task).....	34
5.1.2. La realización de la tarea (While-task).....	34
5.1.3. Foco Lingüístico (Language-Focus).....	35
5.1.4. After the Task (Post-task).....	36
5.2. Competencia intercultural.....	37
5.3. Producción oral.....	40
5.4 Recursos multimodales.....	43
6. METODOLOGÍA.....	46
6.1. ENFOQUE.....	46
6.1.1. Paradigma y metodología de investigación.....	46
6.1.3. Diseño de investigación.....	47
1. Identificación de una preocupación temática y planteamiento del problema.....	47
2. Elaboración de un plan de actuación.....	48
3. Desarrollo del plan y recogida de datos sobre su puesta en práctica.....	48
4. Reflexión, interpretación de resultados, re-planificación.....	48
6.1.4. Población participante.....	48
6.1.5. Contexto institucional.....	49
6.1.6. Perfil de la docente titular.....	49
6.1.7. Instrumentos de recolección.....	50
6.1.8. Observación no participante y diarios de campo.....	50
6.1.9. Encuesta diagnóstica a estudiantes.....	51
6.1.10. Entrevista a la docente.....	51
6.2. PROCEDIMIENTO.....	51
6.2.1. Implementación.....	51
6.2.2. Diseño de la secuencia didáctica.....	52
6.2.3. Cronograma de actividades.....	52

7. RESULTADOS.....	55
7.1. Perfil de los aprendices de francés.....	55
7.2. Etapa de diagnóstico.....	56
7.2.1. Experiencia de aprendizaje y contacto con la lengua.....	56
Gráfica 1. Contacto con el francés fuera del aula.....	56
7.2.2. Motivación y percepción del desempeño en francés.....	57
Gráfica 2. Percepción de los estudiantes en cuanto a su desempeño en francés.....	57
Gráfica 3. Sentimiento hacia el idioma.....	62
Gráfica 4. Tiempo de dedicación al francés fuera del aula.....	63
Gráfica No. 5 actividades extracurriculares para reforzar el idioma.....	64
7.2.3. Metodología de la docente.....	65
Gráfica No. 6. Materiales asignados por la docente para el estudio de la lengua por fuera del aula...	66
Figura No. 1. Taller de gramática.....	66
Gráfica No. 7. Materiales usados en clase que son del agrado de los estudiantes.....	68
Gráfica No. 8. Actividades que se hacen en clase.....	69
Gráfica No. 9. Frecuencia con la que se utilizan los recursos o materiales en clase.....	70
7.2.4. Materiales y actividades para la promoción de la producción oral.....	70
7.2.5. ETAPA DE INTERVENCIÓN Y DE EVALUACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA..	72
7.2.5.1. Diseño de la propuesta de intervención.....	72
Tabla 3. Plan y aspectos principales de Unidades Didácticas.....	73
7.2.5.2 Impacto en la participación y la producción oral.....	74
Foto 1. Cartelera Jeu de tague.....	76
Foto 2. Actividad: Passé composé.....	77
Foto 3. Actividad de escritura de “Mi viaje memorable.”.....	77
7.2.5.3 Impacto en la competencia intercultural.....	79
7.2.5.4 Impacto de las modalidades de trabajo.....	83
Foto 4. Sesión de trabajo colaborativo.....	85
7.3 Dificultades y aprendizajes en la implementación de la propuesta.....	85
7.3.1. Aprendizajes.....	87
CONCLUSIONES.....	89
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	92
ANEXOS.....	95
Anexo 1. Registro de observación fase diagnóstico.....	95
Anexo 2. Registro de observación fase implementación.....	100
Anexo 3. Cuestionario de la entrevista a la docente.....	105
Anexo 4. Cuestionario encuesta inicial a los estudiantes.....	106
Anexo 5. Cuestionario encuesta final a los estudiantes.....	112
Anexo 6. Carta de consentimiento informado.....	116
Anexo 7. Secuencia didáctica.....	117
Anexo 8. Planeación de clase.....	117

Lista de gráficas

<u>Gráfica 1. Contacto con el francés fuera del aula.....</u>	<u>57</u>
<u>Gráfica 2. Percepción de los estudiantes en cuanto a su desempeño en francés.....</u>	<u>57</u>
<u>Gráfica 3. Sentimiento hacia el idioma.....</u>	<u>63</u>
<u>Gráfica 4. Tiempo de dedicación al francés fuera del aula.....</u>	<u>64</u>
<u>Gráfica 5. Actividades extracurriculares para reforzar el idioma.....</u>	<u>65</u>
<u>Gráfica 6. Materiales asignados por la docente para el estudio de la lengua por fuera del aula.....</u>	<u>66</u>
<u>Gráfica 7. Materiales usados en clase que son del agrado de los estudiantes.....</u>	<u>68</u>
<u>Gráfica 8. Actividades que se hacen en clase.</u>	<u>70</u>
<u>Gráfica 9. Frecuencia con la que se utilizan los recursos o materiales en clase.....</u>	<u>70</u>

Lista de tablas

<u>Tabla 1. Cronograma de actividades.....</u>	<u>54</u>
<u>Tabla 2. Organigrama.....</u>	<u>55</u>
<u>Tabla 3. Plan y aspectos principales de las Unidades.....</u>	<u>75</u>

Lista de Fotos.

<u>Foto 1. Cartelera Jeu de tague.....</u>	<u>77</u>
<u>Foto 2. Actividad passé composé.....</u>	<u>78</u>
<u>Foto 3. Actividad de escritura “Mi viaje memorable”.....</u>	<u>79</u>
<u>Foto 4. Sesión de trabajo colaborativo.....</u>	<u>87</u>

Lista de Figuras

<u>Figura 1. Taller de gramática.....</u>	<u>69</u>
---	---------------------------

INTRODUCCIÓN

La gran mayoría de colegios públicos del país enseñan inglés como lengua extranjera. Según los datos proporcionados por la revista Semana (2020), citando al entonces gerente del Programa Nacional de Bilingüismo del Ministerio de Educación, Carlos Amaya, mencionaba que cerca de 122 colegios públicos en Colombia, además del inglés, enseñan francés. Asimismo, Amaya resalta las importantes alianzas que se han establecido con el gobierno de Francia y su embajada en Colombia para acercar cada vez más el idioma francés a los colegios públicos del país.

No obstante, además de incluir el francés en los currículos de las instituciones educativas, es importante también, realizar acompañamientos para el desarrollo y fortalecimiento en la enseñanza del francés a través de enfoques pedagógicos innovadores donde se promueva la reflexión y el desarrollo de una conciencia intercultural y crítica en los estudiantes y los conduzca a un aprendizaje significativo de la lengua en contextos reales de comunicación. Si bien es cierto que los estudiantes deben aprender aspectos lingüísticos de la lengua, también el aprendizaje de una lengua extranjera implica comprender la cultura que hay detrás de esta y los diversos modos de vida de las comunidades que la hablan. De igual manera, el desarrollo de una competencia intercultural posibilita el reconocimiento de la propia identidad cultural. Según Kramsch (1993b), citado en Liddicoat & Scarino (2013, p.24) la competencia cultural es la capacidad que se tiene para negociar significado a través de las fronteras culturales y que a su vez le permite al sujeto establecer su propia identidad como usuario de otra lengua.

Por lo anterior, este trabajo de investigación busca fortalecer y acompañar estas prácticas pedagógicas en la enseñanza del francés a través del diseño y la implementación de una secuencia didáctica que permita el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural y la producción oral en estudiantes de undécimo grado del colegio INEM Jorge Isaacs. Este colegio es uno de los más destacados de la ciudad por ofrecer a sus estudiantes de décimo y undécimo grado la posibilidad de escoger una modalidad de profundización; una de ellas es precisamente la modalidad en idiomas; esto incluye, además del francés, profundizar en el inglés y el alemán. Se determinó llevar esta investigación-acción en el colegio INEM Jorge Isaacs donde se enseña el francés en el marco de una modalidad específica.

A continuación, se presenta el apartado donde damos a conocer el problema de investigación, además encontrarán la justificación de este proyecto y sus objetivos. El principal objetivo de este trabajo fue el diseño y la implementación de una secuencia didáctica que promoviera el desarrollo de la producción oral y la competencia intercultural en lengua francesa, en estudiantes de undécimo grado del colegio INEM Jorge Isaacs ubicado en la ciudad de Santiago de Cali. Seguidamente, se reseñan los antecedentes que se seleccionaron del contexto local, nacional e internacional. Algunos de estos trabajos presentan propuestas didácticas relacionadas con la enseñanza de lenguas extranjeras desde un enfoque basado en tareas y utilizando recursos multimodales. Es pertinente resaltar, que el diseño de esta unidad didáctica se direccionó bajo este enfoque con el fin de determinar el impacto que tiene este tipo de metodología en el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes, especialmente en la producción oral. Cinco de los antecedentes hacen énfasis en el desarrollo de la producción oral y cuatro trabajos abordan el componente intercultural. Cabe precisar que estas propuestas didácticas incluyen actividades con recursos multimodales. Asimismo, los antecedentes se enmarcan en el paradigma de investigación cualitativa, específicamente en lo que se conoce como investigación-acción en el aula de lengua extranjera. Se presenta también, el marco teórico donde se incluyen conceptos tales como enseñanza basada en tareas, competencia intercultural, la producción oral y los recursos multimodales.

En la metodología, referenciamos el modelo de investigación acción de María Paz Sandín (2003) que consta de cuatro etapas: Identificación de un tema y planteamiento del problema, elaboración de un plan de actuación, desarrollo del plan y recogida de datos sobre su puesta en práctica y por último, la reflexión e interpretación de los resultados. Para la identificación de la problemática, se realizaron observaciones de clase, se aplicó una encuesta a los estudiantes que permitió recoger datos demográficos, además de recoger información sobre la percepción que tienen de su desempeño en francés y el contacto con la cultura francesa. También, se le realizó una entrevista a la docente titular del curso donde nos aporta datos de su desarrollo profesional, su percepción en el desempeño de sus estudiantes en la clase de francés, su metodología de enseñanza y la manera en que aborda la interculturalidad en la clase de lengua. Luego, se encuentra un apartado donde se expone todo lo relacionado con el diseño de la secuencia didáctica bajo el enfoque comunicativo basado en tareas. Para el diseño de la secuencia se tuvieron en cuenta los planes de área de la institución para la modalidad de idiomas y las sugerencias dadas por la profesora titular. Seguido, se implementa la secuencia didáctica entre los meses de abril y junio. Durante las sesiones de

clase se realizaron grabaciones que sirvieron para elaborar los diarios de clase donde se describe el desarrollo que tuvo cada clase y se hace la respectiva reflexión por parte de cada investigador. De igual manera, se aplica una encuesta final a los estudiantes que permite conocer sus apreciaciones de la implementación de la secuencia didáctica y el aporte al mejoramiento de sus habilidades comunicativas e interculturales. Para la última etapa, se hacen los análisis correspondientes y se discuten los resultados. Finalmente, hay un apartado donde se dan las conclusiones de esta investigación.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La presencia del francés como lengua extranjera y su enseñanza sobresale en la ciudad de Cali. Su enseñanza está más presente en los colegios de carácter privado que en los colegios públicos. Según reportó la revista semana (2020) en uno de sus artículos, donde el entonces embajador de Francia en Colombia, Gautier Mignot, hacía un llamado al gobierno Colombiano para que el francés no solo se aprendiera en colegios privados. La revista Semana tituló su artículo con una frase del embajador: “El francés no puede ser un idioma elitista, debería enseñarse en colegios públicos a quienes así lo quieran” (Mignot, citado en Semana, octubre 2020).

A nivel nacional, Bogotá es la ciudad con más colegios oficiales que enseñan francés según un reporte presentado en la página de la administración distrital de Bogotá (2022) donde reportan que en nueve colegios distritales se enseña francés. Estos datos fueron proporcionados por la Secretaría de Educación del Distrito (SED), como parte de las acciones que enmarca el Plan de Desarrollo Distrital (2020 – 2024) ‘Un Nuevo Contrato Social y Ambiental para la Bogotá del Siglo XXI’, donde la apuesta es el aprendizaje de una tercera lengua en los colegios de la ciudad, para que los niños, niñas y jóvenes accedan a mejores oportunidades en sus proyectos de vida, sus estudios y en la proyección laboral. En el caso de Santiago de Cali, el colegio INEM Jorge Isaacs es el único colegio público de la ciudad que brinda a sus estudiantes la oportunidad de aprender el francés a través de la modalidad de profundización en idiomas. La profundización no solo se hace en inglés y francés, sino también en alemán y va dirigido a estudiantes que cursan la educación media y vocacional (grado décimo y once). Si bien es cierto que el inglés ha tenido un mayor protagonismo en los currículos de los colegios públicos y privados porque se considera el idioma de los negocios y

de apertura en el ámbito comercial y laboral, también es cierto que muchos están interesados y motivados en aprender la lengua francesa. Por ejemplo, a nivel local algunos estudios (Chávez, 2022; Aguirre, 2019; Vásquez, 2019; Millán & Romero, 2016) muestran que los estudiantes están motivados por aprender el francés y consideran que es una lengua que favorece el intercambio cultural, el desarrollo académico y profesional y amplía el campo laboral.

Según los diferentes antecedentes consultados, la enseñanza del francés como lengua extranjera tiene algunos retos en términos de diseño curricular, de prácticas pedagógicas y materiales. Esto significa que es necesario la creación de materiales y el diseño de unidades didácticas que respondan a perspectivas que privilegien la comunicación, la interacción y el contacto de culturas. No obstante, las investigaciones mencionadas han encontrado que los estudiantes tienen dificultades para expresarse en la lengua por la falta de vocabulario, inseguridad en la pronunciación y espacios reducidos para la práctica de la lengua oral. Además, el componente intercultural es un nuevo tema que se debe incluir y abordar en una clase de lengua extranjera, donde los estudiantes puedan no solo desarrollar la competencia comunicativa, sino también una competencia intercultural y crítica. La lengua no es solo un aprendizaje de reglas gramaticales sino también un acercamiento a las culturas que conviven con ella. Por ende, los estudiantes deben desarrollar esta competencia que les permita esa interacción efectiva con esos contextos culturales y que además los conduzca al reconocimiento no solo de aquellas identidades culturales, sino también de su propia identidad cultural.

Teniendo en cuenta la revisión de los antecedentes donde se evidencia la dificultad frecuente que tienen los estudiantes en el desarrollo de las habilidades comunicativas, especialmente en la producción oral y su interés por aprender la lengua para fines de interacción con otras culturas, y que aparte, hay poca integración, en los planes de clase, de actividades que promuevan el componente intercultural, hemos decidido enfocar nuestra investigación en la promoción y desarrollo de la producción oral y la competencia intercultural bajo un enfoque de enseñanza basado en tareas y con recursos multimodales. Para la realización de este trabajo proponemos las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las necesidades, fortalezas y dificultades de los aprendices en la habilidad oral en francés? ¿Cuál es el impacto de una unidad didáctica con un enfoque basado en tareas y utilizando recursos multimodales en la producción oral de

los estudiantes de francés? ¿Cuál es el impacto de una unidad didáctica con un enfoque basado en tareas que integre la competencia intercultural en los estudiantes?

2.1. JUSTIFICACIÓN

Gracias a la globalización, el mundo se encuentra en constante interacción de todo tipo. Como lo menciona Giddens (2000), como se citó en Infante (2007), la globalización es un concepto complejo por cuanto existen múltiples interrelaciones, dependencias e interdependencias entre unidades geográficas, políticas, económicas y culturales. Por otra parte, corresponde también a la expansión, multiplicación y profundización de las relaciones sociales y de las instituciones a través del espacio y tiempo, de modo que las actividades cotidianas resultan cada vez más influenciadas por los hechos y acontecimientos de otras partes del globo, así como las decisiones y acciones de grupos y comunidades locales pueden alcanzar importantes repercusiones globales.

En este sentido, el impacto de la globalización en los campos de estudio es positivo, pues permite la expansión del conocimiento a todo nivel; esto incluye la enseñanza de lenguas. Cada vez surgen más metodologías y prácticas que permiten el aprendizaje de una lengua extranjera, incluso, a través del uso de herramientas tecnológicas las cuales ayudan en la interacción con otras culturas y al descubrimiento de otras perspectivas del mundo.

La creación de actividades y materiales centrados en la comunicación, la interacción y la articulación de las lenguas y la cultura son de suma importancia para el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes. Por lo tanto, este trabajo es pertinente, pues no solo busca una alternativa para aprender una lengua extranjera, sino también que los estudiantes desarrollen el componente intercultural. Asimismo, abre nuevas posibilidades para la reflexión y la práctica docente, especialmente en la enseñanza del francés.

Este trabajo contribuye a nuestra formación como licenciados porque permite la reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras. Además, permite poner en escena todo el conocimiento teórico visto a lo largo de la formación profesional. Este trabajo es pertinente no solo para nosotros, sino también para los docentes que están ejerciendo y se interesan por la enseñanza del francés, pues al diseñar una unidad didáctica, los docentes podrán acceder a estos materiales como referencia para la planeación de clases, diseño de planes de área, etc.

3. OBJETIVOS

3.1. OBJETIVO GENERAL

Diseñar e implementar una secuencia didáctica que promueva el desarrollo de la producción oral y la competencia intercultural en lengua francesa, en estudiantes de undécimo grado de una institución pública de la ciudad de Cali.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar las necesidades, fortalezas y debilidades de los estudiantes en relación con la competencia comunicativa oral en francés.
- Implementar una secuencia didáctica para el desarrollo de la producción oral de los estudiantes en lengua francesa con base en el diagnóstico de necesidades, fortalezas y debilidades.
- Determinar el impacto de una secuencia didáctica en el desarrollo de la producción oral en francés y la competencia intercultural en estudiantes de décimo grado de una institución pública.

4. ANTECEDENTES

En relación con la presente propuesta se encontraron nueve investigaciones que abordan el fortalecimiento y desarrollo de las habilidades orales en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras como el inglés o el francés. Además, cuatro de los nueve estudios abordan la competencia intercultural. Estos trabajos investigativos sirven como apoyo y soporte a nuestra propia investigación. Los antecedentes se dividieron en antecedentes locales, nacionales e internacionales, ocho de ellas utilizan una metodología de investigación-acción y una de ellas corresponde a un estudio de caso. A continuación se reseñan estas investigaciones donde se presenta la pregunta de investigación, los objetivos, la metodología implementada y los resultados y conclusiones de estas investigaciones.

4.1. Antecedentes locales

A nivel institucional se han desarrollado una serie de trabajos directamente relacionados con nuestro objeto de estudio pues pretenden mejorar una habilidad o una falencia en el aprendizaje de una lengua extranjera. Además, de seguir la línea de investigación-acción y los pasos de recolección para determinar la problemática y el diseño de una solución a esta. A continuación, se reseñan tres trabajos de investigación llevados a cabo en la Universidad del Valle.

Montaño Lobatón (2017) llevó a cabo un estudio cualitativo, específicamente una investigación-acción. El objetivo de esta investigación fue diseñar, implementar y evaluar una secuencia didáctica para el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés, utilizando el aprendizaje cooperativo por proyectos, en el grado 10-4 de una institución educativa pública en la ciudad de Cali.

Este trabajo se dividió en tres fases: una fase de diagnóstico, una fase de diseño e implementación de la propuesta didáctica y finalmente la fase de evaluación de la propuesta. En la primera fase, gracias al registro de las observaciones de la investigadora, se evidencia la falta de conocimiento previo por parte de los estudiantes para expresar opiniones, necesidades, deseos en la lengua extranjera; la carencia de espacios para el estímulo y desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua inglesa, ya que el uso de la lengua materna era mayor mientras que el uso de la lengua meta se reducía a una escritura descontextualizada. Por otra parte, el uso de entrevistas y las visitas a la institución ayudaron

para la comprensión de la problemática y también como punto de partida para el diseño de la secuencia didáctica. Las entrevistas tuvieron como objetivo preguntar a ambas partes por las necesidades y deseos que pudieran contribuir al mejoramiento de la enseñanza y a los procesos de aprendizaje.

En la segunda etapa, se inició la planeación y el diseño de la secuencia didáctica. Los temas del plan de área de la institución se tuvieron en cuenta para la elaboración de dicha unidad. Cada actividad dentro de la planeación tuvo como objetivo el mejoramiento de la competencia comunicativa. Los estándares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2018) fueron de gran ayuda para pautar las metas y logros que se procuraron alcanzar mediante las actividades y tareas.

Por último, la etapa final consistió en la evaluación de la propuesta; se concluye que la implementación de esta secuencia didáctica en cuanto a la comunicación de los estudiantes mejoró significativamente pasando de la nula comunicación en la lengua extranjera dentro del salón de clases a comentarios, respuestas y preguntas cortas hacia el docente y los estudiantes. Además, la investigadora también pudo comparar su propio proceso de aprendizaje y enseñanza en términos de experiencia, seguridad, motivación y nivel de la lengua.

Este trabajo es relevante para la presente investigación, pues su metodología se posiciona desde la investigación-acción en la enseñanza de lenguas. Su principal propósito fue la intervención en la clase de inglés para el mejoramiento de la competencia comunicativa de un grupo de estudiantes, a través de una unidad didáctica con un enfoque basado en el aprendizaje cooperativo por proyectos.

Aguirre Mejía (2019) realizó una investigación-acción con el objetivo de promover el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en francés de un grupo de estudiantes de nivel A1 de una institución pública de Cali. Este trabajo se fundamentó en la propuesta de competencia comunicativa intercultural de los saberes propuestos por Byram (1997): saber, saber ser y saber comprender.

Esta investigación se desarrolló en un colegio público de Cali, donde se ofrece a los estudiantes, en sus dos últimos años de estudio, la posibilidad de aprender, además del inglés, otra lengua extranjera: entre francés o alemán; cada clase de lengua tiene una intensidad

horaria de 4 horas por semana. La investigación-acción tuvo lugar en el curso francés de grado 11-14, con una participación de 23 estudiantes.

Con respecto a la metodología, el investigador toma como referencia la estructura de etapas propuesta por Burns (1999): exploración, identificación, planificación, recopilación de datos, análisis, hipótesis, intervención, evaluación, relación, redacción y presentación. Sin embargo, se fusionan algunas etapas, dando como resultado sólo siete. La primera etapa tiene que ver con la identificación de situaciones dentro de la clase, a través de las observaciones y visitas realizadas por el observador con el fin de identificar, por ejemplo, la metodología de la profesora, la participación de los estudiantes, los materiales y recursos disponibles para la realización de las clases, la cantidad de estudiantes por clase y algo muy importante era determinar el lugar de la cultura en el aprendizaje de la lengua. Seguido a esto, empieza la segunda etapa donde se realiza la planificación de la unidad didáctica para la intervención que se dio por consenso entre el investigador, la profesora titular y la directora del trabajo de investigación.

En cuanto a la recolección de datos, se menciona que fue un proceso transversal que se llevó a cabo en dos momentos: el primero, fue antes del comienzo de la intervención donde se llevó un registro de observaciones de las clases y además se realizaron una serie de reflexiones teniendo en cuenta cada una de las observaciones. También se realizaron dos encuestas para determinar la percepción de los estudiantes sobre el francés y su sensibilidad intercultural. El segundo momento de recolección de datos corresponde al registro donde se describe lo hecho en cada sesión de intervención, las reflexiones y los aspectos a mejorar para la próxima sesión. Además, se crea una tabla de evaluación para verificar si los estudiantes han logrado los objetivos de la lección. Adicionalmente, se hace una entrevista al grupo, al final de la intervención.

La etapa de análisis también se divide en 2 momentos. En la primera etapa se analizaron los registros de observación y encuestas para identificar el nivel de dominio de los estudiantes en francés y su nivel de apertura a situaciones y contextos transculturales. De esta manera, Aguirre identifica aspectos importantes como el nivel de francés de los alumnos y el conocimiento que tienen sobre algunos aspectos de la cultura francófona, lo que permite la adaptación de las unidades didácticas a su conocimiento. En la segunda etapa de análisis se toman los resultados de la entrevista con la clase 11-14 para evaluar el impacto de la

intervención. El análisis de los datos recogidos en el registro y la entrevista grupal permitió identificar categorías para evaluar el impacto de la intervención pedagógica.

En la fase de intervención, Aguirre hizo diez intervenciones, un total de 20 horas de trabajo. Se trabajaron tres unidades durante la intervención, tiempo durante el cual se utilizaron presentaciones de PowerPoint, videos, materiales impresos y digitales, un proyector, grabadora y computadora proporcionados por la institución.

La etapa de evaluación se llevó a cabo durante toda la intervención. Se anota y reflexiona sobre los aspectos positivos y los aspectos a mejorar después de cada sesión. Esta autoevaluación quedó registrada en un diario donde escribieron los objetivos de la sesión, las actividades desarrolladas, las impresiones de los investigadores y los aspectos destacados y áreas de mejora. Además, se lleva a cabo una evaluación al final del período de intervención para medir la percepción de los estudiantes sobre las unidades trabajadas, las actividades propuestas, los materiales utilizados, su proceso de aprendizaje, su trabajo, al igual que el trabajo del investigador durante la intervención.

En cuanto a los resultados de esta investigación y el análisis resultante, en primer lugar, sobre el grado de conocimiento de los alumnos respecto a las culturas de expresión francesa, se puede decir que a través de la inclusión de aspectos culturales, educativos e históricos en la secuencia didáctica, los alumnos incrementan su capital cultural y consecuentemente su nivel en la dimensión del *saber*. Además, el diagnóstico de sensibilidad intercultural mostró que los alumnos tenían buenos indicadores de sensibilidad intercultural, en particular para las dimensiones del *saber ser* y *saber comprender*, saberes que se relacionan con la apertura del espíritu de aprender cosas nuevas y el espíritu de trabajo en grupo.

En segundo lugar, a través de los ejercicios y las actividades propuestas, los alumnos mejoraron en las habilidades de producción y comprensión oral. A través de las actividades, utilizando documentos auténticos, exploraron algunos aspectos de las culturas francófonas relacionados con los temas de su currículo escolar. Ellos fueron capaces de expresarse oralmente y por escrito y las tareas les permitieron participar en actividades que tuvieron lugar fuera del aula y reflexionar sobre sí mismos.

En tercer lugar, los resultados muestran que es posible desarrollar unidades didácticas que integren el idioma, la cultura, las actividades de competencias lingüísticas y el componente intercultural, teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los alumnos.

Finalmente Aguirre concluye que los estudiantes notaron una mejora en su competencia comunicativa intercultural. Consideraron que la secuencia didáctica les permitió tener un mejor desempeño en el idioma y desarrollar actitudes de conocimiento, saber ser y saber comprender. Adquirieron una visión diferente no sólo de Francia, el África francófona y los países francófonos del Caribe, sino también de Colombia. También desarrollaron un pensamiento crítico y reflexivo pues eran más conscientes de sus estereotipos sobre ciertas culturas y reconocieron las diferencias y similitudes entre otras culturas y la propia cultura en relación con los aspectos tratados.

Este trabajo investigativo es relevante para nuestra investigación, pues aporta una visión de metodología de enseñanza desde lo intercultural, lo que permite analizar el impacto de una secuencia didáctica en el desarrollo de una competencia intercultural, en estudiantes de último grado de educación media y vocacional, además del desarrollo de las habilidades comunicativas como la producción oral, tal y como lo comprobó Aguirre en su investigación.

Vaca Muñoz & Sánchez Franco (2020) Propusieron el diseño de una secuencia didáctica con actividades que invitara a los estudiantes de décimo grado del Colegio INEM a reflexionar sobre diferentes interacciones sociales y culturales, propias y extranjeras. El problema de investigación surge de la necesidad de abarcar la enseñanza de lenguas extranjeras desde una perspectiva intercultural a través de actividades con enfoque crítico en los estudiantes. Este trabajo corresponde a una investigación-acción desde los planteamientos metodológicos propuestos por Sandín (2003) donde la investigación se lleva a cabo en tres etapas: identificación de la preocupación, elaboración del plan de acción y análisis de datos. Para este trabajo los investigadores buscaron dar respuesta a tres preguntas:

1. ¿Qué impacto tiene una secuencia didáctica con enfoque por tareas en un grupo de estudiantes de la institución educativa en el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural y el pensamiento crítico?

2. ¿Cuáles son las necesidades de esta población en términos de habilidades de pensamiento crítico?

3. ¿Qué tipo de actividades y materiales usar o diseñar para atender estas necesidades?

Para la identificación de la problemática, Vaca y Sánchez realizaron observaciones de clase y realizaron registros de observación y diarios de campo. Estos registros permitieron recoger las reflexiones, observaciones e impresiones de los investigadores durante su proceso de intervención en la institución, a través de la observación participante. Por otra parte, realizaron una entrevista semiestructurada a la docente titular que aportó una mejor visión de las concepciones de la docente, permitiendo ampliar la información recolectada y complementar los registros de observación con detalles y aclaraciones de lo observado previamente. También, realizaron una encuesta a los estudiantes en la que se analizaron los intereses particulares de cada uno de ellos y su relación con el inglés. Gracias a esta primera etapa, los investigadores consideraron necesaria la propuesta de una secuencia didáctica con enfoque basado en tareas, que permitiese a los estudiantes, generar conciencia de su entorno social, además del desarrollo de competencias de interacción social e intercultural.

En la fase de elaboración del plan de acción y teniendo en cuenta el diagnóstico realizado anteriormente, los investigadores diseñaron una secuencia didáctica con enfoque basado en tareas con el fin de desarrollar la CCI en los estudiantes de 10º grado intervenidos. Una de las evidencias para justificar el diseño de la unidad didáctica, se debe a que los proyectos transversales desarrollados en el área de inglés no favorecían las habilidades de pensamiento crítico pues no incluían actividades de discusión activa entre diferentes saberes. Por ende, limitaba igualmente el desarrollo de la empatía y el respeto por la diferencia y la diversidad, las cuales son características propias de la Competencia Intercultural.

Por consiguiente, el objetivo principal de esta propuesta didáctica fue desarrollar en los estudiantes una postura crítica de sí mismos y del entorno que los rodea, con el fin de propiciar un manejo de la diferencia y de la diversidad, desde puntos de vista más reflexivos y respetuosos.

Esta propuesta didáctica fue aplicada a estudiantes del grado 10 que oscilaban entre los 15 y 17 años de edad. El desarrollo de esta propuesta didáctica se realizó durante los meses de septiembre, octubre y noviembre de 2019, con una intensidad horaria dentro del currículo de dos horas semanales. La secuencia didáctica se basó a partir del módulo de medio ambiente

dado por el MEN en el Currículo Sugerido, eje que correspondía al tercer período lectivo del año 2019 en el Plan de Aula para el grado 10° de la Institución. Desde la perspectiva intercultural-crítica, los investigadores diseñaron actividades que incluían debates, discusiones en clase, video-documentales y lecturas reflexivas, para que los estudiantes pudieran desarrollar la sensibilidad por la diferencia y la competencia comunicativa intercultural en el aula de clases.

La secuencia didáctica diseñada por Vaca y Sánchez se desarrolló en dos grupos con aproximaciones diferentes a la lengua extranjera, uno con enfoque comunicativo general, en el que se hace especial énfasis en el fortalecimiento de aspectos gramaticales de la lengua y el otro con un enfoque de inglés conversacional. Sin embargo, la ejecución de las actividades se llevó a cabo de manera similar en ambos grupos. Por lo tanto, los investigadores resaltan que aunque se motivó a los estudiantes a utilizar la lengua extranjera en todo momento, se les permitió el uso de la lengua materna para exponer su punto de vista y establecer una postura frente a un tema específico; esto, debido a que en muchas ocasiones, las discusiones se tornaban interesantes para muchos pero de acuerdo a los resultados de la encuesta y las mismas observaciones de los investigadores, los estudiantes por miedo o vergüenza, se limitaban a dar una opinión. Lo anterior, no ayudaba en la investigación al momento de evaluar el avance del objetivo principal de la intervención que principalmente buscaba desarrollar la CCI.

En la etapa final, después de analizar los datos recolectados, los investigadores concluyen que la secuencia didáctica con enfoque por tareas implementadas en los dos grupos del grado 10° de la institución, propiciaron la adquisición por parte de los estudiantes, de habilidades como la empatía intelectual, la auto moderación, la imparcialidad y la autonomía. Estas habilidades, trabajadas en contextos de interculturalidad ofrecen herramientas que impactan el desarrollo de la CCI en la medida en la que los estudiantes asumen un papel de sujetos democratizadores de las interacciones sociales, que velan por la valoración y el respeto de las diferencias culturales y la igualdad de los derechos humanos.

Las actividades que mostraron mayor incidencia en el desarrollo de las diferentes dimensiones de la competencia comunicativa intercultural fueron aquellas en las que se incentivó a los estudiantes a reflexionar acerca de realidades y prácticas culturales tanto propias como diferentes. También se encontró que aquellas actividades en las que se abordó el trabajo colaborativo incentivaron la construcción y la exposición de diversas opiniones, posturas y discusiones. (Vaca & Sánchez, 2020)

Este trabajo de investigación es significativo para el nuestro ya que el lugar de investigación (INEM) es el mismo, al igual que el enfoque metodológico. Además, el interés de

investigación coincide con el nuestro porque al igual que ellos, nuestro trabajo también propone una secuencia didáctica que permita el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural y crítica en estudiantes de grado 11 que asisten a las clases de francés en la modalidad de Idiomas que ofrece la institución; esta investigación nos sirve como ejemplo y de referencia para el desarrollo de la metodología, el diseño de la secuencia y las actividades con enfoque por tareas, intercultural y crítico; y el análisis de los resultados.

4.2. Antecedentes nacionales

En relación a los trabajos investigativos nacionales, se presentan cuatro investigaciones como antecedentes, pues se enfocan en el diseño de secuencias didácticas para el fortalecimiento de la competencia comunicativa en lengua francesa. Los cuatro arrojaron buenos resultados en cuanto al mejoramiento de la producción oral. Por lo tanto, ambos son trabajos relevantes en nuestra propuesta investigativa.

Albarracín et al (2013) aplicaron una propuesta pedagógica con el objetivo de mejorar la producción oral en un grupo de estudiantes del Liceo Femenino Mercedes Nariño de Bogotá. Este trabajo fue presentado como trabajo de grado como requisito para optar al título de Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés en la Universidad de la Salle, Bogotá.

Esta investigación consistió en una investigación-acción participativa. El trabajo se desarrolló en cuatro etapas: análisis, planeación, ejecución y evaluación. En primer lugar se llevó a cabo un estudio etnográfico de la población del colegio (cuatro cursos de estudiantes de 13 a 17 años de los grados octavo, noveno y décimo) quienes tomaban un curso de francés los sábados. Los datos se recogieron por medio de una encuesta semiestructurada de preguntas abiertas y respuestas múltiples para obtener información sobre los limitantes que las estudiantes pudieran presentar. De igual manera se utilizó un diario de campo en los cuatro cursos. La encuesta arrojó que los principales limitantes son el temor a hablar y las relaciones interpersonales entre las alumnas.

En segundo lugar, la etapa de planeación consistió en investigar antecedentes y teorías, tales como la investigación-acción participativa. En el ámbito comunicativo se cita a Hymes (1964) quien habla de la competencia comunicativa la cual está relacionada con el comportamiento del sujeto y su realidad. Para Hymes la utilización de herramientas innovadoras en el aula permite desarrollar habilidades en la comunicación permitiendo avances significativos en la producción oral y así mismo generar cambios en el contexto en el que se desarrolla el sujeto.

En la fase de planeación, con base en las respuestas a las encuestas, se pudo establecer que las estudiantes buscaban tener una buena relación con el profesor durante las clases para sentirse motivadas en el desarrollo de sus actividades. Como fue mencionado anteriormente la propuesta pedagógica se fundamenta en la comunicación con base en la teoría de Hymes y se complementa con la teoría de la comunicación expuesta por Harold Lasswell, el cual nos permite hacer uso de las TIC como enfoque didáctico para su desarrollo. Para este proyecto, se tuvo en cuenta el enfoque por tareas propuesto por Zanón en donde cada una de las estudiantes desempeñan roles específicos para el desarrollo de un mini proyecto dentro de las clases (creación de un programa radial y televisivo).

La fase de ejecución se desarrolló en dos momentos: en primer lugar, se hizo una sensibilización e identificación de herramientas comunicativas por medio de material audiovisual sobre los medios de comunicación, con el fin de plantear a las estudiantes la idea de elaborar una cadena de radio y televisión. Se les mostró a las estudiantes varios estilos de emisoras para jóvenes en francés como *Fun Radio* y *Radio France Internationale*, algunas novelas y programas televisivos vistos por ellas en español pero dobladas al francés como Patito Feo. Asimismo se les permitió a las estudiantes escoger a sus grupos basados en sus intereses. En las clases, la primera hora del bloque se usaba para una explicación breve de gramática, la segunda para la elaboración de los guiones de acuerdo a las actividades propuestas y la tercera, para la grabación de las sesiones de radio y televisión, esta última acción era realizada por los profesores con el fin de mostrar el producto en el blog o en la página de internet.

En segundo lugar, las estudiantes realizaron un mini proyecto que consistía en la preparación de sesiones de radio y televisión de acuerdo a un tema específico y dado siempre por el profesor a cargo del grupo. Para lo anterior fue necesario que las estudiantes desarrollaran algunos conceptos teóricos, básicos y relevantes para su proyecto radial/televisivo, así como el origen y las características más importantes de los medios de comunicación. La presentación de los resultados de estas investigaciones se realizó mediante exposiciones.

El proyecto inició mediante exposiciones orales no grabadas con el fin de preparar a las estudiantes para hablar en público, esto se hizo en dos clases. Luego de esto para que las estudiantes tuvieran un primer acercamiento a la cámara, prepararon una coreografía de una

canción actual de habla francesa con el objetivo de que perdieran el miedo a la cámara. En la siguiente sesión, las estudiantes prepararon una telenovela de temática libre después de ver un tráiler de la telenovela argentina adolescente *Patito Feo* doblada al francés. Para esta actividad, las estudiantes siguieron unos libretos elaborados por ellas y corregidos con anterioridad por la profesora. El objetivo de esta sesión fue grabar a las estudiantes sin que ellas tuvieran un contacto directo y de frente con la cámara mientras interactuaban con sus compañeras. Para concluir, las estudiantes desarrollaron una receta utilizando los partitivos y prepararon un guión simulando una presentación en vivo de un canal de cocina. La finalidad de esta última emisión fue enfrentar a las estudiantes a hablarle a la cámara directamente.

De manera similar al proyecto televisivo, las estudiantes con el proyecto radial escogieron un tema libre y general para iniciar con la búsqueda de contenidos, las canciones y los invitados para ser expuestos en el programa radial. Para las primeras dos sesiones se exponían temas relacionados con la cotidianidad (el clima, los estados de ánimo, los días de la semana y actividades cotidianas) para involucrarlas en las grabaciones. Luego las estudiantes investigaron sobre temas de la actualidad y prepararon entrevistas con personajes famosos escogidos por ellas. En última instancia, las estudiantes recopilaron los elementos de las clases anteriores para hacer un programa en vivo y en directo en donde se diera respuesta a preguntas sobre temas de interés preparados con anterioridad, esto para lograr una mayor interacción entre ellas.

Finalmente se implementó un blog para que las estudiantes subieran sus avances y en el caso del grupo del programa radial una página web creada por una de las docentes, en la cual los docentes publican instrucciones y los estudiantes hacen comentarios sobre sus productos por medio de un foro y chats.

Los resultados muestran que el uso de la radio y televisión, al igual que el aprendizaje basado en proyectos permitieron mejorar la producción oral y la fluidez en francés además de ayudar a las estudiantes a superar su timidez y promover la interacción entre ellas.

Esta experiencia es relevante para nuestro trabajo de grado ya que identifica la timidez como un aspecto psicosocial que afecta la producción oral en clase. Por otro lado, presenta una implementación exitosa del método de aprendizaje por tareas que sirve de referente para encaminar nuestra investigación.

Roncancio Merchán (2017) realizó una investigación-acción cuyo principal objetivo era exponer a los estudiantes de EFL a los aspectos culturales de países angloparlantes mediante el uso de la alfabetización multimodal con el fin de darles oportunidades de aumentar su conciencia intercultural. Esta investigación se llevó a cabo con 36 estudiantes de undécimo grado de la Institución Educativa Distrital, República Dominicana, colegio ubicado en Bogotá, Colombia. Los estudiantes tenían entre dieciséis y diecinueve años de edad. En esta investigación, Roncancio buscaba describir lo que ocurre con la conciencia intercultural de los estudiantes de grado undécimo con un nivel de inglés A1 (MCER) cuando se enseña a través de recursos multimodales.

Entre los instrumentos utilizados para la recolección de información se encuentran los cuestionarios estructurados que permitieron registrar el progreso y las percepciones de los alumnos con respecto a su conciencia intercultural. También, la investigadora utilizó los diarios que le sirvieron para reflexionar sobre las reacciones de los alumnos justo después de terminar las sesiones de clase. Asimismo, los estudiantes debían llevar un diario de reflexión de cada sesión de clase, los cuales permitieron a los estudiantes tomar conciencia de la dinámica de los encuentros interculturales y también permitieron confirmar o no sus creencias y estereotipos. Finalmente, los trabajos realizados por los estudiantes durante cada clase también sirvieron para recolectar información sobre el progreso de ellos en cuanto a la adquisición y reflexión de los aspectos culturales.

El diseño e implementación de las sesiones de clase se llevaron a cabo entre los meses de abril y junio de 2016. Las planeaciones de clase se dividieron en 6 módulos que incluían temas que llevaran a los estudiantes a reflexionar sobre situaciones de vida que abarcaran tanto el contexto extranjero como el contexto propio. Por ejemplo, uno de los temas de uno de los módulos fue sobre celebraciones y fiestas de algunos países de habla inglesa (Gran Bretaña) en contraste con las celebraciones colombianas. Cada módulo incluía actividades de andamiaje destinadas a ayudar a los alumnos a interactuar gradualmente con los contenidos. Durante la primera sección de cada módulo los estudiantes completaron cuestionarios destinados a registrar la información sobre sus conocimientos previos acerca de los temas. En la siguiente sección, la profesora investigadora presentaba la información a través de una selección de vídeos con subtítulos para una mejor comprensión. Mientras los participantes veían los vídeos, tenían que interactuar con los nuevos conocimientos completando fichas de trabajo. La tercera sección de cada módulo estaba destinada a que los alumnos compararan de forma crítica las diferentes identidades culturales y su propia identidad. Para lograrlo, los

alumnos reflexionaron sobre sus propias formas de vida y realizaban tareas de contraste que incluían organizadores gráficos.

Roncancio concluye su investigación mencionando que el análisis de los resultados mediante el proceso inductivo proporcionó pruebas concretas de la eficacia de las estrategias aplicadas en los participantes. Esto a través de la triangulación de los datos recolectados en los cuestionarios, los diarios de reflexión del docente y de los estudiantes y de los trabajos realizados por los estudiantes. Menciona que la integración de los tres constructos (alfabetización multimodal, conciencia intercultural y el enfoque basado en tareas) en este contexto específico permitió ampliar la teoría existente. Por lo tanto, se demostró que las alfabetizaciones multimodales en tareas contrastadas contribuyen a mejorar el desarrollo de la conciencia intercultural de los estudiantes.

Este trabajo de investigación nos aporta mucho pues aborda la enseñanza de lenguas para el desarrollo de la competencia intercultural y crítica en los estudiantes a través de una alfabetización multimodal, además con un enfoque basado en tareas. Por lo tanto, es un gran modelo de trabajo para nosotros, pues los mismos elementos y conceptos que trabajó Roncancio en su investigación son los mismos que desarrollamos en este trabajo.

Aguilar Cruz (2018) propuso una herramienta multimodal contextualizada a las necesidades de los estudiantes y basada en tareas que contribuyó al proceso de aprendizaje del inglés en estudiantes de grado sexto en la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán de Florencia, Caquetá partiendo de la pregunta: ¿De qué manera una herramienta multimodal contextualizada mediada por el Aprendizaje Basado en Tareas (TBL) contribuye al proceso de aprendizaje del inglés en el grado sexto en la I. E. JEG de Florencia, Caquetá?

Este trabajo corresponde a una investigación-acción con una metodología basada en los planteamientos de Hernández, Fernández y Baptista (2014) como un proceso de investigación en espiral de cuatro ciclos: diagnóstico de la situación inicial o problemática de la población objeto de estudio, elaboración del plan de acción, implementación y evaluación del plan de acción y retroalimentación.

En la etapa inicial, Aguilar utilizó algunos instrumentos de investigación como la encuesta, que fue aplicada a docentes y estudiantes y el examen diagnóstico que sólo se aplicó al grupo de estudiantes para determinar su desempeño en la lengua. El análisis de los resultados de las encuestas y el examen diagnóstico permitió el diseño de una estrategia de intervención

denominada ZOOM, que fue una herramienta multimodal basada en tareas cuya elaboración, también implicó el análisis y triangulación de los resultados de la revisión de documentos como las guías propuestas por el MEN y el plan de estudios de la I. E. JEG. E

El grupo participante en esta investigación fue el grado 601, compuesto por 42 estudiantes cuyas edades oscilaban entre los 10 y 14 años; 35 de ellos eran antiguos (provenientes de una sede de la I. E. JEG llamada Simón Bolívar) y 7 eran nuevos. Durante el grado quinto no tuvieron docente de inglés con formación en esa área y, en el año 2018, se asignó un docente de lengua castellana para orientar inglés en este curso. Como menciona la investigadora:

La estrategia de intervención consistió en una herramienta denominada ZOOM que plantea la realización de tareas de manera gradual. Se hizo una impresión (CD) con los videos, los audios y una presentación en Power Point y contó con un apoyo digital en una página web de WIX donde se subieron los videos, audios y links con material extra para trabajar durante su implementación, cuyo proceso tuvo una duración de 10 sesiones de trabajo (siete semanas). Debido a que durante su aplicación no hubo disponibilidad continua de recursos (como computadores e internet), algunas sesiones se desarrollaron en el salón de clases y otras en una de las salas de sistemas de la institución. (Aguilar, 2018)

Los diarios de campo y las evidencias del trabajo de los estudiantes sirvieron para realizar el análisis de los resultados del proceso de implementación y de esta manera evaluar la contribución de la estrategia de intervención en el proceso de aprendizaje del inglés. Al finalizar la implementación, los estudiantes expresaron que sus habilidades comunicativas habían mejorado. Por ejemplo, el 88,1 % de los estudiantes expresaron que podían identificar vocabulario nuevo en oraciones sencillas. El 90,05 % dijo que su pronunciación había mejorado. También los estudiantes resaltaron su mejoría en la lectura y escritura de textos cortos y sencillos y que podían comprender mejor lo que la profesora les decía en inglés.

Finalmente, Aguilar concluye que elaborar materiales de enseñanza contextualizados posibilita no solo innovar en el aula sino también propiciar ambientes efectivos de aprendizaje con los que se promueve la motivación y participación en clase por parte de los estudiantes, ya que se desarrollan temas relacionados con su realidad, además se promueve el uso de todas las habilidades comunicativas para construir conocimiento. Por otra parte, el uso de la multimodalidad en el aula es importante, pues potencializa las habilidades de los estudiantes, permitiéndoles buscar la información necesaria para la interacción comunicativa.

Este trabajo de investigación es relevante, pues al igual que el nuestro, Aguilar trabajó en la inclusión de herramientas didácticas con enfoque multimodal y de enseñanza - aprendizaje basado en tareas en estudiantes de secundaria; además, aporta buenos elementos de la

metodología de investigación que nos sirven en nuestro trabajo. Por ejemplo, resaltamos las encuestas y los diarios de campo.

Campos (2019) realizó una investigación-acción inscrita en el paradigma cualitativo, que consistió en el desarrollo de una secuencia didáctica para fortalecer la producción oral de los estudiantes de Francés II de la Fundación Alianza Social Educativa (ASE) quienes presentaban dificultades en esta área, enfocada en los aspectos de motivación, léxica y sociocultural.

Esta investigación se desarrolló en tres fases: exploración, diseño y aplicación de la secuencia didáctica, y finalmente el análisis de los resultados. La fase inicial de exploración fue posible gracias a la implementación de la observación, entrevistas, diarios de campo y grabación de video, todo esto con la finalidad de identificar las situaciones problemáticas presentes en el aula. De igual manera las entrevistas estructuradas y semiestructuradas fueron realizadas tanto a estudiantes, como docentes de la institución y de la Universidad Libre, con el objetivo de intercambiar información con el entrevistado y la Universidad, la cual fue utilizada para la aplicación de la secuencia didáctica. Aquí se evidenciaron aspectos problemáticos que impiden la producción oral satisfactoria: la falta de materiales didácticos, falta de recursos léxicos y problemas de ansiedad al momento de hablar.

La segunda fase, consistió en el diseño de una unidad didáctica titulada “Le magasin des rêves” dividida en cuatro sesiones, siendo el tema principal los comercios (el banco Crédit Agricole) y las tendencias de consumo (zéro déchets), cada una de las cuales, aparte de las cuatro habilidades del lenguaje (escucha, habla, lectura y escritura) añade los componentes gramaticales e inter/socioculturales (comunidades francófonas de Costa de Marfil, Canadá, Bélgica).

En cuanto a la tercera fase, la implementación de la secuencia no pudo llevarse a cabo en la población elegida (los estudiantes de la ASE) ya que el curso no se abrió por modificaciones al convenio entre la Universidad Javeriana y la ASE. Por tal razón fue necesario usar una muestra poblacional similar (alumnos entre 18 y 23 años de un curso de francés en la Universidad Libre). Cada sesión duró dos horas en las que se les entregaba el material a los estudiantes y se daba una instrucción oral.

Finalmente, la evaluación de los resultados arrojó que la unidad didáctica tuvo buenos resultados, incrementando la participación y ampliando el léxico de los estudiantes y además el trabajo en equipo. Otros resultados apuntan a que los estudiantes se sintieron más

motivados al hablar de cosas que ya conocían o que eran parte de su realidad, esto relacionado con el componente social e intercultural.

Este trabajo es relevante para nuestro trabajo de grado ya que, por un lado presenta un modelo muy completo de unidad didáctica, el cual tiene un componente inter-sociocultural que permitió que los estudiantes pudieran comparar su propio contexto con el de otros países. Por otro lado, también resalta la importancia de incrementar la motivación en los estudiantes en el proceso de aprendizaje de lenguas.

4.3. Antecedentes Internacionales

Continuando con los antecedentes, en el ámbito internacional, se encontró un trabajo de grado de investigación-acción y un estudio de caso. El trabajo de grado se centró en el uso de canciones como estrategia didáctica y se centró en la mejora de la producción oral arrojando resultados positivos. El estudio de caso muestra el impacto de las actividades enfocadas al desarrollo de la producción oral, en este caso el objetivo fue analizar la eficacia del juego de roles en el fortalecimiento de la habilidad oral. Por las anteriores razones estos dos antecedentes son sustanciales para fundamentar nuestro trabajo de grado.

Islam e Islam (2013) realizaron un estudio de caso cuyo objetivo fue analizar la eficacia del juego de roles en el mejoramiento de la producción oral de estudiantes del departamento de inglés de la Universidad de Stamford en Bangladesh. Esta investigación tuvo lugar entre enero y abril de 2012. Los participantes fueron 120 estudiantes cuya lengua materna es el bengalí. Las clases en la Universidad de Stamford son impartidas en inglés, por tal motivo los estudiantes presentaban dificultades para comunicarse y expresar opiniones y sentimientos en la lengua meta. Por lo anterior, los investigadores determinaron que el juego de roles podría ayudar en el mejoramiento de la producción oral.

Para esta investigación se dividieron los estudiantes en grupos, cada grupo se componía de cuatro participantes que debían realizar cuatro actos que representaban situaciones de la vida real, por ejemplo: un vendedor con un cliente en una tienda de ropa. En el primer acto, los participantes realizaron sus presentaciones y fueron filmados, posterior a esto se les mostraba el video y el profesor encargado les daba retroalimentación de su puesta en escena. Después, en el acto 2, teniendo en cuenta las sugerencias del docente, los estudiantes se preparaban más y al observar los videos del segundo acto, se evidenció una mejora en la producción oral con respecto del primer acto. De la misma manera, la mejora también fue evidente en el tercer y

cuarto acto. De hecho, en el cuarto acto, los estudiantes eran más espontáneos y utilizaban el recurso de la improvisación.

Para la investigación, los datos cualitativos se recopilaban mediante cuestionarios, entrevistas grupales, observación en el aula y los resultados de la evaluación del desempeño de los estudiantes. Los resultados del análisis de los datos mostraron la mejora de los alumnos en habilidades orales a través de la dramatización o el juego de roles y cómo las actitudes positivas de los docentes influyeron en el mejoramiento de la habilidad oral. En cuanto a las respuestas por parte de los estudiantes, a través de los cuestionarios, se concluye que el juego de roles fue aceptado por los estudiantes de manera entusiasta ya que desafía su creatividad y capacidad de pensar críticamente, lo que les permite hablar con más lógica y confianza en el aula. Por otra parte, el resultado de la entrevista grupal mostró las ventajas y desventajas del desempeño de los estudiantes mientras hacen el juego de roles en grupos en el aula y también ayudó a los estudiantes a superar la inhibición a hablar delante de los demás. Igualmente, a través de la observación en el aula, el profesor pudo identificar la capacidad de los estudiantes para adaptarse a los factores situacionales y también pudo medir su fluidez y el uso de un lenguaje preciso mediante el registro de sus actuaciones.

Este estudio de caso es pertinente en nuestra investigación, pues su finalidad fue promover la producción oral a través del juego de roles. Si bien nuestra investigación se enfoca en el desarrollo de la competencia comunicativa, esta investigación muestra posibilidades en cuanto a las actividades y metodologías para el desarrollo de las habilidades comunicativas orales. En este sentido, los trabajos de investigación como este aportan datos significativos que influyen en el diseño de las secuencias didácticas y también en la selección de actividades que permitan el desarrollo de la competencia oral.

Gonzales (2019) realizó una investigación-acción de corte mixto en la Universidad de Trujillo, Perú como requisito para obtener el grado de Maestro en Educación. El trabajo de grado consistió en el uso de canciones de habla inglesa para mejorar la producción oral en los estudiantes de nivel básico del Centro de Idiomas de la Universidad de Trujillo. El trabajo se dividió en identificación de la problemática, diseño de la propuesta y análisis de resultados. La fase inicial consistió en la aplicación de un pre-test a 25 estudiantes del curso al inicio con el fin de evaluar la producción oral de los estudiantes.

En el ámbito metodológico se menciona la importancia de las canciones en el aprendizaje de lenguas extranjeras; se citan a Cassany (1994, citado en Cristóbal y Villanueva, 2015) para afirmar que escuchar, aprender y cantar canciones en clase es una práctica de valor didáctico incalculable (p.141). Estas razones responden a la naturaleza comunicativa de las mismas y a la flexibilidad que permiten trabajar con las destrezas orales, auditivas y escritas al mismo tiempo. De igual manera se hace hincapié en el enfoque comunicativo, orientado al lenguaje como estrategia que ayuda a tener una correcta comunicación. Este método presta mayor importancia al proceso de la comunicación y todas las interacciones personales de los sujetos. De manera integral se vinculan a las habilidades de producción oral, comprensión auditiva y lectura. Además, busca el buen desarrollo del lenguaje en los contextos de la realidad. Asimismo, las actividades que contempla este enfoque tienen como propósito producir, promover y adquirir información de las interacciones en los contextos reales de la comunicación.

En la etapa de diseño de la secuencia, la autora adoptó el enfoque comunicativo y realizó la secuencia consistente en una explicación gramatical al inicio de las clases (10 sesiones) y un audio (el tema es Juegos Olímpicos) el cual debían escuchar y posteriormente responder preguntas relacionadas con este. Finalmente se les daba un *worksheet* en el cual se ponía un *gap-fill activity* con la letra de una canción popular en inglés, en la cual debían identificar el tiempo verbal y llenarla de acuerdo a una caja de vocabulario, al final cantarla y compartir sus respuestas con la clase.

En la fase final, el análisis de resultados, se aplicó un post-test el cual arrojó que en categorías como entonación, cantidad de vocabulario y producción oral, la gran mayoría de los estudiantes alcanzaron niveles medios y altos. Este estudio presenta otras opciones para nuestra propuesta de secuencia didáctica centrada en el enfoque comunicativo.

5. MARCO TEÓRICO

A continuación presentaremos las nociones básicas para el desarrollo de nuestro trabajo de investigación las cuáles serán esenciales para el diseño de nuestra unidad didáctica y para la evaluación de su implementación e impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Los conceptos fundamentales que abordaremos en esta sección son: el aprendizaje basado en tareas, la competencia comunicativa intercultural, la producción oral y el uso de recursos multimodales en la enseñanza de lenguas.

5.1. Aprendizaje basado en tareas

Este trabajo de investigación tiene como uno de sus objetivos la implementación de una secuencia didáctica desde el enfoque de enseñanza y aprendizaje basado en tareas. Por lo tanto, para hablar del aprendizaje basado en tareas se requiere entender el concepto de tarea (*task* en inglés). Para esto, hacemos referencia a Willis (1996) quien la define como una actividad o conjunto de actividades donde la lengua meta es utilizada para propósitos comunicativos y donde se obtiene un producto de esa interacción. Willis (1996) propone una serie de tareas donde cada una cumple con las características mencionadas anteriormente y que se presentan a continuación:

1. Listar: Se trata de una lluvia de ideas en la que los alumnos recurren a sus propios conocimientos. Esta actividad puede realizarse en clase o en parejas/grupos.
2. Ordenar y clasificar: Esta tarea implica cuatro procesos principales: secuenciar, ordenar, categorizar y clasificar elementos.
3. Comparar: Esta tarea consiste en comparar información de naturaleza similar pero procedente de fuentes diferentes con el fin de identificar puntos comunes o diferencias.
4. Resolver problemas: En esta tarea se incluyen problemas de la vida real que implican expresar hipótesis, describir experiencias, comparar alternativas, evaluar y acordar una solución.

5. Compartir experiencias personales: A través de esta tarea se motiva al estudiante a hablar más libremente sobre sus experiencias personales y las de sus compañeros. El resultado de esta interacción es una conversación casual entre varias personas.
6. Tareas creativas: También se denominan “proyectos” donde se involucran a los estudiantes por grupos o en parejas, en algún tipo de trabajo más creativo que puedan desarrollar de manera autónoma.

Para citar un ejemplo de la tarea denominada *information gap*, una de las actividades corresponde a la realización de una encuesta donde cada estudiante debe preguntar a sus compañeros si en sus familias se encuentran más niñas y mujeres que niños y hombres. En este escenario, los estudiantes utilizan la lengua para un fin comunicativo, pues deben usar la lengua para comunicarse con sus compañeros y obtener la información y a la vez están completando la encuesta (tarea) para poder conseguir aquello que se les solicitó (producto). Por el contrario, una actividad donde no se obtenga un resultado del proceso comunicativo se reduce solamente a la práctica de una determinada forma de la lengua. En este sentido, si a un estudiante se le pide que escriba cuatro oraciones para describir una imagen y además que las lea en voz alta, es evidente que no hay un propósito comunicativo y menos un producto, simplemente sería una actividad que sirve para practicar cierta forma de la lengua: la pronunciación, la escritura, etc.

En el enfoque de aprendizaje basado en tareas, Willis (1996) menciona que los aprendientes son libres de escoger la forma de la lengua que para ellos sea la más conveniente para darse a entender y poder completar satisfactoriamente la tarea asignada. En cuanto al rol del docente, es un agente orientador que guía y motiva a los estudiantes a utilizar la lengua. Es importante mencionar que una metodología basada en tareas no se centra solamente en la construcción de oraciones gramaticalmente correctas (forma), más bien en la posibilidad que tiene el aprendiente de utilizar la lengua incluso si comete errores gramaticales; esto no quiere decir que no se trabaja la gramática, simplemente, uno de los objetivos de este enfoque de enseñanza es el de motivar al estudiante a dar soluciones a situaciones comunicativas que posiblemente se pueden encontrar en la el mundo real. No obstante, en el proceso comunicativo, el profesor es aquel que ayuda al estudiante a entender la dinámica social de la lengua y su gramática.

El Ciclo de la Tarea

Willis (1996) propone el desarrollo de la tarea en un ciclo de tres fases, estas son: la preparación (pre-task), la realización de la tarea (while-task) y el enfoque lingüístico (language focus). A continuación, abordaremos cada una de estas fases.

5.1.1. Preparación (Pre-task)

Esta fase corresponde a la de preparación y es considerada la etapa más corta; puede durar entre dos y veinte minutos dependiendo del nivel de familiaridad de los estudiantes con el tema y el lenguaje a utilizar; además, podría tomar más tiempo si se realizan actividades con audios. En esta fase se presenta el tema, la tarea y se incluyen actividades preparatorias que los estudiantes realizan para entender y desarrollar mejor la tarea. Para Willis (1996), las actividades deben involucrar al estudiante de manera activa y generar en él el interés por realizar la tarea. Algunos ejemplos de actividades son: la clasificación de palabras y frases, asociación de oraciones con imágenes, desafío de la memoria, lluvia de ideas, mapas conceptuales, etc.

5.1.2. La realización de la tarea (While-task)

La realización de la tarea se compone de tres fases: realizar la tarea, planear el reporte sobre el proceso para la ejecución de la misma y finalmente reportar aquello que se encuentra (resultados). Durante la tarea los estudiantes se agrupan en grupos pequeños, parejas o de manera individual para cumplir con la misma. Tomando el ejemplo de tarea provisto por el profesor Theron Muller (Willis, 2007) donde el tema era “animales”, los estudiantes debían, individualmente, realizar una breve descripción de un animal para que los demás compañeros pudieran adivinarlo. Para ello, el profesor les compartió un texto escrito de un modelo descriptivo de la serpiente, luego, lo adivinaron. Seguido, cada uno escogía un animal para describir, se valían del diccionario y preguntaban a sus compañeros sobre vocabulario que les permitiera realizar su texto descriptivo que luego debían leer en voz alta. Los demás debían tomar notas de palabras claves que les permitiera adivinar el animal, a la vez escribían las frases y expresiones que otros compañeros utilizaban para la descripción. Después, la misma tarea se hizo con personajes animados de la televisión: Mickey, Bugs Bunny, etc. Terminada esta fase, el profesor permite que los estudiantes reflexionen sobre la actividad donde algunos mencionan que aprendieron mucho sobre los animales y que fue divertido hacer el juego descriptivo. Así, observamos en este ejemplo, el ciclo de la tarea, donde hay una preparación previa, un momento para que los estudiantes ejecuten la tarea, reflexionen sobre el proceso que llevaron a cabo para cumplir la tarea y finalmente reportarlo.

Es importante resaltar el rol del docente en esta etapa, donde su principal función es ser un monitor que está atento a lo que los estudiantes realizan, esto quiere decir que la intervención del docente es muy poca y solo interviene cuando lo considere necesario o cuando algún estudiante requiera su ayuda. Por otra parte, durante la tarea el estudiante es el que toma mayor participación pues este debe negociar significados y utilizar los recursos que tenga a su alcance para poder alcanzar los objetivos de la tarea.

5.1.3. Foco Lingüístico (Language-Focus)

El foco lingüístico es la última fase del ciclo de la tarea y va seguida de la etapa de reporte de la tarea. Es en este momento cuando el profesor tiene la oportunidad de enseñar la lengua de manera más explícita. Para desarrollar esta fase Willis (1996) propone el diseño de actividades de análisis y de práctica de la lengua donde el principal objetivo sea resaltar características propias de la lengua a partir de los textos o transcripciones utilizadas previamente en el ciclo de la tarea. Estas actividades ayudan a los estudiantes a identificar y prestar atención a ciertos aspectos y formas de la lengua que con anterioridad han sido procesadas por ellos para la obtención de significado. El desarrollo de estas actividades dentro del aula de clase ayudan al estudiante a comprender mejor y de manera más profunda los significados y usos que se dan en el contexto de la clase y también fuera de ella. Como lo dice Willis (1996):

A certain amount of form-focused practice, integrated with analysis activities, may also help students pronounce and memorize useful phrases and common patterns and also give them confidence to try out new combinations and to generate some of their own. (p.102)

Para el diseño de las actividades de análisis de la lengua, también llamadas actividades de conciencia lingüística, Willis (1996) propone una categorización donde las actividades, en primer lugar, puedan ser enfocadas a los conceptos semánticos, en segundo lugar, al análisis de una sola palabra o partes de la palabra y finalmente en la identificación de las categorías de uso y significado. A continuación, abordaremos un ejemplo de cada una. Para la categoría relacionada en conceptos semánticos, un ejemplo de actividad podría ser que los estudiantes puedan identificar todas las expresiones y oraciones que hay en el texto o una transcripción de alguna conversación que tengan relación con un concepto semántico como por ejemplo expresiones que refieren al tiempo. En la categoría de análisis de una palabra o partes de palabras, un buen ejemplo es que los estudiantes puedan identificar una palabra específica dentro de un texto, en esta actividad se busca que el estudiante mencione las veces que se encuentra la palabra en el texto y a su vez reflexione sobre sus usos y posibles significados

dentro del mismo. Por último, una actividad relacionada con la identificación de categorías de uso y significado puede ser donde el profesor menciona ciertas categorías de uso de la palabra o también significados y que el estudiante pueda reconocer el uso y/o significado de la palabra en el contexto dado en la oración. Por ejemplo, la palabra seco tiene tres categorías de significado: describe la ausencia de hidratación o agua en algún lugar; es una persona antipática y poco agradable con los demás; persona notablemente delgada. La instrucción que se le da al estudiante es que identifique cuál de las categorías ya mencionadas corresponde al significado que tiene la palabra dentro de las siguientes oraciones:

1. El aire seco me irrita la nariz.
2. Rigoberto Pérez es un hombre muy seco.
3. Estoy seco porque nunca tengo hambre.

El propósito de esta tarea es que el estudiante reconozca el carácter polisémico de las palabras en diversos contextos.

Cabe mencionar nuevamente que las palabras y expresiones que se utilicen para las actividades de análisis lingüístico deben ser familiares para los estudiantes, teniendo en cuenta que en el ciclo de la tarea ya debieron ser procesadas por ellos para poder cumplir con el objetivo de la tarea.

5.1.4. After the Task (Post-task)

Después de llevar a cabo el ciclo de la tarea y comentar sobre la manera en que se ejecutó la misma, ahora la clase se debe mover hacia la etapa de planificación y reporte donde los estudiantes comparten sus hallazgos y los resultados. Sin embargo, primero hay que considerar el porqué de la necesidad de llevar la clase hacia esta instancia.

Willis (1996) menciona que el componente de la tarea ayuda a los estudiantes en el desarrollo de la fluidez y en el desarrollo de estrategias de comunicación. Para alcanzar el objetivo de la tarea, los estudiantes tienen como principal propósito el transmitir eso que quieren significar más que prestarle atención a la forma de la lengua en sí. Entonces, Willis (1996) referencia algunos problemas que pueden surgir teniendo en cuenta que la tarea es el único medio para el desarrollo de la lengua. En primer lugar, los estudiantes comienzan a utilizar su lengua materna cuando encuentran dificultades para transmitir su mensaje. También, otros desarrollan excelentes estrategias de comunicación como la mímica y el uso de gestos. No obstante, algunos simplemente se quedan estancados intentando encontrar la palabra adecuada y no se preocupan en cuanto a la función y lugar que ocupa la palabra en el discurso. Por

último, según Willis, por naturaleza, muchos de los estudiantes se preocupan más por usar fragmentos de palabras y de expresiones para poder comunicarse, pero no tiene mucha importancia para ellos la parte gramatical de la lengua o quizá no son conscientes de ella.

Para Willis, en los estudiantes existe una curiosidad muy natural por descubrir cómo los demás resolvieron la tarea y sus hallazgos de la misma. Es entonces que los estudiantes se organizan en grupos para reportar de manera oral o escrita aquellos aspectos relevantes de su tarea y el proceso de realización de la misma. Esto es importante para el desarrollo de la lengua, puesto que planificar su reporte les da tiempo de crear, explorar y experimentar con la lengua. Por consiguiente, este proceso lleva el desarrollo de la lengua un paso más adelante y conduce a los estudiantes hacia nuevas perspectivas en el uso de aquella.

5.2. Competencia intercultural

En su artículo la autora Pérez Fernández (2009) sostiene que el marco Europeo adopta una nueva perspectiva en lo que respecta a comunicación, destacando el rol de los individuos como actores sociales que poseen múltiples identidades (nacional, local, regional, profesional, etc.) y un conjunto de conocimientos utilizados en la comunicación.

Además de que la comunicación apela al ser humano en su totalidad, ya que cada persona se relaciona con diversos grupos sociales que definen su identidad. Por otro lado, cita que:

En un enfoque intercultural, uno de los objetivos fundamentales de la educación en la lengua es el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno y su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura. (Instituto Cervantes, 2002, p.12, citado por Paricio, 2014)

Guilherme (2000) citado en Paricio (2014) define la competencia intercultural como la “habilidad para interactuar de manera efectiva con gente de otras culturas que reconocemos como diferentes de la propia” (p.223)

También insiste en que la adquisición de esta competencia es un proceso que nunca se acaba ni puede ser totalmente perfecto por varias razones: en primer lugar, es imposible saber con anticipación cuál va a ser el conjunto de conocimientos necesarios en una interacción con personas pertenecientes a otras culturas; en segundo lugar, las identidades y valores sociales de una persona van cambiando a lo largo de toda la vida a medida que ésta se adhiere a distintos grupos sociales. (Byram, Gribkova y Starkey, 2002, citado en Paricio, 2014).

Otros autores, como Liddicoat & Scarino (2013), afirman que una visión de la cultura como práctica subraya que la cultura es compleja y así mismo es la relación de los individuos con ella. Además, añadir un idioma y una cultura a la vida de un individuo expande la complejidad, generando nuevas posibilidades y creando una necesidad de mediación entre lenguas, culturas y las identidades que enmarcan. Esto implica que el aprendizaje de idiomas implica el desarrollo de una competencia intercultural que facilita dicha mediación. Para Liddicoat & Scarino (2013) la competencia intercultural implica al menos lo siguiente, primeramente la aceptación de que las prácticas propias están influenciadas por las culturas en las que uno participa, así como las de los interlocutores. Además se debe aceptar que no existe una única forma correcta de hacer las cosas. Por otro lado, implica valorar la propia cultura, así como otras culturas, utilizar el lenguaje para explorar la cultura, encontrar formas personales de participar en la interacción intercultural. Emplear el conocimiento existente sobre las culturas como un recurso para aprender sobre nuevas culturas y encontrar un estilo e identidad intercultural personal.

De acuerdo con Liddicoat (2000), citado en Liddicoat y Scarino (2013, p.24) la competencia intercultural se refiere a ser consciente de que las culturas son distintas. Es decir, que no existe una norma universal de hacer las cosas, sino que todos los comportamientos son culturalmente variables. En el área de un idioma específico, esto implica conocer algunas de las convenciones culturales de los hablantes de esa lengua. Sin embargo el autor señala que dada la gran diversidad, variabilidad cultural y el potencial de cambio es imposible que un aprendiz las adquiera todas, ya que esto va más allá de lo que se puede aprender en un aula.

Un componente importante de la competencia intercultural es la capacidad de tener estrategias para aprender más sobre la cultura durante el proceso de interacción en un contexto cultural específico. Según (Kramsch, 1993a; Liddicoat, 1997a, citado en Liddicoat & Scarino, 2013, p.24), desde una visión dinámica de la cultura, la competencia cultural se ve, por tanto, como performance intercultural y reflexión sobre dicha performance. La competencia cultural implica la capacidad de negociar significado a través de las fronteras culturales y de establecer la propia identidad como usuario de otra lengua (Kramsch, 1993b, citado en Liddicoat & Scarino, 2013, p.24). Además el conocimiento cultural, no se limita a un solo uso, o ejercicio en particular, sino que abarca un conocimiento más general que subyace en

cómo se emplea un lenguaje y en cómo se dicen y hacen las cosas en un contexto cultural específico.

No obstante, Liddicoat y Scarino realizan una crítica a la tarea, inicialmente ellos sostienen el concepto de "tarea" como un constructo, ya que esta noción proporciona una integración analítica que reúne participantes, propósitos, contextos e interacciones en la comunicación para alcanzar objetivos particulares. Sin embargo esta integración necesita incluir aspectos adicionales cuando el aprendizaje se entiende dentro de una perspectiva transcultural.

En cuanto a las limitaciones de la tarea que se menciona en el texto, se señala que el entorno del aula puede no reflejar totalmente la comunicación como se presentaría en el mundo real. Los autores establecen una distinción entre "tareas del mundo real" y "tareas pedagógicas" sugiriendo que algunas tareas diseñadas para el aula pueden carecer de la autenticidad y complejidad características del uso de la lengua en la vida real.

A pesar de que el texto reconoce la distinción que hace Nunan (2004) entre las tareas del mundo real y las del aula, también respalda la idea de que el aula es un contexto donde ocurre la comunicación real. Esto resalta en la importancia de reconocer las interacciones comunicativas auténticas que tienen lugar entre profesores y alumnos, como entre los propios alumnos en el entorno del aula.

Además, enfatiza la necesidad de integrar forma, significado y uso, ya que para los autores, los alumnos no sólo deben desarrollar un uso integrado de la lengua a través de tareas, sino también comprender las relaciones sistemáticas entre forma, significado y uso. Esto sugiere que el actual enfoque basado en tareas podría necesitar un mayor énfasis en la integración de estos elementos.

Finalmente los autores hacen hincapié que los enfoques actuales basados en tareas, pueden no abordar correctamente el papel de la cultura en el aprendizaje de lenguas. Dado que la lengua y la cultura están estrechamente relacionadas, consideran que es necesario adoptar una perspectiva más intercultural para una comprensión integral del aprendizaje de idiomas.

En cuanto a cómo expandir los alcances de la tarea expresa que se debe tener en cuenta los siguientes puntos: (pp.68-69). En primer lugar el propósito de la tarea y por qué se pide a los alumnos que la realicen, cómo la entienden, además qué conceptos/ideas están involucrados

en esta tarea; el autor califica esto como establecer conexiones. En segundo lugar, el contexto. Es decir, quiénes son los participantes y cuál su papel y su relación entre sí, luego cómo se sitúan en un contexto concreto, finalmente qué circunstancias rodean la tarea: el entorno, circunstancias sociales, psicológicas y afectivas, el ámbito de las ideas, los conceptos y los conocimientos pertinentes. El autor lo denomina como construcción activa y establecer conexiones.

A continuación, el proceso de interacción e interpretación, el cual implica que los participantes interactúen con personas, textos y conocimientos. Así como con tecnologías mediadoras para llevar a cabo la tarea. Se les deben dar instrucciones claras sobre qué deben observar, comparar y cuestionar, invitarlos igualmente a explorar sus propias ideas y prácticas en comparación con las de los demás y cómo se les anima a responder a ellas. Todo esto con la intención de fomentar la interacción social y reflexión y el establecimiento de conexiones. Le sigue, el producto, que se refiere a las creaciones o acciones que surgen de la interacción (construcción activa).

En último lugar, se aborda la reflexión, la cual implica una invitación a adoptar una perspectiva diferente o “descentrarse”. De igual manera, se busca que los alumnos exploren las conexiones entre diversos aspectos, tales como su posición lingüística y cultural, su posición en relación con otros y la de los demás, sus propias ideas y las de los demás, sus valores y disposiciones éticas a comparación de otros.

5.3. Producción oral

La producción oral puede ser considerada como una de las habilidades comunicativas más complejas en su desarrollo. Primero, porque, según Baralo (2000), es un proceso de comprensión e interpretación que se relaciona con la escucha; sin esta no tendría sentido el proceso comunicativo; y segundo, porque implica la interacción y la bidireccionalidad, en un contexto determinado y en una situación comunicativa donde los interlocutores negocian significados. Por lo tanto, las *tareas* de producción oral suponen el desarrollo de las destrezas tanto expresivas como interpretativas.

Esta capacidad de interpretar y utilizar el significado social de manera apropiada, desde cualquier contexto y circunstancia es lo que Hymes (1972) denomina competencia comunicativa. Por ende, al desarrollar la competencia comunicativa se desarrollan otras

competencias como la lingüística y la pragmática. Según Hymes (1972, citado en Pilleux, 2001):

La adquisición de la competencia para el uso puede formularse en los mismos términos que la adquisición de la gramática: en la matriz social dentro de la cual el niño aprende un sistema gramatical adquiere al mismo tiempo un sistema para su uso, que incluye personas, lugares, propósitos, junto a las actitudes y creencias vinculadas a ellos. Aprende, además, pautas del uso secuencial del lenguaje en la conversación, formas de tratamiento, rutinas estándares, etc. (p.3)

Es por lo anterior, que el principal enfoque de este trabajo es el desarrollo de la competencia comunicativa con énfasis en la producción oral en los estudiantes. Esto, a través de actividades (tareas) que impliquen el uso de la lengua, en situaciones reales de comunicación y de interacción con otros.

Pérez Fernández (2009) reconoce que las oportunidades de interacción son limitadas y carentes de calidad. Sin embargo, no sólo es esto lo más importante, sino que sus intervenciones deben ser funcionales y tener un valor pragmático y didáctico. Esto implica que no solo se limitan a habilidades lingüísticas sino que también abarcan habilidades sociales necesarias para comunicarse efectivamente; por lo tanto las actividades que se propongan deben facilitar la implementación de esta competencia comunicativa en la práctica evitando quedarse en la teoría.

Además se destaca la importancia de que los alumnos sepan distinguir los roles apropiados para cada situación y sus usos lingüísticos asociados. También deben saber reconocer la intención comunicativa de su interlocutor y poder desenvolverse en situaciones formales, por ejemplo hablar en público. Por lo tanto, el objetivo de las tareas es proporcionar espacios de práctica en diversos ámbitos comunicativos. Sin embargo, esta variedad no es suficiente como criterio único, según Lomas (1999) citado en Pérez Fernández (2009) antes de introducir actividades en una clase de lengua oral, es esencial plantearse una serie de cuestiones sobre la naturaleza de las actividades. Se plantea comprender la relación que existe entre las actividades y objetivos comunicativos. Además se busca analizar el tipo de procesos de aprendizaje que puede generar la actividad. Igualmente se pretende determinar de qué manera contribuye el aprendizaje concreto de esa actividad al proceso general del aprendizaje de la comunicación. Así mismo se busca establecer la relación que puede tener una actividad en concreto con otras de características similares. Y se plantea la cuestión de cuál es el papel que el profesor y los alumnos deberán desempeñar en el desarrollo de estas actividades.

A pesar de que las situaciones simuladas en el aula son ficticias no se ve disminuido su potencial pedagógico ya que estas ejemplifican el tipo de situaciones que pueden suceder en la vida real. La interacción en la tarea es fundamental para enfrentar situaciones auténticas y darles valor didáctico. La metodología propuesta debe ser participativa, funcional y oral favoreciendo métodos interactivos y orales, tal como las situaciones comunicativas en la vida real.

Las actividades comunicativas orales se clasifican en dos categorías principales: tareas controladas y de transferencia y tareas de observación y producción. En las tareas controladas y de transferencia se destacan porque en ellas los alumnos manejan formas lingüísticas específicas (controladas) y aquellas en las que aplican lo aprendido a situaciones de comprensión y producción comunicativa (transferencia). Se resalta la importancia de reducir las actividades controladas y en su lugar fomentar las de transferencia.

En cuanto a las tareas de observación y producción se hace la diferencia entre tareas que implican la producción de lenguaje y aquellas que se enfocan en observar y analizar las interacciones orales de otros. Además, se enfatiza en la posibilidad de proporcionar textos orales auténticos para mejorar la producción personal de textos orales. Un componente importante de estas tareas es la observación de textos orales, el objetivo de esto es que los estudiantes apliquen lo observado en la producción. La observación se debe hacer con textos reales tales como un salón de clase, una reunión de delegados o de la clase, o conferencias a las que asistan los alumnos. A continuación se recomiendan unas actividades de observación para el docente.

Los autores clasifican esto en modos de habla tales como:

- De un emisor a uno o más receptores (unidireccional).
- Narración.
- Relato sobre uno mismo: se suelen usar las presuposiciones (pensar que los demás saben de qué está hablando).
- Relato sobre los demás: supone objetivar el lenguaje privado.
- Relato inventado: el docente les enseñará a mantener el hilo lógico.
- Texto libre oral: los estudiantes se comunican entre sí (expresan deseo, proponen).

5.4 Recursos multimodales

La multimodalidad, según Kress et al. (2001) y Kress & van Leeuwen (2001), citados por Jewitt (2008, p.246), ha surgido como respuesta a los cambios sociales y semióticos del panorama educativo. La perspectiva multimodal se basa en la idea de que la alfabetización es el supuesto básico de que los significados se hacen, distribuyen, interpretan y reconstruyen a través de muchas representaciones y recursos comunicacionales, de los cuales el lenguaje es sólo uno de ellos.

La multimodalidad se enfoca en cómo se crea el significado a través de medios tales como la imagen, el gesto, la mirada, la postura del cuerpo, el sonido, la escritura, la música, el habla, etc. Desde una perspectiva multimodal, imagen, acción, etc., los cuales se denominan modos. Estos modos son conjuntos organizados de recursos semióticos usados para la creación de significado.

Continuando con las ideas de otros autores como Stein (2008), citado en Álvarez, (2018, p.68), indica que la pedagogía multimodal se refiere al “currículo, pedagogía y prácticas de evaluación que se enfocan en los modos como una característica de la comunicación en los ambientes de aprendizaje”. Otros autores como Bezemer & Kress (2016), citado por Álvarez, (2018, p.68), se han referido al aprendizaje desde una perspectiva multimodal, visión multimodal implica la creación de significado (meaning-making) que surge cuando el aprendiz se involucra con diferentes aspectos de su entorno, sea en el aula o en otros espacios, como el hogar o jugando con amigos. Para Álvarez (2018) el aula de lengua constituye en sí un espacio multimodal:

Un texto es todo aquello que crea significado y que puede ser leído, en un sentido más amplio de la palabra. En esta lógica un salón es un texto multimodal que tiene el potencial de generar muchos significados y que puede ser utilizado para originar significados que ayudan a los estudiantes a desarrollar procesos de comunicación en la lengua extranjera. (p.68)

En la enseñanza de las lenguas extranjeras es de suma importancia enfocarse en enseñar al alumno a comunicarse a través de la lengua en sí. Desde una perspectiva pedagógica multimodal se promueve el aprendizaje mediante diversos modos de comunicación como lo son la imagen, el habla, el texto escrito y los gestos; además, se fomentan tareas que requieren múltiples formas de presentación (Archer & Newfield, 2014, citado en Álvarez, 2018, p.68). Para Álvarez (2018) existen cinco elementos importantes que dirigen el diseño de tareas y

proyectos con estudiantes de lenguas extranjeras. Por ejemplo, permitir que los estudiantes diseñen sus propios significados usando diferentes recursos multimodales. También, es fundamental que los estudiantes comprendan que la comunicación es multimodal. Además, se debe demostrar que la lengua y la comunicación cumplen una función indexical de la cultura y viceversa, poniendo de relieve la expresión y negociación de las identidades multiculturales de los estudiantes. Por último, Álvarez menciona, que es pertinente incluir a los estudiantes en procesos de interacción de manera virtual y presencial.

Con el fin de apoyar a los estudiantes a cumplir estas metas el autor propone utilizar diferentes modos de comunicación, por ejemplo, un collage sobre su identidad como aprendiz de lengua, con una grabación del mismo. Con el objetivo de facilitar la comunicación entre ellos, en lugar de depender solamente del modo lingüístico para transmitir significado sugiere proponer a los estudiantes la oportunidad de expresar sus ideas mediante la combinación de diferentes modos como el visual y el verbal. Esto reduce en gran parte la presión en una clase centrada en lo verbal.

Para fomentar esto, propone diversas tareas y proyectos multimodales tales como: la creación de una tira cómica para representar los significados creados a partir de la lectura de una novela, la creación de un cuento digital ilustrado sobre su experiencia universitaria, el diseño de una página de blog para hablar de sus viajes y discutir con los compañeros aspectos culturales.

Al concluir el proceso los estudiantes consideran la riqueza de las actividades pedagógicas y reconocen que han sido capaces de comunicarse de manera auténtica y creativa, utilizando y logrando apreciar el potencial de los recursos semióticos propios de las formas de comunicación actuales. Como conclusión el autor señala que es necesario trascender en el verbocentrismo en el área de la lingüística aplicada y en particular en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras para tener una visión de la lengua y la cultura más amplia y más profunda.

Por otro lado, la multimodalidad no implica necesariamente el uso de la tecnología, y los textos multimodales pueden ser en papel, en vivo o digitales. Incluyen libros ilustrados, novelas gráficas, cómics y carteles, presentaciones en vivo como la danza, representaciones o

narración oral, los cuales transmiten significado mediante el lenguaje gestual, espacial, sonoro y oral, o también animaciones, películas, diapositivas, etc.

6. METODOLOGÍA

En esta sección se presenta el paradigma de investigación utilizado en este proyecto, igualmente se describen los instrumentos de recolección usados para obtener los datos, la población seleccionada y las etapas que se superaron para llevar a cabo la investigación.

6.1. ENFOQUE

6.1.1. Paradigma y metodología de investigación

En este proyecto investigativo el paradigma de investigación utilizado es de corte cualitativo. Según Strauss y Corbin (1990: 17, citado en Sandín, 2003, p.121) se entiende la investigación cualitativa como todo tipo de investigación que genera resultados a los que no se ha llegado por procedimientos estadísticos u otro tipo de cuantificación. Esto hace referencia, por ejemplo, a las investigaciones sobre la manera de vivir de una comunidad o simplemente la historia de vida de un individuo, sobre comportamientos, además de indagar por el funcionamiento organizativo de los movimientos sociales, las relaciones e interacciones. Algunos de los datos pueden ser cuantificados pero el análisis en sí mismo es cualitativo. Dentro de la investigación de tipo cualitativo, se encuentra el modelo de investigación-acción, el cual es el adoptado en este trabajo.

Burns (2010) menciona que la investigación-acción es una metodología de investigación que promueve un acercamiento crítico, autorreflexivo y sistemático por parte de los docentes con respecto a su proceso de enseñanza y a las diferentes situaciones “problemáticas”, esto quiere decir cuestionar las situaciones que se pueden presentar en el aula de clase. De esta forma los profesores actúan como investigadores y se involucran en la misma en un contexto local.

Adicionalmente los métodos de recolección de información pueden ser triangulados, la triangulación consiste en recoger diferente información de diferentes fuentes, los cuales pueden ser testeados entre ellos, esto aumenta la validez y fiabilidad de la investigación. Burns (2009, p. 25).

Para Sandin (2003) la investigación-acción se encuentra ubicada en la metodología de investigación orientada a la práctica educativa; esto significa que el objetivo principal de la

investigación-acción es aportar información importante para la toma de decisiones que conlleven al mejoramiento de la práctica.

6.1.3. Diseño de investigación

Sandín (2003) señala que la investigación-acción pretende, esencialmente, propiciar el cambio social, transformar la realidad (social, educativa, económica, administrativa, etc.) y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación. La autora presenta un modelo que consta de cuatro etapas: Identificación de un tema y planteamiento del problema, elaboración de un plan de actuación, desarrollo del plan y recolección de datos sobre su puesta en práctica y finalmente se hace la reflexión e interpretación de los resultados para luego replanificar. A continuación, se describe cada una de las etapas que propone Sandín (2003)

1. Identificación de una preocupación temática y planteamiento del problema

En esta primera etapa, Sandín (2003) se centra en una reflexión profunda de los investigadores sobre su propia práctica con el objetivo de identificar aquellas situaciones problemáticas relevantes que se desean cambiar en la práctica social y educativa.

El descubrimiento del problema puede originarse de diversas maneras, como la reflexión grupal sobre necesidades percibidas, la observación detallada de un profesor sobre el aula, entrevistas formales con alumnos o colegas, la observación realizada por otro colega, entre otras. También es crucial que la identificación de una problemática surja de las necesidades sentidas por los investigadores, sea relevante para los involucrados, esté orientada a la resolución a corto plazo y traiga mejoras significativas.

En este trabajo de investigación, esta primera fase se inició con ocho sesiones de observación no participante, las cuales se registraron en diarios de campo y se llevaron a cabo durante los meses de octubre y noviembre de 2022. La población observada corresponde a 30 estudiantes de 10-14 del Colegio INEM. Posterior a esto, se les aplicó una encuesta diagnóstica para identificar sus debilidades, necesidades y fortalezas en el aprendizaje del francés; esta se realizó a finales de noviembre. Luego, el 5 de diciembre se hizo una entrevista semiestructurada a la profesora titular para conocer su percepción sobre el desempeño de los estudiantes y sobre las necesidades que hay en la enseñanza de la lengua en el colegio.

Finalmente, se tomaron los registros de observación, los datos arrojados por la encuesta y la información suministrada por la profesora; se triangularon, se categorizaron y luego se analizaron. Esto permitió definir la problemática y determinar las acciones necesarias para llevar a cabo un plan de acción eficiente y acorde con las necesidades de los estudiantes.

2. Elaboración de un plan de actuación

En esta segunda etapa, se planifica la estrategia de actuación. Se trata de decisiones prácticas y concretas pero dispuestas al cambio acerca de qué debe hacerse, por parte de quién, cuándo y cómo hacerlo, con qué recursos (materiales, aulas y temporales) se cuentan, cómo se repartirán las tareas entre los miembros del grupo, reuniones de equipo a realizar, y cómo se recogerán los datos. Igualmente contiene las negociaciones que se deben efectuar con otras personas antes de iniciar la acción.

3. Desarrollo del plan y recogida de datos sobre su puesta en práctica

La fase 3 consiste en poner en práctica el plan de acción propuesto en la fase anterior, y las ideas y supuestos planificados previamente. En este contexto la acción está guiada por la planificación, pero una acción críticamente implicada no está completamente ajustada a un plan. La acción se desarrolla en tiempo real y se enfrenta a limitaciones políticas, personales y materiales reales. Generalmente el plan de acción contempla una amplia gama de circunstancias y prevé otras, pero no está exento de cambios debido a circunstancias imprevistas.

4. Reflexión, interpretación de resultados, re-planificación

En esta última etapa se comprende la realidad para transformarla; una comprensión profunda de lo que sucede y porqué sucede, a través de la reflexión sobre el plan de acción del proceso y las acciones llevadas a cabo, contrastando lo planeado y lo realmente conseguido, los cambios logrados a nivel personal y grupal y sus efectos en la realidad educativa. Estas reflexiones constituyen el final de un ciclo de investigación-acción y significarán el posible inicio de una espiral de cambio, entrando en la fase de planificación.

6.1.4. Población participante

Esta secuencia didáctica fue dirigida a estudiantes de undécimo grado de una institución pública de la ciudad de Cali, cuyo énfasis en los dos últimos años es el francés. Los participantes de este proyecto de investigación fueron 30 estudiantes que estaban cursando grado once (11-15); ellos optaron por la modalidad de idiomas para profundizar en el

desarrollo de la competencia comunicativa en francés, además también profundizaban en inglés y alemán. Los estudiantes eran adolescentes entre los 15 y 17 años de edad. Más del 60% de los estudiantes se identifican con el género masculino y el resto corresponden al género femenino. Los estudiantes provienen de los estratos 1, 2 y 3. Principalmente de barrios del Oriente de la ciudad y en menor medida, de barrios aledaños. Teniendo en cuenta los planes de área de la institución, el nivel de lengua que corresponde para este grado es un nivel A2 basados en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

6.1.5. Contexto institucional

La institución educativa INEM Jorge Isaacs se encuentra en la Carrera 5N#61N-126, en el barrio Flora Industrial, comuna 4 de la ciudad de Cali. Fundada en 1969, ofrece niveles de educación preescolar, básica y media y actualmente cuenta con cerca de 6230 estudiantes y 272 profesores. La accesibilidad para estudiantes y docentes es facilitada por diversas rutas de transporte, tales como el MIO y busetas. En cuanto al entorno socioeconómico, la institución se encuentra en una zona comercial amplia, proporcionando seguridad. La mayoría de estudiantes provienen de la zona Oriental de la ciudad, estratos 1 y 2, de las comunas 4, 5 y 6. La institución cuenta con espacios para la práctica de lengua, como el bloque de comunicación, equipado con aulas, sala de audiovisuales, sala de profesores y baños.

6.1.6. Perfil de la docente titular

La profesora titular del curso cuenta con más de 30 años de experiencia en la docencia. Ella es licenciada en Lenguas Modernas, graduada en la Universidad del Valle y originaria de Buga. Inició su trabajo en la enseñanza del inglés y manifiesta que gracias al apoyo de la Embajada francesa ayudó a la creación del área de Humanidades en el INEM. Luego, la profesora planteó incluir la enseñanza del francés y en coordinación con profesores de artes y filosofía para elegir textos en ese idioma. Comenta que su lengua favorita es el francés y que el apoyo que recibió de la Embajada francesa hace muchos años también fue importante para decidirse por la enseñanza de este idioma.

En su recorrido profesional la docente explica que ha trabajado en la Universidad del Valle, Sede Buga, en el área de inglés y manejaba un club de conversación en francés con ex-alumnos de bachillerato que seguían interesados en la lengua. Actualmente trabaja en el INEM y anteriormente trabajó en una sub-sede del colegio de carácter técnico. Actualmente enseña en el INEM a un semillero de noveno grado y enseña francés a grados décimos y undécimos, desde el año 2020 existe un convenio con la Embajada de Francia y la Alianza

Francesa la cual provee libros de ejercicios, fichas de verbos, entre otros materiales didácticos en francés, además de capacitación a los profesores.

Referente a las edades de sus estudiantes, la profesora menciona que ha enseñado en muchas ocasiones a adolescentes, de grados décimo y undécimo. Sin embargo, explica que prefiere trabajar con niños de grados sexto a octavo, ya que a esa edad los niños son más activos, inquietos y curiosos y ella está más orientada al “hacer”. En menor medida ha enseñado a personas mayores.

Ella ha viajado a Francia en dos ocasiones gracias al apoyo de la Embajada francesa. Su primer viaje al país tuvo una duración de tres meses, a Besanzón, para realizar una especialización en fonética francesa. Su segundo viaje fue a Montpellier y luego de que sus hijos viajaran a Francia a realizar estudios profesionales, la profesora ha visitado el país con motivos más personales que profesionales.

6.1.7. Instrumentos de recolección

En este apartado se detalla los instrumentos de recolección de información usados para recolectar información, tales como la observación no participante, la entrevista a la docente titular, la encuesta diagnóstica.

6.1.8. Observación no participante y diarios de campo

Para este trabajo se realizaron observaciones no participantes previas a la intervención por parte de los dos investigadores, quienes llevaron un diario de campo, en donde registraron los aspectos relevantes tales como el espacio en que se desarrollan las observaciones, desempeño del profesor y los estudiantes, entre otras situaciones que se presentaron en el aula.

Durante la observación que se llevó a cabo en los meses de octubre y noviembre de 2022, se revisaron documentos oficiales tales como el PEI de la institución, el Plan de Área del área de idiomas. Se llevaron a cabo 8 sesiones de observación llevadas a cabo en el aula y acordadas previamente con la docente titular y la tutora, los investigadores, ayudados por un diario de campo observaron las clases de francés del grupo, (en ese momento estudiantes de grado décimo, 10-15 y 10-14) para recolectar información pertinente relacionada con el manejo de clase, cantidad de estudiantes, caracterización de estos, la metodología usada por la docente, actividades que asignaba, desarrollo de la clase, entre otros. Los diarios de campo permitieron recolectar las observaciones y reflexiones de los investigadores, el tipo de observación fue no participante. Después de esto se realizó la revisión de documentos académicos y oficiales para

definir el tipo de investigación que se realiza y cómo se diseñaría la encuesta, durante todo el proceso se hizo reflexión constante, ayudada por la docente titular y la tutora se hicieron los cambios acordes.

6.1.9. Encuesta diagnóstica a estudiantes

Se realizó una encuesta diagnóstica semiestructurada de 24 preguntas con el objetivo de identificar las necesidades, fortalezas y debilidades de los estudiantes en relación con la competencia comunicativa oral en francés. La encuesta inquirió información sociodemográfica, modalidad, percepción y experiencia con la lengua francesa, de enseñanza con el francés, esta encuesta apuntaba a recolectar información sobre las actividades realizadas en clase y la preferencia de los estudiantes.

También se encontró pertinente aplicar una encuesta al final de las prácticas e intervenciones pedagógicas, esta encuesta constó de 17 preguntas de selección múltiple y abiertas similares a la encuesta inicial, que buscaron sondear si los resultados de la encuesta inicial cambiaron después de finalizada la intervención, esta encuesta fue aplicada el 28 de Junio de 2023.

6.1.10. Entrevista a la docente

Acto seguido se realizó el diseño de una entrevista semiestructurada a la docente titular del grupo, esta constó de 14 preguntas con el fin de recolectar información sobre su recorrido profesional y sus experiencias con los estudiantes, sus actitudes hacia la lengua y la cultura y las mejoras que se podrían presentar que se usaron en el diseño y planeación de clases.

6.2. PROCEDIMIENTO

6.2.1. Implementación

El diseño de la secuencia didáctica tuvo lugar del 10 de Abril al 28 de junio de 2023, fue un proceso apoyado por la docente titular, quien proveía su retroalimentación. Durante estos meses se seleccionaron temas, objetivos y se planeó un calendario tentativo. El proceso estuvo sujeto a cambios en cuanto a las actividades y las fechas de aplicación. Por ejemplo, durante el periodo de implementación de la unidad didáctica los estudiantes tuvieron cambios en sus horarios de la clase de francés y algunas veces afectaba nuestra disponibilidad para poder asistir en los nuevos horarios; debido a esto, tuvimos que reorganizar nuestro cronograma de clases, además de acomodar de manera estratégica el orden de las actividades que se iban a desarrollar en clase para darles continuidad.

6.2.2 .Diseño de la secuencia didáctica

Para el diseño de la secuencia didáctica se tuvieron en cuenta los resultados que surgieron del análisis de las observaciones y de la encuesta que se les aplicó a los estudiantes. Además, se tuvieron en cuenta los planes de área de la institución y las sugerencias que la profesora titular del curso aportó durante la entrevista que le hicimos donde se acordaron los temas a trabajar; esto con el fin de que los temas estuvieran acorde con la programación académica de la institución. Se definió un enfoque metodológico basado en tareas, pues este enfoque se centra más en el estudiante que en el profesor. Esto es, según Collazo (2006) que participen en actividades significativas y de reflexión donde se refleje no solo lo que saben, sino también lo que pueden hacer con ayuda de otros, que se aprenda haciendo, que el autocontrol que realiza el estudiante se convierta en un objeto de aprendizaje y que los estudiantes desarrollen un proceso de reflexión-valoración sobre su crecimiento personal desde la tarea de aprendizaje. Además, este enfoque se adecua a las necesidades de los estudiantes, pues les ayuda a dominar de manera exitosa todas las habilidades relacionadas con la lengua y a ampliar su competencia comunicativa por medio de diferentes ejercicios de clase para completar su trabajo.

A continuación, se describen los objetivos pedagógicos de la intervención

1. Implementar una propuesta didáctica orientada al desarrollo de la competencia intercultural y crítica con un enfoque basado en tareas.
2. Diseñar una propuesta didáctica orientada al desarrollo de la producción oral con énfasis en la pronunciación.
3. Proponer una serie de actividades utilizando recursos multimodales que permitan el desarrollo de la escucha y la pronunciación en los estudiantes.

6.2.3. Cronograma de actividades

A continuación, se expone el cronograma de actividades que se llevó a cabo durante la implementación y evaluación de la secuencia didáctica de este proyecto de investigación.

Tabla 1. Cronograma de actividades

UNIDAD 1	TEMA Y SUBTEMAS	FECHA
1.	Introducción y presentación del tema.	Abril 13, 2023

2.	Expériences de voyage mémorables d'un Colombien et d'un Espagnol en France.	Abril 20, 2023
3.	Similitudes et différences de goûts et de préférences entre un Colombien et un Espagnol en France dans leurs expériences de voyage.	Abril 27, 2023
4.	La narration d'une expérience de voyage en utilisant le passé composé et l'imparfait.	Mayo 04, 2023
5.	Mon expérience de voyage mémorable. (écriture 1).	Mayo 10, 2023
6.	Mon expérience de voyage mémorable. (écriture 2).	Mayo 17, 2023
7.	Mon expérience de voyage mémorable. (Actividad práctica de pronunciación)	Mayo 24, 2023
8.	Mon expérience de voyage mémorable. (Actividad práctica)	Mayo 31, 2023
9.	Présentation orale d'une expérience de voyage mémorable. (présentations orales)	Junio 07, 2023
UNIDAD 2	TEMA Y SUBTEMAS	FECHA
10.	Jeux d'enfant universels	Junio 15, 2023
11.	Jeux d'enfant universels	Junio 22, 2023
12.	Mes jeux d'enfance préférés	Junio 27, 2023
13.	Mes jeux d'enfance préférés Le jeu à travers le temps et l'impact de la technologie.	Junio 29, 2023

Tabla 2. Organigrama

Fase	Instrumentos	Objetivo	Fecha
Identificación	Observación participante y diarios de campo	Observar la clase y recolectar información sobre el desarrollo de la clase y la problemática a escoger	Octubre-noviembre 2022
Identificación	Encuesta diagnóstica a estudiantes	Identificar las necesidades, fortalezas y debilidades de los estudiantes en relación con la competencia oral comunicativa en francés.	Noviembre 2022
Identificación	Entrevista semiestructurada a la docente	Conocer las percepciones respecto a la enseñanza del francés, la cultura, los estudiantes y sus	5 de Diciembre de 2022

		necesidades.	
Desarrollo	Planeación implementación de la secuencia didáctica	Aplicar la secuencia didáctica en el entorno educativo	10 de abril a 28 de junio de 2023
Desarrollo	Encuesta final a estudiantes	Identificar las necesidades, fortalezas y debilidades de los estudiantes en relación con la competencia oral comunicativa en francés.	28 de junio de 2023

7. RESULTADOS

En este apartado presentaremos los resultados de esta investigación y daremos respuesta a cada uno de los objetivos propuestos. El primer objetivo se enfocó en analizar las necesidades, fortalezas y debilidades de los estudiantes en cuanto a su competencia comunicativa en francés con énfasis en la producción oral. Se revisaron de cerca los materiales utilizados por la profesora y las actividades llevadas a cabo para estimular dicha habilidad. Asimismo, el desempeño oral de los estudiantes fue evaluado y contrastado con encuestas que exploraron su participación, motivación y rendimiento en las habilidades comunicativas, además se trianguló con otras investigaciones similares, revisión de documentos del PEI, observaciones no participantes y un diario de campo. El segundo objetivo se centró en la implementación de una secuencia didáctica para el desarrollo de la producción oral en francés con base en el diagnóstico de necesidades, fortalezas y debilidades de los estudiantes. La aplicación de la secuencia se dividirá en diferentes apartados en los que se revelarán los resultados de las encuestas a estudiantes, la entrevista a la docente, así como la propia experiencia de los investigadores. Por último, se muestran los resultados de una encuesta final a los estudiantes para determinar el impacto de la secuencia tanto en el desarrollo oral como en la competencia comunicativa intercultural. El análisis de los resultados se hizo bajo la triangulación de los diarios de clase que hicieron los investigadores y una encuesta diagnóstica final.

7.1. Perfil de los aprendices de francés

Según los datos obtenidos por la encuesta diagnóstica, aplicada a 11 estudiantes del grado 10-14, el rango de edad de los estudiantes estaba entre los 15 y 17 años de edad. La mayoría (7) de ellos se identifican con el género masculino, el resto (4) con el género femenino. En cuanto al lugar de residencia, el total de los estudiantes viven al nororiente de la ciudad, en barrios como Vallegrande, Olaya Herrera, Calima, entre otros. Esto corresponde a los estratos socioeconómicos 1, 2, 3 de la ciudad de Cali.

También se les preguntó a los estudiantes, sobre los dispositivos tecnológicos con los que cuentan para el desarrollo de las actividades académicas por fuera del aula de clase. El 90% de los estudiantes respondieron que contaban con al menos un dispositivo tecnológico como el celular o el computador; solo un estudiante cuenta con una tableta. Además de conocer las herramientas tecnológicas con las que cuentan los estudiantes, se indaga también sobre la conectividad a internet en los hogares, a lo que el total de los encuestados respondieron

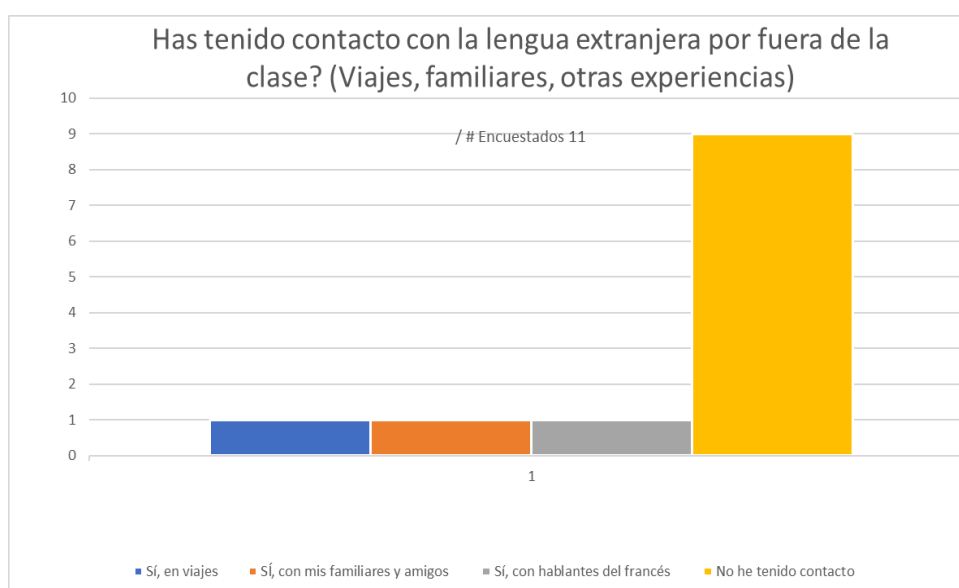
afirmativamente. Por ende, se puede decir que los estudiantes contaban con los medios para realizar sus actividades académicas asignadas por fuera del aula de clase.

7.2. Etapa de diagnóstico

7.2.1. Experiencia de aprendizaje y contacto con la lengua

En cuanto a la experiencia de aprendizaje y contacto con la lengua, a través de familiares o amigos que vivieran en un país francoparlante, el 72,7% de los estudiantes respondieron que no tenían familiares o amigos en estos países; el resto de los estudiantes (27,3%) tienen familiares o amigos. No obstante, ninguno de ellos practica el francés con ellos.

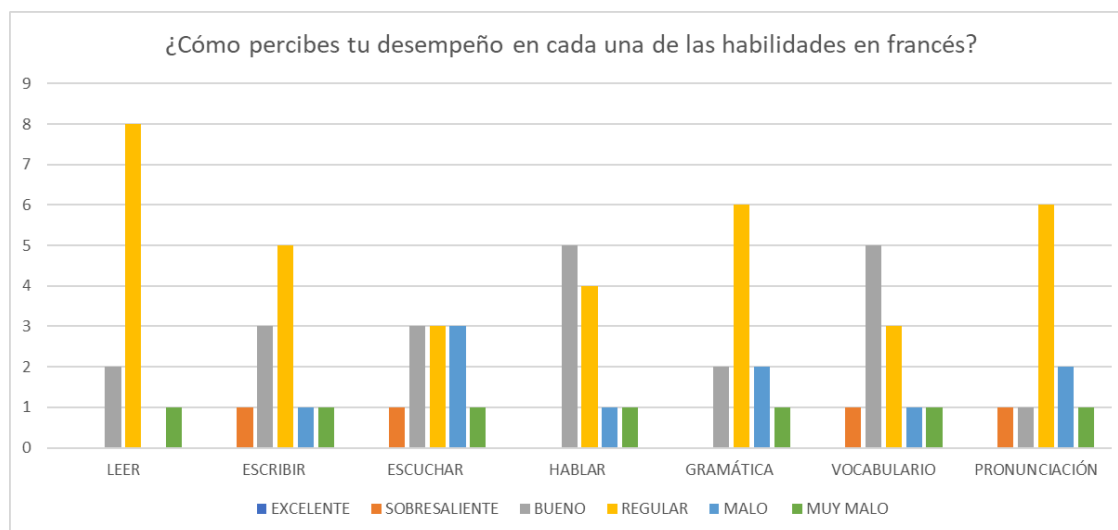
Sobre la experiencia de aprendizaje de la lengua francesa fuera del aula, los estudiantes manifestaron que no habían tenido ninguna experiencia de viaje que les hubiera posibilitado el contacto con la lengua. El 81,8 % de los estudiantes dijo que no habían tenido contacto alguno con el idioma fuera del aula. En un menor porcentaje (19,2%) dijeron que habían tenido contacto con la lengua a través de hablantes nativos, familiares y a través de experiencias de viaje. Esto se observa en la gráfica No. 1:



Gráfica 1. Contacto con el francés fuera del aula.

7.2.2. Motivación y percepción del desempeño en francés

Los resultados se muestran en la gráfica No. 2



Gráfica 2. Percepción de los estudiantes en cuanto a su desempeño en francés.

A partir de los datos que se observan en la gráfica, la mayoría de los estudiantes considera que hablar en francés es una de sus fortalezas en la lengua. Cinco (5) estudiantes dijeron que su producción oral es buena, cuatro (4) estudiantes dijeron que es regular y solo dos (2) estudiantes dijeron que su desempeño para hablar en francés es malo o muy malo. En cuanto a la pronunciación, los estudiantes consideran que no es tan buena; dos (2) estudiantes afirmaron que su pronunciación es sobresaliente o buena; seis (6) estudiantes dijeron que su pronunciación es regular y tres (3) dijeron que es mala y/o muy mala. Esta percepción corresponde al desempeño de los estudiantes que se evidencia en las observaciones. Por ejemplo, en una sesión de clase, los estudiantes debían presentarse y dar información sobre su familia; previo a estas presentaciones se les había enseñado expresiones útiles para su presentación. Un primer voluntario se pone de pie y dice: “je m’appelle... (el estudiante pronuncia la “e” final de la palabra cuando no se debe); también presenta a su mamá e igualmente en la conjugación del verbo *s’appeler* comete el mismo error de pronunciación al pronunciar la “e” final. Se corrige al estudiante y continúa su presentación. Finalmente, el estudiante es capaz de completar su presentación con la ayuda de los estudiantes-investigadores (Registro #2, 3/11/2022). Esto demuestra que los estudiantes tienen dificultades en la pronunciación del francés con las conjugaciones de los verbos del primer grupo en presente simple. Asimismo, la profesora manifiesta que es difícil para los estudiantes la pronunciación porque siempre están tratando de incluir patrones de pronunciación del español en el francés tal como lo es que a cada letra le corresponde un

sonido, contrario a lo que sucede en francés (Entrevista docente, 05/12/2022). En otra sesión, la docente explicó a los estudiantes el uso de las preposiciones *à, en, au, aux*, luego de dar ejemplos, les pidió a los estudiantes que seleccionaran un país y escribieran una oración donde mencionaran el país de su destino. Los estudiantes escribieron sus oraciones y pasado un tiempo la profesora comenzó a llamarlos para que leyeran en voz alta lo que habían escrito. El primer estudiante leyó: “Je vais aux États Unis”. En este caso, el estudiante pronunció la palabra *vais* como si la estuviera leyendo en español, asimismo, lo hizo con las palabras *aux* y *Unis*. La profesora le hizo las correcciones y continuó con el segundo estudiante el cuál leyó: “Je vais au Canada”, esta vez el segundo estudiante pronuncia correctamente la conjugación del verbo (*vais*) y la preposición *au* (Registro 3, 10/11/2022). A pesar de las dificultades de pronunciación que pueden presentar los estudiantes en su producción oral, siempre están dispuestos a seguir las correcciones hechas por la docente y su pronunciación mejora cuando tienen un modelo a seguir.

En cuanto a la comprensión oral (escucha), cuatro (4) estudiantes dijeron que su comprensión oral es sobresaliente o buena; tres (3) estudiantes consideran su desempeño como regular y cuatro estudiantes dijeron que la escucha es una de las habilidades comunicativas que más se les dificulta: malo (3 estudiantes), muy malo un (1) estudiante. Retomando la actividad de la presentación de la familia, uno de los investigadores empieza la sesión de clase saludando en francés: “bonjour, comment ça va?” Casi todos los estudiantes responden “bonjour”, pero solo dos estudiantes respondieron: “bonjour, bien”. El investigador da la instrucción de la actividad sobre la presentación de la familia en francés y los estudiantes demuestran incomprensión a través de sus gestos faciales, mirándose entre ellos. El estudiante-investigador repite la instrucción pero utiliza imágenes que se proyectan en el tablero para fortalecer la comprensión de los estudiantes. Durante la explicación se ve que los estudiantes están más atentos y enfocados en entender la instrucción. Finalmente, algunos logran comprender, pero a otros se les dificulta, por ende el estudiante-investigador recurre a la lengua materna para explicar de nuevo para aquellos que no comprendieron. Esto evidencia que los estudiantes son capaces de entender pequeñas frases o expresiones que son conocidas, como el saludo, la despedida, etc. Sin embargo, para ellos es difícil comprender un discurso más extenso y elaborado; la comprensión se hace más fácil cuando el discurso es apoyado a través de imágenes (Registro #2, 3/11/2022).

La escritura es otra habilidad donde encontramos resultados positivos según la percepción de los estudiantes: cuatro (4) estudiantes dijeron que su nivel de escritura se encuentra entre lo

sobresaliente y bueno, cinco de ellos dijeron que su habilidad para escribir es regular y solo dos estudiantes se ubicaron entre el rango de malo y muy malo. Comparando estos resultados de la encuesta con las observaciones, vemos que los estudiantes desarrollan poco la escritura. Generalmente, las actividades que involucran la producción escrita tienen que ver con la escritura de oraciones sencillas. Por ejemplo, en una clase la docente explicó a los estudiantes la conjugación del verbo *aller* en presente simple y les pidió que se imaginaran que iban de viaje y escogieran un lugar de destino, preferiblemente un país. Luego, que tuvieran claro el lugar de destino, debían escribir una oración; por ejemplo que escribieran: “yo voy a ir a Perú”. La profesora les da un tiempo para la formulación de sus oraciones y pasado ese tiempo, les pide que lean sus oraciones en voz alta. Algunas oraciones que presentaron los estudiantes se muestran a continuación:

La profesora comienza a preguntar por las oraciones. una estudiante dice: "Je vais à Madrid". Otro estudiante dice: "Je vais a Unis". La profesora le corrige : « Je vais aux États-Unis » Otra estudiante dice: Nous allons en Italie. Otro dice: “Nous allons en Argentine” (Registro #3, 3/11/2022).

Se evidencia que durante el ejercicio de escritura varios estudiantes presentaron dificultades con la conjugación del verbo "aller" y llamaban a la profesora para que les explicara nuevamente; algunos otros se acercaban a los estudiantes-investigadores para preguntar y aclarar dudas que tenían de la conjugación o para conseguir vocabulario que necesitaban para completar el ejercicio. Se concluye que los estudiantes son capaces de escribir oraciones sencillas donde pueden tener dudas en cuanto a aspectos gramaticales como la conjugación de verbos y demás, sin embargo, hay poco desarrollo de la producción escrita donde los estudiantes demuestren su capacidad para escribir, como lo menciona Freire (2008) “escribir no es sólo dominar una serie de signos gráficos con mayor o menor acierto; se trata de todo un esfuerzo de interpretación del mundo, que tiene como origen la lectura y la escritura de la realidad.” (p.11)

En la comprensión escrita, dos (2) estudiantes afirmaron que su nivel de lectura es bueno. La gran mayoría de los estudiantes (8 estudiantes) considera que su nivel de lectura es regular y un (1) estudiante dijo que no es muy bueno. De acuerdo a los registros de observación, los estudiantes comprenden la idea general de textos sencillos como diálogos e instrucciones, pero requieren la ayuda de la docente y/o de los traductores en línea para comprender cierta información y vocabulario. Este fue el caso de algunos estudiantes cuando la profesora los organizó en grupos de tres para leer un diálogo y responder algunas preguntas. La profesora lee en voz alta y pregunta a los estudiantes sobre lo que habían comprendido de la situación comunicativa del diálogo. Los estudiantes no responden y se quedan en silencio por un

momento hasta que un estudiante dice: “son dos personas que hablan de un viaje a París”. La profesora le dice que es correcto y vuelve a leer el diálogo, pero esta vez a medida que lee, va traduciendo las oraciones del diálogo; durante la relectura algunos estudiantes hacen preguntas relacionadas con el vocabulario desconocido. (Registro #4, 22/11/2024).

En lo que concierne a la gramática, los datos muestran niveles regulares: dos (2) estudiantes dijeron que tienen un buen nivel de gramática y seis (6) dijeron que es regular; dos (2) dijeron malo y uno (1) dijo que era muy malo. Por el contrario en cuanto al vocabulario, los resultados son más alentadores, según la percepción de los estudiantes: seis (6) afirmaron que su nivel es sobresaliente y/o bueno; tres (3) dijeron que regular y dos (2) estudiantes dijeron que su nivel es malo y/o muy malo.

Teniendo en cuenta los registros de observación, podemos afirmar que los estudiantes tienen dificultades con la gramática, al igual que no cuentan con suficiente vocabulario para formular oraciones sencillas. En efecto, en una sesión de clase, la profesora realiza una actividad con los estudiantes para trabajar la conjugación de algunos verbos como *aller*, *regarder*, *voyager*, etc. La profesora coloca en el tablero una serie de verbos y afuera del salón, sobre una mesa, coloca las imágenes que representan las acciones de los verbos que están en el tablero. La actividad consistía en emparejar los verbos que estaban en el tablero con las imágenes que estaban afuera del salón, el estudiante que encontrara una pareja debía realizar una oración en *futur proche* y luego debía leerla en voz alta. Un estudiante que le corresponde realizar una oración se queda pensando por un momento, sin embargo, le pide ayuda a la profesora, porque no logra formular la oración. Otro estudiante que también debe realizar el ejercicio escribe: “je voyager...” se queda pensando y le pregunta a la profesora que como se dice “mañana”. La profesora le dice: “se dice *demain*”, el estudiante no entiende y le pide que se lo deletree; la profesora le deletrea la palabra; entonces él escribe: “Je voyager demain a Mexico”. La profesora lo corrige y escribe: “Demain, Je voyage au Mexique”, el estudiante le dice que no tenía clara la conjugación y que tampoco sabía cómo se decía “México” y “mañana”. Asimismo, otros estudiantes que hicieron el ejercicio presentaron dificultades para crear las oraciones, pues la conjugación de los verbos fue lo que más les costó y no tenían suficiente vocabulario para completar las oraciones. (Registro 5, 24/11/2024). En varias sesiones de clases se observaron estas dificultades en los estudiantes. Cabe destacar que a pesar de las dificultades que manifestaban los estudiantes en la gramática y el vocabulario, los estudiantes buscaban la manera de superar esas dificultades, acudiendo a la profesora, a los estudiantes investigadores y/o a las herramientas que encontraban en

internet como el traductor de google. De esta manera, aprendían vocabulario y aclaraban dudas respecto a la gramática.

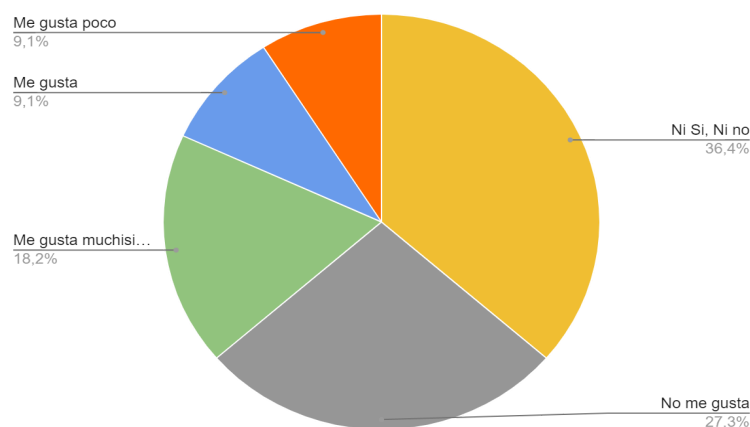
De acuerdo con el análisis de la información, concluimos que el desempeño de los estudiantes en cada una de las habilidades debe fortalecerse. Los estudiantes tienen una percepción alta de su nivel de desempeño en algunas habilidades, sin embargo en el desarrollo de las actividades propuestas por la docente, constatamos que los estudiantes no logran realizar la tarea. Por ejemplo, un 45% de los estudiantes cree que tiene un alto nivel en la producción oral, no obstante, las observaciones muestran que un 80% no logra comunicarse de manera oral a causa de las dificultades tanto de pronunciación como de vocabulario y la dificultad para producir frases compuestas para expresar lo que quieren decir. Resaltamos la producción oral, pues es la habilidad que pretendemos desarrollar en los estudiantes a través de nuestra intervención.

La motivación es un factor importante en el aprendizaje de cualquier idioma. Gardner (2007) considera, en el contexto del aula, que la motivación incluye todo lo relacionado con las actitudes hacia el profesor, los compañeros de clase, actividades relacionadas con el curso y todas las demás fases de la situación en la que se aprende una lengua extranjera. Por lo tanto, es pertinente indagar sobre la motivación y actitud de los estudiantes frente al aprendizaje del francés.

En los dos últimos grados de escolaridad (décimo y undécimo) los estudiantes tienen la posibilidad de escoger una modalidad de estudio, entre esas se encuentra la modalidad de idiomas donde profundizan en tres lenguas extranjeras: inglés, francés y alemán. En la encuesta se les preguntó a los estudiantes sobre su elección de la modalidad de idiomas. En general, las principales razones de los estudiantes radican en la posibilidad de acceder a mejores oportunidades laborales en el futuro y a la posibilidad de acceder al conocimiento de otras culturas y formas de vida alrededor del mundo.

Estas respuestas difieren con las iniciativas de los estudiantes para aprender la lengua, pues según las respuestas, la mayoría tiene una actitud neutral hacia el idioma; esto corresponde al 36,6% de los estudiantes, el 27,7% dice que no les gusta y el 18,8% afirma que les gusta mucho; el 9% muestra un gusto moderado. Es importante tener en cuenta que la actitud de los estudiantes hacia el idioma afecta significativamente su desempeño y motivación para aprender la misma ya que este factor jugó un papel importante en el desarrollo de la secuencia didáctica pues se debía tener en cuenta la inclusión de diferentes actividades que estimularan

la motivación de los estudiantes. Como ya se había mencionado, los estudiantes profundizan en tres idiomas: inglés, francés y alemán. Por esta razón se les preguntó si les gustaba el francés con el fin de indagar sobre su actitud lingüística hacia el idioma. El 36.6% de los encuestados expresaron una actitud neutral hacia el idioma; el 35,4% expresaron que el francés era de su agrado. No obstante, el 27,7% de los estudiantes respondieron que no les gustaba el francés. Esto quiere decir que hay una cantidad significativa de estudiantes que decidieron ingresar a la modalidad para desarrollar sus habilidades en cada una de las lenguas que ofrece el programa de profundización en idiomas. Sin embargo, hay un cierto número de estudiantes que consideran que el francés no es una prioridad para ellos porque no es de su agrado. Cabe resaltar que en algunas observaciones, muchos de los estudiantes que manifestaron que no les gustaba el francés, hacían su mayor esfuerzo para desarrollar las actividades propuestas en clase. Los resultados a la pregunta: ¿te gusta el francés? se pueden ver en la gráfica 3:

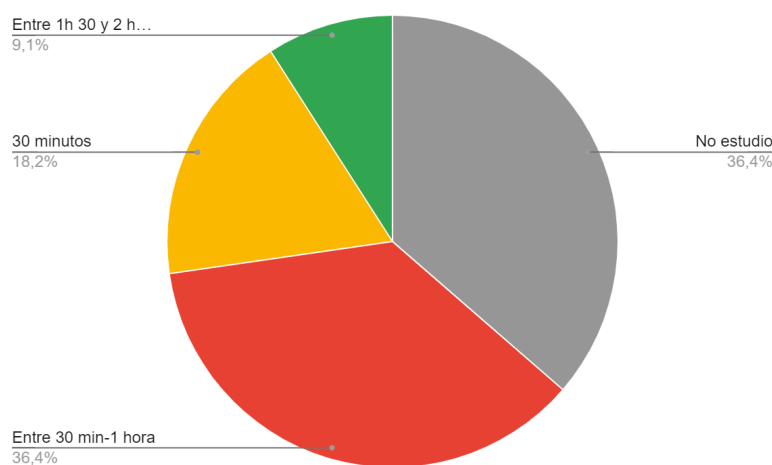


Gráfica 3. Sentimiento hacia el idioma.

Con respecto a la importancia del francés, el 72,39% de los encuestados afirmaron que el francés era muy importante o importante mientras que para el 27,61% era poco importante. Un estudiante dijo que el francés es importante para el intercambio intercultural, el resto de estudiantes no tiene una razón clara para establecer su importancia. Por el contrario, los estudiantes que mencionaron que el francés no es importante dijeron que una de las razones es que el francés no es tan universal como el inglés; otro estudiante piensa que es un idioma aburrido y un último estudiante dijo que no era un idioma necesario.

También se les indagó por el tiempo que dedican a estudiar francés por fuera de clase durante la semana, el 36,4 % de los estudiantes afirmó que dedicaban de 30 minutos a una hora, mientras que el 36,6% respondieron que no dedicaban tiempo para estudiar. Solo el 9,09 % (1 estudiante) dijo que dedicaba entre una hora y media y dos horas para estudiar francés. Teniendo en cuenta los resultados, se evidencia que la mayoría de estudiantes invierten poco tiempo en el estudio y práctica de la lengua lo cual afecta la cantidad y calidad del input y output (oral, escrito) y su fluidez en la lengua.

Los resultados se pueden observar en la gráfica 4



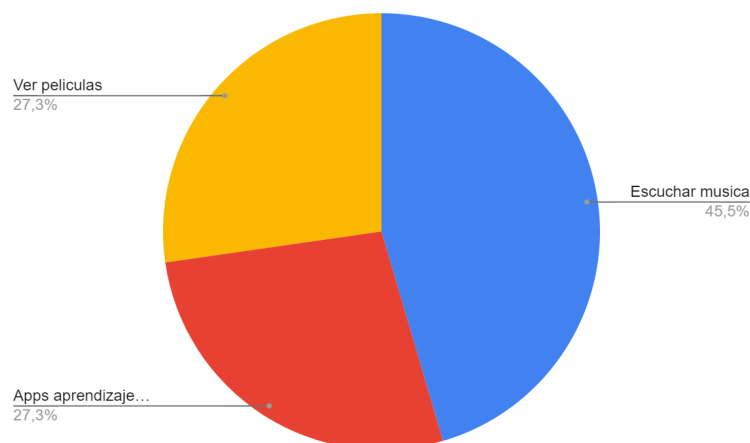
Gráfica 4. Tiempo de dedicación al francés fuera del aula.

En cuanto a la intensidad horaria, los estudiantes tienen asignadas cuatro horas de clase a la semana. Dos horas corresponden a las programadas en su horario de clase normal y las otras dos corresponden a clases de profundización que se dictan en contra jornada. Para el 54% cuatro (4) horas a la semana es suficiente, mientras que el 36,36% afirmaron que era demasiado tiempo y el 9% dijo que era insuficiente y propuso que se aumentará. Estos resultados sugieren que la mayoría de los estudiantes están satisfechos con la cantidad de horas de clase que tienen. Si comparamos estas respuestas con la apreciación de la docente, encontramos que ella afirma que sería deseable contar con al menos 5 o 6 horas, teniendo en cuenta que los alumnos no tienen mucho contacto con la lengua (Entrevista a la docente, 5/12/2022).

El análisis de nuestros registros de observación muestra que la intensidad horaria es insuficiente teniendo en cuenta que las horas de clase no tienen una duración de 60 minutos, sino de 45 minutos. Los estudiantes llegan tarde y muchas veces no se empieza la clase a la

hora establecida. El tiempo para la práctica de la producción oral es reducido más teniendo en cuenta que los estudiantes destinan poco tiempo para la práctica fuera del aula. (Registro No. 3, 10/11/2022).

Finalmente, preguntamos a los estudiantes sobre actividades extracurriculares para reforzar el idioma. Los resultados se muestran en la gráfica 5:



Gráfica No. 5 actividades extracurriculares para reforzar el idioma.

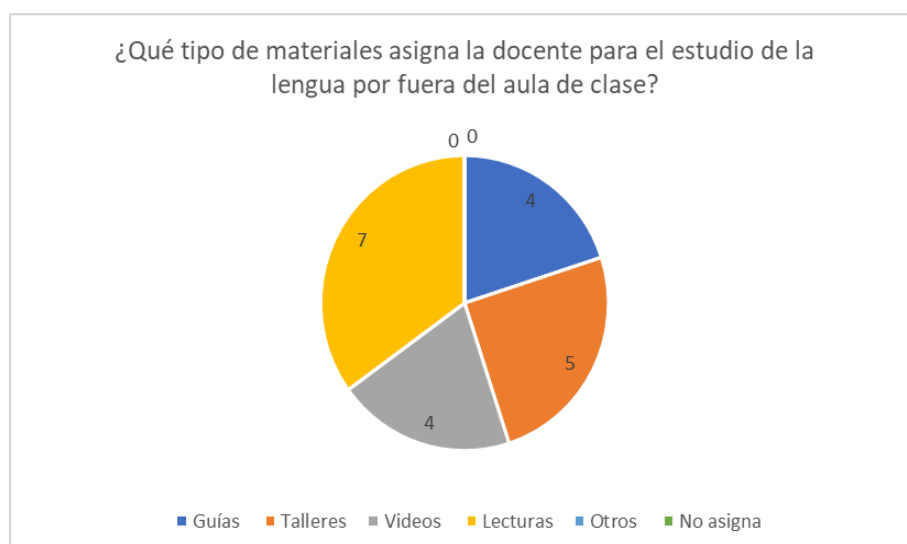
Como vemos en la gráfica, el 45.45% de los alumnos prefiere escuchar música, seguido de usar aplicaciones de aprendizaje autónomo con un 36.36%. y en menor medida 27.7% ver películas para reforzar su aprendizaje en francés, marcando una preferencia por la música y las aplicaciones. Se puede afirmar que los estudiantes se sienten motivados a participar en actividades que incluyan lo multimodal (música, imágenes, videos, tecnología). Esto se evidenció, en las actividades de clase, donde la atención y participación de los estudiantes aumentaba cuando se les presentaba materiales visuales. Por ejemplo, la actividad en la cual les presentamos una serie de diapositivas con imágenes, acompañadas de texto escrito, presentando la familia de los Simpson. Esta presentación se utilizó como referencia para una tarea comunicativa donde los estudiantes debían preparar una breve presentación sobre ellos y su familia. Antes de la tarea comunicativa, se les proveyó con expresiones útiles para que pudieran utilizarlas en sus presentaciones, algunas expresiones incluían cómo decir la edad, el nombre, además de aprender el vocabulario sobre la familia (mère, père, soeur, etc.). Durante esta actividad, los estudiantes tuvieron una alta motivación y participación y se logró el propósito de la misma porque contaban con imágenes relacionadas con el vocabulario y modelos para elaborar su propia presentación (Registro #2, 3/11/2022). De igual manera, se

evidenció la preferencia y el interés de los estudiantes por actividades que involucraban el movimiento y el juego. Por ejemplo, la docente realizó un juego de memoria para unir las parejas de imágenes de los jugadores del mundial Qatar 2022. La profesora los organizó en dos grupos y en cada turno un estudiante diferente debía participar nombrando los números que correspondían a las imágenes que se emparejaban. El juego consistía de veinticinco (25) pirámides de colores numeradas, ordenadas en el suelo, debajo de ellas había fichas con información simple (nombre, edad, equipo, origen y posición en el campo) de los jugadores de fútbol, de esta manera: (Je m'appelle Mbappe, j'ai 20 ans je suis francais, et je suis défense). El objetivo del juego era formar parejas de jugadores que pertenecieran al mismo equipo y al encontrar cada una de las parejas, los estudiantes debían pasar al frente y presentar en francés al jugador delante de sus compañeros. En esta actividad, a los estudiantes se les observó más participativos y se arriesgaban más a hablar en francés. (Registro de observación #5, 24/11/2022)

Podemos concluir que a pesar de las percepciones y actitudes negativas hacia la lengua y el aprendizaje, los estudiantes cambian su actitud y pueden mejorar su desempeño en la lengua cuando pueden interactuar con materiales multimodales y actividades que implican hablar de sí mismos, movimiento físico e interactuar con sus pares. Las actividades dinámicas, interactivas y comunicativas favorecen el cambio de actitud de los aprendices y la práctica significativa de la lengua.

7.2.3. Metodología de la docente

En relación con la metodología de la docente, se les preguntó a los estudiantes sobre los materiales asignados por la docente para el estudio y práctica del francés. Los estudiantes tenían la posibilidad de escoger varias opciones. La Gráfica No. 6 muestra los resultados obtenidos:



Gráfica No. 6. Materiales asignados por la docente para el estudio de la lengua por fuera del aula.

Como se puede observar en la gráfica No 6, la gran mayoría (7 estudiantes de los 11 encuestados) respondieron que la profesora utiliza generalmente lecturas como material de estudio por fuera del aula de clase. En segundo lugar están los talleres (5 estudiantes), las guías (4 estudiantes) y los videos (4 estudiantes). Teniendo en cuenta nuestros registros de observación, podemos afirmar que la mayoría de veces la profesora asignaba talleres y actividades para que los estudiantes desarrollaran en casa. En estos talleres se incluyen diálogos, lecturas y ejercicios de gramática. Por ejemplo, en una sesión de clase, la profesora entrega un taller que incluye dos ejercicios de gramática (ver figura 1); el objetivo es practicar la conjugación de verbos en los tiempos verbales presente simple e imperfecto (Registro #1. 28/10/2022). En otra clase, la docente organiza a los estudiantes en grupos de tres y les entrega un fotocopia con un diálogo, durante la clase, la profesora turna a algunos estudiantes para que lean en voz alta y luego les pregunta sobre lo que habían entendido del diálogo; los estudiantes salen al descanso, pero antes, la profesora les dice que como tarea deben responder las preguntas que se encuentran en la guía con respecto al diálogo que leyeron en clase (Registro # 4, 10/11/2022). En la entrevista, la docente menciona que siempre busca actividades con un contexto y que conduzca a los estudiantes a experimentar una situación comunicativa de la vida real, por ende utiliza, diálogos donde se evidencian este tipo de situaciones tales como reservar la mesa en un restaurante, ordenar comida, pedir la cuenta, etc. Luego, la profesora menciona que a partir de esos diálogos realizan ejercicios de gramática, tales como conjugación de verbos en diferentes tiempos verbales y se les provee a los estudiantes con expresiones fijas que pueden utilizar en sus propias situaciones de comunicación. (Entrevista a la docente, 05/12/2022).

Figura No. 1. Taller de gramática

MEN - EMBAJADA DE FRANCIA - FRANCE ÉDUCATION
INTERNATIONAL - ALIANZA FRANCESA

INSCRIPCIÓN BOURSE PREPARATION DELF

NOM: _____ PRÉNOM _____

VILLE: _____ ÉCOLE _____

DATE: _____

A. Conjuguez au présent les verbes entre parenthèses.

10 points

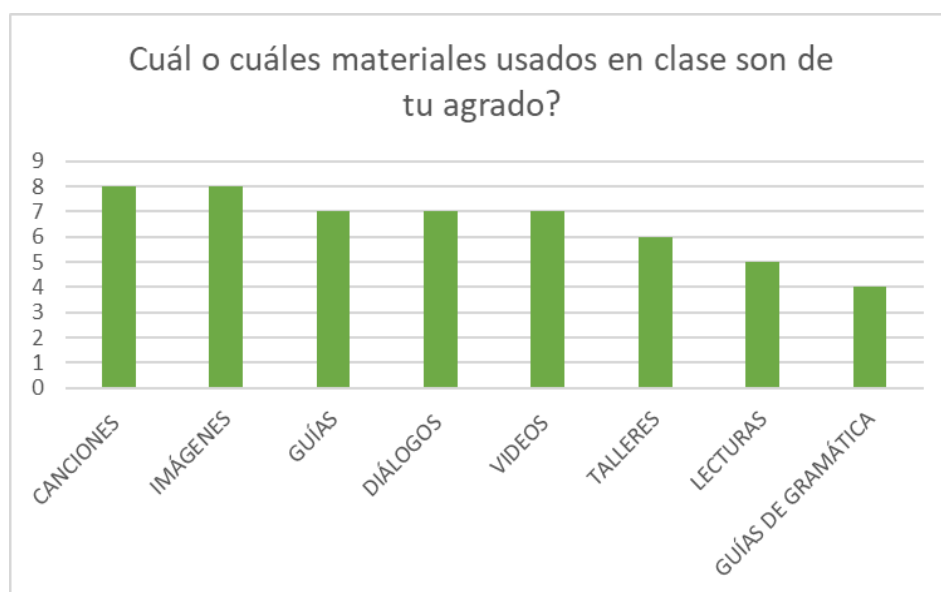
1. Je _____ (connaître) monsieur Villard, il est professeur.
2. Tu _____ (finir) à quelle heure ?
3. Nous _____ (lire) des BD à la médiathèque.
4. Les élèves _____ (sortir) dans la cour.
5. Elles _____ (faire) les devoirs ensemble.
6. En voyage à l'étranger, vous _____ (dormir) à l'hôtel.
7. Tu _____ (dormir) beaucoup en ce moment.
8. Elle _____ (attendre) les résultats de l'examen.
9. Je _____ (ne pas conduire) la nuit.
10. On _____ (vivre) au Québec, maintenant.

B. Conjuguez les verbes entre parenthèses à l'imparfait.

10 points

1. Tu (avoir) _____ un appartement à la plage et tu (inviter) _____ souvent des amis.
2. Nous (être) _____ très contents quand nous (aller) _____ rendre visite à Mamie.
3. Richard (chercher) _____ son portefeuille, mais il ne le (trouver) _____ nulle part.
4. Elles (se promener) _____ près de la côte et (admirer) _____ le paysage en silence.
5. Je (venir) _____ le voir toutes les semaines et je lui (apporter) _____ toujours un cadeau.
6. Vous (vivre) _____ dans un pays du Nord, où il (neiger) _____ très fort en hiver.

También se les hace la siguiente pregunta a los estudiantes: ¿Cuál o cuáles materiales utilizados en clase son de tu agrado? Los resultados se ven en la siguiente gráfica. (Gráfica 7)



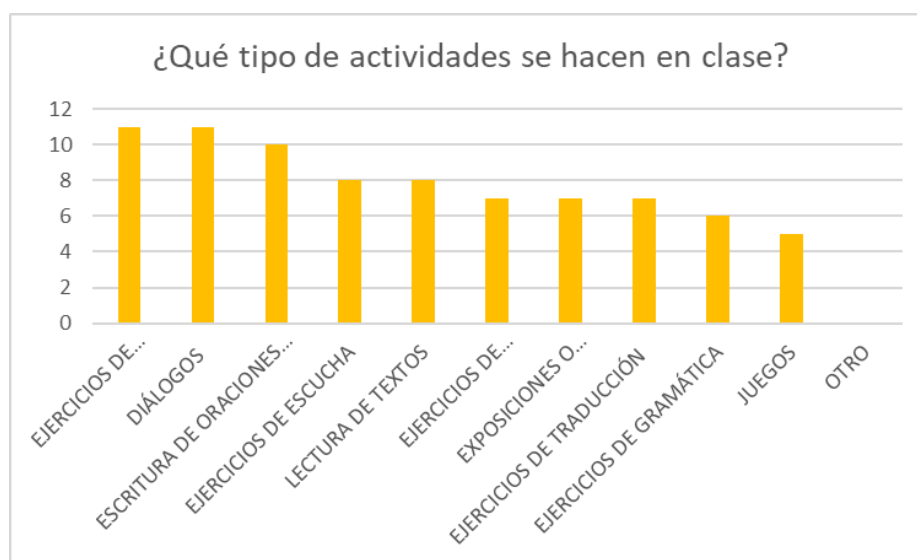
Gráfica No. 7. Materiales usados en clase que son del agrado de los estudiantes.

Basados en la gráfica No 7, los estudiantes tienen preferencia por las actividades que incluyen canciones (8 estudiantes) e imágenes (8 estudiantes), luego están las guías, los diálogos y los videos con siete (7) estudiantes cada uno, seguido están los talleres (6 estudiantes), las lecturas (5 estudiantes) y por último las guías de gramática (4 estudiantes). La profesora, por su parte, menciona que los juegos de roles tienen un impacto positivo en el aprendizaje de la lengua, pues los estudiantes participan más en clase y toman con seriedad el rol asignado durante el diálogo o la situación comunicativa que estén desarrollando. Ella afirma que los estudiantes no se ven tan motivados cuando les corresponde escribir listas de vocabulario en el cuaderno. Por lo tanto, la profesora busca y prepara actividades más comunicativas y participativas. (Entrevista docente, 05/12/2024). Estos resultados se asemejan con el trabajo de investigación de Montaña Lobatón (2017), quien menciona que los estudiantes prefieren actividades que les invite a moverse e interactuar con compañeros, tales como el juego de roles, las actividades que involucran jugar, las sopas de letras y los diálogos. (Montaña 2017, p. 55).

Lo anterior se evidencia en una de las sesiones de clase donde los estudiantes-investigadores realizaron una actividad con los estudiantes para reforzar el uso de los adjetivos posesivos (mon, ma, mes, ton, ta, tes, son, sa, ses), además de repasar el vocabulario de la familia. En esta sesión se les ve a los estudiantes más atentos y participativos. El investigador 1 empieza la sesión de clase y saluda a los estudiantes en francés, ellos responden de vuelta en francés:

“bonjour”. Seguido, les muestra las imágenes de la clase que corresponden a la familia Simpson. Muchas imágenes corresponden a personajes poco conocidos de la serie, entonces, un estudiante pregunta: “¿cómo se llaman las tías de Bart y de Lisa?”, el investigador invita al estudiante a que haga esa pregunta en francés; se pone a pensar un momento y responde: ¿comment s'appelle las tías de Bart y Lisa? El investigador le ayuda a formular la pregunta y el estudiante vuelve a preguntar, pero esta vez, lo hace mejor. Sigue la sesión y a medida que se presentan las diapositivas con las imágenes, se nota un aumento en la participación de los estudiantes; hacen más preguntas sobre los personajes que no conocen, participan cuando a ellos les corresponde leer alguna parte de las diapositivas, etc (Registro #4, 24/11/2024). Teniendo en cuenta lo anterior, se puede afirmar que los recursos multimodales como las imágenes, los audios, etc. estimulan la motivación y participación en clase pues representan un apoyo visual y auditivo para la producción oral y escrita de los estudiantes. De igual manera, los estudiantes se sienten más seguros para participar y hablar en clase, pues saben que pueden recurrir a recursos multimodales. También, al haber este tipo de interacciones entre el docente y los estudiantes, se puede trabajar y reforzar la producción oral y la pronunciación.

En la pregunta siguiente se les indaga a los estudiantes sobre las actividades que se realizan en la clase con esos materiales. Los resultados se muestran en la gráfica No. 8.

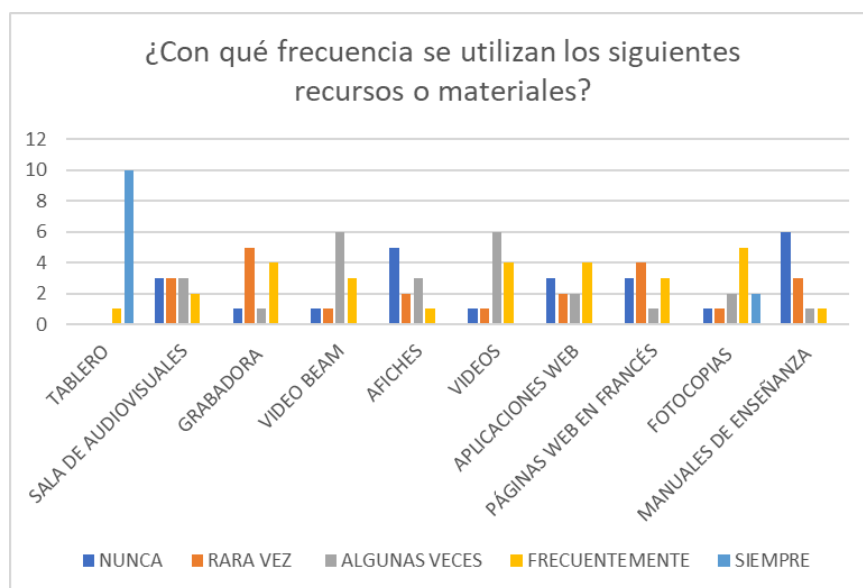


Gráfica No. 8. Actividades que se hacen en clase.

Los datos muestran que los ejercicios de pronunciación y los diálogos son las actividades que prevalecen en el desarrollo de la clase. Seguido de la escritura de oraciones y párrafos y los ejercicios de escucha. Por otro lado, los estudiantes reportaron que hay pocas actividades que involucren el juego y pocos ejercicios de gramática. Según los estudiantes, las exposiciones y

las presentaciones orales se hacen con menos frecuencia, este factor puede tener un impacto en el desarrollo de la producción oral, ya que este tipo de ejercicios promueve la oralidad para hablar, describir y exponer temas de interés general y particular.

Finalmente, se les pregunta a los estudiantes sobre los recursos que utiliza la profesora para el desarrollo de la clase y con qué frecuencia se utilizan esos recursos o materiales. Los resultados se muestran en la gráfica No. 9.



Gráfica No. 9. Frecuencia con la que se utilizan los recursos o materiales en clase.

Diez (10) estudiantes dijeron que la profesora usa principalmente el tablero, luego sigue el uso de fotocopias (5 estudiantes); seis (6) estudiantes mencionaron que algunas veces se hace uso del video beam para ver videos; según seis (6) estudiantes, la profesora nunca utiliza manuales de enseñanza y cinco (5) dijeron que nunca se usan afiches. Por último, según 6 estudiantes dijeron que rara vez se utiliza la grabadora. En cuanto a las aplicaciones web, cuatro (4) estudiantes dijeron que frecuentemente utilizan aplicaciones web, pero siete (7) estudiantes dijeron que nunca o rara vez utilizan páginas web en francés.

7.2.4. Materiales y actividades para la promoción de la producción oral

En cuanto a los materiales, durante la etapa de observaciones constatamos que la profesora propone como input lecturas, diálogos, tarjetas de memorización para asociación de imágenes y vocabulario nuevo (flashcards). Los salones que se disponen para las clases de lengua no están equipados con recursos audiovisuales que permita la enseñanza a través de la tecnología de manera regular, ya que muchas veces los equipos de audio y video están reservados por otros profesores o no funcionan completamente y se requiere el apoyo del técnico o un estudiante para el manejo de los equipos; esto no siempre es posible o tarda demasiado

absorbiendo mucho tiempo de la clase, lo cual lleva a adaptar o cambiar la actividad o simplemente se pospone. Con el corto tiempo que se tiene para la clase, es difícil exponer a los estudiantes a más *input*, factor que limita el desarrollo de la producción oral.

Entre las actividades y materiales que predominaron en el desarrollo de la producción oral, encontramos los diálogos y el juego de roles. Es el caso de una sesión en la cual la profesora solicitó a los estudiantes organizarse en parejas para la lectura y simulación de un diálogo. La profesora leía los diálogos y luego los estudiantes repetían. El objetivo del diálogo era que los estudiantes representaran a los personajes de la conversación para que luego hicieran una breve presentación. Sin embargo, debido al tiempo, la profesora cambió la actividad y les pidió que respondieran en la casa, las preguntas que habían en la fotocopia relacionadas con el diálogo. En general, durante las sesiones de clase observamos pocas actividades destinadas a la comunicación oral espontánea o preparada por los estudiantes. Esto puede atribuirse, por un lado, a la falta de tiempo para practicar la lengua dentro y fuera del aula y, por el otro, al predominio de ejercicios destinados a fortalecer estructuras gramaticales.

Según la opinión de la profesora, los estudiantes tienen dificultades para pronunciar porque siempre están asociando la pronunciación del español a la pronunciación del francés:

Es difícil, ya que tienen una tendencia a hacer el “pareo” con el español y pronuncian las todas las e acentuadas, ellos dan a conocer esa intuición de conocimiento básico que tienen, sin embargo tienen dificultades ya que el francés es muy diferente a otros idiomas por los ritmos fonéticos que son “como una ola (...) También hacer más práctica, e igualmente hay unos pocos que siguen la directrices” (Entrevista docente, 05/12/2022)

La docente menciona que ella siempre está motivando a los estudiantes para que se inscriban en cursos virtuales de francés que son gratuitos. También dice que les provee modelos para que los estudiantes estudien expresiones de uso cotidiano y les envía videos explicativos para que estudien y practiquen el idioma. No obstante, la profesora dice que la mayoría de ellos no hace lo que ella les indica. Además, la profesora menciona que se requiere de mayor profundización en la fonética, pues encuentran similitudes con el español. También agregó: “la gramática la manejan según la intensidad, la pronunciación es difícil, la entonación y la sílaba acentuada final les cuesta”. (Entrevista docente, 05/12/2022).

En cuanto al desarrollo de la competencia intercultural, la profesora menciona que en sus clases siempre está recordando a los estudiantes que existe diversidad en la lengua; hay otros acentos, otras culturas, etc. También hace referencia a que Francia no es el único país donde se habla francés y eso es lo que ella siempre trata de mostrarles a los estudiantes.

Con base en este diagnóstico, coincidimos con lo mencionado en los estudios de Aguirre (2019) y Vaca & Sánchez (2020), quienes destacan la necesidad y utilidad de promover actividades interculturales donde los estudiantes hablen de sí mismos y compartan sus ideas y experiencias personales. También es importante diseñar actividades que incluyan materiales o recursos multimodales para que los estudiantes cuenten con un modelo para la elaboración de su propio discurso y adquieran elementos necesarios para el fortalecimiento de su producción oral en francés. A través de estas actividades, el nivel de motivación y participación de los estudiantes aumenta puesto que ellos encuentran mayor interés en el desarrollo de tareas comunicativas que den cuenta de su propia realidad y su entorno. Lo anterior se puede constatar a través de la docente quien menciona una actividad realizada en el marco de la Feria del libro en Cali donde los estudiantes encontraron personas de distintos lugares del mundo, tales como Sudáfrica, Francia, Estados Unidos; en esta feria los estudiantes participaron en un stand donde mostraron el folleto que diseñaron en clase para presentar los escritores africanos francohablantes invitados a la Feria e interactuaron con ellos. Según la docente gracias a esta experiencia, los estudiantes “estaban entusiasmados y querían aprender más del mundo”. (Entrevista docente, 05/12/2022)

7.2.5. ETAPA DE INTERVENCIÓN Y DE EVALUACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

En este apartado se describe la fase de intervención pedagógica realizada en la institución, teniendo en cuenta los resultados de la etapa diagnóstica en particular de las necesidades de los estudiantes en materia de comunicación oral intercultural multimodal.

7.2.5.1. Diseño de la propuesta de intervención

Partimos de los temas propuestos en el plan de área de francés y los temas sugeridos por la docente que tuvo como resultado el diseño de dos unidades didácticas. La primera Unidad titulada *Les meilleures vacances de mon enfance* y la Unidad 2 titulada *Jeux de mon enfance*. A continuación, se muestran las fases del diseño de la secuencia didáctica y el impacto en la producción oral y la competencia intercultural multimodal.

Por una parte, los estudiantes prefieren actividades que involucren material multimodal y les motive a hablar sobre ellos mismos y su entorno, por ejemplo la familia. Por otra parte, el juego como recurso pedagógico motiva a los estudiantes a participar y a adoptar una actitud favorable hacia la clase. Del mismo modo, los juegos de roles son actividades motivantes para este grupo, ya que según la docente, a los alumnos les gusta moverse e interactuar con otros.

Por lo tanto, en el diseño de la secuencia, se determina incluir actividades que promuevan el uso de recursos multimodales, tanto en el input como en el output de los estudiantes. Otro ejemplo con respecto a la inclusión de las necesidades e intereses de los estudiantes se ve en la Unidad 2, que tuvo como tema los juegos de la infancia; en esta unidad la actividad de cierre incluyó la realización de un cartel multimodal en el formato de preferencia de los estudiantes para hablar sobre un juego de infancia de una cultura extranjera. La selección de estos temas integraba lo intercultural, la competencia comunicativa y los elementos multimodales.

En la primera unidad, nos enfocamos en el tema de “Viajes Memorables” desde la experiencia de un viajero español y un viajero colombiano en Francia. La unidad combina actividades de lectura de textos escritos, imágenes, vocabulario y la tarea final consistió en una presentación oral ante la clase de un texto escrito por ellos mismos sobre sus vacaciones. Los estudiantes debían identificar hechos y actividades de las vacaciones narradas por dos personas de diferentes orígenes; dar su opinión sobre los lugares y actividades de su preferencia identificados en los textos, reflexionar sobre las similitudes y diferencias identificadas en las dos experiencias de viaje y narrar una experiencia de viaje memorable. En la segunda unidad, nos enfocamos en el tema del juego como herramienta para el aprendizaje y los elementos multimodales. Propusimos un juego en línea (Kahoot) para introducir el vocabulario sobre juegos; les propusimos textos propios sobre juegos de infancia de diferentes países en los cuales los estudiantes debían identificar el origen, las reglas, etc., y presentarlo brevemente a sus compañeros de manera oral; guías con preguntas de reflexión, comparación de experiencias de dos personas de diferentes culturas y finalmente realización de un cartel multimodal reflexionando sobre el impacto de la tecnología en los juegos del futuro.

En la tabla 3 se muestra el plan y los aspectos principales de las unidades didácticas.

Tabla 3. Plan y aspectos principales de Unidades Didácticas

	Objetivos generales	Duración de la unidad	Contenidos temáticos generales	Actividades generales
Unité No. 1 <i>Les meilleures vacances de</i>	- Comparar lugares y actividades de preferencia entre una persona colombiana y un español en Francia.	15 horas de clase.	- Hechos y actividades que se realizan durante las vacaciones en París y Bogotá - Platos típicos de Francia y Colombia.	- A partir de dos textos, los estudiantes completan un cuadro comparativo donde identifican hechos y actividades que se realizan en vacaciones narradas por un español que visitó París y un caleño que visitó Bogotá.

<i>mon enfance.</i>	- Narrar una experiencia de viaje memorable de su infancia. - Utilizar el passé composé para describir hechos y vivencias del pasado.		- Sitios turísticos y lugares de interés en París y Bogotá.	- A través de imágenes, los estudiantes reconocen platos típicos de París y Bogotá. Asimismo, identifican lugares turísticos y sitios de interés de ambas ciudades. - Los estudiantes escriben y realizan una presentación oral utilizando cualquier recurso multimodal (video, canción, imágenes) narrando un viaje memorable de su infancia.
Unité No. 2 <i>Jeux de mon enfance.</i>	- Explicar las características y las reglas de un juego infantil local, de culturas locales y extranjeras en un texto escrito. - Identificar características de los juegos según el contexto cultural - Identificar y comprender el uso correcto del imperfecto y el futuro para hablar sobre juegos infantiles a través de las generaciones.	10 horas de clase	- Juegos infantiles locales y de culturas extranjeras. - Características de los juegos infantiles según el contexto cultural. - Factores que inciden en los cambios que tienen los juegos infantiles a través del tiempo.	- En grupos, los estudiantes identifican las características y reglas de un juego local o de una cultura extranjera. A cada grupo se les da una ficha donde pueden encontrar las especificaciones de un solo juego. - Los estudiantes juegan Kahoot usando sus celulares para repasar el vocabulario de juegos infantiles universales: <i>cache-cache, la marelle, saut à la corde.</i> - Los estudiantes realizan una breve presentación del juego que les correspondió donde explican las características generales del juego. Los estudiantes realizan un cartel multimodal para apoyar su presentación. - Los estudiantes reflexionan sobre los cambios que sufren los juegos infantiles a través del tiempo.

7.2.5.2 Impacto en la participación y la producción oral

En la etapa de diagnóstico, se evidenció poca participación de los estudiantes en la clase. En la encuesta encontramos que seis (6) estudiantes mencionaron que su participación es media; dos (2) estudiantes dijeron que su participación en clase es baja y/o muy baja; solo tres (3) estudiantes mencionaron que su participación era alta. Entre las principales razones de los estudiantes para justificar su baja participación se encuentran: el temor a la burla por parte de sus compañeros y el miedo a equivocarse. Teniendo en cuenta estas consideraciones, se

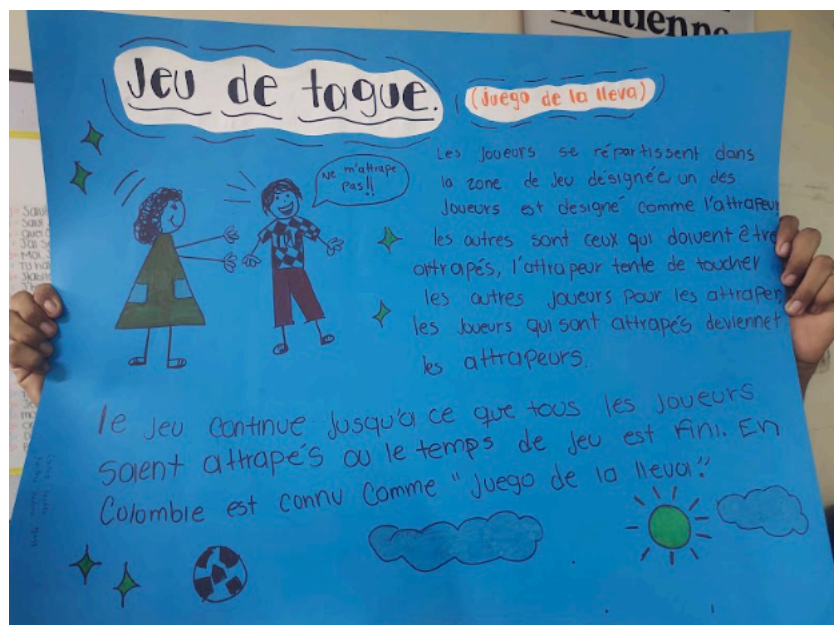
determinó que la secuencia didáctica debía incluir actividades que promovieran la participación de los estudiantes en francés. Esto significó un gran reto que implicaba promover la participación de todos los estudiantes y generar seguridad y confianza para remover esas barreras de inseguridad y miedo que manifestaron los estudiantes en la encuesta.

Los resultados de la fase de intervención muestran que la participación de los estudiantes aumentó de manera significativa y la motivación a comunicarse en francés incrementó de manera progresiva a lo largo de la intervención. Esto lo evidenciamos en las observaciones. Podemos mencionar varios ejemplos: en una de las clases de la primera unidad, a los estudiantes se les dio una guía de trabajo con unas imágenes para que identificaran algunos platos típicos de Francia y Colombia. Durante la realización de la actividad, varios estudiantes nos pidieron aclarar dudas y preguntaban constantemente por el vocabulario desconocido, lo que muestra el interés de los estudiantes para completar la actividad y aprender un poco más del tema. También queremos destacar que durante la socialización de las respuestas, los estudiantes levantaban la mano para participar o daban las respuestas (Registro de observación #5, 10/05/2023). En otra sesión, les explicamos a los estudiantes la formación y conjugación de verbos para el *passé composé*; seguidamente, los estudiantes debían completar un ejercicio de gramática. En la parte de socialización, se les pidió a los estudiantes que salieran voluntariamente al tablero y escribieran sus respuestas, varios de ellos tenían un poco de temor; sin embargo se les motivó a participar diciéndoles que el objetivo era practicar y corregir el ejercicio para ver si se había comprendido el tema. Poco a poco, los estudiantes se animaron a salir y finalmente todos los estudiantes participaron escribiendo sus respuestas en el tablero. Cada vez que los estudiantes escribían sus oraciones, se les pedía que leyeran en voz alta su respuesta con el fin de corregir la pronunciación y todos participaron. Comparando los registros de observación de la etapa diagnóstica con la etapa de intervención, vemos que algunos estudiantes que no participaban mucho al inicio, tenían actitudes que evidenciaban un incremento en la motivación hacia las actividades y participación durante los ejercicios de socialización (Diario de clase, entrada #6, 24/05/2023).

En una tercera sesión, los estudiantes debían extraer de un texto las principales características de un juego infantil (reglas, número de participantes, país de origen, etc.) de una cultura extranjera y luego presentar los resultados al grupo. Durante la socialización, a través de carteleras, hicieron una breve presentación exponiendo las principales características del juego que les había correspondido. Constatamos que los estudiantes estaban más motivados elaborando sus carteleras y organizando sus presentaciones para hablar sobre un juego que

para ellos era desconocido. Todos los estudiantes participaron dando opiniones sobre cada uno de los juegos que fueron presentados por sus compañeros; otros manifestaron su interés por jugar alguno de los juegos que más les había llamado la atención, sin embargo, debido al tiempo y al espacio no se pudo jugar (Diario de clase 12, 28/06/2023).

Foto 1. Cartelera Jeu de tague



Este resultado coincide con lo expresado por los estudiantes en la encuesta final. Los estudiantes se sintieron motivados a participar y a hablar en francés porque sintieron que se creó un espacio propicio y un ambiente de confianza para la producción oral, hubo una buena realimentación de nuestra parte a partir de las producciones de los estudiantes que contribuyó a mejorar la pronunciación, el repertorio lexical, la producción de oraciones completas y gramaticalmente correctas: “ser corregido en todo me ayudó”, “pude aprender mucho sobre pronunciación, gramática y cómo desenvolverme en el idioma”, “mejoró mi vocabulario gracias a las presentaciones”, “sí, porque todos participábamos activamente”, “con ayuda del vocabulario era más fácil entender lo que se decía”, “si tienes vocabulario es más fácil comprender un tema” (Encuesta final a estudiantes, 28/06/2023). Además de estos factores, consideramos que influyó la división del grupo en dos subgrupos, uno a cargo de la docente y otro a cargo nuestro. El número de estudiantes facilita la creación de un clima de confianza y las oportunidades de participación en el aula. Por otro lado, el tipo de actividades propuestas favoreció la participación y producción de los estudiantes: los estudiantes tuvieron tiempo de preparar, con nuestro acompañamiento, sus respuestas para socializarlas en el grupo. Igualmente, las actividades apelaban a las vivencias y experiencias de los estudiantes, es

decir, a hablar de sus gustos y de su realidad cotidiana, presentar juegos conocidos por ellos, explorar experiencias en otras culturas, compartir y comparar sus opiniones con los compañeros como lo manifiestan los estudiantes: “varios pudimos interactuar entre sí”, “se me facilitó entender a mis compañeros” (Encuesta final a estudiantes, 28/06/2023).

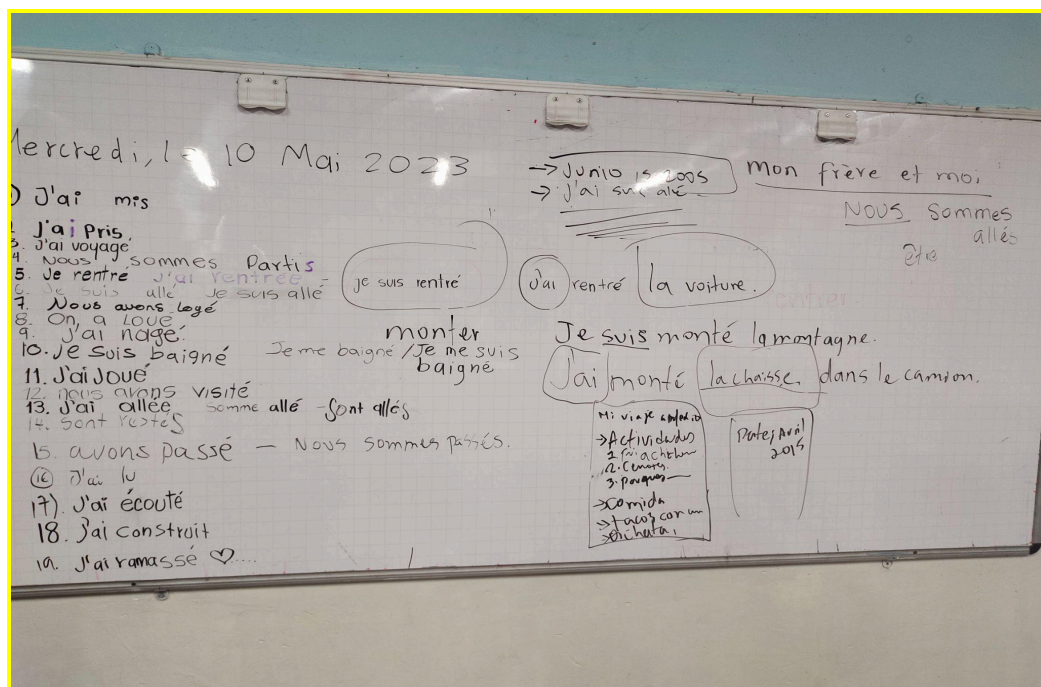


Foto 2. Actividad: Passé composé.

Foto 3. Actividad de escritura de “Mi viaje memorable.”



Finalmente, un factor importante en la promoción de la participación y la producción oral fue el input en la lengua extranjera a través de textos escritos, instrucciones en la lengua extranjera, juegos, imágenes y en menor medida documentos orales; estos últimos se vieron limitados por la posibilidad de utilización de recursos tecnológicos. No obstante, los demás materiales permitieron a los estudiantes el input inicial para fortalecer las habilidades orales y lingüísticas: “Los estudiantes mejoran lentamente su pronunciación gracias al uso de feedback y más input.” (Diario de clase 5, 10/05/2023). La utilización frecuente de la lengua extranjera

constituye igualmente un input que permite al estudiante mejorar sus habilidades orales: “al estar hablando casi todo el tiempo en francés me ayudó a comprender lo que decían” (Encuesta final a estudiantes, 28/06/2023).

Estos resultados coinciden con el estudio realizado por Montaña (2017) quien resalta la importancia del input oral y escrito en la mejora de la producción oral. Como afirma Montaña, la participación de los estudiantes aumenta cuando ganan confianza en la lengua extranjera y tienen el acompañamiento y respaldo de sus compañeros de clase; según la autora, “el aprendizaje cooperativo crea un ambiente agradable de apoyo tanto para el docente, como para el estudiante (p. 68).

El estudio de Aguilar (2018) también evidencia que el uso de materiales auténticos y el enfoque basado en tareas promueven la interacción y la comunicación oral en lengua extranjera así como el desarrollo de competencias gramaticales y textuales como lo muestra la evidencia presentada en las producciones orales y escritas de los estudiantes. La investigadora añade que las tareas dieron oportunidades a los estudiantes para comunicarse de manera oral y desarrollar diferentes micro habilidades para hablar, leer y escuchar. (p.68). En nuestra intervención constatamos los mismos resultados: los estudiantes tuvieron la oportunidad de producir textos escritos cortos y de socializar con el grupo lo que les permitió utilizar la lengua francesa y los aspectos gramaticales y lexicales en contexto. Pudieron entender mejor el uso de los tiempos verbales, los auxiliares, la concordancia, entre otros.

Igualmente, en el estudio de Campos (2019) se menciona que la ausencia de léxico para una persona representa una barrera comunicativa que debe superarse con mayor práctica de vocabulario y estrategias comunicativas como usar las palabras de otra lengua compartida, hacer gestos, dibujar, ver imágenes, parafrasear, etc. (p.37). En nuestro caso, al aplicar estrategias para aumentar el vocabulario, proponer tareas comunicativas y utilizar materiales multimodales, logramos una mejora significativa en la producción oral y también en las habilidades de producción escrita y comprensión oral.

El proceso de mejora en la producción oral en las clases de francés se dio de manera progresiva: en primer lugar, al inicio, los estudiantes tenían una participación oral limitada debido al temor de cometer errores y hacer el ridículo. Por esta razón la secuencia didáctica buscaba fomentar la participación activa de los estudiantes mediante la realimentación constante tanto a nivel oral como escrito para generar confianza y motivación. Los estudiantes que no participaban mucho mostraron mayor motivación y participación durante

las sesiones. En segundo lugar, la división del grupo en dos subgrupos, el uso de corrección constructiva, la exploración de temas interculturales, el constante input en forma de imágenes, textos escritos y exposición oral fortaleció las habilidades lingüísticas y resultó efectiva. En conclusión, la promoción de la producción oral en el aula requiere un enfoque integral que priorice un buen ambiente de clase, la realimentación constructiva, el uso de materiales multimodales y la posibilidad de interactuar y comunicar constantemente en la lengua objeto de estudio.

7.2.5.3 Impacto en la competencia intercultural

En lo que respecta el desarrollo de la competencia intercultural, tuvimos en cuenta los postulados de Liddicoat & Scarino (2013) quienes afirman que la competencia intercultural conlleva “aceptar que no existe una única forma correcta de hacer las cosas; asimismo, supone valorar la propia cultura, así como otras culturas, utilizar la lengua para explorar la cultura y encontrar formas personales de participar en la interacción intercultural.” (pp. 23-24)

Teniendo en cuenta lo anterior, se propusieron actividades que posibilitaron la interacción entre estudiantes y espacios para compartir experiencias y opiniones con respecto a la cultura propia y a la extranjera. A través de la lengua, los estudiantes hablaron de su identidad cultural, exploraron y reconocieron ciertos aspectos de otras culturas del mundo. Un ejemplo concreto fue la exploración de experiencias y visiones de dos viajeros: el primer viajero era un español que contaba su experiencia de viaje a París y el segundo correspondía a un viaje que había realizado, durante su infancia, uno de los estudiantes-investigadores a la ciudad de Bogotá. A los estudiantes se les entregó una guía con los textos de los dos viajeros y al final se encontraba el cuadro comparativo que debían completar. En este cuadro, los estudiantes incluyeron las actividades realizadas por los viajeros, los lugares visitados, los platos típicos que comieron, aquello que más les había gustado a los personajes durante su viaje y aquello que no les había gustado o llamado la atención.

Durante el desarrollo de esta unidad, los estudiantes mostraron interés por los aspectos culturales; por ejemplo, una actividad de *pre-task* fue la identificación de platos típicos tanto de Colombia como de Francia. El objetivo era que los estudiantes escribieran debajo de las imágenes los nombres de los platos típicos, estos se encontraban en una caja de palabras ubicada en la parte superior de la guía. Una de las imágenes correspondía a *macaron*, un tipo de galleta francesa; varios estudiantes habían completado casi todo el ejercicio, sin embargo, estaban confundidos porque no encontraban la imagen que para ellos representaba la palabra *macaron*:

Durante el ejercicio, un estudiante le dice a uno de nosotros: “profe, pero yo no encuentro la imagen de los macarrones”, el estudiante asocia la palabra *macaron* (galleta francesa), con la palabra macarrón (tipo de pasta italiana); el estudiante-investigador le dice: “ahí está la imagen, una de esas imágenes corresponde a *macaron*, lo que tú crees que es, pues no lo es”, el estudiante se queda pensando por un momento y luego le pregunta a uno de sus compañeros. Asimismo, otros estudiantes tuvieron la misma u otras dudas y en la socialización de las respuestas pudieron resolverlas (Registro de observación #2, 17/04/2023).

A través de este tipo de actividades los estudiantes activan su conocimiento previo sobre la cultura y a su vez incorporan un nuevo saber cultural. Esto permite el reconocimiento de una identidad cultural propia, pero también la identidad cultural de otras comunidades. De igual manera, algunos estudiantes están de acuerdo con el aprendizaje de aspectos culturales, pues facilita la comprensión y el respeto hacia la otra cultura: “es bueno que aprendamos de otras culturas”, “aprender sobre los aspectos culturales, ayuda a comprender mejor la otra cultura y también a respetarla” (Encuesta final a estudiantes, 28/06/2023). Además, un estudiante menciona que la interacción se puede ver afectada debido a las diferencias culturales existentes entre las comunidades: “obviamente, la diferencia cultural, siempre puede afectar en costumbres y comprensión en una interacción” (Encuesta final a estudiantes, 28/06/2023).

Para algunos estudiantes esta unidad fue muy interesante porque aprendieron sobre lugares turísticos y platos típicos de Francia y Colombia que no conocían, como por ejemplo, el museo de Louvre en París y la Catedral Primada en Bogotá; en cuanto a los platos típicos, los estudiantes aprendieron sobre los *macarons* y *la soupe d'oignon*; otros desconocían la changua y pudieron aprender un poco más sobre esta sopa típica bogotana. Lo dicho anteriormente se basa en los comentarios de algunos estudiantes: “llegamos a aprender sobre algunos lugares turísticos de Colombia y Francia”, “aprendí sobre nuevos lugares turísticos de Colombia y Francia y conocí nuevos platos tradicionales de ambos países”. Por otra parte, un estudiante manifestó que no había aprendido mucho sobre aspectos culturales (Encuesta final a estudiantes, 28/06/2023).

Destacamos que durante la implementación de la primera unidad, se fomentó activamente la oralidad, donde seleccionamos a los estudiantes al azar para que leyeran un fragmento de los textos para toda la clase hasta completar el texto, corrigiendo su pronunciación si era necesario. De manera similar, se diseñaron preguntas de reflexión relacionadas con los textos, las cuales se socializaron con los alumnos; este espacio permitió la expresión de opiniones y puntos de vista de cada uno de los estudiantes. Por ejemplo, en el ejercicio para identificar los lugares turísticos y los platos típicos, se le preguntó a un estudiante que si ya había probado la changua, este respondió que sí, pero que no le había gustado, a lo que otro le respondió: “en cambió a mí sí me gustó” (Diario de clase 2, 17/04/2023).

Para la Unidad 2: *Les jeux de mon enfance*, incluimos una actividad utilizando la plataforma de *quizziz*. En este ejercicio en línea los estudiantes activaron su conocimiento previo sobre el vocabulario de algunos juegos infantiles universales. Además, a partir de un texto, los estudiantes identificaron las principales características de un juego de una cultura extranjera; seguido, en grupos de tres estudiantes, prepararon una presentación oral para explicar a sus compañeros lo que habían encontrado en los textos; los estudiantes realizaron carteleros como apoyo a sus exposiciones.

La Unidad concluyó con una actividad de reflexión sobre el cambio que tienen los juegos infantiles a través del tiempo y la manera en la que la tecnología influye en ellos. En estos ejercicios de reflexión, los estudiantes identificaron cambios culturales a través del tiempo y reconocieron aspectos culturales en relación con las características de los juegos infantiles de culturas locales y extranjeras. Para un estudiante fue divertido conocer la versión francesa de los juegos de su infancia y pudo aprender sobre otros juegos que no conocía; otro estudiante aprendió a reconocer los juegos de otras culturas y la manera en la que se juegan: “aprendí como se llaman los juegos de otros países y el cómo se juegan” (Encuesta final a estudiantes, 28/06/2023).

De igual manera, durante todo el proceso, se corrigió la pronunciación de los estudiantes y se llevaron a cabo actividades para mejorar su vocabulario, usualmente al inicio de las sesiones. Los estudiantes expresaron que gracias a esta Unidad, lograron ampliar su vocabulario y mejorar su producción escrita: “amplié mi vocabulario”, “mejoré mi ortografía, gracias al nuevo vocabulario”. (Encuesta final a estudiantes, 28/06/2023).

En general, las actividades incluyeron preguntas de reflexión, opinión y comparaciones. Además, los estudiantes pudieron compartir sus experiencias de viaje, sus gustos y preferencias en cuanto a platos típicos, actividades que se realizan comúnmente en un viaje, preferencias de juegos infantiles y aprendieron sobre juegos de otras culturas que no conocían. Para destacar, algunos estudiantes reconocieron que ambas unidades les ayudaron a conocer y comprender más a sus compañeros a través de sus experiencias de vida: “me gustó mucho escuchar a mis compañeros”, “llegué a conocer qué juegos de la infancia les gustaban a mis compañeros”, “pude conocer todo lo que mis compañeros han podido hacer”, “aprendí cosas de mis compañeros que no sabía” (Encuesta final a estudiantes, 28/06/2023).

Para Álvarez (2018), es importante que los estudiantes conozcan que la comunicación es multimodal, y plantea que “la lengua y la comunicación cumplen una función indexical de la

cultura y viceversa, poniendo de relieve la expresión y negociación de las identidades multiculturales de los estudiantes” (p.68). Por lo tanto, el autor sugiere que el docente de lengua debe promover actividades donde los estudiantes diseñen sus propios significados usando diferentes recursos multimodales (*Ídem*).

Considerando los postulados de Álvarez, en ambas unidades las tareas finales consistieron en una presentación oral a partir del escrito sobre una experiencia de viaje memorable y las características de un juego infantil en una determinada cultura. Cabe resaltar que los estudiantes podían desarrollar sus presentaciones orales, utilizando cualquier tipo de material o recurso multimodal: video, canción, cartelera, texto escrito, poema, podcast, etc. Asimismo, para las clases nos ayudamos con todo tipo de recurso multimodal, es decir, fotocopias, imágenes, diapositivas, juegos didácticos en línea como *quizziz*, y como soporte de medios utilizamos un portátil y un proyector que la profesora nos facilitó. Para una sesión de clase, diseñamos una serie de diapositivas con varias imágenes, acompañadas de una oración o expresión en francés que servía de apoyo para que los estudiantes desarrollaran su presentación oral y pudieran hablar sobre ellos. También, creamos una actividad de inicio (juego en línea) utilizando la plataforma *quizziz*; en parejas, utilizaron sus dispositivos móviles y respondieron a preguntas, acompañadas de imágenes, sobre el vocabulario de juegos infantiles universales. Para algunos estudiantes, este ejercicio fue significativo: “esta actividad me gustó porque ahora sé cómo se dicen los juegos en francés”, “aprendí mucho y cómo se dicen los juegos en francés” (Encuesta final a estudiantes, 28/06/2023).

La inclusión de recursos multimodales para proporcionar *input* a los estudiantes, y a su vez que estos pudieran utilizarlos para generar *output*, tuvo un impacto positivo en la motivación y participación. Según los estudiantes se promueve la participación y hace que la clase sea más entretenida y disfrutable: “la unidad 2 fue muy dinámica y participativa”, “me gustó la unidad 1 porque implementaron dinámicas que hacen divertido el aprendizaje”, “me pareció muy entretenido el hacer carteleras y exponer sobre juegos de nuestra infancia”, “fue algo diferente y eso me gustó mucho” (Encuesta final a estudiantes, 28/06/2023). Además del desarrollo de las habilidades comunicativas, aprendieron vocabulario y comprendieron aspectos gramaticales de la lengua: “pude aprender mucho sobre pronunciación y gramática” “gracias a las presentaciones que hicimos pude mejorar mi vocabulario”, “antes tenía mucha deficiencia en la comprensión lectora, pero ahora puedo entender un poco más”, “aprendí a decir que yo sé jugar algo al escribir el porqué me gusta tal juego” (Encuesta final a estudiantes, 28/06/2023).

Estos resultados concuerdan con la investigación hecha por Aguirre (2019) quien afirma que es posible desarrollar unidades didácticas que integren la lengua y la cultura y la comprensión de la lengua como sistema. Al igual que en nuestra investigación, el autor diseñó y utilizó documentos auténticos, para explorar aspectos de las culturas francófonas relacionados con los temas del currículo escolar. Al igual que en nuestra investigación, la percepción de los estudiantes en cuanto a sus habilidades cambió, pues manifestaron una mejoría por cuanto fueron capaces de expresarse oralmente y por escrito y las tareas les permitieron participar en actividades de reflexión de su entorno y de sí mismos. (pp. 72-73).

De igual manera, Vaca & Sánchez (2020) implementaron una propuesta que buscaba que los estudiantes reflexionaran sobre diferentes interacciones sociales y culturales, propias y extranjeras. La autora afirma:

El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural no es un proceso lineal y gradual, si no que se evidencia en cuanto se presentan actitudes reflexivas y comportamientos específicos que permiten caracterizar al estudiante como un sujeto consciente de la diferencia, con habilidades para comparar, interpretar y evaluar su realidad hasta lograr la comprensión y el respeto por el otro. (p.75)

En nuestra investigación evidenciamos lo mismo: los estudiantes desarrollan una competencia intercultural de manera progresiva en la medida en que interactúan entre sí, reflexionan sobre ellos mismos y sobre otras culturas y situaciones de su realidad. Por ende, una secuencia didáctica con un enfoque intercultural promueve la aceptación y el respeto tanto de la cultura propia como la extranjera. Además, desarrolla en el estudiante una conciencia crítica y reflexiva ante las diferencias sociales y culturales.

7.2.5.4 Impacto de las modalidades de trabajo

En el diseño de las unidades nos propusimos fomentar la interacción entre los estudiantes, el trabajo colaborativo y la socialización permanente de las respuestas y productos ante el grupo. Sin embargo, se observó una tendencia donde los estudiantes formaban parejas o grupos con los mismos integrantes de manera recurrente. (Diario de clase, entrada #5, 10/04/23)

Para contrarrestar esta dinámica y fortalecer la cohesión y la interacción grupal, se consideró esencialmente implementar una mayor cantidad de ejercicios que incentivaron la interacción entre estudiantes que antes no habían colaborado estrechamente en clase. Esta estrategia resultó efectiva para fomentar el respeto por las perspectivas ajenas, aspecto en el cual los alumnos habían mostrado dificultad. Se formaron grupos para trabajar en las guías de estudio, responder las preguntas de reflexión, la preparación de exposiciones, preparación y elaboración de las carteleras.

Además, se implementó la corrección entre pares durante el proceso de redacción de su texto sobre experiencias de viaje memorables. Para esta tarea organizamos las parejas y decidimos ubicar un estudiante con un mejor nivel de lengua con un estudiante que presentara dificultades en la escritura, por ejemplo, en gramática (conjugación de verbos), ortografía, orden de las ideas, etc. Esta práctica permitió que los estudiantes evaluaran e hicieran sugerencias constructivas a sus compañeros, con el objetivo de mejorar sus escritos antes de la entrega final. Por ejemplo, durante el ejercicio de revisión entre pares, vimos a los estudiantes más participativos y colaborativos; cuando los estudiantes encargados de revisar y dar *feedback* tenían dudas, nos llamaban o simplemente se levantaban del puesto para preguntarnos. Esto demostró el compromiso y la responsabilidad por parte de los estudiantes para dar una correcta realimentación (Diario de clase 7, 31/05/2023).

Este trabajo colaborativo sirvió para que los estudiantes cambiaran su percepción en el desempeño de sus habilidades y la actitud frente al trabajo en clase, ya que al inicio de nuestra intervención notamos un poco de dispersión y poca integración, lo cual significó para nosotros una dificultad a superar:

Es importante aprender a transformar una situación difícil en una situación de mejora y aprendizaje que fue lo que pudimos hacer con los estudiantes donde hubo revisión por parte de ellos y daban retroalimentación a sus compañeros (Diario de clase, entrada #8, 08/06/2023)

Otro aspecto importante fue la organización de los estudiantes en el aula. Al inicio de nuestra intervención, los estudiantes se ubicaban uno detrás del otro lo cual dificultaba la interacción y la participación. Por esta razón se determinó cambiar la posición de las sillas formando un semicírculo de modo que todos los estudiantes pudieran verse e interactuar entre sí. Generalmente, este modo de organización se presentaba durante las sesiones de socialización donde los estudiantes compartían sus respuestas de los ejercicios que se desarrollaban en clase. Gracias a estas modalidades de trabajo, logramos reducir la dispersión y la interacción entre ellos aumentó, posibilitando el desarrollo en las habilidades comunicativas de la lengua. Esto, según lo comentado por los estudiantes: “he desarrollado y soltado más mi entendimiento en el idioma, además tengo mejor pronunciación”, “aprendí y puse en práctica los verbos ya enseñados por los practicantes”, “los practicantes nos guiaron de manera que pudiésemos estar en contexto de todo” (Encuesta final a estudiantes, 28/06/2023).

Al igual que el trabajo de Islam & Islam (2013) quienes propusieron el desarrollo de la oralidad a través de juego de roles, los estudiantes tuvieron la posibilidad de dar

retroalimentación y pudieron identificar sus fortalezas y sus debilidades en el idioma: “They understood their strengths and weaknesses and they talked about it among themselves” (p.226). Los estudiantes seleccionaban una situación de la vida real para representar, por ejemplo, una consulta médica. Posteriormente, los estudiantes ejecutaban su *performance* y este era registrado en video; luego, la grabación era mostrada a los estudiantes quiénes comentaban sobre su desempeño en el *rol play*, a su vez que hacían las correcciones correspondientes a su producción oral.

Al igual que los autores, constatamos que los estudiantes aprenden a reconocer sus falencias, al igual que sus fortalezas en el acto de interacción con su par, pues se genera un ambiente de confianza y compañerismo para retroalimentar y evaluar lo que se aprendió y lo nuevo que se aprende: “varios pudimos interactuar entre sí”, “aprendí mucho de mis compañeros” (Encuesta final a estudiantes, 28/06/2023).



Foto 4. Sesión de trabajo colaborativo.

De esta experiencia concluimos que se debe fortalecer el trabajo colaborativo y la evaluación constructiva, propiciando ambientes de aprendizaje significativo donde se genere la reflexión, la coevaluación y la autoevaluación en asuntos de la lengua y el desarrollo de las habilidades comunicativas. Crear este tipo de espacios, promueve en los estudiantes la confianza y seguridad para reflexionar y hablar sobre su desempeño comunicativo.

7.3 Dificultades y aprendizajes en la implementación de la propuesta

Durante la implementación de la propuesta tuvimos inconvenientes que podemos dividir en tres categorías: la atención en clase, el uso de la lengua materna y la impuntualidad de los estudiantes y el incumplimiento de tareas.

En primer lugar, tuvimos dificultades relacionadas con la **atención en clase**. Inicialmente, debido al número de estudiantes y a algunos grupos observamos que varios estudiantes tenían

una muy baja participación, hablaban o bromeaban constantemente, distrayendo a sus compañeros. Esto afectaba el desarrollo de las actividades ya que después de dar las instrucciones, varios estudiantes preguntaban qué debían hacer. (Diario de reflexión, entrada #1, 10/04/23). Esta situación se pudo solucionar al dividir el grupo completo en dos subgrupos. Uno de los subgrupos trabajó con nosotros, mientras que el otro lo hizo con la docente titular. De esta manera, se redujo el número de estudiantes y se observó una mayor participación y atención en clase. Consideramos que un gran número de estudiantes dentro del aula de clases dificulta la participación de los mismos; esto lleva a un incremento del ruido que imposibilita la concentración y el buen desarrollo de las actividades.

En segundo lugar, el **uso constante de la lengua materna**. Cuando empezamos la implementación, solo algunos estudiantes hacían un esfuerzo por hablar en francés. Los estudiantes no entendían las instrucciones dadas y era necesario traducirlas para su comprensión. Al inicio, cuando los estudiantes socializaban sus respuestas y tenían preguntas sobre vocabulario y gramática, el uso de la lengua materna tuvo mayor protagonismo (Diario de clase, entrada #2, 17/04/23; entrada #4, 4/05/23). Esto se solucionó con el constante input que se daba en francés de manera oral y escrita. Además, los estudiantes recibieron de manera recurrente input relacionado con vocabulario para que pudieran expresarse en el idioma. La falta de vocabulario fue una de las debilidades de los estudiantes que quisimos trabajar y que fue resuelta en parte gracias a la inclusión de materiales multimodales que permitieron a los estudiantes comprender mejor el input.

En tercer lugar, tuvimos dificultades con el avance del cronograma propuesto debido a la **impuntualidad e incumplimiento de tareas asignadas** y de las cuales dependía el desarrollo de las siguientes actividades. Por ejemplo, en una actividad en la cual debían realizar sus presentaciones orales sobre sus experiencias de viaje memorables, encontramos que muchos no estaban suficientemente preparados. Esto llevaba a que tuviéramos que adaptarnos y dejar por fuera algunas actividades que ya habían sido planeadas con antelación. Cabe mencionar que la sesión estaba dividida en dos partes por un descanso de 20 minutos, lo cual hacía que se perdieran minutos valiosos para desarrollar la secuencia. Además, los estudiantes mencionaron que tenía un alto volumen de trabajo en casa por las múltiples tareas de todas las asignaturas. Para superar esta situación, decidimos hacer todas las actividades en el aula y no dejar tareas para la casa. Además mejoramos la planeación de las actividades con una buena distribución del tiempo disponible y los estudiantes respondieron relativamente bien a esta

alternativa. (Diario de reflexión, entrada #8, 08/06/23). Esta dificultad estuvo muy presente en la implementación de la primera unidad: debíamos darles más tiempo para la preparación de sus presentaciones orales correspondientes a la tarea; tres estudiantes de quince hicieron la tarea con todas las especificaciones dadas. Entendemos que los estudiantes no estaban acostumbrados a realizar este tipo de actividades que les demandaban tareas de escritura y expresión oral en público.

7.3.1. Aprendizajes

Uno de los aprendizajes más significativos de esta investigación fue la comprobación de **la efectividad de los materiales multimodales en el aprendizaje de la lengua**. Estos materiales, ya sea en forma de imágenes, juegos didácticos digitales o textos escritos despertaron un gran interés por aprender. Los materiales multimodales en forma de imagen o juego didáctico digital constituyeron un input significativo a nivel lingüístico y comunicativo y un buen modelo para sus producciones orales y escritas.

Asimismo, pudimos constatar la efectividad de proporcionar input permanente en la lengua extranjera. A través de los modelos de conversación y de textos escritos logramos que superaran su timidez y dudas, permitiéndoles producir sus propios textos orales y escritos en francés.

Además nos enfrentamos al desafío **del manejo de situaciones imprevistas**. La cancelación de clase por motivos académicos como reuniones de profesores, salidas pedagógicas entre muchos otros factores, sumado a la pérdida de tiempo de clase debido a la impuntualidad de los estudiantes nos brindaron experiencia para adaptarnos a estas circunstancias en nuestro futuro como docentes. Esta experiencia nos expuso a la realidad del contexto educativo y nos enseñó a lidiar y adaptar la secuencia a los imprevistos de manera efectiva.

Otro aprendizaje que pudimos tener en esta investigación fue el **manejo de la clase y de grupos numerosos**, ya que descubrimos que las clases eran más productivas cuando dividimos el grupo en dos, lo que hace más manejable la clase, en aspectos como mantener la atención de los alumnos en la clase y que los alumnos se sintieran en confianza para participar. También encontramos que al tener un grupo más pequeño la atención e implicación de los estudiantes en la clase mejoró notablemente. Otros aspectos encontrados fueron el manejo del espacio que ayudó a la interacción, es decir, organizar a los estudiantes en un

semicírculo y no en hileras para mejorar la atención. Del mismo modo, la retroalimentación positiva y grupal jugó un papel importante en la mejora del ambiente de la clase.

Por otro lado, como docentes, **al articular la lengua, la cultura y los materiales multimodales**, aprendimos a manejar un aula diversa, con estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje y niveles de competencia lingüística.

La importancia de la competencia comunicativa en un contexto cultural permite a los estudiantes no solo entender el idioma sino usarlo en situaciones reales. Permitiendo expresar su creatividad e ideas de maneras diferentes a las de los enfoques tradicionales, especialmente aprendimos que el uso de materiales multimodales TIC (carteles para exposición oral, videos, juegos interactivos, también incentivaron a los alumnos, ya que esto es un elemento que ofrece nuevas posibilidades al ser materiales nuevos que incentivan el aprendizaje autónomo colaborativo y la comprensión oral y escrita. Estos elementos multimodales ayudaron a hacer las clases menos monótonas y más interactivas, lo que mejoró la motivación.

Aprendimos que **la adaptación y diseño de material basado en torno a la cultura propia** hace que aprender sea más significativo y personalizado y evita que se use contenido obsoleto, poco auténtico y poco relacionado con su realidad. Otro factor importante fue la activación de conocimiento previo que produce el material, facilitando su comprensión al conectar conocimientos antiguos con los nuevos para crear un aprendizaje más duradero.

Otro aprendizaje fue lo valioso de la creatividad y autenticidad y en cierto modo la libertad que implementamos al diseñar contenidos más adaptados hacia nuestros objetivos

En resumen, aunque se lograron avances significativos en la atención y uso del francés, la gestión del tiempo y el cumplimiento de tareas son áreas que requieren atención y estrategias adicionales para su mejora.

Por otro lado, la articulación de todos estos factores es esencial para el manejo efectivo de la clase y el desarrollo docente; permite crear un ambiente de aprendizaje relevante y significativo, donde los estudiantes desarrollan a la par sus competencias interculturales y lingüísticas.

Todo esto no solo benefició a los alumnos, sino que contribuyó al desarrollo de nuestra práctica al exigirnos estar en constante innovación y reflexión sobre nuestra práctica.

CONCLUSIONES

Este proyecto de investigación-acción buscaba identificar las necesidades y fortalezas de los estudiantes de grado once y hacer una propuesta pedagógica para responder a esas necesidades. Los resultados de la fase diagnóstica mostraron que los estudiantes a pesar de su interés por el francés tenían una baja participación en el desarrollo de las actividades propuestas en clase, debido al temor, la burla y a la falta de confianza por su bajo desempeño en la lengua. Este nivel se explica, por un lado, por las pocas oportunidades de desarrollar actividades ligadas a su contexto, sus experiencias de vida y su identidad cultural. Por otro lado, al input focalizado en los aspectos lingüísticos que limitan las posibilidades de comunicación oral y escrita en francés.

Con base en la necesidad de exponer a los estudiantes a la comunicación en lengua extranjera se diseñó una propuesta que tuvo como propósito incluir actividades para promover la participación, la confianza y la motivación de los estudiantes. En este sentido las unidades y sus respectivas tareas apuntaban, por una parte, a la promoción de un espacio de reflexión de los estudiantes sobre su entorno y sobre sí mismos, a través del compartir de anécdotas y experiencias personales en la lengua meta. Por otra parte, dichas unidades y tareas buscaban la reflexión y el reconocimiento de la propia cultura y extranjera, a través de materiales multimodales que articulan la comunicación en francés y la exploración y comparación de culturas. Asimismo, se promueve el uso de recursos multimodales tanto en la planeación de clases como en los productos de los estudiantes. No menos importante, las actividades propician espacios de corrección y retroalimentación y los procesos evaluativos de autoevaluación y coevaluación.

La implementación de la propuesta tuvo un impacto positivo en la participación y motivación de los estudiantes para aprender francés. Igualmente, impactó positivamente el desarrollo de la producción oral y la competencia intercultural. Esto se explica, gracias a la inclusión de actividades que incentivaron la participación y la interacción entre los estudiantes a través de la reflexión y el compartir sus propias experiencias e historias de vida; asimismo, conocieron más sobre las historias de vida de sus compañeros. También, la producción oral mejoró a través de la retroalimentación y la corrección continua por parte nuestra, lo que permitió un incremento en la confianza y seguridad de los estudiantes para expresarse en francés.

El desarrollo de la competencia intercultural tuvo un gran impacto. Las unidades integraron aspectos culturales de Colombia y Francia que favorecieron la reflexión, la comparación, la

percepción sobre la cultura local y la cultura foránea. Además, expresaron sus gustos y preferencias y al mismo tiempo reconocieron la identidad cultural del otro (sus compañeros). La introducción de recursos multimodales en el desarrollo de las actividades contribuyó a la comprensión del input y favoreció el output de los estudiantes. De igual manera, promovió el desarrollo de la interculturalidad, puesto que los estudiantes comprendieron que no hay una sola forma de comunicación, al igual que no hay una sola forma de percibir el mundo donde viven y su realidad.

Con base en los resultados de esta investigación, se destaca la importancia de diseñar unidades didácticas atractivas e interesantes para los estudiantes que traten sobre temas relevantes y que tengan relación con su realidad y la realidad del otro. El desarrollo de la lengua implica el reconocimiento de la cultura propia y la de otras comunidades y conlleva la comprensión de la identidad cultural que posibilita la conciencia crítica y el respeto por la otra cultura.

El aprendizaje basado en tareas y la perspectiva intercultural contribuyen al fortalecimiento de la producción oral y la conciencia de la realidad propia y ajena que favorece la interacción y el trabajo colaborativo entre los estudiantes facilitando la evaluación docente, la autoevaluación y la coevaluación así como la reflexión sobre el desempeño en las habilidades comunicativas en el idioma. Adoptar un enfoque basado en tareas implica diseñar actividades que articulen tanto el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión de la cultura, como la reflexión y análisis de la lengua, donde el aprendiz tenga consciencia de la lengua en uso.

A modo de cierre, es pertinente considerar algunas recomendaciones para los futuros docentes e investigadores interesados en este tipo de trabajos que promueven el desarrollo de la oralidad y la competencia intercultural. Primero, establecer un cronograma de trabajo y cumplirlo es fundamental para culminar de manera exitosa un trabajo investigativo. Se deben considerar posibles imprevistos que pudiesen afectar el desarrollo de las actividades. También, se requiere fijar tiempos para la preparación de clases, búsqueda y creación de materiales, evaluaciones, calificaciones, planificación de horarios de clase, etc. La duración de la intervención debe ser ajustable al propósito de lo que se busca investigar. Es decir, si se necesita más tiempo para la observación de algún comportamiento o variable se considera pertinente extender el periodo de observación para poder cumplir con la finalidad de las observaciones.

Segundo, la selección de materiales y de actividades para la secuencia debe estar alineada con los intereses de los estudiantes, esto fortalece la motivación y la participación en clase. En este sentido, las actividades más relevantes para los estudiantes están relacionadas con hablar de sí mismos, con su entorno, sus costumbres y su cultura. Además, aprender sobre otras culturas resulta interesante para ellos. Por ende, el diseño de una secuencia didáctica basada en tareas y con un componente intercultural impacta de manera positiva en las habilidades comunicativas, ya que existe mayor libertad e interés en hablar de algo de su interés.

Por último, propiciar un buen ambiente de clase y pensar en la organización de los estudiantes dentro del aula, el alcance que se tiene a los dispositivos tecnológicos, la manera en que el docente interactúa con los estudiantes. Todos estos aspectos son importantes e influyen de manera positiva en la participación y motivación de los estudiantes por aprender cualquier idioma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre Mejía, C. (2019). Développement de la compétence communicative interculturelle chez un groupe d'étudiants de FLE, dans un lycée public à Cali, Colombie. Universidad del Valle.
- Aguilar, P.J. (2018). Herramienta Multimodal basada en tareas para el aprendizaje del inglés en el grado sexto en Florencia, Caquetá (Colombia). Universidad de la Amazonia e Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán de Florencia, Caquetá, Colombia. Recuperado de: https://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias_Sociales/article/view/2928
- Albarracín, M. et al (2013). Propuesta pedagógica para el mejoramiento de la producción oral en un grupo de estudiantes del Liceo Femenino Mercedes Nariño. Universidad de la Salle, Bogotá. Recuperado de: https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/671/.
- Álvarez, J.A. (2018). Visiones de lengua y enseñanza de lengua extranjera: una perspectiva desde la multimodalidad. In M. Machado (Ed.), Reflexões, perspectivas e práticas no estágio supervisionado em letras (pp. 56-72). Cáceres, MG: Editora Unemat.
- Burns, A. (2010). Doing Action Research in English Language Teaching. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203863466>
- Burns, A. (2009). Collaborative Action Research for English Language Teachers. University of Cambridge. Cambridge, UK.
- Burns, A. (1999). Collaborative action research for English language teachers. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Campos, P. (2019). Unidad didáctica para promover la producción oral en los estudiantes de francés II de la Fundación Alianza Social Educativa. Repositorio de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/49154>.
- Gardner, R.C. (2007). Motivation and Second Language Acquisition. University of Western Ontario. Ontario, Canadá.
- González, E. M. (2019). Uso de canciones de habla inglesa para mejorar la producción oral en los estudiantes del nivel básico del centro de idiomas de la Universidad Nacional de Trujillo. Universidad Privada Antenor Orrego. Trujillo, Perú. Disponible en: repositorio.upao.edu.pe/bitstream/20.500.12759/5070/1/REP_MAEST.EDU_ERIKA.GONZALES_USO.CANCIONES.HABLA.INGLESA.MEJORAR.PRODUCCION%20ORAL%20EN%20LOS%20ESTUDIANTES%20DEL%20NIVEL%20BASICO%20DEL%20CENTRO%20DE%20IDIOMAS%20DE%20LA%20UNIVERSIDAD%20NACIONAL%20DE%20TRUJILLO.pdf

ORAL. ESTUDIANTES. NIVEL. B% C3% 81 SICO. CENTRO. IDIOMAS. UNIVERSIDAD NACIONAL. TRUJILLO. 2019. pdf

- Freire, P. (2008). La importancia del acto de leer. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- Hymes, D. 1972. "On communicative competence". *Sociolinguistics*. Eds. Pride, J.B. y J. Holmes. Londres: Penguin Books. 269-293.
- Infante, J. M., (2007). Anthony Giddens. Una interpretación de la globalización. *Trayectorias*, IX(23), 55-66.
- Islam, P., & Islam, T. (2013). Effectiveness of role play in enhancing the speaking skills of the learners in a large classroom: An investigation of tertiary level students. *Stamford Journal of English*, 7, 218–233. Disponible en: [:https://www.banglajol.info/index.php/SJE/article/view/14475](https://www.banglajol.info/index.php/SJE/article/view/14475)
- Jewitt, C. Multimodality and Literacy in School Classrooms. *Rev. Res. Educ.* 2008, 32, 241–267.
- Liddicoat A. J, & Scarino, A. (2013). Intercultural Language Teaching and Learning. In intercultural teaching and learning. <https://doi.org/10.1002/9781118482070>
- Mignot, G. (2020). *El francés no puede ser un idioma elitista, debería enseñarse en colegios públicos a quienes así lo quieran* [artículo]. *Revista Semana*. Recuperado de: www.semana.com/educacion/articulo/el-frances-no-puede-ser-un-idioma-elitista-deberia-ensenarse-en-colegios-publicos-a-quienes-asi-lo-quieran/202048/ [2024].
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2018). *Lengua extranjera*. Colombia Potencia la vida. Recuperado de: www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Educacion-Privada/Calidad/364450:Lengua-Extranjera.
- Montaña, L. (2017). “Diseño de una secuencia didáctica para mejorar la competencia comunicativa en inglés como lengua extranjera en el grado décimo de una institución pública de Santiago de Cali. Universidad del Valle. Cali, Colombia. Disponible en: <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/14008/CB0585248.pdf?sequence=1>.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511667336>.
- Pilleux, Mauricio. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios filológicos*, (36), 143-152. <https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132001003600010>
- Pérez Fernández. (2009) La lengua oral en la enseñanza: propuesta para la programación de contenidos de lengua oral y el diseño de tareas orales», *Didáctica*, vol. 21, pp.

297–318.

Disponible

en:

<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0909110297A>

- Paricio, M. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4582315>.
- Roncancio Merchan, L. (2017). *The influence of multimodal literacies in contrasting tasks to enhance students' cross-cultural awareness*. Universidad de La Sabana. Disponible en: <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/30295/Laura%20Liliana%20Roncancio%20Merchan%20%28Tesis%29.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Sandín Esteban, M^a Paz (2003) "Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones". Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana de España.
- Vaca, K. & Sánchez, D. (2020). Diseño de una propuesta didáctica para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y la competencia comunicativa intercultural por medio del enfoque por tareas en un grupo de estudiantes de 10° grado de la institución educativa Inem Jorge Isaacs de Cali. Universidad del Valle.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.

ANEXOS

Anexo 1. Registro de observación fase diagnóstico.

Observador: Favián Suárez, Valentina Cortes

Fecha: jueves 3 nov 2022	Profesor: Zorayda Arce
Número de estudiantes: 19 de 21	Horario de clase: 14:30 a 16:30
Tema : LA FAMILLE ET LES ADJECTIFS POSSESSIFS SINGULIER : ma, mon, mes, ta, ton, tes, sa, son, ses.	

Desarrollo de clase	Observaciones	Análisis
---------------------	---------------	----------

14:30 En la primera hora la profesora les pide a los practicantes que inicien con la actividad que ella les había pedido para esta clase. 14:33 Uno de los practicantes se pone en frente de los estudiantes, se presenta y les comienza a hablar en francés, les pregunta: "Comment allez-vous?", algunos responden al saludo en francés y otros en español; otros no responden con cara de desconcierto al no entender la pregunta. 14:35 Luego el practicante muestra unas diapositivas con una lectura sobre la familia de Lisa Simpson. El practicante pregunta a los estudiantes si conocen a los Simpson; todos responden que sí. El practicante comienza seleccionando a uno de los estudiantes y les pregunta: "¿Comment tu t'appelles?", algunos son capaces de responder en francés, en cambio a otros les cuesta responder en francés. 14:37 Siguiendo con la actividad de la lectura, se le pregunta en francés al primer estudiante si puede participar en la lectura, el estudiante muestra una cara de incompreensión y el practicante señala hacia el videobeam y trata de explicarle mejor en francés para que entienda, finalmente, con los gestos, el estudiante puede comprender y dice que sí puede leer. Así, seguidamente se les pide a los demás. A lo largo de la lectura, los estudiantes van recordando el vocabulario sobre la familia: mère, père, cousin, frère, etc. 14:45 Luego de la actividad de la lectura, se les pide a los estudiantes que se ubiquen en círculo y se les da un pequeño papel con 4 preguntas: 1. Comment tu t'appelles? 2. Quel âge tu as? 3. Comment s'appelle ta grand-mère? 4. Comment s'appelle ton grand-père?	A algunos se les observa una cara de incompreensión y otros no le prestan atención al saludo. Algunos son capaces de responder en francés, en cambio a otros les cuesta responder. Algunos muestran su deseo de participar, mientras otros no. Se observa que algunos estudiantes se les dificulta la pronunciación de ciertos sonidos como [r] y también los sonidos nasales [â] y [ô], por ejemplo en palabras como: père, mon, grand, etc. Otros estudiantes pueden responder de una manera clara aunque con muy pocos errores en la pronunciación.	Expresión oral: Los practicantes hablan en francés mayormente para instrucciones y otros. Desempeño de los estudiantes - Presentan dificultades para responder en francés a la pregunta: "comment allez-vous?" - "comment tu t'appelles?" - Algunos no participan en la actividad de la lectura. - Cuando se les muestra un modelo de escritura los estudiantes no presentan dificultades para escribir por sí solos. - Activación del conocimiento previo: - Los estudiantes conocen la serie animada de los Simpson Lectura: Los estudiantes deben leer un pequeño texto sobre la familia Simpson. input: Se les da modelos de oraciones tanto oral como escrita para hablar sobre la familia. Vocabulario: La famille Desempeño de los estudiantes: dificultad para pronunciar los sonidos nasales Escritura: Responder a 4 preguntas teniendo en cuenta su propia información personal y la de su familia.
--	---	--

Se les pide que respondan las preguntas de manera escrita. Algunos piden ayuda de los practicantes para poder escribir las respuestas. En el tablero se les muestra un modelo de cómo escribir las respuestas. Varios responden sin ninguna dificultad. 15:10 Terminada la actividad de escritura se les pide que cada uno diga oralmente sus respuestas y los demás deben estar prestando atención a las respuestas de los compañeros. Cuando todos terminan de dar sus respuestas se les dice que se jugará “patate chaude” y el que quede con la pelota se le hace una pregunta relacionada con la información de otro compañero. Se observa que a algunos se les dificulta responder. Por ejemplo algunos se les olvida la estructura de la oración y otros presentan problemas de pronunciación. Algo positivo es que muchos estudiantes que estaban distantes al inicio, ahora se les ve más participativos. 15:30 Suena el timbre y los estudiantes salen al descanso 15:50 Entran algunos estudiantes 15:52 Salen cuatro estudiantes, dicen que van al baño. 15:53 Siguen llegando más estudiantes. 15:59 La profesora empieza la clase con 13 estudiantes. 16:01 Los estudiantes están en círculo. La profesora comienza a preguntarles directamente a cada estudiante sobre información del compañero enseguida, así lo hace hasta que todos hayan hecho el ejercicio de preguntar y responder. Algunas preguntas hechas por la	Se observa que varios estudiantes se demoran en ingresar al salón e incluso vienen comiendo. No todos llegan a la misma. En general muchos estudiantes son capaces de responder oraciones sencillas, mientras muy pocos presentan dificultades sea de pronunciación o de organización gramatical. <u>La actitud de los estudiantes mejora a lo largo del desarrollo de la clase.</u> Se observa que varios estudiantes sacan sus celulares para escribir la tarea, mientras otros la escriben en su cuaderno.	Desempeño de los estudiantes: dificultades en construcción de oraciones y pronunciación Desempeño de los estudiantes: Tres ests. se niegan a responder la pregunta por miedo/timidez quizás. Estrategia de comprensión: el lenguaje no verbal Expresión oral: presentar los miembros de la familia a partir de lo escrito. Alternancia de las lenguas para explicaciones gramaticales Desempeño de los estudiantes: dificultades en construcción de oraciones y pronunciación Uso de la lengua extranjera: Francés: El practicante al inicio les habla mayormente en francés.
--	--	--

profesora fueron: 1. Comment s'appelle la mère/le père/le cousin de...? 2. Comment s'appellent les professeurs de sciences et mathématiques? Algunas veces la profesora les hace la pregunta en francés y cuando el estudiante no entiende, se las traduce en español. 16:03 Un estudiante se rehúsa a preguntarle a su compañero puesto que no está seguro de la forma en la que debe hacer la pregunta. 16:07 Algunos estudiantes apenas van entrando al salón. 16:08 Otro estudiante se rehúsa a participar. 16:09 La profesora le pregunta a una estudiante sobre la familia de su compañero de al lado, ella piensa en cómo debería responder pero al final se muestra tímida y no responde. 16:11 Una estudiante responde muy bien la pregunta que le hace la profesora. 16:13 Un chico al que la profesora le hace una pregunta responde bien, sin embargo se le dificulta la pronunciación de la "r" del francés. 16:19 La profesora le hace la siguiente pregunta a una estudiante: Comment s'appellent tes grandparents? La estudiante responde con timidez y no es capaz de responder claro. La profesora le ayuda a completar la oración. 16:20 Como tarea, la profesora les dice que deben de hacer un cuadro con la conjugación del verbo "aller" en presente simple.		Evaluación: preguntas sobre información de los compañeros Desempeño estudiantes: dificultades para elaborar la pregunta o responder por parte de la mayoría Expresión oral: Tres ests. se niegan a responder la pregunta por miedo/timidez quizás Dificulta para pronunciar ciertos sonidos como [r] Expresión oral: Tres ests. se niegan a responder la pregunta por miedo/timidez quizás Manejo de clase: La profesora trata de ayudar a los estudiantes cuando evidencia dificultades. Gramática: conjugación verbos
--	--	--

16:23 la clase se termina y los estudiantes salen del salón.		
---	--	--

Descripción del salon 203

El salón tiene diferentes afiches, con partes del cuerpo en inglés y lugares turísticos de Cali y Colombia en francés. Unas decoraciones de la torre Eiffel. Mapas de Francia y otros países, carteles con frases motivacionales, frases básicas en español y francés. Libros escolares en francés expuestos en vitrinas distribuidas a lo largo del aula. En el salón se encuentran varias carteleras hechas por los estudiantes (están guardadas en un rincón). Hay un ventilador, una grabadora y un tablero.

Material utilizado: video beam, tablero, fotocopias, pelota, marcadores

Anexo 2. Registro de observación fase implementación.

UNIVERSIDAD DEL VALLE.

Escuela de Ciencias del Lenguaje.
Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras
Semestre marzo-julio 2023



Diario de clase - implementación de la propuesta

Fecha: 10 Abril 2023

Número del plan de clase: Unidad 1

Institución: Institución educativa INEM Jorge Isaac

Nombre de los practicantes: Fabián Suárez y Valentina Cortés

Grado/nivel: 11-15

Tema: Reconocimiento del otro a partir de información personal

Número de estudiantes presentes: 32

Descripción de la clase	Reflexión sobre el desarrollo de la clase	Aspectos a resaltar y a fortalecer
Objetivos de aprendizaje: Objetivos de comunicación Dar información personal Identificar a los compañeros a partir de la información personal suministrada Objetivos de comprensión de la cultura Reconocer los diferentes backgrounds de los compañeros de clase Objetivos de comprensión de la lengua Utilizar los verbos être y avoir en presente para dar información personal Identificar y utilizar los verbos propios para expresar gustos y preferencias Desarrollo de la clase: La clase inició a las 12:40 aproximadamente, usualmente debe iniciar a las 12:30. El practicante 1 se presenta brevemente en francés y también presenta al practicante 2 que se hace a su lado. El practicante 1 inicia explicando la actividad 1; hay mucho ruido en el aula, por lo tanto, el practicante eleva un poco más su voz para llamar la atención de los estudiantes. El practicante 1 explica que ambos practicantes van a decir 2 mentiras y 1	Reflexión Favián: En general es un poco complejo manejar un grupo de estudiantes numeroso ya que algunos no prestan atención, muchos están hablando entre ellos y se distraen. Hay que siempre tenerlos ocupados para que no se distraigan. La labor docente en este contexto pues exige mucho más control de clase. Tener una voz muy fuerte para llamarles la atención cuando hacen mucho ruido. Pero, para ser la primera clase fue una gran experiencia. De igual modo, hubo estudiantes que prestaron atención y seguían las instrucciones. Reflexión Valentina: La clase en general fue un poco difícil ya que muchos estudiantes no participaban, hay grupos de estudiantes que por lo general hablan mucho o bromean, esto hace que sus compañeros no puedan poner atención a la clase. Igualmente pareciera que gran parte no ponen atención a la clase, ya que después de la instrucción general de las actividades, muchos preguntan qué deben hacer.	Aspectos a resaltar: A pesar de que los estudiantes se distraen un poco durante la clase, es importante resaltar que cuando se les acerca y se les pregunta sobre la actividad ellos son respetuosos y contestan a lo que se les pide. Hay algunos estudiantes que son participativos y están más pendientes de la clase que otros. Aspectos a fortalecer: Poner más atención a los estudiantes cuando realizan actividades para evitar que se distraigan. Incentivar a los estudiantes un poco más para que participen. Una estrategia puede ser dar más input en francés para que puedan utilizarlo en las tareas de producción oral y escrita. Se debe fortalecer el trabajo colaborativo y la unión del grupo ya que se evidencia que en actividades de parejas o grupos siempre se organizan los mismos con los mismos. Fortalecer la empatía y la confianza entre los estudiantes.

verdad sobre ellos mismos y las escribirán en el tablero, los estudiantes deben adivinar cuales son las dos mentiras y cual es la verdad. Se les da 2 minutos para que analicen. Los estudiantes están divididos en 2 grupos, un grupo debe adivinar la información del practicante 1 s y el otro grupo debe descifrar la información del practicante 2. El primer practicante escribe las tres oraciones en el tablero y las enumera del uno al tres. Las oraciones son las siguientes: 1. “Je suis un chanteur professionnel. 2. J’ai 30 ans et je suis né à Cali. Los estudiantes empiezan a pensar y entre ellos uno dice: “necesitamos que cante para saber si es verdad que canta”, otro dice: “no me consta la primera, yo creo que la primera es la mentira: El practicante 1 pide a los estudiantes que den las respuestas de lo que creen, son las mentiras y la verdad, algunos estaban distraídos conversando entre ellos, pero de igual maneras participaron en la actividad respondiendo en español y algunos pocos en francés con una pronunciación no tan clara. Por ejemplo, un estudiante dijo: “yo creo que la primera y la tercera son mentiras y la segunda es la verdadera.” Uno de los practicantes le dice que lo diga en francés, entonces el estudiante responde: “yo no sé como se dice eso en francés”. El practicante pregunta a los demás que como dirían: “las dos mentiras son... y verdad es...”; Otro estudiante dice: “¿mensonges?” y lo pronuncia tal y como se leería en español. El practicante corrige la pronunciación y luego les completa diciendo: “les deux mensonges... et la vérité est” y deja que los estudiantes terminen la oración. Al ver que muchos no podían completar la oración con la conjugación del verbo être para el plural, él les pregunta que como dirían “son”. a lo que un estudiante responde y dice de forma dudosa: “¿sont? No pronuncia bien la “o” nasal del francés pero da a entender su respuesta. Finalmente, el practicante 1 revela las respuestas y resulta que el enunciado que creían era mentira (je suis un chanteur professionnel), resultó ser verdad, muchos se quedan asombrados y un estudiante dice: “¡qué cante! El practicante les dice que les va a cantar, entonces todos quedan en silencio y el practicante les canta. El practicante termina de cantar y les pregunta: Est-ce que c’est une vérité ou pas? Varios estudiantes responden con un “oui” o simplemente dicen: “sí, es verdad”; otro estudiante le dice al practicante: sí, cantas muy bonito, yo pensaba que no cantabas y que era mentira”, luego se ríe. Al terminar la actividad sobre las mentiras y verdades de los practicantes, se continúa	También hay que motivarlos para que hablen en francés. Cuando se les pide que respondan acuden mucho a la L1. Otro aspecto a resaltar es que los estudiantes tienden a distraerse rápidamente. Dificultades de los estudiantes en cuanto a la habilidad oral, escrita y la pronunciación. El uso de L1 En esta clase, por un lado, se evidencia que la gran mayoría de estudiantes se sienten inseguros a la hora de responder en francés, algunos intentan pero cuando ven que no les sale bien la pronunciación, deciden abortar. Por el contrario, algunos pocos se arriesgan a producir más oraciones en francés y tratan de hablar en francés. En general, gran parte de los estudiantes utilizan la L1 para responder, aunque se les anima para que lo hagan en francés. Asimismo, se les provee de input cuando los practicantes empiezan a hablar en francés, aunque algunos hacen caras de incompreensión y es por eso que se hace una explicación en español. En cuanto a la gramática, los estudiantes evidencian confusión a la hora de conjugar los verbos “être” y “avoir”. Cabe aclarar que no son todos, pero sí la gran mayoría; no distinguen, en un texto, las conjugaciones de aquellos verbos. Algunos estudiantes no son empáticos con los compañeros, les cuesta reconocer que hay otro individuo con situaciones y dificultades en su vida. Por otra parte, se les dificulta reconocer las aptitudes y las experiencias personales de otros. La gran mayoría de estudiantes no creen en la palabra de otro al menos que haya evidencia de eso que se les está diciendo.	
---	---	--

con la actividad 2. La profesora siempre está llamándoles la atención para que presten atención a lo que dicen los practicantes. En la actividad 2, el practicante 2 explica la actividad primero en francés y luego en español. La actividad consiste en escribir en el cuaderno una verdad y dos mentiras sobre ellos mismos; se les da cinco minutos. Mientras los estudiantes escriben sus oraciones, los practicantes hacen acompañamiento resolviendo dudas y supervisando que estén trabajando. Los 5 minutos finalizan pero algunos no han terminado y solicitan más tiempo; por lo tanto, se les da 5 minutos más. Se termina el tiempo y el practicante 1 llama a un estudiante para que lea sus oraciones. El estudiante se levanta del puesto y se dirige hacia el tablero por donde estaban los practicantes; antes de comenzar a decir sus oraciones, le pregunta al practicante 1: “¿cómo es que se pronuncia? El practicante le da la pronunciación de las siguientes oraciones: 1. Je suis un danseur professionnel. 2. J’ai voyagé au Mexique. 3. J’aime jouer au football. El estudiante repite y se queda unos segundos repitiendo en voz baja, cuando lee las oraciones en voz alta, en la primera oración (je suis un danseur professionnel), pronuncia el artículo indefinido “un” haciendo la pronunciación en español. No obstante su pronunciación es aceptable para darse a entender. Cuando el mismo estudiante dice la segunda oración (j’ai voyagé au Mexique) muchos de sus compañeros le dicen que esa oración es una mentira y un estudiante le dice: “Usted es un mentiroso, cuando fue a México, usted si tiene cuento, no le crean. El estudiante no dice nada y sigue diciendo su oración (j’aime jouer au football), un estudiante dice: “ah sí, esa sí es verdad, él es muy buen jugador de fútbol). Otro estudiante sale a dar sus oraciones: Una oración es: “Ma vie ne vaut rien”. El estudiante pronuncia de manera aceptable aunque el verbo “vaut” lo pronuncia como si lo leyera en español. Al escuchar este enunciado, varios compañeros se miran asombrados y un estudiante le dice: “si su vida no vale nada entonces ¿por qué está aquí?”, el estudiante sonríe y sigue con sus oraciones. Finalmente, Otro estudiante sale y lee sus oraciones con voz poco audible y con dudas en la pronunciación: pronuncia tal y como lo leería en español: “J’ai un appartement, Je joue au football”. La idea del ejercicio era que los estudiantes también escribieran sus oraciones en el tablero, pero por cuestiones de tiempo solo se les pidió que las leyeran. Sin embargo, como muchos no entendían lo		
--	--	--

que decía el compañero, uno de los estudiantes tomó un marcador para escribir rápidamente las oraciones en el tablero y el practicante volvía a leerlas en voz alta para dar una mejor comprensión. Después de esto, se le pedía a otro estudiante que dijera sus respuestas de lo que creía eran la verdad y las mentiras y se les hacía énfasis en responder en francés. Una estudiante empezó a responder en español, pero el practicante le pidió que pensara como se decía eso que estaba diciendo ella en francés. La estudiante no pudo hacerlo, entonces el practicante empezó a ayudarlo a formar la oración: “les deux mensonges sont le numéro 1 et le numéro 3 et la vérité est le numéro 2”. Así se continuó haciendo con los demás estudiantes y alrededor de 3 estudiantes pudieron responder en francés.

Terminada esta actividad. Un practicante le pregunta a un estudiante que le ayude a conjugar el verbo avoir en presente. El estudiante no se acordaba, se les pide a los demás que le ayuden a lo que un estudiante responde: “j’ai” como se pronunciaría en español. El practicante entonces hace la corrección y explica la pronunciación. Así se continúa con la conjugación del verbo être y se hace una explicación de la pronunciación de las conjugaciones tanto del verbo être como del verbo avoir cuando se conjugan con la tercera persona en plural: ils/elles sont y ils/elles ont; se les explica que cuando se dice ils sont, el sonido de la s final de “ils” es una [s] y la pronunciación con avoir es [z].

Muchos de los estudiantes no se acuerdan de la conjugación de los verbos avoir y être; esto se evidencia porque a la mayoría de estudiantes que se les preguntaba no tenían clara la conjugación. Algunos pocos acudían a un recurso didáctico (una cartelera) que tenía la profesora pegada en la pared donde se encontraban las dos conjugaciones de los verbos. Sin embargo, no tenían clara la pronunciación de ambas conjugaciones. Luego de la explicación por parte del practicante 1 sobre las conjugaciones en presente de los verbos “être” y “avoir” los practicantes reparten un texto auténtico sobre la información personal de uno del practicante II. En grupos de dos y tres estudiantes se les pide que lean el texto de manera autónoma y se les explica la tarea. La tarea consistía en subrayar las frases con verbo être y encerrar con un círculo las que tuvieran el verbo avoir.

Después de una instrucción general, los estudiantes se ponen a trabajar, al pasar los practicantes supervisando, muchos

preguntan qué se debe hacer. Los practicantes explican la tarea a los que pregunta mayormente en español. Una estudiante llama al practicante 1 y le pide al practicante que le revise el ejercicio. Al revisar el ejercicio, el practicante 1 se da cuenta que había unas oraciones encerradas y eran oraciones con “être”, sin embargo, las que se encerraban eran las oraciones con “avoir”. El practicante le vuelve a explicar al estudiante y le dice que corrija el ejercicio. Del mismo modo, se evidenció que los estudiantes se confunden con los verbos “être y avoir”. Por lo tanto, el practicante decide volver a explicar las conjugaciones de ambos verbos en tiempo presente. Los estudiantes continúan haciendo su ejercicio y pasados cinco minutos, la mayoría de estudiantes terminan la actividad. Después de acabarse el tiempo, el practicante 2 lee el texto en voz alta, mientras los estudiantes van siguiendo la lectura. Los estudiantes deben responder unas preguntas sobre el texto pero debido al tiempo no pudieron trabajar en clase. Para finalizar la clase, se deja como tarea, responder algunas preguntas relacionadas con el texto; en sus cuadernos, deben recortar la sección de las preguntas, pegarla en su cuaderno y responder. La instrucción se da en francés pero el practicante la repite en español para evitar confusiones. Finalmente, a las 2:20 pm acaba la clase y los estudiantes salen del salón.		
--	--	--

Anexo 3. Cuestionario de la entrevista a la docente

Entrevista a la docente

Percepciones de la docente con respecto al curso, los estudiantes

1. ¿Qué piensa usted de la intensidad horaria para la asignatura de francés?
2. ¿Por qué cree que el aprendizaje del francés es importante para la formación de sus estudiantes?
3. ¿Cómo percibe la participación de sus estudiantes en clase? ¿Por qué cree que ellos participan o no en la clase?
4. ¿Qué factores inciden en el desarrollo de las habilidades por parte de sus estudiantes?
5. ¿Cómo percibe usted el apoyo de los padres hacia el aprendizaje de los estudiantes?
6. ¿Cómo ve usted el desarrollo de la habilidad oral en sus estudiantes?
7. ¿Cómo cree usted que se puede aprovechar la diversidad cultural y étnica de los estudiantes en el aprendizaje de una lengua extranjera?

Metodología y Recursos pedagógicos.

8. ¿Existen materiales suministrados por el Ministerio de Educación para la enseñanza del francés? ¿Con qué recursos propios y de la institución cuenta usted para la enseñanza del francés con sus estudiantes? ¿El colegio tiene convenios con instituciones que enseñen el francés, por ejemplo la Alianza Francesa? ¿Qué aportes hace la institución en el marco de ese convenio?
9. ¿Los docentes de francés reciben formación o capacitaciones para su desarrollo profesional docente?
10. ¿Qué tipo de materiales utiliza generalmente en la clase de francés? ¿Por qué le gusta utilizar ese tipo de materiales?
11. ¿Qué actividades tienen un impacto positivo en el aprendizaje del francés en sus estudiantes?
12. ¿Cómo aborda el componente de interculturalidad y cultura? ¿Cómo desarrolla el pensamiento crítico en su clase de francés?
13. ¿Qué elementos deberíamos tener en cuenta para nuestra propuesta de intervención?

Anexo 4. Cuestionario encuesta inicial a los estudiantes

UNIVERSIDAD DEL VALLE Escuela de Ciencias del Lenguaje Licenciatura en Lenguas Extranjeras

ENCUESTA SOBRE LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE Y EL DESEMPEÑO EN FRANCÉS

En el marco del trabajo de grado y la práctica docente, los estudiantes de Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés-Francés de la Universidad del Valle hemos elaborado este cuestionario para los estudiantes de grado 10° del colegio INEM. Este cuestionario comprende 5 secciones y 24 preguntas en total. Por favor, lee atentamente las instrucciones antes de responder. La información de esta encuesta será utilizada con propósitos académico-investigativos y es absolutamente confidencial y anónima, es decir que solo la verán los practicantes y no quedará tu nombre en ella.

Recuerda que no es un examen, por lo que no hay malas o buenas respuestas y responde con total honestidad.

I. INFORMACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA

1. ¿Cuántos años tienes? ____

2. Indica el género con el cual te identificas

Femenino	
Masculino	
Otro, ¿cuál?	

3. Grupo en el cual estás cursando la asignatura de francés.

10-14	
10-15	

4. Ciudad de residencia: _____ Barrio: _____

5. Estrato socioeconómico:

0	1	2	3	4	5

6. Señala con qué dispositivos tecnológicos cuentas para el desarrollo de tus actividades académicas fuera del colegio.

Computador/portátil		Tablet	
Celular		Ipad	

7. ¿Cuentas con servicio de internet en el hogar? Sí ____ No ____

8. ¿Tienes familiares o amigos que vivan en un país francoparlante? Puedes escoger más de una opción.

a. familiares: ____ b. amigos: ____ c. No tengo ni familiares ni amigos: ____

Si respondiste afirmativamente, indica en qué país _____

Si respondiste afirmativamente, ¿practicarías el francés con los familiares o amigos que viven en el extranjero? Si: ____ No: ____

II. MODALIDAD DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE ACTUAL

9. Consideras que la intensidad horaria de la materia es:

- a. Adecuada ____
b. Insuficiente y desearía que se aumentara ____
c. Demasiada y le gustaría que se redujera ____

10. ¿Qué tipo de material asigna la docente para el estudio de la lengua fuera de clase?

Puedes marcar más de una opción.

- a. ____ Guías
b. ____ Talleres
c. ____ Videos
d. ____ Lecturas
e. Otro, ¿cuál? _____
f. ____ No asigna ningún material

11. ¿Cuál o cuáles de los siguientes materiales utilizados en clase son de tu agrado?

Materiales	Si	No	No se utilizan
Guías			
Talleres			
Canciones			
Imágenes			
Diálogos			
Videos			
Lecturas			
Guías de gramática			

12. ¿Qué tipo de actividades se hacen con estos materiales en clase? Puedes marcar más de una opción.

- a. ____ Ejercicios de gramática
b. ____ Ejercicios de pronunciación

- c. ____ Diálogos
d. ____ Escritura de oraciones y párrafos
e. ____ Ejercicios de escucha
f. ____ Ejercicios de vocabulario
g. ____ Lectura de textos
h. ____ Juegos
i. ____ Exposiciones y presentaciones
j. ____ Ejercicios de traducción
k. Otra. ¿Cuál? _____

13. Marque con una X la frecuencia con la que se usan los siguientes recursos o materiales.

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre
Tablero					
Sala audiovisuales					
Grabadora					
Videobeam					
Afiches					
Videos					
Aplicaciones web para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas.					
Páginas web en francés sobre temas varios					
Fotocopias					
Manuales de enseñanza					

III. PERCEPCIÓN Y MOTIVACIÓN HACIA EL FRANCÉS Y LAS LENGUAS EXTRANJERAS

14. Por favor, dinos por qué escogiste la modalidad de Idiomas.

15. ¿Te gusta el francés?

Me gusta muchísimo	Me gusta	Ni sí, ni no (neutral)	Me gusta poco	No me gusta

16. ¿Crees que el francés es un idioma importante?

Muy importante	Importante	Poco importante	Nada importante
----------------	------------	-----------------	-----------------

--	--	--	--

Por favor, explica tu elección.

IV. Experiencia con el francés como lengua extranjera

17. ¿Has tenido contacto con la lengua extranjera por fuera de la clase? (Viajes, familiares, otras experiencias)

- a. ____ Sí, en viajes
- b. ____ Sí, con mis familiares y amigos
- c. ____ Sí, con hablantes del francés
- d. ____ No he tenido contacto

18. ¿Has tomado cursos presenciales o virtuales por fuera del colegio para aprender o mejorar tu nivel de francés?

Si ____ No ____

Si respondiste afirmativamente, especifica:

¿En qué institución o plataforma? _____

¿Cuánto tiempo? _____

Actualmente sigo tomando el curso _____

19. ¿Tienes familiares cercanos que hablan francés? Si: ____ No: ____

Si respondiste afirmativamente especifica:

¿Dónde? _____

¿Qué has aprendido sobre esos países y sobre la lengua a través de sus familiares?:

- a. ____ Cultura (maneras de vivir, fiestas y tradiciones, normas y comportamientos, maneras de ver el mundo, educación, etc.).
- b. ____ Vocabulario y expresiones
- c. ____ Lugares turísticos y no turísticos
- d. ____ Geografía (ciudades, departamentos, provincias, ríos, montañas, etc.)

V. Desempeño en el francés como lengua extranjera.

20. ¿Cómo percibes tu desempeño en las diferentes habilidades en francés?

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

21. ¿Cómo percibes tu participación en la clase de francés?

- a. Muy alta ____ b. Alta ____ c. Media ____ d. Baja ____ e. Muy baja ____

22. Si tu participación en clase es media, baja o muy baja, indica la o las razones.

- a. ____ No me gusta
- b. ____ Generalmente no sé la respuesta
- c. ____ No me siento cómodo hablando en francés.
- d. ____ Me da temor la burla por parte de compañeros.
- e. ____ Soy una persona tímida.

f. Otra, ¿cuál? _____

23. ¿Qué actividades realizas para reforzar el aprendizaje del francés? Puedes marcar más de una opción.

- a. ☐ Escuchar música b. ☐ Ver películas
c. ☐ Leer d. ☐ Jugar videojuegos
e. ☐ Usar aplicaciones para aprendizaje autónomo (duolingo, cursos de francés en línea, diccionarios digitales, etc.)
f. ☐ Interactuar con hablantes de la lengua
g. Otros, ¿cuáles? _____

24. ¿Cuánto tiempo dedicas a estudiar francés por fuera de la clase durante la semana?

- a. ☐ 30 minutos
b. ☐ Entre 30 minutos y 1 hora
c. ☐ Entre 1 hora y 1 hora y media
d. ☐ Entre 1 hora y media y 2 horas
e. ☐ Más de 2 horas
f. ☐ No estudio por fuera de la clase.

¡MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN!

Anexo 5. Cuestionario encuesta final a los estudiantes

UNIVERSIDAD DEL VALLE
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Licenciatura en Lenguas Extranjeras

**ENCUESTA FINAL PARA EVALUAR EL IMPACTO QUE TUVO LA SECUENCIA DIDÁCTICA EN
EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA E INTERCULTURAL EN LOS
ESTUDIANTES.**

1. ¿Qué te pareció el desarrollo de la unidad 1: *les meilleures vacances de mon enfance*?

- Excelente
- Regular
- Malo.

Justifica tu respuesta:

2. ¿La unidad 1: *les meilleures vacances de mon enfance* te ayudó en el desarrollo de la producción oral? sí:

___ No: ___

Justifica tu respuesta:

3. ¿La unidad 1: *les meilleures vacances de mon enfance* te ayudó en el desarrollo de la producción escrita?

Sí: ___ No: ___

Justifica tu respuesta:

4. ¿La unidad 1: *les meilleures vacances de mon enfance* te ayudó en el desarrollo de la comprensión de lectura? Sí: ___ No: ___

Justifica tu respuesta:

5. ¿La unidad 1: *les meilleures vacances de mon enfance* te ayudó en el desarrollo de la comprensión oral?
Sí: ____ No: ____

Justifica tu respuesta:

6. ¿La unidad 1: *les meilleures vacances de mon enfance* te ayudó a conocer y a comprender más a tus compañeros a través de sus experiencias de vida? Sí: ____ No: ____

Justifica tu respuesta:

7. ¿Qué aspectos culturales de Colombia y Francia aprendiste durante el desarrollo de la unidad 1?

8. ¿Crees que estos aspectos culturales cumplen una función importante en la interacción comunicativa entre dos o más comunidades de diversas culturas? Sí: ____ No: ____

Justifica tu respuesta:

9. ¿Qué te pareció el desarrollo de la unidad 2: *les jeux de mon enfance*?

- Excelente
- Regular
- Malo.

Justifica tu respuesta:

10. La unidad 2: *les jeux de mon enfance* te ayudó en el desarrollo de tu producción oral?

Sí: ____ No: ____

Justifica tu respuesta:

11. La unidad 2: *les jeux de mon enfance* te ayudó en el desarrollo de tu producción escrita?

Sí: _____ No: _____

Justifica tu respuesta:

12. La unidad 2: *les jeux de mon enfance* te ayudó en el desarrollo de tu comprensión de lectura?

Sí: _____ No: _____

Justifica tu respuesta:

13. La unidad 2: *les jeux de mon enfance* te ayudó en el desarrollo de tu comprensión oral?

Sí: _____ No: _____

Justifica tu respuesta:

14. ¿La unidad 2: *les jeux de mon enfance* te ayudó a conocer y a comprender más a tus compañeros a través de sus experiencias de vida? Sí: ____ No: ____

Justifica tu respuesta:

15. ¿Cuál de las dos unidades te gustó más? ¿Por qué?

Unidad 1: _____ Unidad 2: _____

Justifica tu respuesta:

16. El desarrollo de la unidad 1: *les meilleures vacances de mon enfance* contribuyó en el desarrollo de la pronunciación en francés? Sí: _____ No: _____

Justifica tu respuesta:

17. El desarrollo de la unidad 2: *les jeux de mon enfance* contribuyó en el desarrollo de la pronunciación en francés? Sí: _____ No: _____

Justifica tu respuesta:

Merci beaucoup pour votre participation.

Anexo 6. Carta de consentimiento informado

Carta de consentimiento informado

Cali, Noviembre 17 de 2022

Asunto: Presentación y aceptación de participación en el trabajo de investigación

Estimados voluntarios,

Los estudiantes de la licenciatura en lenguas extranjeras de la Universidad del Valle Valentina Cortés Galvis y Favián Andrés Suárez Tuberquia hemos diseñado el proyecto “**DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL, INTERCULTURAL Y CRÍTICA EN FRANCÉS EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO DE UN COLEGIO PÚBLICO DE CALI**” en la línea de pedagogía e interculturalidad. Con este proyecto buscamos proponer una unidad didáctica que permita el desarrollo de la competencia comunicativa oral, intercultural y crítica en los estudiantes de grado 10-14 y 10-15 de la institución educativa INEM Jorge Isaacs.

Como instrumentos de recolección de datos, hemos contemplado en primer lugar la aplicación de una encuesta que brindará información sobre los conocimientos, percepciones y contexto de los voluntarios.

Compartimos un interés común por el mejoramiento de las condiciones y aptitudes de los estudiantes. Sobre esta base, nos permitimos solicitarles su valiosa colaboración que consistiría en responder la encuesta. Nos comprometemos a cumplir con los patrones éticos inherentes a nuestro estudio: información sobre el desarrollo y los resultados de la investigación, confidencialidad de la información obtenida ya sea del grupo o de manera individual y otros que ustedes consideren necesarios y nos los comuniquen oportunamente.

Nombre y apellidos	Tarjeta de Identidad o Cédula	Firma

--	--	--

Anexo 7. Secuencia didáctica

Actividad Oonch Nech. Jeux de mon enfance.

[Texte oonch neech-plan de classe 9 .pdf](#)

Anexo 8. Planeación de clase

FORMATO DE PLAN DE CLASE

Unité 2: Jouons, Souvenons, jeux de mon enfance

Plan de clase No 10

Fecha: /06/2023

Tema: Juegos infantiles universales

Profesora: Zorayda Arce

Institución: INEM Jorge Isaacs

Tiempo de intervención: 90 minutos

Grupo: 11-15

1. Objetivos de aprendizaje

● Objetivos de comunicación

- Identificar las características y las reglas de un juego infantil local, de culturas locales y extranjeras en un texto escrito.
- Describir el juego y explicar las reglas utilizando recursos multimodales
- Expresar sus preferencias sobre los juegos de infancia
- Hablar de su juego de infancia favorito

● Objetivos de comprensión de la cultura

- Identificar características de los juegos según el contexto cultural
- Determinar el valor del juego en diferentes culturas
- Establecer similitudes y diferencias de los juegos infantiles a partir de criterios culturales
- Comprender las diferencias con base en los rasgos culturales de una comunidad
- Identificar los factores que inciden en los cambios en los juegos infantiles

● Objetivos de comprensión de la lengua

- Aprender el vocabulario de algunos juegos infantiles universales
- Identificar y comprender el uso correcto del imperfecto y el futuro para hablar sobre juegos infantiles a través de las generaciones.
- Utilizar correctamente el imperativo para dar instrucciones de juegos infantiles
- Utilizar correctamente el presente para describir los juegos de infancia

2. Desarrollo de la sesión:

Enfoque: Aprendizaje basado en tareas con enfoque intercultural

Primera sesión de clase Fecha: de Junio de 2023

PA SO	TIEMP O	ACTIVIDAD (Practicantes)	ACTIVIDAD: (Estudiantes)	PROPÓSITO
1..	10 min	Warm-up Los practicantes preguntan a los estudiantes sobre su juego favorito	Los estudiantes comparten su juego favorito, explican sus experiencias con el juego,o sus reglas	Expresar sus preferencias sobre los juegos de infancia - Hablar de su juego de infancia favorito
2.	15 min	Los practicantes explican brevemente, con ayuda del tablero/diapositivas, la conjugacion y características principales del imparfait, con ejemplos de frases.	Los estudiantes ponen atención, toman notas, , pronuncian las frases/verbos etc.	
3.				

3. Materiales y Recursos

Video beam, portátil, tablero, textos con la explicación de cada juego, fotocopias del cuadro a completar.

4. Evaluación

La evaluación se hará a través de preguntas que se les hará a los estudiantes a lo largo de la clase. Por ejemplo, cuando deban socializar sus respuestas sobre el ejercicio de comprensión escrita. La evaluación será formativa. Se hará una recapitulación de los verbos, la construcción de oraciones, la pronunciación con base en las notas tomadas por los practicantes. Se dará retroalimentación de acuerdo a las dificultades de los estudiantes durante sus intervenciones.