

**Impacto de la implementación de un material en la enseñanza del inglés y del francés
basado en relatos tradicionales de la cultura Kokonukos**

Danghelly Alexandra Mazabuel Quirá

Erika Alexandra López Ospina

Tutora:

Carmen C. Faustino

Universidad del Valle
Facultad de Humanidades
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Licenciatura en Lenguas Extranjeras inglés-francés
2023

Resumen

En este documento se presentan los resultados de la implementación de un material basado en relatos tradicionales para la enseñanza de la lengua y la cultura en inglés y en francés. El trabajo que aquí se presenta tuvo como objetivo evaluar el impacto de la implementación de una propuesta de intervención en el desarrollo de la habilidad de lectura y la competencia intercultural en un grupo de inglés y uno de francés, en una institución educativa, mediante la aplicación del material basado en relatos de la cultura de Kokonuko traducido en las dos lenguas.

Este proyecto se inscribe en el paradigma cualitativo y en el diseño de investigación-acción. Para la recolección de la información se utilizaron los siguientes instrumentos: en una fase inicial, la entrevista y la observación de clase para explorar los materiales y actividades para la promoción de la habilidad de lectura en inglés y en francés; la encuesta para determinar el desempeño y percepción de los estudiantes en las diferentes habilidades en inglés y en francés. En una fase posterior, la observación de clase y otra encuesta para determinar el impacto de la intervención pedagógica utilizando relatos tradicionales en inglés y en francés.

Los resultados de este proyecto evidencian la pertinencia del diseño de materiales interculturales que generan aprendizajes significativos en los estudiantes de inglés y francés como lengua extranjera.

Palabras clave: material didáctico, interculturalidad, oralidad, relatos tradicionales, investigación-acción, lectura en lengua extranjera.

Abstract

This document presents the results of implementing a material based on traditional stories for teaching language and culture in English and French. The objective of this research is to evaluate the impact of implementing an intervention proposal in a high school for the development of reading skills and intercultural competence in an English group and a French group. It was through the employment of the material based on Kokonuko's traditional stories and their culture translated into the two languages mentioned before. This project is a qualitative and action-research design. The following tools were used for information collection: at the initial stage, an interview and class observation to explore materials and activities for the promotion of reading skills in English and French; the survey to determine students' performance and perception of different skills in English and French. In the subsequent phase, there was the class observation and another survey to determine the impact of the pedagogical intervention using traditional stories in English and French. The results of this project demonstrate the relevance of the design of intercultural materials that generate significant learning in students of English and French as a foreign language.

Keywords: teaching material, intercultural, traditional stories, orality, action research, foreign language reading.

TABLA DE CONTENIDO

Introducción.....	5
Problema de investigación y justificación	5
Objetivos	8
Objetivo General.....	8
Objetivos específicos	8
Antecedentes	8
Balance de los antecedentes	15
Marco Conceptual.....	16
Cultura	16
Interculturalidad en la enseñanza de lenguas extranjeras.....	17
<i>Perspectiva intercultural</i>	<i>17</i>
<i>Texto narrativo e interculturalidad</i>	<i>19</i>
Material didáctico	23
<i>Secuencia didáctica</i>	<i>25</i>
Metodología.....	28
Identificación.....	31
Planeación	31
Recolección de datos	32
Análisis	34
Intervención	37
Redacción	39
Contexto	40
Los participantes	41
<i>Los estudiantes</i>	<i>41</i>
<i>La docente</i>	<i>42</i>
Consideraciones Éticas	43
Resultados de la etapa de diagnóstico	43
Materiales, recursos y actividades didácticas en la clase de inglés y de francés.....	43
<i>Materiales.....</i>	<i>43</i>
<i>Recursos.....</i>	<i>45</i>
<i>Actividades</i>	<i>47</i>
La habilidad de lectura	54
Resultados de la etapa de intervención	65

Materiales y recursos en la fase de intervención	65
<i>Materiales.....</i>	<i>65</i>
<i>Recursos.....</i>	<i>68</i>
<i>Percepción de los estudiantes frente a los materiales y recursos</i>	<i>69</i>
Evaluación de las actividades desde la perspectiva intercultural	77
<i>Percepción de los estudiantes frente a las actividades y temáticas de la secuencia didáctica....</i>	<i>78</i>
Logros y aprendizajes para la formación docente	91
Conclusiones.....	92
Referencias	96
Anexos	100
Anexo 1: Carta a las directivas institucionales.....	100
Anexo 2: consentimiento firmado	102
Anexo 3: registro de observación.....	103
Anexo 4: registro de diario de campo	111
Anexo 5: encuesta de caracterización.....	113
Anexo 6: Cuestionario de entrevista a la docente titular	124
Anexo 7: secuencia didáctica	125
Anexo 8: Planes de clase	136
Anexos de los planes de clase	165
Anexo 9: Encuesta percepción de los estudiantes sobre la implementación didáctica	166
Anexo 10: material intercultural y propuestas didácticas.	170

Introducción

Este proyecto tuvo como objetivo principal de investigación evaluar el impacto de la implementación de una propuesta de intervención en el desarrollo de la habilidad de lectura y la competencia intercultural, en un grupo de inglés y un grupo de francés, de una institución educativa oficial, a través del diseño de material intercultural.

En este trabajo investigativo se hizo la traducción inversa de siete relatos tradicionales de la comunidad Kokonuko al inglés y al francés. Los textos traducidos se organizaron en formato de libro que contiene imágenes alusivas al contenido de los relatos. Estos relatos son la base para el diseño de una secuencia didáctica que se implementó con el fin de contribuir al aprendizaje significativo y contextualizado de los estudiantes de inglés y francés de una institución educativa pública.

Esta investigación se desarrolló bajo una metodología de investigación-acción, basada en el modelo propuesto por Ann Burns (1999), del que se seleccionaron siete fases: (1) identificación, (2) planeación, (3) recolección de datos, (4) análisis, (5) intervención, (6) evaluación, (7) redacción. Finalmente, los métodos de recolección de la información que se utilizaron para esta investigación fueron diarios de campo, entrevistas y encuestas.

Problema de investigación y justificación

El aprendizaje de lenguas extranjeras constituye un factor clave en la formación de los jóvenes que cada vez tienen más acceso a otras lenguas y culturas, mediados por una infinidad de artefactos y herramientas tecnológicas, que nos plantea un desafío como docentes de lenguas.

Este aprendizaje permite la exploración de las culturas de la lengua meta pero también el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural propias. En este sentido aprender otra lengua y otras culturas conlleva el descubrimiento y reflexión de lo propio y el docente puede

proveer oportunidades para el desarrollo de la competencia comunicativa desde una perspectiva intercultural. La Institución Educativa en la cual se llevó a cabo este proyecto, ofrece desde hace más de 15 años, la oportunidad de aprender las lenguas extranjeras en el marco de la modalidad de idiomas y semilleros de lenguas, tales como inglés, francés y alemán.

A nivel nacional, tradicionalmente el sistema educativo colombiano ha utilizado materiales diseñados en otros contextos sociales y culturales para atender la necesidad de cualificar a los estudiantes en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Por ende, dentro y fuera de las aulas de clase de idiomas, los estudiantes colombianos se enfrentan a materiales didácticos que los llevan a explorar la realidad de otras culturas, aspecto necesario pero que deja de lado el reconocimiento de la identidad cultural propia. De acuerdo con las anteriores características, y con los planteamientos de investigadores contemporáneos en didáctica de lenguas, se puede inferir que es importante incluir los contextos propios del estudiante para conseguir una mayor aproximación y apropiación de la lengua y de sus significados en relación con sus significantes:

Aprender una lengua extranjera implica también aprender su cultura. Idealmente, esta labor debería incluir actividades que faciliten la apreciación de la propia, no solo la extranjera, de manera que la experiencia resulte integradora y significativa. La literatura especializada indica que la conciencia y valoración de la cultura de origen es muy relevante y facilita la comprensión entre las personas y el desarrollo de actitudes tolerantes hacia lo nuevo. (Díaz Rico et al. cómo se citó en Pereira y Ramos, 2016, p. 153)

Siguiendo el planteamiento anterior, diseñar e implementar material didáctico intercultural bilingüe en la educación es crucial; es una apuesta educativa que facilita la adquisición de un aprendizaje significativo basados en contenidos propios de la cultura a partir de los saberes, prácticas culturales y conocimientos ancestrales, mitos, leyendas, ritos, cantos, etc. La importancia de este tipo de material radica en que los estudiantes puedan fortalecer su visión sobre la cultura propia al tiempo que reconocen las manifestaciones de otros grupos humanos (Muñiz y Labra, 2021). Por su parte, Morán Chiquín (2016) asegura que la elaboración de material intercultural didáctico bilingüe, respaldado por la aplicación de las correctas herramientas didácticas, fortalece los valores y principios de cada una de las culturas,

desarrollando, paralelamente, las competencias y conocimientos del estudiante, toda vez que esta propuesta ofrece una educación adecuada a su realidad, pues son medios de interacción mediante los que se logra construir saberes y propiciar buena comunicación en el ambiente. Asimismo, estos materiales ayudan a adquirir conocimientos significativos y contextualizados de la realidad del estudiantado:

La elaboración de materiales didácticos para la educación Bilingüe Intercultural, debe responder a la demanda de una de las necesidades para cambiar el proceso de educación tradicional a una educación bilingüe intercultural, participativa, activa, significativa, contextualizada, respondiendo así de una manera al nuevo sistema de Educación Nacional que requiere de una educación con calidad para todas las niñas y niños. (Caal como se citó en Morán Chiquín, 2016, p. 6)

En ese sentido, el presente trabajo de grado se propuso diseñar un material didáctico intercultural bilingüe para el aprendizaje de inglés y francés dirigido a estudiantes de los grados décimo y undécimo. En encuestas y observaciones se pudo corroborar que, aunque se le atribuye una gran importancia a la interculturalidad, esta no se ve reflejada en el material didáctico utilizado en el desarrollo de las clases de lengua.

El material propuesto se concibe como un libro con ilustraciones relacionadas con el contenido. Este libro contiene la traducción de relatos tradicionales propios del pueblo Kokonuko, con el objetivo de reforzar la identidad cultural colombiana y al mismo tiempo fomentar el aprendizaje del inglés y del francés. De esta manera, se propuso atribuir voz a una comunidad minoritaria a través de sus relatos, aspirando a que esta propuesta le permita a la comunidad ser afín a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

En este marco investigativo y con la intención de aportar reflexivamente con la creación de material didáctico que responda a estas necesidades, nace la siguiente interrogante: ¿Qué impacto puede tener la utilización de este material en el desarrollo de la habilidad de lectura y la competencia intercultural en estudiantes de inglés y francés?

Objetivos

Objetivo General

1. Evaluar el impacto de la implementación de una propuesta de intervención en el desarrollo de la habilidad de lectura y la competencia intercultural, en un grupo de inglés y un grupo de francés, de una institución educativa, a través del diseño de material intercultural.

Objetivos específicos

1. Identificar las necesidades de un grupo de estudiantes de inglés y un grupo de estudiantes de francés con respecto al uso de material intercultural y la promoción de la habilidad de lectura en el aula de clases de lengua extranjera.
2. Diseñar una propuesta de intervención para el desarrollo de la habilidad de lectura y de la competencia intercultural a partir de relatos tradicionales de la comunidad Kokonuko.
3. Determinar el impacto de la propuesta de intervención desde la perspectiva de los estudiantes.

Antecedentes

Para la realización de este trabajo fue necesario reconocer investigaciones relacionadas con la enseñanza del inglés y francés como lenguas extranjeras por medio de contenidos y materiales didácticos interculturales. Estos documentos consultados nos aportaron un panorama más amplio sobre la relevancia de este tema y sobre el procedimiento que se puede adoptar para desarrollar la propuesta.

En primer lugar, la investigación de Quintana y Bello (2020) tuvo como propósito evidenciar la lengua inglesa como una herramienta que permitió dar solución al conflicto intercultural bilingüe, al reconocer la identidad cultural local en un grupo de estudiantes de un colegio público en Bogotá. La propuesta pedagógica se diseñó desde un enfoque intercultural

que abordó los mitos Tikuna. Del mismo modo, reconoció la identidad del individuo con el objetivo de que los estudiantes reconocieran la identidad cultural local y se relacionarán con el territorio de una de las etnias indígenas que se encuentran en Colombia. Esta propuesta se realizó en un grupo de grado 11, con 20 estudiantes entre 15 y 17 años de un colegio público de Bogotá durante el año 2019.

Esta investigación es un estudio de caso de tipo descriptivo con enfoque participativo que se desarrolló en siete sesiones en las que se estudiaron las narraciones de los estudiantes sobre las apreciaciones de otras formas históricas culturales. En cada sesión se abordó un tema distinto : sesión uno, conflicto intercultural bilingüe y su relación con el medio ambiente; sesión dos, formas decoloniales para relacionarse con el espacio; sesión tres, la interculturalidad y el conocimiento local sobre plantas que curan enfermedades; sesión cuatro, el diálogo intercultural y las nuevas formas de ver el mundo; sesión cinco, el idioma inglés en la vida diaria y la ficcionalización de la realidad; sesión seis, la cosmovisión Tikuna y el conflicto intercultural bilingüe; sesión siete, el idioma inglés como herramienta para la solución del conflicto intercultural bilingüe. Las primeras seis sesiones se desarrollaron en una clase de inglés de dos horas y la última sesión se llevó a cabo en 45 minutos, ya que en este espacio se realizaron entrevistas para evaluar los impactos de la propuesta de enseñanza. Los métodos de recolección de datos fueron de carácter etnográfico, es decir, fueron las entrevistas y el diario de campo las herramientas para recoger la información sobre la identidad cultural e individual de los participantes.

En cuanto a los resultados, estos mostraron que los estudiantes aprendieron sobre la diversidad cultural de una etnia indígena colombiana por medio de mitos, logrando así acercarse a contenidos relacionados con la cultura indígena como plantas medicinales, conflictos culturales y los mundos ancestrales. Se concluye que la enseñanza de la lengua inglesa y de los mitos Tikuna, desde el enfoque intercultural, sirvieron como herramienta para la mitigación del

conflicto intercultural bilingüe. Finalmente, los autores concluyeron que la clase de inglés es un escenario intercultural por naturaleza en el que los docentes promueven la adquisición de una competencia comunicativa intercultural y se forjan tejidos interdisciplinarios que generan una glocalización, a través de la educación y del currículo.

Esta investigación aporta al presente trabajo información relacionada con la interculturalidad bilingüe para el reconocimiento de la identidad cultural local, ya que este trabajo está enfocado hacia la apropiación cultural. Igualmente, este estudio significa una base y guía para el diseño y desarrollo de actividades pertinentes para el fortalecimiento de la interculturalidad en el aula de clase.

En segundo lugar, Varón (2009) llevó a cabo una investigación con el fin de contrastar y comparar los conceptos explícitos e implícitos, además de teorías que enfatizan en la cultura y, al mismo tiempo, en las aplicaciones prácticas de los textos escolares para la enseñanza del inglés. El análisis de los libros de texto implementados en la educación permitió trazar algunas pautas que evalúan los implícitos culturales de manera crítica. Este trabajo se realizó con la selección de seis libros de texto al azar de cuarenta libros existentes para la enseñanza del inglés en Colombia en el periodo 1997-2007.

Esta es una investigación basada en el análisis del discurso y se desarrolló en tres etapas. En la primera etapa se realizó una revisión crítica de las corrientes teóricas y aportes científicos que han afectado la historia de la enseñanza de lenguas y la inserción de contenido cultural en sus currículos. En la segunda etapa se exploró diversas propuestas teóricas para la inserción de contenido cultural en los currículos contemporáneos de lenguas extranjeras, esto con el objetivo de conocer la inserción cultural que tienen los libros escogidos. En la tercera etapa, el autor se dedicó a los tipos de libros de texto que se han enfocado en el componente cultural para la enseñanza de las lenguas, tales como la distinción entre contenido y medio culturales. Además,

se presentó la dicotomía entre los contenidos de la cultura local y los contenidos de las culturas extranjeras, al igual que la diferencia entre reconocimiento cultural y producción cultural, para finalizar con la distinción entre textos abiertos y textos cerrados.

En cuanto a los resultados, estos mostraron que las características más frecuentes que tienen los libros de texto analizados son elementos culturales internacionales de una amplia variedad de culturas de países angloparlantes o de aquellos países en los que el inglés es lengua internacional. Asimismo, como el inglés suele ser usado en diferentes situaciones de la vida cotidiana del mundo entero, es común que se hable esta lengua sin perder el acento propio. Sin embargo, también puede esto tener una repercusión negativa, pues las políticas de los países que no tienen esta lengua como oficial y que responden a las premisas de la globalización, tienen una necesidad de que los estudiantes mejoren sus competencias comunicativas en la lengua inglesa y pueden descuidar el desarrollo de su lengua materna. Varón concluye que se necesita la inserción de métodos apropiados para enseñar y aprender la lengua inglés y, además, su cultura, los cuales que faciliten el uso reflexivo de los materiales.

Este trabajo aporta a la presente investigación un acervo de reflexiones que sustentan que los materiales que se usan para la enseñanza de una lengua extranjera están basados en la cultura de países anglófonos. Finalmente, hace notar la ausencia de contextualización entre los materiales usados en clases y la cultura propia de los estudiantes que no provienen de países angloparlantes.

En tercer lugar, la investigación de Gomero (2019) pretendió mejorar la comprensión de textos escritos en inglés utilizando leyendas Ancashinas en su estrategia didáctica con un grupo de estudiantes de una institución pública. La propuesta didáctica se diseñó con base en las cuatro competencias básicas de un idioma y abarcó estrategias y actividades relacionadas

con la lectura, con el objetivo de que los 11 estudiantes de quinto grado seleccionados para el estudio comprendieran diferentes tipos de textos.

Esta investigación fue de corte cuantitativo y se desarrolló en tres etapas: evaluación de entrada, aplicación de la propuesta didáctica y evaluación de salida. En la primera etapa se les pidió a los estudiantes leer y analizar un texto; para esta evaluación se tuvieron en cuenta cinco indicadores con el propósito de visualizar la comprensión, la técnicas y estrategias que los estudiantes usaban al momento de leer un texto. En la segunda etapa, se realizaron 20 sesiones que estaban estructuradas en dos unidades didácticas. Los contenidos que se tuvieron en cuenta en la propuesta didáctica fueron: las leyendas ancashinas como estrategia didáctica, para el objetivo de óptimo aprendizaje en comprensión lectora; ligado a estrategias como *predicting*, *skimming*, *scanning*, *detailed reading*, etc. En la última etapa se realizó el mismo tipo de actividad que se presentó en la primera etapa, con los mismos indicadores de evaluación, esto con el objetivo de visualizar el contraste del antes y después de la aplicación de la propuesta didáctica.

En cuanto a los resultados, se evidenció una mejora en la comprensión de textos escritos en inglés después de la evidente carencia de estrategias, metodología y recursos a la hora de enfrentarse a la lectura de algún texto. Asimismo, los estudiantes mejoraron el desempeño de lectura. Finalmente, el autor concluye con la importancia de incidir en las estrategias de comprensión de textos escritos para seguir mejorando el análisis y comprensión.

Aunque una de las etapas requeridas en nuestra investigación es diseñar un material didáctico intercultural, es igualmente importante el diseñar y aplicar una secuencia didáctica integrando las cuatro habilidades como pilotaje, con el objetivo de evaluar el material propuesto. Es decir, que el trabajo de Gomero será de ayuda para la planeación y desarrollo de esta secuencia.

En cuarto lugar, Pereira y Ramos (2016), en su investigación, intentaron abordar y resolver una carencia evidenciada en los libros utilizados en la enseñanza del inglés en Chile. Esta investigación tuvo como propósito reconocer el nivel de inclusión de temas de la cultura regional, dada su diversidad y amplitud, ya que se comprende como aspecto fundamental la necesidad y beneficio que trae aprender una lengua extranjera desde su propia realidad.

En este trabajo se expuso una experiencia de investigación en torno a los aspectos culturales de la región de Tarapacá, las necesidades, inquietudes, motivaciones e intereses de los niños y adolescentes de la región, en cuanto al aprendizaje de una lengua extranjera se refiere. En estos libros, las lecciones se enseñan a través de una variedad de actividades y tareas que integraron el desarrollo de las cuatro habilidades del idioma inglés, lo que responde al enfoque de la Instrucción Comunicativa del Lenguaje. Dentro de tal enfoque, se seleccionaron otros métodos y enfoques, tales como la enseñanza basada en contenidos, la enseñanza basada en tareas y el enfoque léxico.

En este proyecto se presentaron un total de cinco libros en los que se utilizaron diferentes métodos de recolección y estrategias, por ejemplo: grabaciones y entrevistas tanto en Estados Unidos como en Chile, justamente, para realizar el contraste intercultural. También para su desarrollo se realizaron sesiones de grupo focal con profesores y alumnos de la provincia de Iquique, quienes aportaron datos e ideas sobre los contenidos que debe incluir un libro que refleje la cultura de la zona e intereses de los jóvenes.

Finalmente, el resultado son cinco libros publicados, a la fecha, que han sido entregados a los colegios de la región de Tarapacá como material educativo complementario a los textos oficiales, así como a bibliotecas y universidades locales. La experiencia obtenida durante estos seis años, trabajando en el diseño y publicación de material didáctico y multimedios (vídeos y registros de audio) para la enseñanza del idioma inglés, les indicó que para los estudiantes es

más difícil relacionar sus experiencias de vida con imágenes y temas que tienen poca o ninguna relación con su lengua materna y el entorno en el que viven. Sin embargo, cuando estudian un texto con un tema conocido, ilustrado por fotografías de lugares que conocen, sitios que han visitado, o que son interesantes para ellos, el proceso de aprendizaje se hace menos complejo y más interesante, es decir, más fácil de asimilar.

Esta investigación nos ayuda a entender mejor la importancia de crear material didáctico que tenga contenido propio de la cultura y las características que se deben tener en cuenta para realizar nuestro propio material. Con respecto al diseño metodológico, este plantea diferentes modelos y enfoques para la realización de actividades interculturales que podrían aportar al diseño de la propia.

Por último, el estudio de Morán Chiquín (2016) tuvo como objetivo determinar las herramientas didácticas para el desarrollo de la educación bilingüe intercultural, en una escuela oficial rural mixta de Guatemala con estudiantes de segundo y tercero de primaria, docentes y padres de familia. Esta investigación se ubicó dentro de los tipos de investigaciones descriptivas, en la que se aplicaron cuestionarios como instrumentos de recolección de datos. Se seleccionaron un total de 135 estudiantes de los grados antes mencionados, 16 docentes, la directora del establecimiento y 16 padres de familia, con el objetivo de profundizar en el tema de las herramientas didácticas en el desarrollo de la educación bilingüe intercultural.

Las conclusiones de este estudio referentes a las herramientas didácticas muestran que no hubo mayor uso de materiales que enfatizen o desarrollen la educación bilingüe, quizá porque los docentes eran del área urbana y les fue más fácil utilizar materiales gráficos e impresos, dejando de lado los conocimientos previos de los estudiantes. Además, se determinó que el desarrollo de la educación bilingüe intercultural es muy escaso, justamente, por la falta de utilización de herramientas didácticas, así como de estrategias adecuadas, la falta de

capacitaciones en el tema y el poco interés de los docentes que se encuentran laborando en la institución.

Este trabajo nos permite aclarar y entender mejor algunos conceptos que tendremos en cuenta en el desarrollo de nuestra investigación. Además, respalda la importancia de los materiales didácticos interculturales en las aulas de clases de lengua extranjera.

Balance de los antecedentes

De acuerdo con estos estudios podemos concluir que la implementación de la interculturalidad por medio de materiales y secuencias didácticas permite el fortalecimiento y el reconocimiento de las culturas locales y la identidad cultural, como plantean Pereira y Ramos (2016): “la cultura e identidad local son difíciles de representar en los textos de enseñanza de inglés en nuestro país, su amplitud y diversidad son el principal obstáculo” (p. 150). Así se halle dificultad al plasmar la diversidad cultural en los libros de texto, estos autores reiteran que es de gran importancia y beneficio la creación y el uso de materiales interculturales.

Agregando a lo anterior, los materiales interculturales con contenidos contextualizados a la realidad de los estudiantes son escasos en la enseñanza del inglés, pues las características más frecuentes que tienen los libros de textos analizados son elementos culturales internacionales de una amplia variedad de culturas de países angloparlantes o de aquellos países en los que el inglés es lengua internacional, como lo demostró Varón (2009).

Los estudios realizados por Quintana y Bello (2020), y Gomero (2019) complementan esta reflexión pues plantean que el aula de lengua extranjera es por naturaleza intercultural, ya que permite la adquisición de una competencia comunicativa entre culturas, además de ayudar a los estudiantes a conocer y apropiarse de la diversidad, tanto de su propio contexto, como el de otros y, al mismo tiempo, desarrollan las competencias básicas de otro idioma.

En el caso de Morán Chiquín (2016), y Pereira y Ramos (2016) se pudo evidenciar cómo la creación de materiales didácticos interculturales, de la mano de las investigaciones de caracterización social, ayudan a aproximarse a las comunidades minoritarias, proporcionando un panorama más amplio de educación bilingüe en la que se puedan sentir involucrados y, paralelamente, se facilite su aprendizaje con la inclusión de temas de la cultura regional.

Marco Conceptual

Para el desarrollo de esta investigación, y con el propósito de evidenciar las perspectivas desde las que abordamos el estudio, es imprescindible revisar desde la literatura académica los conceptos de cultura, interculturalidad en la enseñanza de lenguas extranjeras, perspectiva intercultural, texto narrativo e interculturalidad, además de las conceptualizaciones en torno a material didáctico y secuencia didáctica.

Cultura

La cultura es un conjunto de ideas, tradiciones, cosmovisiones y percepciones de la vida que caracterizan a los diferentes grupos sociales que habitan en el mundo. Precisamente, nuestra propuesta se configura en torno a estas diferencias y características particulares, de ahí que sea importante profundizar en este concepto. Cultura es un concepto que se ha revisado y reformulado a lo largo del tiempo, es por esto que podemos encontrar diferentes aproximaciones y definiciones. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2002) nos da un primer acercamiento en el que establece que la cultura se refiere al conjunto de características un grupo social como los valores, tradiciones, creencias espirituales, además de los rasgos distintivos como los intelectuales, los materiales y los afectivos. En esta misma línea, Malo (2000) afirma:

Esencial a la condición humana es la cultura, no solo en su sentido tradicional como resultado de un cultivo de nuestras facultades que culmina en conocimientos y capacidades desarrolladas, sino, en el sentido antropológico de conjunto de ideas, creencias, valores jerarquizados, tecnologías y sistemas de pensamiento y comunicación, de acuerdo con los cuales organizamos nuestras vidas como partes de grupos estructurados. Gran parte de lo que somos es el resultado de los rasgos y complejos de la cultura a la que

nos incorporamos luego y a aquello que introyectamos en nuestros seres como partes conformadoras de nuestras personalidades. (p.2)

Por otro lado, Echeverría (2010) define la cultura como:

Cultivo crítico de la identidad, quiere decir, por lo que se ve, todo lo contrario de resguardo, conservación o defensa; implica salir a la intemperie y poner a prueba la vigencia de la sub-codificación individualizadora, aventurarse al peligro de la “pérdida de identidad” en un encuentro con los otros realizado en términos de interioridad o reciprocidad. (p. 164)

La cultura se puede definir como pautas de significados que se van construyendo a nuestro alrededor y que de una u otra forma son parte de nosotros. Sin embargo, no todos los significados son culturales, ya que algunos son efímeros, de corta duración, pasajeros y volátiles. En contraste, los significados culturales son aquellos que son compartidos y que duran en el tiempo en un grupo de personas (Giménez, 2005).

Interculturalidad en la enseñanza de lenguas extranjeras

Perspectiva intercultural

La interculturalidad es el eje central de esta investigación, por lo tanto, es central definir y aclarar este concepto y así concretar la perspectiva desde la que se aborda. Para tratar este concepto se puede tener en cuenta la definición de diferentes autores. La competencia intercultural significa ser consciente de que las culturas están estrechamente relacionadas. Es decir, ser consciente que no hay una forma “normal” de hacer las cosas, sino que todos los comportamientos son culturalmente variables. Aplicado a un idioma en particular, también implica conocer algunas de las convenciones culturales más comunes utilizadas por los hablantes del idioma (Liddicoat como se citó en Liddicoat & Scarino, 2013, p. 24). Liddicoat y Scarino (2013) consideran que la competencia intercultural implica:

1. Aceptar que las propias prácticas están influenciadas por las culturas en la que uno participa y también lo están las de los interlocutores.

2. Aceptar que no hay una forma correcta de hacer las cosas.
3. Valorar la propia cultura y las otras culturas.
4. Usar el lenguaje para explorar la cultura.
5. Encontrar formas personales de participar en la interacción intercultural.
6. Usar el conocimiento existente de las culturas como un recurso para aprender sobre nuevas culturas.
7. Encontrar un estilo e identidad intercultural personal.

(Liddicoat como se citó en Liddicoat & Scarino, 2013, pp. 23-24) [La traducción es nuestra]

De esta manera, se plantea que la competencia intercultural puede ser definida como la capacidad de integrar y de comunicarse de una manera adecuada y eficaz con miembros de otras culturas y de comprenderlos (Lüsebrink y Barmeyer como se citó en Liddicoat & Scarino, 2013, p. 47). Es decir, que la competencia intercultural va más allá de identificar las diferencias que pueden existir entre las culturas; se fomenta el respeto hacia la diversidad, estableciendo, al mismo tiempo, un nivel igualitario frente a la importancia y valor que se le pueda atribuir a cada cultura y sus diferencias específicas. La perspectiva intercultural pretende la convivencia armónica a partir de la diferencia; surge como una propuesta para la atención a la diversidad cultural, basada en principios de inclusión, respeto, tolerancia, equidad y valoración positiva de la diferencia (Garita, 2014).

Sin embargo, para que la competencia intercultural tome más fuerza y se logre fortalecer en la sociedad, es pertinente que este componente sea desarrollado en las aulas de clase. El estudio del lenguaje expone a los estudiantes a otra forma de ver el mundo a medida que desarrollan flexibilidad e independencia a partir de un único sistema lingüístico y conceptual con el que ven ese mundo (Byram, 1988; Kramsch 1993, como se citó en Liddicoat & Scarino, 2013). Esto quiere decir que los estudiantes no están simplemente aprendiendo una lengua como un sistema de signos; esta práctica les permite abrirse a un mundo visto desde otro punto de vista, y así adentrarse en la diversidad cultural. Además de ser conscientes de la diversidad, es

necesario desarrollar la capacidad de pensar críticamente, lo que permite aplicar las premisas que respaldan la perspectiva intercultural.

La educación intercultural es un proceso consciente o inconsciente en el que el individuo se enfrenta a un cambio de perspectiva al adoptar un punto de vista de una cultura distinta a la suya. Gracias a ello, adquiere una nueva visión de una situación u objetos. Al mismo tiempo, el cambio de perspectiva es la base para una mejor comprensión de las diferencias culturales. Fomenta la tolerancia y la empatía y le permite cuestionar sus propias actitudes (Barmeyer como se citó en Geiling, 2017, p. 48).

Texto narrativo e interculturalidad

El texto narrativo se encuentra presente en todas las culturas y contextos, de tal manera que permite conocer el trasfondo de cada historia relatada. Tal como sustenta Bonilla (2009):

El texto narrativo se caracteriza por involucrar conflictos y acontecimientos humanos. Estos conflictos se manifiestan a través de las acciones generadas a partir de estados mentales dirigidos a disminuir la distancia entre un sujeto que desea y un objeto deseado. (pp. 13-14)

Asimismo, Cardona (2020) explica que el texto narrativo:

Implica relatar una historia, ajustada por una serie de personajes, en situaciones determinadas, de igual forma, el ejercicio de la narración accede al desarrollo de procesos cognitivos que le permiten al escritor encontrar un medio que se asemeje a su diario vivir. (pp. 21-22)

La implementación del texto narrativo en la vida de las personas permite que se sientan cercanas al contenido y deseen conocer más sobre el contexto de las historias contadas. De esta forma, este tipo de texto es relevante, ya que su propósito es comunicar historias y sentimientos, se trata de querer difundir información. Sin embargo, aunque sea evidente su importancia, hay muchos autores pertenecientes a minorías que comparten el sentimiento de ser excluidos, reducidos a la expresión de clichés y aspectos folclóricos de su cultura de origen, o

instrumentalizados en nombre de la mediación cultural (Mecklenburg como se citó en Geiling, 2017, p. 58). [la traducción es nuestra]

Por esta razón, uno de los aspectos principales en la propuesta pedagógica de este proyecto radica en la construcción de lazos entre texto narrativo e interculturalidad, ya que es la ejemplificación y acercamiento a escenarios interculturales que permiten establecer una valoración cultural tanto para las minorías como para el exterior, entendiendo que la noción de literaturas minoritarias es representante de la evolución social (Geiling, 2017, p. 59) [la traducción es nuestra]. Apoyando esta noción, Pilco (2020) afirma que:

La ayuda de los cuentos maravillosos de la tradición oral (y, en especial, sus versiones recicladas de la época contemporánea, políticamente correcta), tendrán mucho que aportar para fortalecer la autoestima individual, la seguridad en relación al valor de la propia diferencia cultural, y la misma valoración y respeto por la cultura de los otros dado que los relatos ofrecen la posibilidad de múltiples aprendizajes ideológicos porque nos hacen escuchar voces distintas, es decir, facilitan entrar en contacto con diferentes formas de ver el mundo. (pp. 34-35)

Partiendo de que el texto narrativo se presenta en diversos géneros literarios, entre ellos el mito y la leyenda, es preciso aclarar la distinción entre estos dos y así evitar las confusiones. También es necesario profundizar en la leyenda, pues para la construcción del material didáctico de este trabajo decidimos utilizar este género narrativo.

La definición de “mito” no es única ya que cada especialista y mitólogo tiene su propia definición de este concepto (Téllez, 2002). De igual modo, Eliade (1963) expresa que “el mito es una realidad cultural extremadamente compleja, que puede abordarse e interpretarse en perspectivas múltiples y complementarias” (p.1). Para ilustrarnos sobre este asunto, seleccionamos algunas definiciones de mito.

Para Galindo, García y Valencia (2003), el mito “se refiere al tiempo sagrado y, por lo mismo, se remonta a un tiempo anterior al presente que se proyecta hacia el futuro.” (p.27). Y agregan que el mito “representa el anhelo humano de plenitud perpetua en el origen, de

comunidad total con el mundo de los hombres, del cielo, de la tierra, de los dioses” (p.28). Además, para estos autores, el mito tiene una variedad de funciones en la vida de los humanos; sin embargo, ellos destacan cinco, a saber: 1) operar como modo del conocimiento, 2) actuar como criterio para el orden del mundo, 3) dar sentido a la existencia, 4) guiar al hombre en el comportamiento, y 5) vincular la existencia con lo trascendente. Según Eliade (1963):

El mito cuenta cómo, gracias a las hazañas de los Seres Sobrenaturales, una realidad ha venido a la existencia, sea ésta la realidad total, el Cosmos, o solamente un fragmento: una isla, una especie vegetal, un comportamiento humano, una institución. Es, pues, siempre el relato de una «creación»: se narra cómo algo ha sido producido, ha comenzado a ser. (p. 1)

“El mito desde sus orígenes se ha considerado una historia sagrada; el mito es el que hace al hombre y no el hombre quien hace el mito” (Téllez, 2002, p. 7). Considerando estas definiciones podemos concluir que el mito es una historia que narra la creación de algo que ya existe en el mundo, partiendo de seres sobrenaturales con el propósito de dar sentido a los inicios que aún no tienen explicación.

Por otro lado, aproximarse al concepto de “leyenda” sigue generando algunos desafíos, incluso para los estudiosos del género. Este comparte características y personajes con otras narrativas como el mito, la fábula o el romance. La leyenda tiene características de texto histórico y es explicativa, puesto que expone los sucesos que han ocurrido en el mundo como los accidentes, los problemas, la vida, la muerte, la comunicación con el más allá, la presencia de seres reales o sobrenaturales que tienen el poder de hacer el bien o el mal y milagros de santos, vírgenes o cristos (Magán, 2016).

Para Magán, “con la leyenda nos introducimos en los dominios de una historia, que, si a veces, puede estar anclada en lo real, otras se escapan de la realidad y nos introduce en lo maravilloso, lo fantástico, lo extraordinario, lo paranormal...” (p.391). Por otro lado, los significados que el diccionario de la Real Academia Española le da a este concepto son:

“Narración de sucesos fantásticos que se transmite por tradición. Relato basado en un hecho o un personaje reales, deformado o magnificado por la fantasía o la admiración” (definición 1 y 2).

Para García de Diego (1958) “la leyenda es una narración tradicional fantástica esencialmente admirativa, generalmente puntualizada en personas, época y lugar determinados” (p. 3). Este autor afirma que las leyendas son la historia y la ley de pueblo donde se narran estos relatos; además están en constante transformación, lo que causa pluralidad de versiones de una misma leyenda. Esto se debe a que las personas transmisoras no son las mismas, las leyendas son adaptadas a las condiciones etnográficas o sociales, etc. Como consecuencia de esta transformación, García de Diego (1958) puntualiza algunas características de la leyenda:

1. Contaminación de las leyendas: es la combinación de diferentes relatos que narran un mismo personaje, tema, o acción.
2. Transpersonificación: es cambiar los personajes, lugares y tiempos de la leyenda.
3. Geminación y acumulación: es enlazar diversos temas alrededor de una trama.
4. Personalización y despersonalización: los personajes son seres situados en las circunstancias y condiciones de la localidad.
5. Temporación y destemporación: en algunas leyendas la fecha concreta no está definida, pero en otras leyendas el tiempo es una condición normal.
6. Localización y deslocalización: se refiere a la precisión o imprecisión del lugar.

Como ya lo habíamos mencionado anteriormente, el mito y la leyenda suelen confundirse, pues comparten ciertas características que hacen difícil esta distinción; por eso, a continuación, presentaremos algunos autores que precisan algunas diferencias entre estos dos términos.

Retomando a Galindo, García y Valencia (2003), para estos autores la leyenda es un tipo de texto literario que no es venerable, que su fin es divertir y los valores como el heroísmo, la muerte o los fines radicales no son esenciales lo que es totalmente inverso al mito. Además, las leyendas son ficciones, mientras que el mito es algo verdadero percibido por la comunidad. En contraste, para García de Diego (1958) el mito:

Es una creencia; para los que la tienen, cierta, y para nosotros, supersticiosa o imaginativa. Y que cuando el relato simbólico o dramático va haciendo fijar la atención en sí mismo, atenuando o borrando el recuerdo de lo que simboliza, se hace leyenda. (p. 8)

Para Roheim (1945), las diferencias se expresan así:

En un mito los personajes son en su mayor parte divinos y algunas veces humanos. En la leyenda los *dramatis personae* especialmente el héroe son humanos, pero sus antagonistas son seres sobrenaturales. El mito forma parte de una creencia y es convicción del narrador. La leyenda es ficción pura y no pretende tener otro sentido. (p.134)

Así, teniendo en cuenta que el mito es una creencia que implica ritos y la leyenda son narraciones que combinan la realidad y la imaginación; los relatos tradicionales seleccionados para esta investigación se clasifican en cuanto textos literarios como leyendas.

Material didáctico

Este trabajo tiene como propósito la construcción de un material didáctico intercultural, así que ahora nos abocamos a definir este concepto. Para esto se tomaron diferentes definiciones de algunos autores que trabajan este tema. Muñoz y Labra (2021), por ejemplo, nos plantean el concepto de material didáctico como “un diseño educativo que se dirige a un proceso de formación a partir de un estilo de comunicación en el proceso enseñanza aprendizaje” (p. 186).

Mientras que, por el lado de Uría (como se citó en Criollo, 2018), los materiales didácticos son “todo aquel recurso que está dentro o fuera del aula, que tiene como la organización de espacio y tiempo que es el soporte auxiliar de enseñar y aprender” (p.22). Al igual que para Jiménez, el material didáctico puede ser “cualquier recurso que el profesor prevea

emplear en el diseño o desarrollo del currículum para aproximar o facilitar los contenidos, mediar en las experiencias de aprendizaje o provocar encuentros o situaciones para facilitar o enriquecer la evaluación” (Jiménez, 2009, p. 1). No obstante, los materiales didácticos son más que solo herramientas o instrumentos diseñados para el desarrollo de las clases. Estos en realidad están más estrechamente relacionados con los estudiantes, su proceso de aprendizaje y la forma como reciben los diferentes contenidos propuestos que con la estructura de la clase en sí.

El material didáctico favorece el proceso de aprendizaje en los estudiantes, gracias al contacto práctico-lúdico con elementos reales que activan el gusto por aprender, que estimulan el desarrollo de la memoria, la motricidad fina y gruesa, la parte cognitiva, física, entre otros aspectos fundamentales en la evolución del sujeto. El material didáctico es una alternativa para el aprendizaje práctico-significativo, que depende, en gran medida, de la implementación y apropiación que haga la docente de ello en su propuesta metodológica; por tal motivo, es preciso resaltar que, para inducir a un estudiante en el ejercicio del material didáctico, deben utilizarse objetos muy diferentes entre sí, para avanzar gradualmente con otros objetos similares, pero con algunas diferencias muy sutiles. (Manrique y Gallego, 2013, p. 105)

El material didáctico tiene relevancia en el aula de clase por su implementación en la que pueden abarcar diferentes líneas. Empero, cada una de estas definiciones logran aportar y encaminar con mayor claridad el concepto de material didáctico como un medio que facilita y aporta a la enseñanza y aprendizaje significativo del estudiante. Sin embargo, los materiales didácticos pueden jugar un papel mucho más trascendental e importante, tal como buscan Muñiz y Labra (2021) al crear un material didáctico con el propósito de “ayudar a los estudiantes a construir la pedagogía propia de su cultura: revisando, recuperando, revalorando y/o reconociendo sus referentes culturales, a partir de sus saberes, prácticas culturales, conocimientos ancestrales, símbolos, ritos, mitos, tradiciones, danzas, cantos, cuentos, relatos etc.” (p.187).

Todo esto muestra y ejemplifica el valor que tiene el diseño de los materiales didácticos y la incidencia que estos tienen en el buen desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes. No podemos perder de vista que de la creación de materiales didácticos depende,

en gran medida, la eficacia de cada sesión. Por esto, es necesario proveer materiales de calidad que fomenten espacios motivadores que creen aprendizajes significativos.

Secuencia didáctica

La implementación y evaluación del material didáctico intercultural creado en este proyecto se realizó por medio de una secuencia didáctica implementada en una institución educativa en los grados 10 y 11. A continuación, se brindarán algunas de las conceptualizaciones sobre la secuencia didáctica, pues ayudará a tener claro su desarrollo e implementación en el aula de clase.

Para Araya-Ramírez (2014), “la secuencia didáctica es una propuesta metodológica que se deriva del ‘trabajo por tareas’, el cual es un enfoque basado sobre el método por proyectos. Por lo que esta permite la programación sistematizada de contenidos conceptuales y procedimentales” (p.72).

Por su parte, Cardona (2020) plantea que:

Una secuencia didáctica es una estrategia pedagógica que se define como un conjunto de acciones intencionadas, relacionadas entre sí, donde se proyecta desarrollar aprendizajes determinados, teniendo como base el diálogo y los materiales de apoyo que forman parte del contexto educativo y que son los que garantizan el triunfo de los objetivos plasmados. (p. 26)

Del mismo modo, según Díaz-Barriga, Á. (2013), “las secuencias constituyen una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo” (p. 1). En este sentido, con el objetivo de que el aprendizaje de los estudiantes sea significativo, por medio de las secuencias didácticas, es necesario planear e implementar en las aulas de clases actividades vinculadas a conocimientos previos, situaciones y contextos reales del estudiantado.

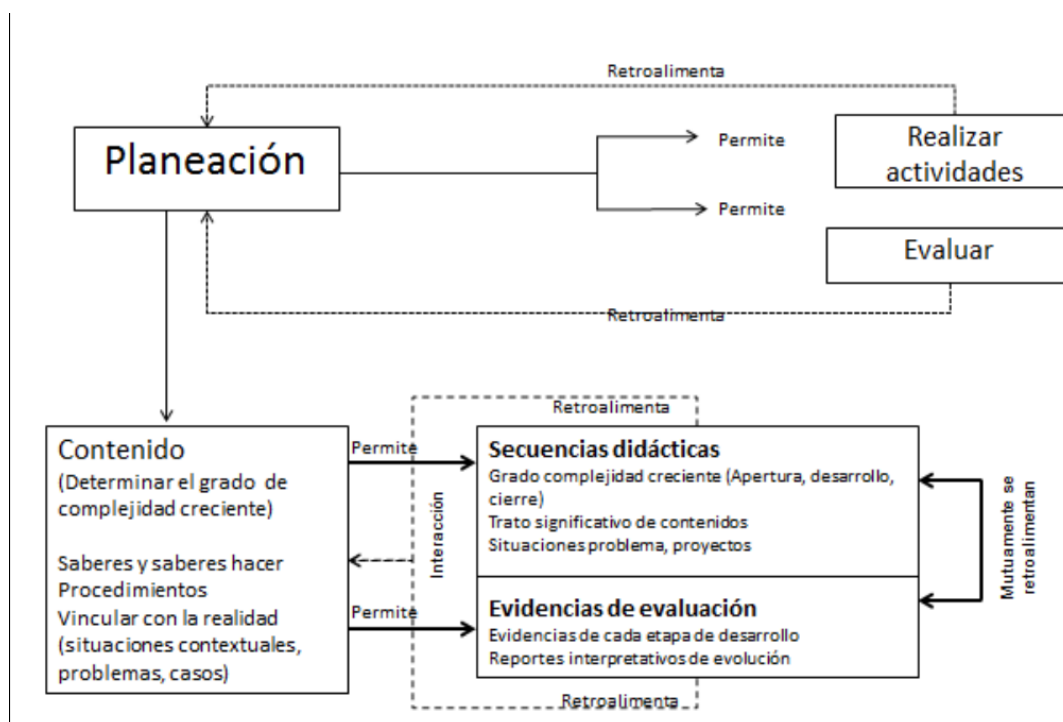
A continuación, algunas características principales de la secuencia didáctica:

1. Pequeño ciclo de enseñanza y aprendizaje orientado a una finalidad y articulado en forma de secuencia temporal.
2. Los objetivos son concretos, limitados y compartidos con el alumnado.
3. Los procedimientos se centran en la reflexión sobre el uso y la aplicabilidad de los contenidos.
4. Incorpora las cuatro habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir).
5. Las actividades se planifican desde una perspectiva bilateral: la función del emisor y la de los receptores.
6. Integra los distintos tipos de evaluación: inicial, formativa y sumativa. La evaluación formativa cobra una relevancia especial.
7. Prevé el uso de rejillas o pautas de observación y valoración en el proceso y los resultados.
8. Tiene una duración de 6 a 10 horas de clase. (Martín como se citó en Araya, 2014, p. 72)

En el mismo sentido, Diaz-Barriga (2013) plantea la siguiente estructura para la elaboración de una secuencia didáctica, demostrando que los factores de planeación tienen relación entre sí.

Figura1

Estructura de una secuencia didáctica



Fuente: Díaz-Barriga (2013, p. 5)

Este mismo autor planteó los siguientes tres tipos de actividades:

Actividades de apertura: estas son las que ayudan a introducir al estudiante al tema que se abordará en la clase o clases. Principalmente, estas actividades deben de ser abordadas a partir de situaciones o problemas reales que permitan al estudiante atraer conocimientos previos que hayan adquirido de su vida cotidiana o formación escolar previa.

Actividades de desarrollo: estas tienen como propósito entrelazar los conocimientos previos de los estudiantes con la nueva información que se les brindará con el fin de dar sentido y significado a dicha información. Estas actividades deben permitir al estudiante a pensar, pues esto permitirá que sea motivacional para él. Además, la nueva información se puede presentar a través de diferentes recursos pedagógicos como debates, lecturas, videos, las TIC, etc. Sin embargo, lo más relevante de estas actividades es el trabajo intelectual con la información y el empleo de esa información en alguna situación problema.

Actividades de cierre: estas tienen la finalidad de integrar las tareas ya realizadas, permitiendo reorganizar el pensamiento de los estudiantes a partir de las interacciones que se generaron con las nuevas interrogantes y la información a la que tuvo acceso. Estas actividades pueden dar información relacionada con el proceso de los estudiantes y evidenciar los logros obtenidos.

Metodología

Para este trabajo de investigación planeamos aplicar una metodología de investigación-acción (IA), la cual consiste en la resolución o transformación de un problema en específico que afecta a un determinado grupo social o comunidad. Restrepo (como se citó en Camarillo y Minor, 2017) define la investigación-acción como:

(...) una práctica reflexiva de corte social en la que interactúan la teoría y la práctica con el propósito de establecer cambios apropiados en la situación estudiada y en la que no hay diferencias entre lo que se investiga, quién investiga y el proceso de la investigación como tal. (p.2)

La aplicación de esta metodología permite, tanto generar conocimientos nuevos a los investigadores y participantes, como crear un cambio posiblemente positivo en el contexto educativo en el que se pretende intervenir. Igualmente, favorece la consolidación de comunidades autocríticas en escenarios de introspección y consideración de los demás como agentes del contexto en el que se desenvuelven día a día. En consecuencia, también permite realizar un análisis crítico sobre las situaciones que los rodean.

Podemos mencionar cuatro características de la IA: la primera característica instaaura que esta metodología es contextual y esta es presentada a pequeña escala y localizada, así mismo identifica e investiga una problemática dentro de una situación específica. La segunda, establece que este diseño metodológico es evaluativo y reflexivo, ya que tiene como objetivo generar cambios y mejorar en la práctica o contextos educativos en general. La tercera tiene un carácter participativo, pues permite una investigación colaborativa en la que se involucran colegas, profesionales e investigadores. La cuarta, y última, plantea que los cambios en la

práctica se basan en la recopilación de información o datos que impulsan al cambio (Burns, 1999).

En cuanto a las ventajas de IA, podemos decir requiere que la recopilación de datos y el análisis sean sistemáticos. De ahí que la aplicación de esta metodología permita que la investigación sea viable, ya que los métodos de recolección de información son triangulados; es decir, la recopilación de datos debe de ser de diferentes fuentes y cruzarse para que los resultados de la indagación sean probados. Esto hace que la investigación resulte confiable y válida (Burns, 1999).

Podemos encontrar varios modelos de IA, de diferentes autores que plantean su propia propuesta partiendo del modelo introducido por Kurt Lewin (1946). Lewin propone un ciclo constituido por diferentes etapas. Se empieza con una idea inicial de exploración, a partir de la que se establece un plan general, y cuando una vez aplicado debe ser evaluado; finalmente, según los resultados, se comienza un nuevo ciclo con el plan rectificado. Sin embargo, otros han formulado sus propios modelos con las etapas que consideran más apropiadas para la aplicación de esta metodología en el campo investigativo, algunos de estos son:

Kemmis (como se citó en Camarillo y Minor, 2017) plantea que este tipo de investigación es:

Una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan en las situaciones sociales con el fin de mejorar sus propias prácticas sociales o educativas, a partir de comprender los orígenes o factores que las afectan, así como la manera reflexiva de solucionarlas. (p. 4)

Este modelo está conformado por dos ejes principales: el primero es estratégico y se dirige hacia la acción y reflexión. El segundo es de carácter organizativo e incluye la planificación y la organización. Este modelo comprende cuatro fases interrelacionadas: planificación, acción, observación y reflexión. Cada uno de estos momentos implica una mirada

retrospectiva y una intención prospectiva que forman, conjuntamente, una espiral autorreflexiva de conocimiento y acción (Kemmis como se citó en Latorre, 2005).

Whitehead (como se citó en Latorre, 2005) ha hecho fuertes críticas a los modelos de Lewis y Kemmis, ya que, según él, estos se alejaban de la realidad educativa, convirtiéndolas en un ejercicio académico más que en un modelo que conecte la teoría educativa y el autodesarrollo profesional. La propuesta de Whitehead, en 1991, es un ciclo constituido por cinco etapas: sentir o experimentar un problema; imaginar la solución del problema; poner en práctica la solución imaginada; evaluar los resultados de las acciones emprendidas y, finalmente, modificar la práctica a la luz de los resultados.

Según Elliott, el proceso de investigación “se inicia con una ‘idea general’ cuyo propósito es mejorar o cambiar algún aspecto problemático de la práctica profesional; identificado el problema, se diagnostica y, a continuación, se plantea la hipótesis de acción o acción estratégica” (como se citó en Latorre, 2005, pp. 41-42). El autor se basa en el modelo de Lewin y propone un ciclo constituido por tres etapas: elaboración del plan, puesta en marcha y, finalmente, la evaluación, repitiendo el mismo ciclo a partir de la rectificación de la evaluación obtenida.

Es posible otras propuestas que conciben sus modelos dependiendo de sus creencias y conocimientos. Sin embargo, la presente investigación adopta el modelo de Ann Burns (1999), para quien la investigación-acción no es concebida como un ciclo o una secuencia de ciclos, sino como una serie de experiencias interrelacionadas, que se componen de 11 fases: exploración, identificación, planeación, recolección de datos, análisis/reflexión, hipótesis/especulación, intervención, observación, reporte, escritura y presentación. Para la presente investigación se seleccionó un total de seis etapas: identificación, planeación, recolección de datos, análisis, intervención y redacción. En seguida, se precisan cada una de

estas fases seleccionadas y se describen las acciones que se llevaron a cabo durante el desarrollo de la investigación:

Identificación

Esta etapa es considerada por Burns (1999) como la identificación de los hechos, se trata de una etapa más formal en la que se concreta la problemática que se estudiará para preparar el estudio sistemático (p.37).

En nuestro estudio, esta etapa de identificación de la problemática se realizó entre octubre y noviembre del 2022. Se hicieron 16 horas de observación, ocho de ellas en francés y ocho en inglés en grado décimo. Estos grupos hacen parte de la intensificación de idiomas de la institución educativa. Estas observaciones se centraron en el tratamiento del componente intercultural, el material implementado y el papel de la lectura en el desarrollo de clase por parte de la docente titular. Del mismo modo, se designó un periodo de tiempo para la documentación y búsqueda de antecedentes, en la que se presentó la evidencia de la problemática que deviene de la falta de material didáctico intercultural para la enseñanza del inglés y del francés en la institución educativa, teniendo en cuenta los diferentes contextos y propuestas para lograr respaldar esta investigación.

Planeación

Según Burns (1999), esta fase consiste en “el desarrollo de un plan de acción viable para la recopilación de datos y consideración y selección de una serie de métodos de investigación adecuados.” (p.37) [La traducción es nuestra]

Partiendo del interés de indagar sobre la manera cómo se aborda la interculturalidad, la lectura y los textos que reflejan parte de la cultura propia en el aula de clase, se pensó en diseñar un plan de recolección de datos. En este plan se incluyó, primero, una serie de registros de

observación, justamente, del inicio de la investigación con el propósito de hacer el diagnóstico de cómo la profesora titular incluía y desarrollaba el material para la promoción de la lectura.

En segundo lugar, se recolectó parcialmente la opinión de los estudiantes, para esto se diseñó una encuesta que buscaba conocer su visión sobre los mismos aspectos (ver anexo 9). Con la intención de complementar lo observado por las investigadoras y la percepción de los estudiantes, se consideró relevante tener en cuenta la voz de la docente, para lo cual se aplicó una entrevista que buscaba recoger la experiencia de formación académica, profesional, al igual que la forma cómo ella concibe la enseñanza de la lengua. Finalmente, se aplicó una encuesta posterior al pilotaje, a través del cual se buscó recoger la visión de los estudiantes sobre la implementación del material en el desarrollo de la competencia de lectura, así como en el desarrollo de la competencia intercultural.

Recolección de datos

En esta etapa son aplicados los procedimientos seleccionados para la recolección de datos. Es clave aclarar que esta no es considerada como la etapa exclusiva para recolectar información, sino que es el momento en que se detalla en profundidad a la problemática a investigar (Burns, 1999).

Para iniciar esta etapa de recolección de datos se realizaron una serie de observaciones en dos grupos seleccionados y repartidas en dos ciclos. El primer ciclo de observaciones tuvo lugar entre octubre y noviembre del 2022, y estuvo pensado para examinar el aspecto intercultural en el aula de clase, el material implementado por parte de la docente y el papel de la lectura en el desarrollo de clase.

El segundo ciclo de observaciones se realizó entre marzo y abril del 2023, el cual hizo énfasis en el pilotaje y evaluación del material didáctico propuesto en esta investigación, el papel de la lectura y la interculturalidad como contenido en el aula de clase. Todo este proceso

fue documentado por medio de diarios de campo en los que se recolectaba información específica en apartados como: descripción de actividades, reflexiones, aspectos a mejorar y resaltar, etc.

Otro método de recolección de datos fue la entrevista a la docente encargada de los dos grupos observados el 07 de diciembre del 2022. La intención de la entrevista era indagar en su percepción sobre la interculturalidad, su selección de material para las clases, su formación académica y experiencia profesional.

Por último, se aplicaron dos encuestas en dos momentos diferentes de esta investigación a estudiantes de dos grupos seleccionados. La encuesta inicial tuvo lugar el 17 de noviembre de 2022 para el grupo de francés, y el 23 de noviembre de 2022 se aplicó en el grupo de inglés. Los ejes de esta primera encuesta fueron:

El primer eje fue sobre la caracterización demográfica con cinco preguntas, dos de estas tuvieron opciones múltiples y las otras tres fueron preguntas abiertas. El segundo, correspondía a experiencias con el aprendizaje de las lenguas extranjeras en seis preguntas, cuatro de estas tuvieron opción múltiple y las otras dos fueron preguntas abiertas. Este eje buscaba recolectar información sobre el contacto que los estudiantes habían tenido con el inglés o el francés. El tercero, fue sobre la motivación hacia las lenguas que aprenden, la aproximación se hizo a través de seis preguntas de opción múltiple. Este eje buscaba indagar sobre el gusto y motivación que los estudiantes podían tener frente a estas lenguas extranjeras y el impacto que estas tenían en sus vidas. El cuarto, fue sobre el desempeño en la lengua extranjera mediante seis preguntas, cinco de ellas fueron de opción múltiple, que contenían varios aspectos a analizar, y la sexta pregunta fue abierta, pues se pedía justificar la respuesta referente a la participación en clase. Este eje tuvo como propósito recolectar información sobre la percepción que los estudiantes tenían sobre su propio rendimiento en lenguas y las actividades de su preferencia. Por último,

el quinto eje fue sobre la experiencia con la lectura e interculturalidad en siete preguntas, cinco de estas fueron de opción múltiple y las dos restantes fueron abiertas, pues se pedía explicar la respuesta dada y dar otra opción de textos. Este eje buscaba sondear la promoción de la interculturalidad en el aula y el papel de la lectura en el aprendizaje del inglés y francés.

La segunda encuesta se aplicó el 10 de mayo del 2023. El primer eje fue la percepción sobre el material didáctico en el aprendizaje del inglés y francés y la cultura en seis preguntas, cinco de estas preguntas fueron relacionadas a la claridad del material, los objetivos que les permitió alcanzar en términos de vocabulario, gramática trabajada en clase y la exploración cultural. Estas preguntas debían ser calificadas entre totalmente de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. La sexta pregunta fue abierta; los estudiantes podían dejar comentarios sobre el cuadernillo entregado durante la intervención.

El segundo eje fue la percepción sobre las temáticas abordadas en la intervención valoradas en cuatro preguntas, tres de estas fueron de opción múltiple y una de justificación. Este eje buscaba conocer sobre el gusto que tuvieron los estudiantes frente al contenido trabajado en la intervención. Finalmente, el tercer eje fue la apreciación sobre las actividades propuestas en cuatro preguntas, tres de estas fueron de opción múltiple y una de comentarios. Este eje trataba sobre el aporte que las actividades pudieron brindar a los estudiantes en su aprendizaje en las lenguas.

Análisis

En esta fase Burns, (1999) indica que “los datos son analizados utilizando un proceso sistemático de análisis e interpretación según criterios acordados” (p. 38) [La traducción es nuestra]. Esta etapa se inició en diciembre del 2022 y tuvo continuidad en mayo y junio del 2023. El análisis cualitativo se llevó a cabo a lo largo de la investigación y consistió en procesar

los datos obtenidos mediante los diarios de campo y la entrevista realizada a la docente encargada; todo esto con el objetivo de identificar el papel del material intercultural para la enseñanza, la lectura, el nivel de los estudiantes en cada una de las lenguas (inglés y francés), así como la implementación del material didáctico diseñado. Estos datos cualitativos fueron complementados con datos cuantitativos, a partir de las encuestas aplicadas a los estudiantes al inicio y al final de la investigación.

El análisis de los datos cualitativos se hizo con base en el esquema propuesto por Hernández, Fernández y Baptista (2014). Se inició con la organización de los datos, después con la preparación de estos, la descripción de las unidades de análisis, la codificación abierta de las unidades, la caracterización de relaciones e interconexiones entre categorías y, por último, la generación de hipótesis y explicaciones resultantes.

En la organización de los datos, el primer paso fue determinar criterios. Para esto, se consideró el diario de campo que contenía los registros de observación y en donde se tuvo en cuenta la voz de cada participante del proyecto; es decir, este incluía la voz de las investigadoras por medio de los registros de observación de la clase. Además, se aplicó la encuesta a los estudiantes en la que se indagó sobre la utilización de los materiales y sus tipos, las habilidades que se promueven en el aula, la visión o percepción de los estudiantes sobre su desempeño en las diferentes habilidades, el componente intercultural, la lectura y el material de clase utilizado para la promoción de esta competencia.

La encuesta se diseñó y aplicó con la intención de comparar y complementar la visión de los participantes sobre los aspectos mencionados. También se tuvo en cuenta la voz de la docente, a través de la entrevista, sobre su formación académica y profesional, los materiales y sus conceptos sobre el material que utiliza y las actividades a partir del material, la integración de las habilidades, la promoción de las habilidades y el componente intercultural en el aula.

La segunda etapa fue la preparación de datos, para este paso solo se contaba con un documento oral que fue la entrevista a la docente titular del curso, la cual fue transcrita en formato digital.

Como tercer punto se identificaron las unidades de análisis, la primera se basó en los registros de observación que se dividieron teniendo en cuenta las etapas de la clase; es decir, cada vez que la docente iniciaba una nueva actividad que contenía un tema, material utilizado por la docente y la habilidad o las habilidades a desarrollar en esa actividad.

Teniendo en cuenta que en la encuesta hubo preguntas abiertas respecto al desempeño e interés en la clase por parte de los estudiantes, se hizo una recopilación de estas respuestas para tomarlas, igualmente, como unidad de análisis. Estas unidades de análisis fueron trianguladas. En otras palabras, si en la unidad de análisis del diario de campo se hablaba de la actividad, el desempeño y actitud de los estudiantes en la clase; esta información se contrastaba y complementaba con las respuestas obtenidas en la encuesta y en la entrevista.

En cuarto lugar, se realizó la codificación de datos en un primer nivel, en el que se recurrió a la lectura de los registros de observación y proponiendo, en paralelo, categorías abiertas que estuvieran relacionadas con los objetivos específicos de la investigación. En este caso se plantearon categorías como el desarrollo o promoción de la habilidad de lectura, el material y actividades utilizadas en la clase para el fortalecimiento de las habilidades y contenido intercultural.

Como quinto punto, se realizó el análisis de segundo nivel y se estableció la relación entre categorías. Esta fase consistió en la lectura y revisión de las categorías y subcategorías establecidas en el análisis de primer nivel, al igual que la codificación para reducirlas y enriquecerlas y obtener las categorías definitivas. Las categorías finales se compararon con los

resultados de los antecedentes de esta investigación y se interpretaron teniendo en cuenta las teorías propuestas por los autores citados en el apartado del marco conceptual.

En consecuencia, se trabajó sobre la generación de explicaciones resultantes. Para esta última etapa de análisis se tomaron en cuenta los principios y teorías de los autores reseñados en el marco conceptual y los resultados de los antecedentes relacionados con el material didáctico y cultura e interculturalidad. Todo lo anterior con el propósito de poder dar una explicación de cómo los resultados de análisis de datos, de primer y segundo nivel, se desarrollaron en el aula a la luz de la teoría del marco conceptual y antecedentes.

Intervención

Se espera que en esta etapa se involucren métodos y estrategias diferentes a las que los estudiantes están acostumbrados.

Se busca que, por medio de esta aplicación, se consiga evidencias del impacto que esta pudo tener respecto a los objetivos planteados, para así dar paso a etapas posteriores o el reinicio del proceso. (Burns, 1999, pp.39-40) [La traducción es nuestra]

Esta fase empezó con el diseño y planeación de la propuesta de un material didáctico intercultural. Este material está constituido por una serie de siete relatos de tipo leyenda pertenecientes a la comunidad indígena Kokonuko, quienes conservan su origen de tradición oral, con sus matices propios. Esta actividad se llevó a cabo entre agosto del 2022 y febrero del 2023.

La razón por la cual decidimos trabajar con leyendas, es porque este tipo de relatos plasman fielmente la cultura y la espiritualidad característica de las comunidades indígenas que mantienen lazos con sus raíces; es decir, es un género que representa un entramado cultural. Las narraciones que seleccionamos fueron publicadas originalmente en español, como la

recopilación de relatos orales por Fabiola Aguilar Gómez, María Amira Astaiza y Estela Bolaños Orozco en *Mitos y leyendas de los resguardos de Paletará y Puracé* (1999).

El proceso de construcción de este material empezó con las traducciones de las narraciones tradicionales, que se desarrollaron entre agosto del 2022 y enero del 2023. Este proceso de traducción consistió en diferentes versiones, las cuales fueron desde borradores más generales hasta borradores más específicas, es decir, enfocándose en la importancia de los rasgos culturales y la esencia de los textos originales. Durante esta actividad se presentaron múltiples dificultades, por ejemplo, mantener el sentido original de algunas frases provenientes del español coloquial al momento de traducirlo a las lenguas extranjeras, como también encontrar los términos apropiados para diferentes nombres, objetos o acciones propias de la cultura. Estas traducciones fueron sometidas a diferentes revisiones por parte de asistentes nativos de países anglófonos y francófonos, la tutora de esta investigación y un docente francófono. Luego de este proceso, se dio paso a realizar las grabaciones de cada uno de los textos traducidos, con ayuda de los mismos asistentes de lengua de la Universidad del Valle.

Al terminar este proceso, pasamos al diseño de la secuencia didáctica, que constaba de siete planes de clase, estos fueron realizados y entregados para aprobación previa por parte de la directora de trabajo de grado y práctica, así como por la docente titular de los cursos. Esta intervención pedagógica estuvo vinculada al proceso de práctica docente. Posteriormente, se acordó un cronograma con la docente titular, en el que se nos permitía intervenir dos veces por semana, sumando un total de cuatro horas por semana dado que se trataba de intervenir en inglés y en francés

Luego, se realizó la intervención entre marzo y abril del 2023 en la institución educativa. Esta etapa consistió en la aplicación de las leyendas “El bus fantasma/Le bus fantôme/ The ghost bus” y “El Guando” y del material didáctico diseñado, tanto en la clase de inglés como

para francés, invirtiendo un total de 28 horas de actividades varias que incluían diversas habilidades de la lengua dentro de toda esta secuencia intercultural.

Durante las cuatro lecciones ya mencionadas, se utilizaron recursos como videos, audios, material impreso, cuadernillos de trabajo, proyector, computador, grabadora. El objetivo de esta intervención fue promover la exploración y el reconocimiento de la propia cultura y de las comunidades indígenas del país a través de relatos tradicionales.

Redacción

Esta última y significativa fase, según Burns (1999), se plasma toda la información recolectada de cada uno de los pasos, es decir: pregunta de investigación, análisis y resultados, etc. En esta parte se formula toda la investigación, ya sea en formato de reporte, artículo o trabajo de grado, como en este caso. Es fase cobra relevancia, pues permite que el resultado de todo un estudio esté al alcance de la comunidad u otros investigadores.

Esta etapa inició en junio de 2022 y finalizó en julio del 2023. Sin embargo, este proceso no fue continuo, sino que se realizó alternativamente con otras actividades investigativas, pues para la escritura de este fue necesario, primero, realizar procesos como traducción y corrección de relatos, diseño y preparación de la secuencia didáctica, implementación, recolección de datos, diseño de material, etc.

Como etapa final, se hizo entrega de la investigación y material didáctico resultante a la institución educativa donde se realizó la intervención, al igual que al centro de recursos y la Red de Centros de Apoyo para el Aprendizaje de Lenguas [CAAL], de la Universidad del Valle, para dejar a disposición este recurso a la comunidad. Esto se realizó con la intención de proporcionar un material didáctico con rasgos interculturales a la comunidad educativa, para así propiciar la vinculación de la noción y la práctica de la interculturalidad en el aula de clase de lengua extranjera.

Contexto

La institución educativa está ubicada en el barrio Flora Industrial, en la ciudad de Cali. Esta institución está dedicada a brindar una educación calidad a los niveles de preescolar, educación básica (primaria y secundaria) y la educación media (académica y técnica); con un currículo diversificado e incluyente (Institución Educativa INEM Jorge Isaacs Cali, 2016).

La institución ofrece al estudiantado de los últimos dos grados décimo y undécimo modalidades técnicas e intensificaciones académicas. Al finalizar el noveno grado, los estudiantes deben elegir una modalidad, de esto dependen las materias que verán en los próximos dos años. Las modalidades técnicas e intensificaciones académicas están divididas en campos. Por un lado, las modalidades técnicas están articuladas con el Servicio Nacional de Aprendizaje [SENA] y constan de los siguientes campos: formación tecnológico laboral; formación matemática y educación artística; formación ciencias naturales, salud y deporte. Por otro lado, las intensificaciones académicas constan de tres campos. El primero es el campo de formación ciencias de la comunicación; el segundo, es el de formación y desarrollo humano y social; y, el tercero, es el matemática y educación artística. (Institución Educativa INEM Jorge Isaacs Cali, 2022a)

El currículo dirigido al campo de formación de ciencias de la comunicación es el que se encuentra la intensificación en idiomas: inglés, francés y alemán. Este currículum se enfoca en la comunicación real de los estudiantes a través de resolución de situaciones problemas, tareas y proyectos. En los cursos se implementan ejes transversales como educación ambiental y sostenibilidad, educación para la sexualidad y la salud, construcción de ciudadanía, democracia y paz, y globalización con el objetivo de integrar a los estudiantes a través de la competencia comunicativa.

En los cursos en que se fomenta la intensificación de idiomas, se emplea el Desarrollo

del Programa Curricular por Asignatura (DPCA). Para el caso del área de francés tiene dos cursos: francés I para el grado décimo y francés II para el grado undécimo. El DPCA, para esta área, se basa en tres preguntas o situaciones problemas para el desarrollo de los tres períodos académicos por medio de actividades o proyectos. La metodología empleada es el enfoque comunicativo, el trabajo en equipo, aprender de los errores y constructivismo (Institución Educativa INEM Jorge Isaacs Cali, 2022b).

Los participantes

Los estudiantes

Los participantes de esta investigación en la etapa de observación fueron estudiantes de dos grupos de décimo, 10-14 en las clases de francés y 10-15 en las clases de inglés, los cuales tenían asignada a la misma docente encargada. No obstante, al momento de realizar la intervención estos dos grupos fueron integrados en uno solo.

El curso de 10-14 contaba con un total de 21 estudiantes, en este curso se implementó la encuesta de manera física y se obtuvieron 18 participaciones manera voluntaria. Los estudiantes de este grupo tenían entre 15 y 18 años. Respecto al género este era un grupo muy proporcional: nueve hombres y nueve mujeres. Los encuestados de este grupo afirmaron vivir en las comunas 2, 4, 6, 7, 8 y 15 en barrios como Petecuy II, Floralia, etc. En cuanto a la pertenencia a una comunidad étnica, la mitad de los estudiantes se autoreconocieron como personas blancas, otros se identificaron como mestizos y los demás no se sentían aludidos con ningún grupo étnico expresado en las opciones de respuestas.

Referente a la información demográfica del grupo 10-15, este grupo contaba con un total de 16 estudiantes, de los cuales 10 fueron encuestados. Los estudiantes tenían entre 15 y 18 años, cinco se identificaron como mujeres, cuatro como hombres y uno prefirió no responder a esta pregunta. En términos de la pertenencia a una comunidad étnica con la que se identifican,

se obtuvo un resultado muy diverso: cuatro se identificaron como afrodescendientes; tres como blancos; uno como indígena; uno como mestizo y alguien más como ninguna de las opciones propuestas. Finalmente, los encuestados afirmaron vivir entre las comunas 2, 3, 5, 6 y 16 en barrios como Floralia, Alcázares, Guaduales, Jardín, Mariano Ramos, Villas de Veracruz y Vipasa.

La docente

La docente titular del curso es licenciada en Lenguas Modernas, de la Universidad del Valle. Cuenta con más de 30 años de experiencia en el campo de la docencia. Ha trabajado en instituciones como la Universidad del Valle, sede Buga; en una sede del colegio INEM y en la actual sede principal de esta institución educativa oficial. Es una apasionada por la docencia, aunque al inicio pensaba dedicarse al área de la salud; pero por influencia de su madre decidió dedicarse a la docencia y actualmente disfruta lo que hace.

Inició trabajando con grados décimo y undécimo; no obstante, cuando ingresó al INEM le asignaron grados sextos, experiencia que le pareció más compleja, pues en ese grado entra a jugar también el trabajo en la disciplina de los niños. Todavía ella es la encargada de trabajar en algunos semilleros de lengua en la institución y aquí trabaja con niños de sexto y séptimo. Ella comenta que en este tipo de cursos es diferente la experiencia, pues el tipo de actividades que se realizan son diferentes, igualmente la motivación con la que asisten es mejor para el desarrollo de estas. Además de los estudios que realizó en Colombia, también aplicó a una beca en la universidad Franche-Comté de Besancon y estuvo ahí durante tres meses realizando un curso de especialización, y, en el año 2000, hizo una especialización en el segundo idioma inglés en la Universidad Sur de la Florida.

Consideraciones Éticas

Al inicio de este proceso se tuvo en consideración diferentes instituciones educativas propuestas por la universidad donde se cursaba el pregrado. Sin embargo, se tuvo la oportunidad de establecer un contacto más directo con una docente de la institución; además, esta es institución tiene una visibilidad para la ciudad de Cali, que nos parece pertinente para la aplicación de esta investigación. Como punto inicial, se estableció una reunión con la docente titular para dar a conocer la propuesta que teníamos para la intervención pedagógica y la investigación. Luego de establecer contenidos, cronogramas y otros detalles, se prosiguió a solicitar autorización por parte de las directivas de dicha institución por medio de una carta diligenciada por parte del programa académico de nuestra universidad (ver anexo 1). Antes de empezar con la primera fase de recolección de datos, se hizo la presentación del proyecto y el tipo de participación que tendrían los estudiantes en esta investigación. Se solicitó la autorización de los participantes por medio de una carta de consentimiento informado para ser observados, encuestados y utilizar los datos recolectados con propósitos académicos para la práctica y el trabajo de grado de las investigadoras. En el anexo 2 se puede ver la carta de consentimiento firmada.

Resultados de la etapa de diagnóstico

Materiales, recursos y actividades didácticas en la clase de inglés y de francés

Materiales

Los materiales que la docente usó en las clases observadas, de los dos grupos de grado 10, para la enseñanza y aprendizaje de los idiomas inglés y francés, los podemos clasificar en las siguientes tres categorías:

Material pedagógico: libro de inglés. En este caso la docente encargada hizo uso de unos libros de inglés llamados "*English please*" que la Secretaría de Educación le suministró a

la institución hace un tiempo por medio de un programa educativo. La docente considera que es mejor hacer uso de estos y no dejarlos guardado, como se hizo por mucho tiempo. Este libro no es una guía como tal, sino que solo lo utiliza para sacar información específica como frases célebres y temas. Además, la docente también solía utilizar copias para test diagnóstico y para ejercicios de las diferentes habilidades y diccionarios. Esto se puede evidenciar en los siguientes fragmentos tomados de los diarios de campo:

(...) Se empieza la clase repartiendo las copias de un test diagnóstico sobre modales, para saber qué tanto saben del tema.

(...) La profesora pide no hacer uso del diccionario en esta actividad (Registro #3, 02/11/2022)

Luego de que estuvieran formados los grupos la profesora pasa unas copias a cada grupo pidiéndoles que vieran lo que contenía las copias, luego de algunos minutos, ella formula algunas preguntas relacionadas con el tema de las copias: «Qui sont les personnes qui parlent dans le dialogue? Combien de personnes il y a». (Registro #3, 17/11/2022)

Material audiovisual e ilustrativo: Video sobre “Madre e hija cocinando pizza” (uso de modales). Otro material importante fue una presentación en *power point*, como ayuda visual para introducir y ejemplificar el tema. La docente titular también usó imágenes, posters que estaban en el salón, tarjetas y un dado hecho en cartulina como instrumentos de apoyo para introducir, ejemplificar y poner en práctica vocabulario y temas abordados en las clases. Esto lo podemos evidenciar en los siguientes fragmentos:

(...) después de recoger los test, la profesora hace en el tablero una recapitulación de cada verbo modal que apareció en el texto para hacer introducción al vídeo. (Registro #3, 02/11/2022)

La profesora muestra una imagen de personas que representan diferentes profesiones (...) La profesora pide a los estudiantes tirar un dado de papel y decir el número que salga. (Registro #2, 17/11/2022)

La docente hace correcciones utilizando ejemplos de algún letrero que se encuentra en los muros del salón de clase. (Registro #1, 26/10/2022)

La actividad consiste en que cada integrante del grupo debe mirar una imagen, salir del salón, donde se encuentra sobre una mesa con tarjetas hechas de cartulina en las que están

escritos unos verbos, y deben escoger el verbo que corresponda a la imagen (Registro #4, 24/11/2023).

Recursos

Recursos permanentes de trabajo y de apoyo: cartulinas, marcadores, tablero, cuadernos, lápiz, lapicero y papel. Este tipo de recursos suelen ser los más comunes en las aulas de clase y fueron los materiales que la docente titular usó como apoyo para introducir y ejemplificar vocabulario y temas. Estos también los solicitó la docente encargada para que los estudiantes pudieran que hacer carteleras, para explicar y pedir que tomaran nota:

La profesora pide a los estudiantes que escriban en el cuaderno una presentación de ellos mismos (...) La profesora hace una rifa donde los estudiantes deben adivinar el número que la profesora tiene escrito de un cuaderno. (Registro #2, 17/11/2022).

Finalmente, la profesora les pide voltear el cuaderno de atrás hacia adelante y en esa última empezar a hacer frases cortas y que se las aprendan. Cuando ya hayan llenado la página se lo pueden presentar para modificar notas anteriores. (Registro #1, 26/10/2022)

Se pretendía iniciar con las presentaciones sobre las frases célebres en inglés, pero la mayoría de los estudiantes no habían terminado la cartelera así que la profesora les pidió terminar las frases en 1 hora y pasado este tiempo ella los empezará a llamar para corregir la pronunciación. (Registro #2, 26/10/2022)

Recursos tecnológicos: traductor de Google, grabadora, computador, video beam, wifi y celulares. La docente encargada utiliza frecuentemente su computador, pues es donde tiene toda la información necesaria para las clases. Por otro lado, la docente usa constantemente el vídeo beam para proyectar presentaciones, videos, música, etc. Es necesario tener en cuenta que, en este caso, es indispensable hacer uso de la grabadora, pues esta es utilizada como parlante, ya que el computador no suena lo suficientemente fuerte. “La profesora les pone música en francés mientras ellos terminan el test” (Registro #3, 02/11/2023).

Uría (2001) y Jiménez (2009) no establecen una distinción entre materiales y recursos, sino que los definen como todo aquel recurso o instrumento que pueda ser utilizado para la enseñanza dentro del aula de clase. También resaltan el rol que cumplen en la implementación para lograr una experiencia significativa, enriquecedora, y el impacto que estos puedan tener

en el proceso de aprendizaje del estudiante.

Apoyando a esta noción Manrique y Gallego (2013), al igual que Muñiz y Labra (2021), ven los materiales como instrumentos que están más dirigidos al sujeto y su motivación, así como hacia el aprendizaje cultural y el desarrollo del pensamiento crítico, que estrechamente relacionados con el aprendizaje gradual; es decir, que deben ser diversos y sujetos al contexto del estudiante.

En cuanto a los resultados de los antecedentes reseñados en esta investigación, Varón (2009) plantea que, en los materiales utilizados en la enseñanza del inglés, como lengua extranjera, predomina la cultura angloparlante, ya que los libros de texto no integran aspectos culturales propios de la cultura de los aprendices. Se hace necesario la integración de métodos y materiales apropiados para la enseñanza de la cultura desde una perspectiva reflexiva. Del mismo modo, Pereira y Ramos (2016) demostraron que los materiales que incluyen aspectos o imágenes conocidas para el estudiante hacen que el aprendizaje y el proceso sea menos complejo y más interesante y significativo para ellos.

Después de tener la oportunidad de visualizar el concepto de material didáctico desde diferentes perspectivas, podríamos obtener un panorama desde lo más general y teórico hacia lo más específico y práctico. Al revisar los autores presentados en el marco conceptual, es posible evidenciar una formulación más concreta e ideal del material didáctico, en donde conocemos las características que estos deberían poseer, pues transforman el concepto de material didáctico en algo más significativo y especial. No obstante, al contrastar esta teoría con los resultados obtenidos en los antecedentes es evidente que hay una brecha entre la teoría y la práctica, pues en los antecedentes muestran que los materiales aún están siendo diseñados con contenidos extranjeros en contextos angloparlantes que dejan a un lado la consideración de culturas minoritarias o pertenecientes a otras comunidades.

Por otra parte, podríamos retomar la visión del material didáctico como instrumento motivacional que crea experiencias significativas, que facilitan un aprendizaje progresivo de las diferentes habilidades y aspectos formativos en el ser humano como el pensamiento crítico. Al compararlo con las observaciones *in situ*, podemos constatar que el material pedagógico podría fortalecerse si se incluye el contexto real de los estudiantes.

En cuanto a los materiales visuales, se pudo notar en algunos de estos, cómo el video y las imágenes que se implementaron tuvieron en cuenta los intereses y contexto de los estudiantes. Por otro lado, los recursos permanentes de trabajo aplicados en las clases observadas cumplieron la función de soporte al desarrollo de las actividades. Hay que recordar que los autores no realizan una clasificación de los materiales y los recursos como algo separado, sino que se basan en el rol que cumplen estos en el salón de clases para crear experiencias que propicien el aprendizaje.

Teniendo en cuenta los aspectos teóricos propuestos por los autores mencionados anteriormente; los resultados de los antecedentes, los registros de observación y la triangulación realizada entre estos, es posible justificar la decisión de crear un material didáctico intercultural que busque cumplir con estos requerimientos. Esto motivaría el desarrollo del pensamiento crítico y las diferentes habilidades en lenguas extranjeras, esto permite brindar a los estudiantes un material diseñado y pensado en un contexto real en el cual se puedan sentir más cercanos o identificados.

Actividades

Actividades observadas

Las actividades que se realizaron en las clases observadas se pueden clasificar en actividades interactivas, las cuales requirieron una interacción directa entre los estudiantes al hacer uso de la lengua extranjera; actividades reflexivas, las cuales requerían un proceso

cognitivo individual al desglosar el contenido propuesto y finalmente las actividades de búsqueda de información, tal como su nombre lo indica es un proceso que requiere indagar en otras fuentes para realizar y complementar los contenidos:

Actividades interactivas: presentaciones en público, diálogos entre los estudiantes, repetición, juegos de memoria y de encontrar el par, realizar preguntas entre ellos, lectura en voz alta de diálogos e información fueron las actividades que la docente encargada realizó.

[La docente] pide que cada estudiante le haga una pregunta del cuestionario corto que hicieron anteriormente al compañero que está a su lado o ella misma hace preguntas a los estudiantes en francés. (Registro #1, 10/11/2022)

Write a little dialogue between you and your mother (asking and giving permission to...). (Registro #3, 02/11/2022)

Luego la profesora menciona los números en orden hasta el veinte y ahí los menciona de diez en diez en francés. Los estudiantes repiten después de ella. (...) La profesora pide a cada estudiante leer lo que escribió en su cuaderno. (Registro #2, 17/11/2022).

La profesora pide a los estudiantes tirar un dado de papel y decir el número que salga. (Registro #3, 17/11/2022)

Actividades reflexivas: resolver preguntas de comprensión lectora, escribir información personal o completar información, explicar el significado de una frase célebre:

Un estudiante debía leer una frase célebre en inglés asignada por la docente, otro se encargaba de explicar la frase en inglés y el último hace una última explicación en español. (Registro #1, 26/10/2023)

La profesora pide a los estudiantes que escriban en el cuaderno una presentación de ellos mismos y que tenga la mayor información posible ya que se les dará un punto. (Registro #2, 17/11/2022)

La docente pide a los estudiantes escribir tres oraciones completando lo siguiente: “je vais ____” con alguno de los lugares que mencionó ella anteriormente. Espagne, Madrid, aux États-Unis” (...) La profesora pregunta en español información a los estudiantes sobre la conversación. Los estudiantes responden en español. Las preguntas son: ¿Camila, Es una aplicación gratuita? ¿Ellos están en clase? (Registro #3, 17/11/2022)

Luego de eso, escoger la oración que mejor corresponda al verbo y completar de manera escrita la oración, conjugando el verbo en el “futur proche. (Registro #4, 24/11/2022)

Actividades de búsqueda de información: buscar y escribir la conjugación del verbo "ALLER" Los estudiantes deben hacer un cuadro con la conjugación del verbo "aller" en el presente." (Registro #1, 10/11/2022)

Teniendo en cuenta esta clasificación de actividades observadas, podemos decir que la docente tiende a realizar más sesiones interactivas y reflexivas en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Percepción de los estudiantes frente a las actividades de clase

Otro momento relacionado con las actividades fue una sección de la encuesta realizada tanto al grupo 10-14 como a 10-15. Esta encuesta contaba con una pregunta que solicitaba a los estudiantes elegir dos o más actividades que consideraran sus preferidas de una lista, y asimismo se les dio la opción de sugerir otras actividades.

Las actividades presentadas a los estudiantes están clasificadas en diferentes categorías y, al tiempo, están situadas en más de una sola. Sin embargo, a grandes rasgos, las actividades están clasificadas entre actividades de interacción: exposiciones, diálogos, juegos, concursos, debates, entrevistas a otros, resumen oral. Actividades de búsqueda de información: afiches. Y, por último, las actividades reflexivas: escritura de párrafos sobre información personal, resumen escrito, ejercicios de gramática, ejercicios de vocabulario, ejercicios de traducción, dictados, crucigramas, sopa de letras, lectura de cuentos, escritura de cuentos.

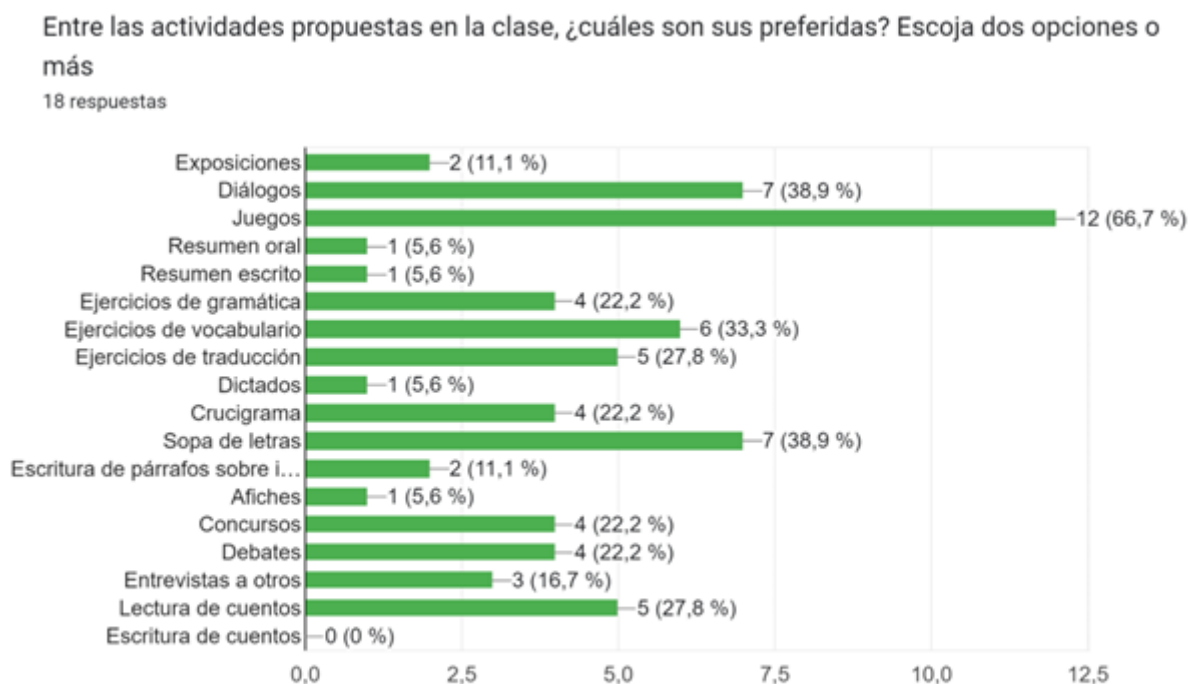
Los otros resultados obtenidos en esta encuesta hay que analizarlos por separado, ya que las respuestas fueron muy diferentes y no es posible agruparlas. En cuanto al grupo 10-14, como se puede ver en la Figura 2, la actividad que más porcentaje tiene es la de juegos con un 66.7%; las otras dos actividades con mayor porcentaje son las sopas de letras y los diálogos, cada una con un porcentaje de 38.9%; siguiendo este mismo orden descendente, se encuentran los ejercicios de vocabulario 33.3%; ejercicios de traducción y lectura de traducción 27.8%; ejercicios de gramática, crucigramas, concursos, debates 22,2%; entrevista a otros con 16.7%;

exposiciones y escritura de párrafos sobre información personal con 11.1%; resúmenes orales, resúmenes escritos, dictados y afiches cada una con 5.6%; escritura de cuentos con 0% y finalmente en la opción abierta no se obtuvo ninguna respuesta.

Figura 2

Actividades preferidas grupo 10-14

Nota. Esta figura se realiza con base en los instrumentos aplicados para esta investigación.



Este resultado muestra que las actividades menos preferidas fueron aquellas que van más por la línea de actividades más tradicionales y consideradas menos didácticas, así también estén dentro de la categoría de actividades reflexivas e interactivas. Teniendo en cuenta estos resultados, se podría inferir que este grupo se encuentra muy interesado en actividades más lúdicas, reflexivas, interactivas y recreativas debido a la preferencia por los juegos.

En cuanto a los resultados del grupo 10-15, como se puede observar en la Figura 3, la actividad con mayor puntaje fue de juegos con un 90%; las actividades que siguen con mayor votación fueron las sopas de letras y las actividades de vocabulario, cada una con un porcentaje de 70%; continúan las actividades de ejercicios de gramática, ejercicios de traducción y crucigramas con una votación de 50%; luego, las exposiciones, diálogos, concursos, debates, lecturas de cuentos y escritura de cuentos con una votaciones de 40%; la actividad de resumen

oral obtuvo 30%; la escritura de párrafos sobre información personal y entrevistas a otros obtuvo 20%; los resúmenes escritos, los dictados y los afiches tuvieron 10% en la votación; por último, la pronunciación a base de música y el cantar fueron actividades que dos estudiantes sugirieron, cada una de estas tuvo 10% en la votación.

Figura 3

Actividades preferidas grupo 10-15



Nota. Esta figura se realiza con base en los instrumentos aplicados para esta investigación.

Los resultados anteriores pueden mostrar su poco gusto hacia actividades que puedan exponerlos a realizar ejercicios que no son de su agrado. Se podría inferir que ese grupo prefiere las actividades reflexivas y dinámicas que no los expongan mucho.

Teniendo los resultados de las dos encuestas, se puede decir que los estudiantes prefieren realizar actividades interactivas dentro del aula de clase ya que la votación más alta fue en la opción “juegos”. Por otro lado, las actividades menos preferidas por estos grupos son aquellas que se clasifican en búsqueda de información y actividades poco dinámicas e interactivas, puesto que estas fueron las que obtuvieron un bajo porcentaje.

Adentrándonos en esta categoría desde un punto más teórico, los autores Díaz-Barriga (2013) y Martín (2009) establecen una relación entre las actividades como posible emisor y el estudiante como receptor, para que así estas construyan aprendizajes significativos. Con este propósito, Díaz-Barriga (2013) sugiere que la primera etapa de la clase debería estar planeada con actividades que se relacionen al contexto real del estudiante y así activar los conocimientos previos. En la segunda etapa de la clase, las actividades y materiales deberían entrelazar conocimientos previos con los nuevos, esto orienta a los estudiantes hacia situaciones motivacionales y significativas que puedan ser aplicadas o pueden ser de provecho en la vida real del aprendiz.

Luego de tener una perspectiva más amplia de este concepto desde la perspectiva teórica, podemos identificar una estrecha relación entre las categorías de Materiales y Actividades, ya que ambas buscan el aprendizaje significativo, cumpliendo con la condición de tener en cuenta el contexto real y motivaciones del estudiante. Todo lo anterior facilita el proceso formativo de los individuos.

Por otra parte, al retomar las clases observadas y los resultados obtenidos en las encuestas aplicadas a los estudiantes, se pudo evidenciar que algunas actividades interactivas y reflexivas ejecutadas en las clases, concuerdan con las características establecidas por la comunidad académica. Al tener en cuenta y analizar más a profundidad estas propuestas conceptuales, se estableció como punto focal el hecho de que estas actividades fueron pensadas para el contexto

y motivación del estudiante, generando así un aprendizaje significativo. Sin embargo, no se hizo de manera sistemática, pues la mayoría de las actividades propuestas no apuntan a la inclusión de la vida cotidiana de los aprendices, sino al dominio de los aspectos lingüísticos de la lengua objeto de estudio.

En cuanto a la perspectiva de los estudiantes frente a las actividades, se visualiza una preferencia por actividades dinámicas que involucran un tipo de aprendizaje kinestésico, aspecto que apoya la premisa de realizar actividades relacionadas con situaciones motivacionales y significativas, que no solo estén en función de la lengua, como sistema lingüístico, sino que también creen experiencias de aprendizaje.

Desde el análisis de esta categoría, a partir de la triangulación entre las teorías de Díaz-Barriga y Martín, los resultados de los datos obtenidos, y las relaciones entre las categorías, es factible seguir reforzando las implementaciones de actividades pensadas para los estudiantes que incluyan el factor del contexto real y que cuenten con un objetivo dentro de la vida cotidiana de los aprendices.

La habilidad de lectura

Las sesiones observadas siempre fueron de habilidades integradas, pero se dio prioridad a algunas habilidades sobre otras, teniendo presente la pertinencia para la investigación. Las habilidades trabajadas durante este proceso de observación fueron producción oral en las presentaciones; escritura en la elaboración de las carteleras, escritura de frases cortas, apuntes en el cuaderno, desarrollo del test sobre verbos modales y realización de un diálogo; comprensión oral en el vídeo que se proyectó en clase de inglés y al entender las instrucciones de la docente. Al igual que algunas sub-habilidades como la pronunciación y la gramática que también se trabajaron en la preparación de las presentaciones, repetición de frases del vídeo,

etc. No obstante, el punto focal de esta investigación dirige la observación más detallada hacia la habilidad de lectura.

En cuanto a la clase de inglés, esta habilidad pudo ser observada en la lectura de las frases cortas provenientes del libro *English please*: “Los primeros estudiantes empiezan leyendo la frase y después introducen una pregunta para que sus compañeros participen” (Registro #1, 26/10/2022); la comprensión lectora que se tuvo que hacer para resolver el test de verbos modales: “Se empieza la clase repartiendo las copias de un test diagnóstico sobre modales, para saber qué tanto saben del tema” (Registro #3, 02/11/2022) y, finalmente, la lectura de unas frases provenientes del video “Ver de nuevo el vídeo, a medida que aparecen las frases con diferentes verbos modales, la profesora va asignando una frase a cada estudiante, después llama uno por uno para que lea la frase que le correspondió” (Registro #3, 02/11/2022). Ya que nuestro tiempo de observación fue corto no logramos ver realmente en qué medida se propiciaba la lectura en el aula de clase más que las actividades ya mencionadas.

Por otro lado, en las clases observadas de francés, la habilidad de lectura también se presentó a través de lectura de preguntas cortas y sencillas como: “comment s’appelle ta tante?, comment s’appelle ta mère? comment s’appelle ton frère?” de información personal que anteriormente los estudiantes habían escrito en sus cuadernos y a través de un diálogo corto. “La profesora pide a cada estudiante leer lo que escribió en su cuaderno” (Registro #2, 17/11/2022). “Después, solicita a los estudiantes que lean el diálogo para que ellos sepan cuál es el tema de este. Ellos prosiguen a leer las copias en grupos” (Registro #3, 17/11/2022).

Además de lo observado, en la encuesta realizada a los grupos se indagó sobre la percepción que los estudiantes tenían sobre su desempeño en la habilidad de lectura, que tipo de textos solían leer por iniciativa propia y qué tan importante creían ellos que resultaba la lectura para sus vidas y por qué.

Dentro de este primer apartado se les preguntó a los estudiantes por la percepción que ellos tenían sobre su propio rendimiento en las diferentes habilidades y sub-habilidades: escucha, escritura, producción oral, gramática, pronunciación, vocabulario y la lectura, a estas las debían calificar entre excelente, sobresaliente, bueno, regular y malo. Ya que buscamos centrarnos en la lectura, los resultados obtenidos varían un poco según el grupo.

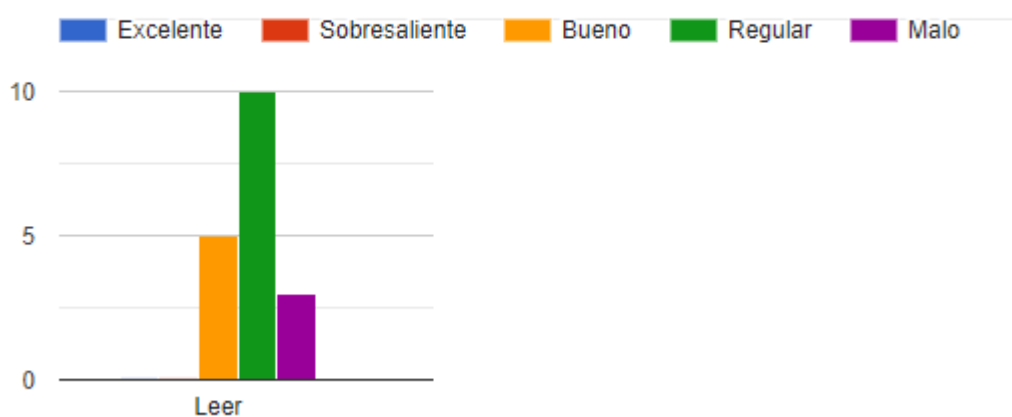
En el grado 10-14, las respuestas fueron desde malo, regular, y bueno tal como se puede observar en la Figura 4. Siendo “malo” la opción con 3 respuestas y menor porcentaje; después la opción “regular” recibiendo un total de 10 respuestas, que se posiciona como la respuesta predominante; seguido de “bueno”, siendo la opción media respecto a los resultados con 5 respuestas.

Figura 4

Desempeño en la habilidad de lectura grupo 10-14

Nota. Esta figura se realiza con base en los instrumentos aplicados para esta investigación.

Califique su desempeño en las diferentes habilidades en francés



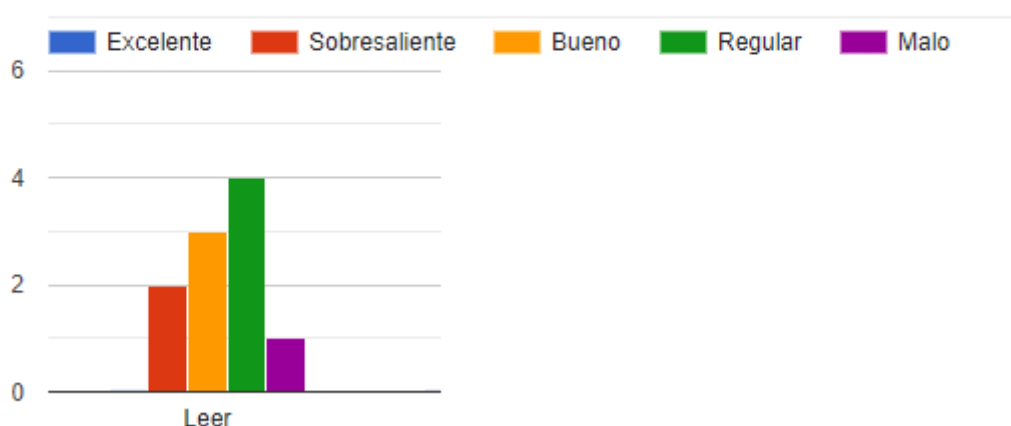
A continuación, tenemos al grupo 10-15 en donde, si observamos la Figura 5, las respuestas variaron entre “regular” siendo la media con 3 respuestas; “bueno” teniendo 6

respuestas a favor y siendo la mayor votada; seguida de “excelente” con una sola persona. Obteniendo en general mejores porcentajes de percepción por parte de los estudiantes.

Figura 5

Desempeño en la habilidad de lectura grupo 10-15

Califique su desempeño en las diferentes habilidades en francés



Nota. Esta figura se realiza con base en los instrumentos aplicados para esta investigación.

Siguiendo estos resultados, se puede concluir que la percepción que los estudiantes tuvieron frente a su desempeño en la habilidad de lectura en las clases de inglés y francés fue entre bueno y regular, predominando regular como la opción con más votaciones. Esto demuestra que uno de los grupos tiene una percepción más positiva de esta habilidad.

El siguiente punto de la encuesta, relacionado con la lectura, tenía que ver con los tipos de textos que los estudiantes elegían leer por iniciativa propia. Entre las opciones dadas a los estudiantes se encontraban: novelas, cómics, cuentos, noticias; y, finalmente, una opción abierta para agregar algún otro tipo de texto, en donde, solo en el grupo 10-14, se obtuvo una propuesta

de “manga” como un texto que eligen leer. Estas debían ser calificadas entre “nunca”, “casi nunca”, “ocasionalmente”, “frecuentemente” y “muy frecuentemente”.

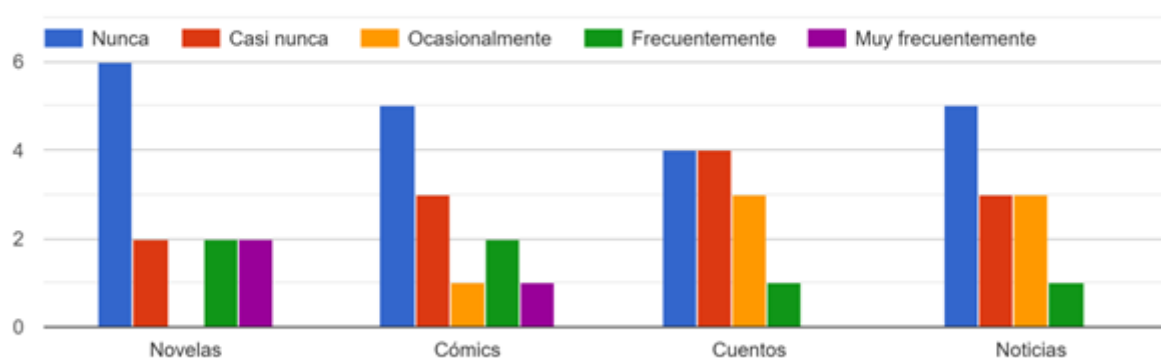
En cuanto a los resultados obtenidos, las respuestas entre los dos grupos fueron muy opuestas. Tal como se puede observar en la Figura 6, en el grupo 10-14, 6 y 3 estudiantes manifestaron “nunca” y “casi nunca” leer novelas, mientras que 3 y 3 estudiantes manifestaron leer este género “frecuentemente” y “muy frecuentemente”. Para la opción de cómic, 5 y 3 estudiantes respondieron “nunca” “casi nunca”; 1 estudiante respondió “ocasionalmente”; 2 y 1 estudiante respondieron “frecuentemente” y “muy frecuentemente”. En cuanto a los cuentos, las opciones “nunca” y “casi nunca” recibieron 4 votos cada una; “ocasionalmente” con 3, y “frecuentemente” con 1 voto. Para finalizar, se propuso las noticias como posible respuesta, en donde 5 personas dijeron que “nunca” las leía; “casi nunca” y “ocasionalmente” recibieron 3 votos cada una y 1 persona indicó que “frecuentemente” leía este género.

En este apartado de la encuesta, la parte predominante respecto a cada una de las opciones propuestas fue “nunca” seguido de “casi nunca”, “ocasionalmente”, “frecuentemente” y la opción menos votada fue “muy frecuentemente”. Estos resultados dejan un sin sabor, pues se logra evidenciar la baja tasa de lectura que se está teniendo en estos grupos de estudiantes.

Figura 6

Frecuencia de lectura de diferentes textos 10-14

¿Con qué frecuencia lee cada uno de los siguientes textos?



Nota. Esta figura se realiza con base en los instrumentos aplicados para esta investigación.

Por otro lado, en el grupo 10-15, como podemos ver en la Figura 7, la opción de novela obtuvo cuatro diferentes categorías de respuesta: “casi nunca”, “ocasionalmente”, “frecuentemente” y “muy frecuentemente”. Las respuestas “casi nunca” y “ocasionalmente” tuvieron 3 votos en cada una de ellas; 2 votos en “frecuentemente”; y 1 voto en “muy frecuentemente”. En la opción comics obtuvo 4 las mismas cuatro opciones de respuestas. 1 y 3 estudiantes indicaron leer “casi nunca” y “nunca” este género, mientras que 3 y 2 estudiantes manifestaron “ocasionalmente” y “frecuentemente” leerlo. La opción cuentos contaba con cuatro categorías de respuesta, de las cuales solo tres recibieron respuestas: “ocasionalmente”, “frecuentemente” y “muy frecuentemente”. La opción “ocasionalmente” tuvo una mayor votación con 5 respuestas; mientras que “frecuentemente” y “muy frecuentemente” tuvieron 2

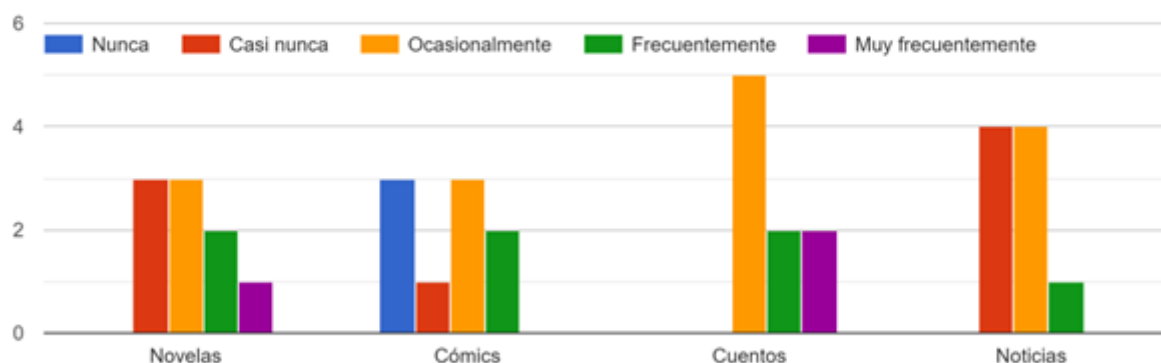
votos por igual. La opción Noticias obtuvo tres categorías de respuestas: “casi nunca” y “ocasionalmente” tuvieron 4 votos en cada una de ellas y “frecuentemente” contó con 1 voto.

En este curso predominaron las opciones de ocasionalmente y casi nunca, lo que demuestra una leve diferencia con el otro grupo, ya que el resultado es ligeramente positivo con tendencia hacia la lectura. No obstante, es igualmente posible evidenciar la necesidad de incentivar más la lectura. A partir de estos resultados se puede concluir que en los dos grupos el cuento fue el género que los estudiantes prefieren leer, mientras que la novela y la noticia fueron los géneros menos elegidos por ellos.

Figura 7

Frecuencia de lectura de diferentes textos 10-15

¿Con qué frecuencia lee cada uno de los siguientes textos?



Nota. Esta figura se realiza con base en los instrumentos aplicados para esta investigación.

Otra pregunta sobre este tema fue si consideraban que la lectura era importante para ellos, como opciones de respuesta a esta pregunta fueron: sí, no y tal vez. Además, se les pidió justificar la opción elegida. En el grupo de 10-14, según la Figura 8, los porcentajes obtenidos

a la opción “sí” fue de 77.8% con 7 respuestas; a la opción “tal vez” fue de 22.2% con 2 respuestas; y 0 respuestas a la opción “no”.

Figura 8

Importancia de la lectura 10-14



Nota. Esta figura se realiza con base en los instrumentos aplicados para esta investigación.

Con respecto a las respuestas del grupo 10-15, como se puede observar en la Figura 9, también se recibieron respuestas solo en las opciones “sí” y “tal vez”. La opción “sí” tuvo un total de 10 respuestas, lo que representa 90.9%; y la opción “tal vez” tuvo 1 respuesta que representa el 9.1%.

Figura 9

Importancia de la lectura 10-15



Nota. Esta figura se realiza con base en los instrumentos aplicados para esta investigación.

En cuanto a las justificaciones, los estudiantes manifiestan que para ellos la lectura es relevante, en la medida en que les puede ayudar al desarrollo de la imaginación, la creatividad y a expandir el conocimiento. Esto se puede evidenciar en las siguientes respuestas tomadas de la primera encuesta:

Leer permite tener buen conocimiento de lo que es extraño [...]

Soy una persona que vive leyendo novelas de todo tipo, tanto que se ha convertido en algo realizo diariamente sin importar el horario que sea es algo que hace parte de mi porque me ayuda a ir más allá de mi imaginación. (Encuesta a estudiantes, 17/11/2022)

Por otro lado, los estudiantes también perciben la lectura como un medio para mejorar la comprensión lectora, la ortografía y la adquisición de nuevo vocabulario, dirigiendo esta percepción hacia lo académico:

(...) aumenta el vocabulario, concentración.

Me ayuda a aprender más ortografía. (Encuesta a estudiantes 17/11/2023)

(...) estimula la capacidad de aprendizaje y comprensión lectora. (Encuesta a estudiantes, 23/11/2022)

Asimismo, los estudiantes argumentan que la lectura también puede ser vista como un aspecto influyente en el mejoramiento de la salud de las personas, puesto que dicen que ayuda a los problemas de memoria, al desarrollo del cerebro, a la fluidez y a mantener una mente saludable, tal como se puede evidenciar en los siguientes fragmentos:

La lectura mejora muchos aspectos evita problemas de memoria y te ayuda a hablar con mayor fluidez.

Leer me ayuda a mantener mi mente bien y sana. (Encuesta a estudiantes, 23/11/2022).

Sin embargo, aunque para otros estudiantes la lectura sigue siendo un factor importante, cuando esta práctica involucra otro idioma la perciben como una dificultad, puesto que argumentan que no entienden la información y, por ende, no hay un aprendizaje, tal como se evidencia en la siguiente respuesta:

Con la lectura mejoramos nuestra escritura y entrenamos el cerebro, pero leer en otro idioma no entiendo nada, ni sé de qué va, cómo esperan que aprenda si no entiendo. (Encuesta a estudiantes, 23/11/2022)

En términos generales, los estudiantes ven la lectura como una práctica positiva que les puede proporcionar muchos beneficios, tanto académicos, como en el desarrollo personal. Sus respuestas apuntan hacia la contribución de los nuevos conocimientos y el bienestar que la lectura le proporciona a su salud.

Desde una perspectiva teórica de esta categoría Bonilla (2009), Cardona (2020), Geiling (2017) y Pilco (2020) muestran la importancia de la promoción de la lectura de textos narrativos tanto dentro como fuera del aula de clase. Para estos autores, este tipo de texto tiene un propósito más trascendental, es una representación de la evolución de la sociedad que muestra al mundo diferentes realidades, creando valoraciones culturales. Del mismo modo, los textos narrativos

permiten al estudiante tener múltiples aprendizajes y diferentes formas de ver el mundo; es decir, buscan el crecimiento del estudiante y el acercamiento de este a diversas culturas.

Otra de las características encontradas en este tipo de textos es que involucran situaciones reales de los seres humanos y que logran tocar al lector, ya que incluyen sucesos que se asemejan a su diario vivir. Mecklenburg (como se citó Geiling, 2017), en su estudio, plasma la falta de textos interculturales provenientes de los orígenes verdaderos; en otros términos, que estos suelen provenir de contextos externos o netamente fantasiosos. Es importante implementar estos textos en el aula de clases y, para esto, Gomero (2019) plantea la necesidad de la aplicación o el conocimiento de estrategias para la correcta comprensión y análisis de estos.

Al realizar la triangulación entre la teoría, los resultados de los antecedentes y los resultados de los datos recolectados en esta investigación, hemos encontrado que todos coinciden en que la lectura es algo más trascendental, que tiene un impacto mayor en la sociedad. Esto le atribuye una importancia significativa, pues se explicita que la lectura permite expandir, conocer y aprender nuevos saberes desde diferentes perspectivas.

Aunque se logró evidenciar, en cierta medida que la lectura para los participantes es un aspecto influyente en múltiples campos de la vida; durante el corto periodo de tiempo observado, la incidencia de la lectura en estas clases fue representado por la lectura de frases cortas y básicas que no incluyeron rasgos del contexto o la realidad del lector.

Al analizar los resultados de la perspectiva general de los estudiantes encuestados, frente a la importancia de la lectura en su vida, vemos que para ellos es muy importante. Las respuestas de los estudiantes, sobre la importancia de la lectura, van orientadas hacia una práctica más académica e individual, enfocada en la adquisición y mejoramiento de habilidades y competencias; esto se da en un 55.5% de las respuestas. Por otra parte, el 44.5% restante se

inscribe en las perspectivas de la lectura que nos plantean los autores, en los que la lectura tiene un rol visionario y transformador. No obstante, cuando se les pregunta por la frecuencia con la que leen, se evidencia que las respuestas son “nunca”, “casi nunca” y “ocasionalmente”, situación que genera inquietudes, pues al ser expresada la necesidad de desarrollo de una habilidad que representa, también, la evolución de la sociedad, este resultado de nivel de lectura no es muy acorde con lo anterior. Si se toma en consideración que lectura no fue una habilidad promovida de manera recurrente dentro y fuera del aula, se puede entender la percepción de los estudiantes sobre la relevancia que le atribuyen a la lectura en su propio rendimiento académico que, recordemos, oscila entre regular y bueno.

Resultados de la etapa de intervención

Materiales y recursos en la fase de intervención

Materiales

Después de todo el proceso de observación se prosiguió a realizar el pilotaje del material didáctico intercultural propuesto en el grado 11-15, en el área de francés, y en 10-16, en el área de inglés. Para el análisis de los datos en esta fase de intervención, se establecieron las siguientes categorías: material de lectura y material audiovisual e ilustrativo.

Material de lectura: retomando este concepto como el material diseñado específicamente para el propósito de la clase, podemos mencionar el cuadernillo que contiene tres relatos tradicionales de la comunidad Kokonuko y un total de cuatro talleres sobre estos:

(...) se hizo entrega de los cuadernillos a cada estudiante, algunos de ellos preguntaron si los podían marcar. (Registro #5, 14/03/2023)

Al finalizar estas intervenciones se dio paso a la lectura, comprensión y desarrollo de las preguntas de comprensión de lectura del taller #3.(Registro #7, 21/03/2023)

Cuando nos aseguramos que todos tuvieran el cuadernillo, les explicamos la función que tendría este en las clases y les indicamos que vieran la leyenda del bus fantasma. (Registro #5, 14/03/2023)

Cada grupo debía elegir una leyenda con el objetivo de presentar la leyenda elegida al resto de sus compañeros con la ayuda de una representación visual que fuera representativa de la leyenda seleccionada. (Registro #7, 21/03/2023)

Otro material utilizado fue el propuesto por los estudiantes a través de la búsqueda de leyendas. El cuadernillo diseñado fue el material principal para el desarrollo de la habilidad de lectura por medio de relatos, en donde los estudiantes fueron expuestos a textos cortos y completos y aplicaron estrategias de forma implícita para la comprensión y el desarrollo de las diferentes actividades. Los estudiantes identificaron tanto información general como específica, información sobre rasgos culturales presentes en los relatos; sintetizaron y compararon la información comprendida, identificaron lugares, personajes y sus características y los elementos de cohesión en los textos.

Cuando los grupos estuvieron conformados, se les entregó el taller #2 con un tema asignado. Después se les dio las instrucciones de la actividad a realizar, ellos debían leer el texto asignado y escribir una pequeña síntesis en el punto uno del taller. (Registro #1, 01/03/2023)

Al finalizar estas intervenciones se dio paso a la lectura, comprensión y desarrollo de las preguntas de comprensión de lectura del taller. (Registro #7, 21/03/2023)

El desarrollo de esta habilidad no estuvo aislado, sino que se articuló y sirvió de punto de partida para dar paso a la práctica de las otras habilidades de la lengua: producción oral, comprensión oral y producción escrita.

En el caso de la producción oral, los estudiantes pudieron desarrollarla por medio de presentaciones, tanto de leyendas de su propia comunidad, como de características del pueblo Kokonuko; además de la socialización de respuestas de los talleres e intercambio de sus opiniones:

Luego de esta actividad se pasó a socializar las tres primeras preguntas del taller# 3: Did you like the story? Why? Do you think these kinds of events are real? What would you do if you were the protagonist of the story? (Registro #7, 21/03/2023)

Al terminar la rifa se hizo llamado al primer grupo correspondiente para que realizara su presentación de la leyenda. (Registro #10, 29/03/2023)

En cuanto a la habilidad de comprensión oral, se usaron en simultáneo los audios correspondientes a los textos propuestos en los talleres 3 y 4 con dos propósitos: mostrar la pronunciación y la entonación de un texto completo corto y escuchar el audio para identificar información. Conjuntamente, las instrucciones de las actividades se dieron en la lengua meta y se solicitaba a alguien sintetizar lo dicho para verificar la comprensión:

Las instrucciones se dieron en francés, cuando se preguntó a los estudiantes que, si habían entendido, ninguno respondió verbalmente, pero 5 estudiantes movieron sus cabezas en señal de un “sí”. (Registro #10, 29/03/2023)

Se ponía el audio, después se daba un pequeño tiempo para terminar de completar las respuestas y nuevamente se reproducía el audio. Después de la segunda reproducción algunos estudiantes se acercaban para mostrar sus respuestas y confirmar si estaban bien. (Registro #9, 28/03/2023)

Para finalizar, se integró la producción escrita por medio de actividades en las que los estudiantes escribieron un párrafo corto sobre su percepción de una comunidad indígena. Allí sintetizaron información específica sobre el pueblo Kokonuko, compararon las características de este pueblo con las características de su cultura propia y reflexionaron sobre los aprendizajes que adquirieron durante la intervención.

Se le dio las instrucciones de la siguiente actividad a los estudiantes, en este caso debían ver el vídeo y escribir en la segunda columna lo que aprendieron de este (...) Después se les dio las instrucciones de la actividad a realizar, ellos debían leer el texto asignado y escribir una pequeña síntesis en el punto uno del taller. (Registro #1, 01/03/2023)

Material audiovisual e ilustrativo: en este tipo de materiales se utilizó un video del pueblo Kokonuko para introducir el tema general de la intervención. Conjuntamente al video, se utilizaron los audios de los relatos traducidos “El bus fantasma” y “El guando”. Los audios que los estudiantes crearon a partir de los folletos que ellos mismo diseñaron, esto se puede evidenciar en los siguientes fragmentos:

Luego de tener todo listo se le dio las instrucciones de la siguiente actividad a los estudiantes, en este caso debían ver el vídeo “Origen del pueblo kokonuko” y escribir en la segunda columna lo que aprendieron de este, se prosiguió a reproducir el video. (Registro #1, 01/03/2023)

(...) para poder realizar la lectura con el apoyo del audio en inglés. (Registro #5, 14/03/2023)

Una vez los estudiantes ya habían comprendido las preguntas se dio inicio a la reproducción del audio del relato “El guando”, se reprodujo tres veces. (Registro #10, 29/03/2023)

En esta categoría se incluyen las diferentes tarjetas diseñadas para actividades de práctica de aspectos lingüísticos, por ejemplo, la conjugación del pasado tal como se muestra en los siguientes fragmentos del diario de campo:

En la mitad del salón se encontraba una caja con tarjetas de verbos en presente, pasado y participio. (Registro #5, 14/03/2023)

Cada grupo debía seleccionar un representante para que tomara una de las tarjetas que contenían imágenes que representaban una acción y del verbo escrito. (Registro #5, 14/03/2023)

Por otro lado, también usaron materiales ilustrativos aportados por las investigadoras y los estudiantes, con el propósito de promover una mejor comprensión de los temas propuestos en clase a través de la imagen:

Para finalizar la sesión se recogieron tanto el taller N°1 como el N°2 y se les solicitó a los estudiantes traer recortes o imágenes relacionadas con el tema asignado para la próxima clase. (Registro #1, 01/03/2023)

Después se le dio a cada equipo un octavo de cartulina y algunos recortes (imágenes) relacionados con su tema para realizar los mini posters. (Registro #3, 07/03/2023)

Recursos

Recursos pedagógicos: dentro de esta categoría se encuentran los recursos tecnológicos en donde se usó el video beam para la proyección de videos, el computador como complemento para este proceso y una grabadora para reproducir el audio, tal como se presenta fragmentos del diario de campo:

Antes de dar inicio se acomodó el video beam y el computador para la reproducción del video. (Registro #1, 01/03/2023)

No había reproductor de sonido alterno así que la profesora tuvo que solicitar a un estudiante ir por una grabadora. con la ayuda del estudiante pudimos solucionar los problemas técnicos. (Registro #1, 01/03/2023)

Dentro de esta categoría se encuentran los recursos permanentes de apoyo, a saber: el tablero, cartulinas, marcadores y cuadernos:

Después se escribieron dos preguntas en el tablero: Pour vous qu'est-ce que c'est une communauté indigène? et Comment pensez-vous qu'une communauté indigène vit?

(Registro #1, 01/03/2023)

Después se le dio a cada equipo un octavo de cartulina para realizar un mini póster (Registro #3, 07/03/2023)

Para la última ronda se manejó la misma dinámica, solo que variaba un pequeño aspecto, se le dio un marcado a cada grupo y se les diría un verbo en español para que ellos lo escribieran en inglés. (Registro #5, 14/03/2023)

Por último, dentro de esta categoría también incluimos los recursos que no están exactamente creados con un propósito educativo o relacionados a los objetivos de la clase, sino que se adaptaron y fueron utilizados en pro del desarrollo de las sesiones. En ese marco encontramos los folletos de diferentes lugares turísticos del mundo, códigos QR, pelotas con números y una caja de madera.

[La docente] en voz baja explicó que se iban a rifar los turnos y que cada grupo debía coger una pelota. (Registro 10, 29/03/2023)

Uno de los grupos ya había realizado el folleto de manera digital, por lo tanto, solo se le entregó el código QR de su audio para que lo agregara. (Registro #13, 18/04/2023)

Percepción de los estudiantes frente a los materiales y recursos

Para tener mayor claridad frente a la percepción de los estudiantes sobre los materiales utilizados durante este pilotaje, se aplicó una segunda encuesta en los dos grupos seleccionados.

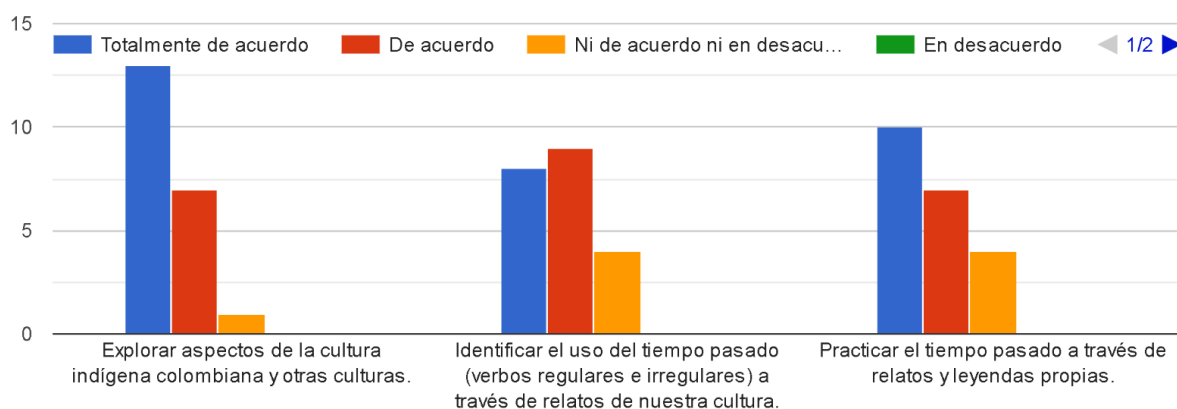
Grupo 10-16

Observemos la Figura 10.

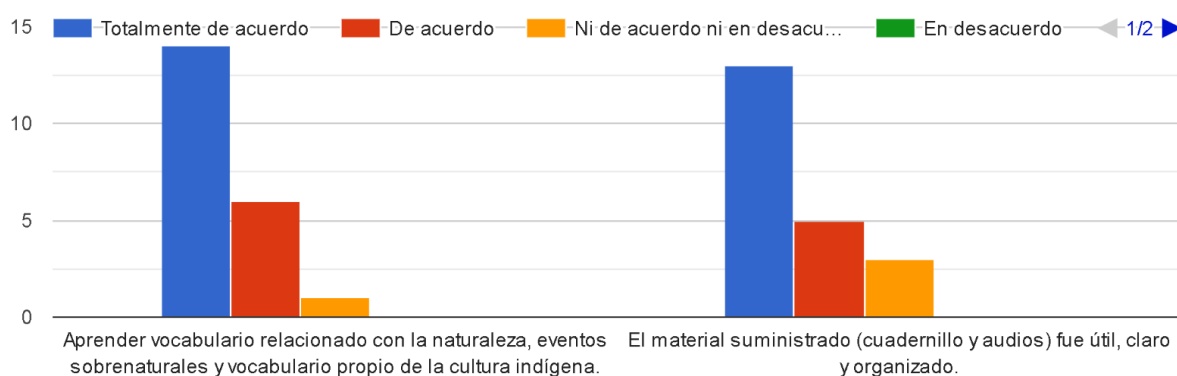
Figura 10

Percepción sobre el material didáctico en el aprendizaje del inglés y la cultura

El material me permitió...



El material me permitió...



Nota. Esta figura se realiza con base en los instrumentos aplicados para esta investigación.

En primer lugar, de los 21 estudiantes encuestados, 13 y 7 estudiantes manifiestan estar “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo”, respectivamente, con que el material les dio la posibilidad de explorar aspectos de la cultura indígena colombiana y otras culturas: “fue bueno,

además aprendimos sobre otras culturas” (encuesta a estudiantes, 10/05/2023). Un estudiante respondió no estar de acuerdo ni en desacuerdo.

De la misma manera, 17 estudiantes declararon estar “totalmente de acuerdo” con que el material les permitió identificar y utilizar aspectos gramaticales en contexto, por ejemplo, el uso del tiempo pasado a través de relatos de la cultura propia: “me pareció muy organizado y aprendí mucho” y “Fue muy útil para el aprendizaje” (encuesta a estudiantes, 10/05/2023). Por su parte, 4 estudiantes escogieron la opción “ni de acuerdo ni en desacuerdo”.

En relación con el aprendizaje de vocabulario, 20 estudiantes consideran que pudieron aprender vocabulario en el contexto relacionado con la naturaleza, eventos sobrenaturales y vocabulario propio de la cultura indígena; mientras que un estudiante se expresó “ni de acuerdo ni en desacuerdo”.

En cuanto a la utilidad, claridad y organización del material suministrado (cuadernillo y audios), 13 estudiantes están totalmente de acuerdo y 5 de acuerdo con que el material cumplió con estas características; mientras que 3 respondieron “ni de acuerdo, ni en desacuerdo”.

En las respuestas abiertas, los estudiantes del curso de inglés afirman que el material fue organizado, didáctico y les permitió aprender sobre nuevas culturas:

Me pareció muy organizado y aprendí mucho (...)

Fue muy útil para el aprendizaje (...)

Fue bueno, además aprendimos sobre otras culturas (...)

Todo estuvo muy bien (...)

Me pareció interesante una nueva didáctica de aprender (...)

Me pareció algo muy didáctico por parte [del] folleto. (Encuesta a estudiantes, 10/05/2023)

Además, los estudiantes dieron sugerencias sobre los audios propuestos de cada una de las leyendas trabajadas en clase, los estudiantes sugieren tener audios más claros y más lentos

para ayudar a la comprensión: “Algunos audios no se le entendía claramente” y “lo que faltaría por adicionar es un audio un poco más lento para reconocerlo un poco mejor.” (Encuesta a estudiantes, 10/05/2023)

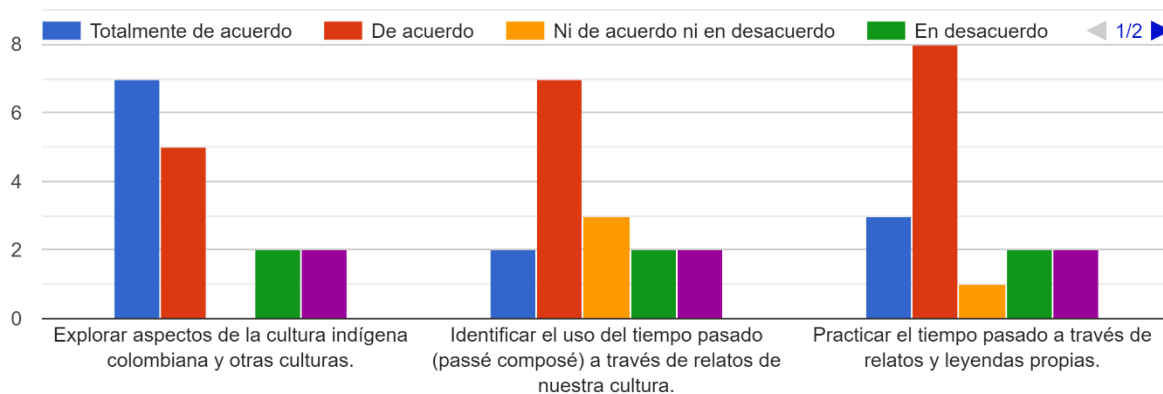
En general, las respuestas de los estudiantes muestran una percepción positiva de los materiales, pues les permitió explorar culturas indígenas de Colombia, identificar y practicar la lengua a través de relatos propios y adquirir vocabulario contextualizado. Esto se pudo respaldar con las respuestas de la pregunta abierta, pues expresan haber aprendido a través de este tipo de material.

Grupo 11-15.

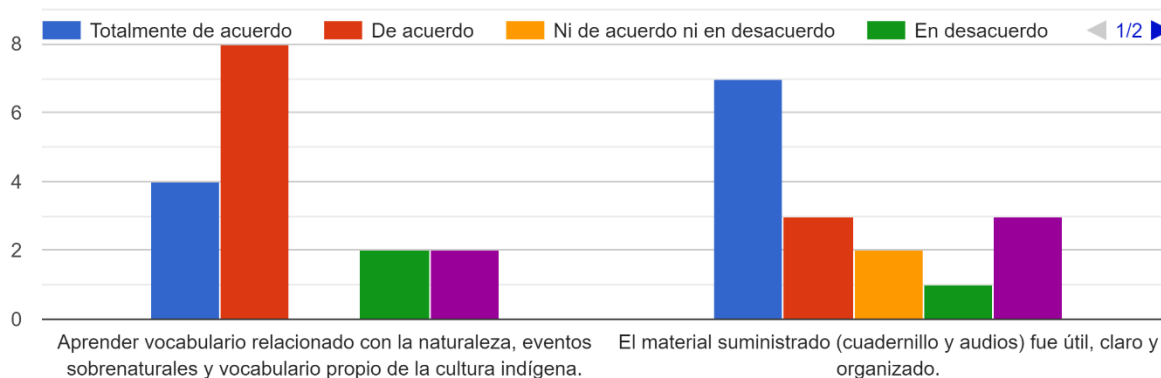
Figura 11

Percepción sobre el material didáctico en el aprendizaje del francés y la cultura

El material me permitió...



El material me permitió...



Nota. Esta figura se realiza con base en los instrumentos aplicados para esta investigación.

La encuesta aplicada al grupo de francés la diligenciaron 16 estudiantes de manera voluntaria. Con respecto a la exploración de la cultura indígena colombiana y otras culturas, 7 y 5 estudiantes indicaron estar “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo”. Como se puede evidenciar en la Figura 11 y respaldar en el siguiente fragmento: “Aprendimos mucho mediante este proceso sobre la cultura de los Kokonukos...” (encuesta a estudiantes, 10/05/2023). Mientras que 2 estudiantes manifestaron estar en “desacuerdo” y otros 2 “totalmente en desacuerdo”; “No me gustaron las clases, ni el tema visto. No fue interesante para mí” (encuesta a estudiantes, 10/05/2023).

En relación con la práctica de los aspectos lingüísticos, (por ejemplo, el *passé composé*), 9 estudiantes consideran que fue una buena estrategia enseñar la lengua a través de relatos de nuestra cultura: “Aprendimos mucho mediante este proceso sobre... *passé composé* y otras cosas” (Encuesta a estudiantes, 10/05/2023). Además, 3 estudiantes indicaron estar “ni de acuerdo, ni en desacuerdo”; mientras, mientras que 2 respondieron estar “en desacuerdo” y

otros 2 “totalmente en desacuerdo”: “Pienso que el método de enseñanza usado por los profesores no fue el adecuado, y para ser sincero pienso que nadie en el salón de clase aprendió algo” (Encuesta a estudiantes, 10/05/2023).

Referente a el aprendizaje de vocabulario relacionado con la naturaleza, eventos sobrenaturales y vocabulario propio de la cultura indígena, 4 y 8 estudiantes indicaron estar “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo” con este aspecto, respectivamente; en contraste 2, por cada respuesta, se encontraron “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo”, como se puede observar en la Figura 11.

Respecto a la utilidad, claridad y organización del material suministrado (cuadernillo y audios), 7 y 3 estudiantes indicaron estar “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo”, respectivamente; seguidos de 2 estudiantes que manifestaron estar “ni de acuerdo, ni desacuerdo”; para cerrar con 1 y 3 estudiantes respondieron estar “desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo”, respectivamente.

A partir de estos resultados, se puede observar que el material suministrado por las investigadoras permitió explorar culturas indígenas de Colombia, identificar y practicar el tiempo pasado a través de relatos propios, adquirir vocabulario en contexto y relacionado con temas propios de la cultura autóctona. Sin embargo, es también evidente que 4 de los 16 estudiantes encuestados indicaron que el material no permitió desarrollar los aspectos indagados.

Comparando los resultados entre los dos grupos con respecto al material implementado, se pudo obtener una buena percepción sobre el uso de este tipo de material, dado que promueve la exploración de conocimientos sobre las culturas indígenas de Colombia, la identificación y práctica de la lengua a través de relatos propios, así como también la adquisición de vocabulario significativo y propios de esa cultura. También se manifestó que, en el grupo de francés 11-15,

hubo 4 estudiantes que se manifestaron en todas las respuestas “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo”; mientras que en el grupo de inglés 10-16, la respuesta con menor calificación fue “ni de acuerdo, ni en desacuerdo”. En general, el material tuvo un recibimiento positivo por parte de los estudiantes y logró acercarse a los objetivos establecidos, sin dejar de lado que existen aspectos tanto del diseño como la aplicación que pueden ser sometidos a mejoras.

Para realizar la triangulación de los datos obtenidos se tendrán en cuenta los resultados de la segunda encuesta, el registro del diario de campo, los aportes de los autores de los antecedentes y marco conceptual.

Uría (2001), Jiménez (2009), Manrique y Gallego (2013) Muñiz y Labra (2021) sugieren que los materiales utilizados para la enseñanza deben enfocarse en el contexto y motivación de los estudiantes para así crear experiencias significativas que propicien el desarrollo del pensamiento crítico y de los aprendizajes culturales. Apoyando esta noción, los autores incluidos en los antecedentes, como Varón (2009) y Pereira y Ramos (2016), establecen que, a la falta de material didáctico intercultural dentro de las aulas de clase, es pertinente implementar un material que contenga rasgos culturales, ya que estos facilitan el aprendizaje por parte de los estudiantes.

Teniendo en cuenta estos planteamientos, podemos constatar que los materiales de lectura diseñados para esta investigación lograron relacionarse con la noción del material didáctico, en tanto medio que facilita el aprendizaje progresivo de las diferentes habilidades y aspectos más holísticos en el ser humano como el pensamiento crítico. Agregamos que los materiales interculturales permiten la apropiación cultural en clave comprensiva. En estos materiales diseñados, específicamente para el propósito de la clase, se tuvo en cuenta la noción de contexto como un aspecto colectivo, en términos de comunidades autóctonas pertenecientes

a la diversidad cultural de la nación, ya que esta hace parte de la historia colectiva del país a la que se encuentran arraigados, sin ser este el contexto directo de los estudiantes.

Respecto a la promoción de la lectura y las otras habilidades por medio de textos narrativos, podemos retomar lo propuesto por Bonilla (2009), Cardona (2020), Geiling (2017) y Pilco (2020). Estos autores afirman que el texto narrativo tiene un propósito más significativo que propicia la evolución de la sociedad generando nuevas perspectivas del mundo y una mayor apropiación cultural. Partiendo de esta premisa, se puede decir que el material propuesto en esta investigación logró acercarse a la propuesta intercultural, pues les permitió a los estudiantes explorar una nueva realidad de la cultura colectiva del país. Paralelamente, les consintió replantear perspectivas de la realidad establecida y reforzar la práctica de las habilidades, por medios muy diversos que propiciaron el aprendizaje de las lenguas metas.

En cuanto a los materiales audiovisuales e ilustrativos implementados, se obtuvo que estos fueron diversos, poniendo al alcance de los estudiantes una amplia variedad de recursos adecuados para diferentes estilos de aprendizaje. Estos materiales abordaron la interculturalidad y la apropiación cultural, permitiendo relacionarlos con los contextos propios de los estudiantes, con el fin de activar conocimientos previos y facilitar el aprendizaje por medio de la asociación de contenidos nuevos y los ya conocidos.

Sin embargo, también fue evidente que los audios creados para este pilotaje no cumplieron con la gradualidad necesaria para el proceso de aprendizaje. Los estudiantes manifestaron inconformidad respecto a la claridad y velocidad de los audios, así que se estima que estos no fueron adecuados para el nivel de los estudiantes.

Respecto a la experiencia significativa, el impacto y motivación que los materiales generaron en los estudiantes se puede concluir que estos, en términos generales, tuvieron un buen recibimiento por parte del estudiantado, según las respuestas recibidas en la encuesta, lo

cual se podría relacionar con el impacto positivo que este tuvo en el proceso formativo. Los estudiantes manifestaron haber aprendido nuevos conocimientos sobre su propia cultura y querer aprender de otras culturas por medio de este tipo de materiales.

Evaluación de las actividades desde la perspectiva intercultural

Como paso siguiente, se tuvieron en cuenta las actividades desarrolladas durante el pilotaje, para este análisis se establecieron categorías de actividades, a saber: de integración, reflexivas, lingüísticas y búsqueda de información. De esta manera, se logra clasificar las diferentes actividades y realizar un análisis más amplio y específico.

Actividades de integración de habilidades: en el desarrollo de la secuencia didáctica, las actividades que se realizaron dentro de esta categoría fueron socialización de respuestas, realización de actividades en conjunto, lectura en voz alta, identificación de información general y específica, presentaciones orales y elaboración de folletos y creación de oraciones.

En esta primera actividad de presentar leyendas propias de la cultura de los estudiantes se presentaron leyendas como: La tunda, El buziraco, El silbón, Belcebú, El monstruo de los mangones, Majayulu, etc. (Registro #9, 28/03/2023)

Una vez formada la media luna, se les explicó las instrucciones para realizar la actividad, que consistían en que cada estudiante debía leer en voz alta hasta que se equivocara, cuando esto ocurriera otro estudiante continuaría con la lectura hasta que se equivoque y así sucesivamente. (Registro #8, 23/03/2023)

Actividades reflexivas: las actividades que se realizaron dentro de esta categoría fueron para reflexionar sobre los temas propuestos a partir de preguntas dadas en clase, hacer comparaciones, sintetizar y analizar la información aprendida, formular hipótesis por medio de una ilustración.

Una vez formados los equipos, se hizo entrega del taller N°2, a cada grupo se le asignó un tema diferente relacionado al pueblo Kokonuko; con este material cada equipo debía realizar la lectura y una pequeña síntesis del texto. (Registro #2, 07/03/2023) Entonces ahora la actividad era realizar un dibujo que representara de lo que cada uno creía que iba a tratar la historia teniendo en cuenta las palabras buscadas. (Registro #9, 28/03/2023)

Actividades lingüísticas y búsqueda de información: las actividades realizadas dentro de esta categoría fueron la búsqueda de leyendas de la propia comunidad del estudiante, información sobre una comunidad indígena, búsqueda de nuevo vocabulario relacionado con los temas propuestos, identificación de estructuras gramaticales y sus características, conjugación de verbos.

Se dejó como tarea realizar el punto 4 del taller, en donde debían compartir esta historia con sus familias y consultar con ellos o en internet por alguna leyenda de su propia comunidad. (Registro #4, 14/03/2023)

Se dio paso a mostrar en que página trabajaríamos ahora, esta actividad consistió en buscar el significado en español de las palabras de la página del cuadernillo. (Registro #9, 28/03/2023)

Asimismo, nosotras les explicamos que debían de realizar la siguiente actividad del taller el cual era conjugar los verbos en pasado, realizar el dibujo, y buscar información del pueblo kokonuko. (Registro #10, 29/03/2023)

Percepción de los estudiantes frente a las actividades y temáticas de la secuencia

didáctica

Para conocer la perspectiva de los estudiantes frente a las actividades realizadas durante el pilotaje, se adicionaron dos categorías en la segunda encuesta. Una de estas categorías se centró en las temáticas abordadas, la cual contiene tres preguntas de opción múltiple y una de justificación. La última categoría incluida en esta encuesta es sobre las actividades propuestas durante la intervención, este apartado contiene, igualmente, tres preguntas de selección múltiple y una opción abierta para comentarios y recomendaciones sobre toda la experiencia.

Grupo 10-16.

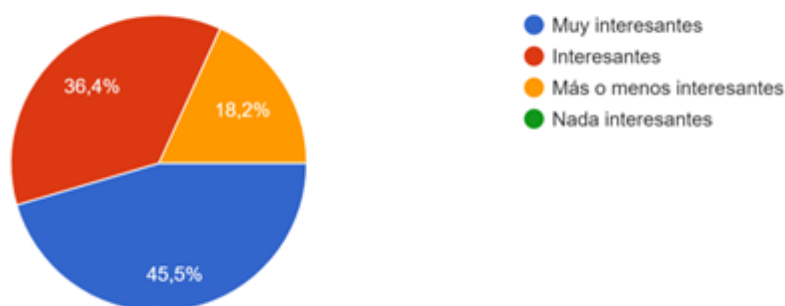
Como podemos ver en la Figura 12, en el grupo del área de inglés, 22 estudiantes respondieron de manera voluntaria de los cuales 18 de estos percibieron de manera positiva las leyendas propuestas en las clases, mientras que 4 escogieron la opción “más o menos”. Además, 19 estudiantes consideraron que aprender sobre temas de su propia cultura y comunidades indígenas fue interesante, mientras 3 dijeron más o menos: “Es una manera muy diferente e interesante ya que me permitió indagar sobre los temas culturales del pueblo Kokonuko y por

consiguiente tuve un buen aprendizaje en inglés.”; “fue muy interesante aprender de nuestras culturas”; “esto me enseñó más sobre las culturas indígenas especialmente los Kokonucos, que hice que saliese de mi ignorancia, ya que pensaba que todas las comunidades indígena vivían en bosques, montañas y así” (Encuesta a estudiantes, 10/05/2023)

Figura 12

Opinión personal sobre las historias leídas

7. Las historias leídas en la clase de inglés me parecieron...
22 respuestas



Nota. Esta figura se realiza con base en los instrumentos aplicados para esta investigación.

Como podemos ver en la Figura 13, 21 estudiantes indicaron que les pareció muy adecuado aprender inglés por medio de leyendas de la cultura propia fue pertinente; mientras que 1 estudiante dijo que “más o menos”:

Conocemos culturas y leyes que no sabía que existía en el país y practicar el inglés con formas dinámicas siento que es mucho mejor.

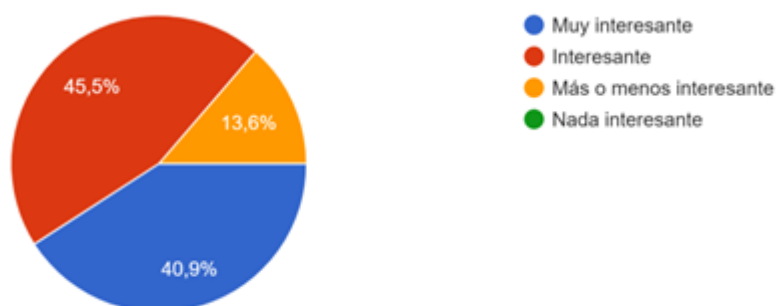
Así aprendemos más sobre el idioma y nos permite conocer más las culturas.

Me parece una manera creativa e interesante para aprender inglés sin verlo como algo aburrido. (Encuesta a estudiantes, 10/05/2023)

Figura 13

Opinión sobre aprender inglés por medio de temas culturales

8. Aprender sobre temas relacionados con mi cultura y comunidades indígenas en la clase de inglés me pareció...
22 respuestas



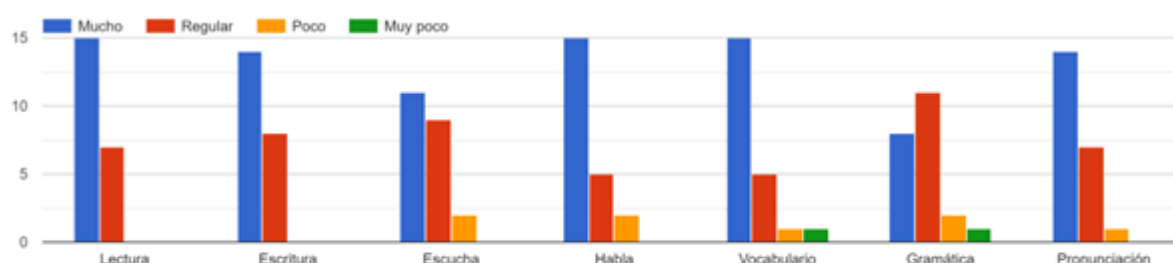
Nota. Esta figura se realiza con base en los instrumentos aplicados para esta investigación.

Con respecto a las actividades realizadas durante el pilotaje, 12 estudiantes consideraron que las actividades les aportaron en gran medida al aprendizaje del inglés; mientras que 10 estudiantes consideraron que las actividades les ayudaron en su aprendizaje.

Figura 14

Práctica de habilidades y aspectos lingüísticos por medio de las actividades

11. ¿Qué tanto cree usted que pudo practicar cada una de las siguientes habilidades y aspectos lingüísticos en inglés por medio de las actividades realizadas?



Nota. Esta figura se realiza con base en los instrumentos aplicados para esta investigación.

En cuanto a la práctica de las diferentes habilidades y aspectos lingüísticos en inglés por medio de las actividades realizadas, como vemos en la Figura 14, 15 estudiantes manifestaron que en gran medida pudieron practicar la habilidad de la lectura; mientras que 7 estudiantes dijeron que la práctica de esta habilidad, por medio de las actividades, fue “regular”.

En relación con la práctica de la habilidad de escritura por medio de las actividades propuestas en las clases, 14 estudiantes consideraron que pudieron practicar en gran medida esta habilidad, mientras que 8 estudiantes manifestaron que la práctica de esta habilidad fue “regular”.

Respecto a la práctica de la habilidad de escucha, 11 estudiantes consideraron que en gran medida ellos pudieron practicar esta habilidad, por medio de las actividades propuestas; 9 estudiantes manifestaron que la práctica de esta fue “regular”; y 2 estudiantes dijeron que la práctica de la habilidad fue “poca”.

Referente a la práctica de la producción oral, 15 estudiantes declararon que en gran medida ellos pudieron practicar esta habilidad con las actividades propuestas; 5 estudiantes manifestaron que la práctica fue “regular”; mientras que 2 estudiantes consideraron que fue “poca”.

Pasando a los aspectos lingüísticos propuestos, 15 estudiantes manifestaron que pudieron practicar vocabulario en gran medida por medio de las actividades; 5 estudiantes consideraron que la práctica de este aspecto lingüístico fue “regular”; y 2 estudiantes afirmaron que fue escasa.

En cuanto a la práctica de la gramática, 8 estudiantes dijeron que la práctica por medio de las actividades realizadas en clase fue “mucho”; 11 dijeron que la práctica de este aspecto lingüístico fue “regular”; mientras que 3 estudiantes dijeron que fue escasa. Finalmente, el último aspecto lingüístico por el cual se le preguntó a los estudiantes fue la pronunciación, en donde 14 estudiantes dijeron que lo pudieron practicar “mucho”; 7 estudiantes dijeron que fue “regular”, 1 estudiante dijo que fue “poco”.

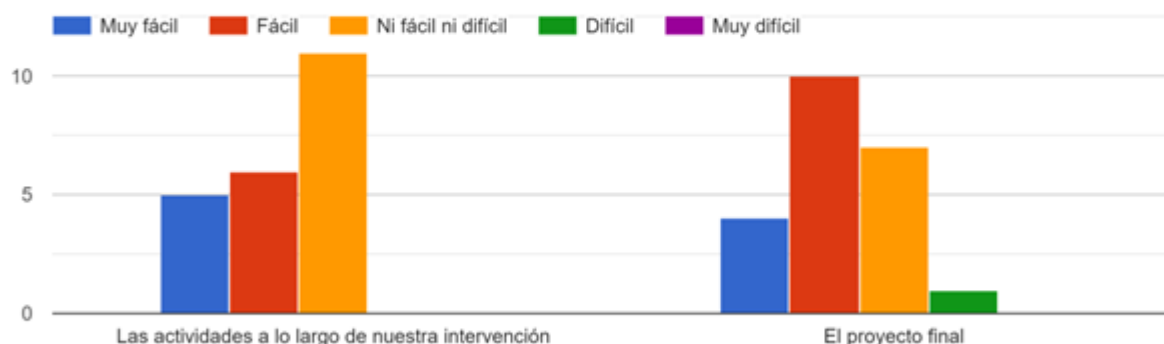
En conclusión, con respecto a la práctica de las habilidades y los aspectos lingüísticos, los estudiantes consideran que en las actividades realizadas durante la intervención se hizo énfasis en las habilidades de lectura, producción oral y en la adquisición de vocabulario; en menor medida la habilidad de escritura y la práctica de pronunciación; y, en último lugar, la habilidad de escucha y la gramática. Por medio de estos resultados se puede probar que el foco central de la secuencia didáctica se logró centrar en la lectura, la producción oral y vocabulario que se proyectaron en la propuesta intercultural diseñada. Asimismo, se evidencia que, aunque la gramática se implementó de manera implícita, los estudiantes percibieron este aspecto como uno de los menos practicados, lo cual muestra que ellos aún esperan que la implementación de la gramática sea de manera directa y explícita.

Por otra parte, como se ve en la Figura 15, se indagó sobre la complejidad que significó para ellos el realizar las actividades propuestas durante la intervención y el proyecto final desarrollado. En cuanto a las actividades en general, 11 estudiantes consideraron que fue sencillo realizar las actividades; mientras que 11 estudiantes dijeron que “ni fácil ni difícil”. En cuanto al desarrollo del proyecto final, 14 estudiantes dijeron que fue sencillo realizarlo, 7 estudiantes dijeron que “ni fácil ni difícil”; mientras que 1 manifestó que fue difícil.

Figura 15

Grado de complejidad de las actividades

12. ¿Cuál es su percepción sobre el grado de complejidad de las actividades propuestas?



Nota. Esta figura se realiza con base en los instrumentos aplicados para esta investigación.

En conclusión, de las actividades del grupo 10.16 se puede decir que hubo variedad de actividades en las tres diferentes categorías; sin embargo, la mayoría de estas actividades se clasificaron en actividades que integran las habilidades y actividades reflexivas, categorías que van muy acorde a los objetivos propuestos frente al componente intercultural y gramatical.

Además, la propuesta con perspectiva intercultural, por medio de leyendas, en términos generales, tuvo buena acogida y fue adecuada al público seleccionado.

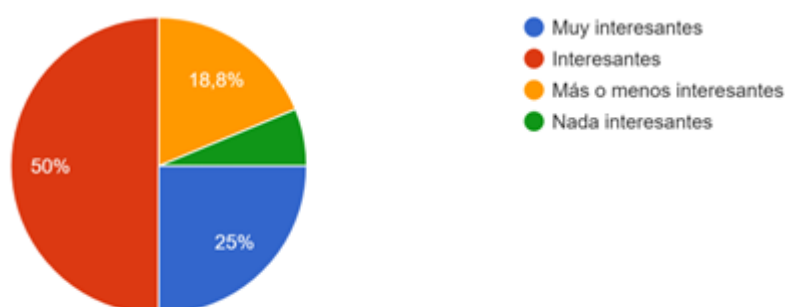
Grupo 11-15.

Como podemos ver en la Figura 16, en el grupo de francés, 16 estudiantes respondieron la encuesta de manera voluntaria de los cuales 12 estudiantes percibieron de manera positiva las historias leídas en la clase, 3 estudiantes consideraron que las historias fueron más o menos interesantes, mientras que 1 estudiante percibió las historias como nada interesantes.

Figura 16

Opinión personal sobre las historias leídas

7. Las historias leídas en la clase de francés me parecieron...
16 respuestas



Nota. Esta figura se realiza con base en los instrumentos aplicados para esta investigación.

Como vemos en la Figura 17, con respecto al aprendizaje de temas relacionados con la cultura propia y comunidades indígenas, 10 estudiantes consideraron que fue interesante:

Nos ayuda a explorar nuevas culturas.

Aprendimos y nos informamos más de nuestra cultura indígena.

Fue una experiencia muy gratificante para aprender cosas nuevas sobre la cultura que hay en Colombia.
(Encuesta a estudiantes, 10/05/2023)

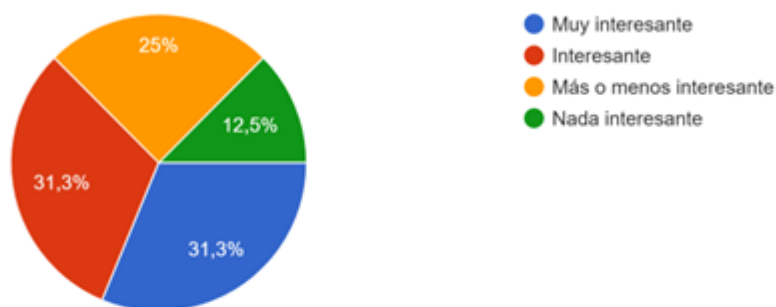
Por su parte, 4 estudiantes opinaron que este fue “más o menos interesante” y 2 estudiantes dijeron que no les pareció “nada interesante”: “No me gustaron las clases, ni el tema visto. No fue interesante para mí” (Encuesta a estudiantes, (10/05/2023))

Figura 17

Opinión sobre aprender francés por medio de temas culturales

8. Aprender sobre temas relacionados con mi cultura y comunidades indígenas en la clase de francés me pareció...

16 respuestas



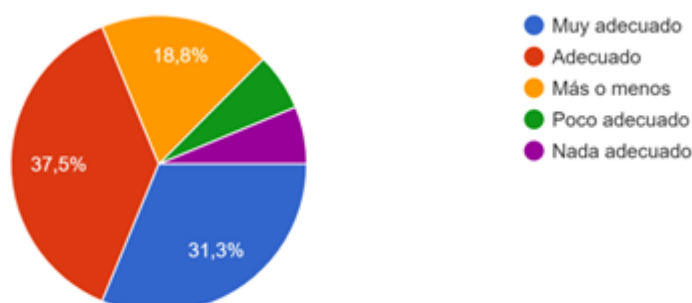
Nota. Esta figura se realiza con base en los instrumentos aplicados para esta investigación.

Como vemos en la Figura 18, en relación con la práctica del francés por medio de leyendas de la cultura propia, 16 estudiantes consideraron que fue apropiado: “además de conocer nuestra cultura aprendimos un idioma”; “de esa manera puede aprender sobre nuestras leyendas y a la vez practicar el francés” (Encuestas a estudiantes, 10/05/2023); mientras que 3 estudiantes dijeron que esto fue “más o menos” y 2 afirmaron que fue “inadecuado”.

Figura 18

Práctica del francés por medio de leyendas

9. Practicar el francés por medio de leyendas de la cultura propia fue...
16 respuestas



Nota. Esta figura se realiza con base en los instrumentos aplicados para esta investigación.

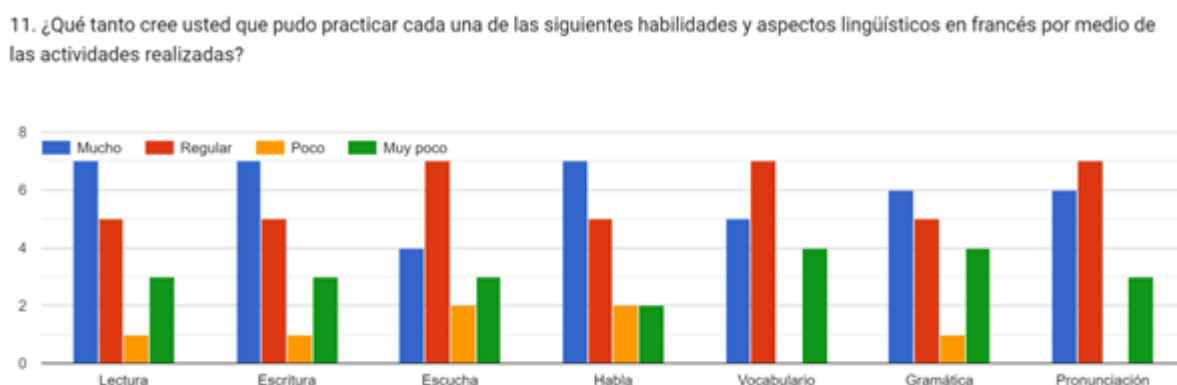
En cuanto a la percepción de los estudiantes hacia las actividades propuestas en la intervención, 5 estudiantes manifestaron que las actividades realizadas en las clases les aportaron en gran medida a su aprendizaje del francés, 6 estudiantes dijeron que algo había aportado, mientras que 5 estudiantes dijeron que las actividades aportaron poco a su aprendizaje (ver Figura 18).

Respecto a la práctica de las diferentes habilidades y aspectos lingüísticos en francés por medio de las actividades realizadas (ver Figura 19), 7 estudiantes consideraron que la práctica de la habilidad de lectura se dio en alto grado, 5 estudiantes dijeron que fue “regular”, mientras que 4 estudiantes percibieron que fue escasa. En cuanto a la práctica de la habilidad de escritura, 7 estudiantes consideraron que se dio en alto grado, 5 dijeron que esta fue “regular”, mientras que 4 dijeron que fue escasa. Para el caso de la habilidad de escucha, 4 estudiantes dijeron que se practicó “mucho”, 7 consideraron que fue “regular”; mientras que 5

declararon que fue deficiente. En la habilidad de producción oral, 7 estudiantes consideraron que se practicó “mucho”; mientras que 5 creyeron que fue “regular”, y 4 estudiantes dijeron que la práctica fue “poca”.

Figura 19

Práctica de habilidades y aspectos lingüísticos por medio de las actividades



Nota. Esta figura se realiza con base en los instrumentos aplicados para esta investigación.

En relación con la práctica de los aspectos lingüísticos, 5 estudiantes consideraron que se practicó mucho vocabulario por medio de las actividades: “me dio la oportunidad de ampliar mi vocabulario en francés” (Encuesta a estudiantes, 10/05/2023); por su parte, 7 manifestaron que esta práctica fue “regular” y 4 dijeron que fue insuficiente. En la práctica de gramática 6 estudiantes consideraron que practicaron “mucho” la gramática, 5 dijeron que fue “regular” y 5 declararon que fue insuficiente. En el caso de la pronunciación, 6 estudiantes manifestaron que la practicaron “mucho”, 7 dijeron que esta práctica fue “regular” y 3 dijeron que fue muy “poca”.

Como conclusión, desde la perspectiva del grupo 11-15 sobre la práctica de las habilidades y aspectos lingüísticos por medio de las actividades realizadas en las clases, se muestra que el énfasis estuvo en las habilidades de lectura, escritura y producción oral; en segundo lugar, la habilidad de escucha y la práctica de vocabulario y pronunciación; y en tercero, la gramática. Partiendo de estos resultados, se puede constatar que la percepción de los estudiantes hacia estos aspectos va acorde con los objetivos de las actividades desarrolladas. Encontramos una coincidencia con el grupo 10-16 en cuanto a la percepción de la práctica de la gramática, dado que los estudiantes consideran que este aspecto no se aborda si no se hace de manera explícita y estructural.

Asimismo, se indagó sobre la complejidad que los estudiantes tuvieron al momento de realizar las actividades propuestas durante la intervención y el proyecto final desarrollado (ver la Figura 20). En cuanto a las actividades en general, 5 estudiantes consideraron que fue sencillo realizarlas, 6 dijeron que no fue “ni fácil ni difícil” y 5 estudiantes manifestaron que complicado realizarlas. En cuanto al desarrollo del proyecto final, 5 estudiantes dijeron que fue sencillo realizarlo, 6 estudiantes declararon que no fue “ni fácil, ni difícil” y otros 5 estudiantes dijeron que fue difícil desarrollarlo.

Figura 20

Grado de complejidad de las actividades

12. ¿Cuál es su percepción sobre el grado de complejidad de las actividades propuestas?



Nota. Esta figura se realiza con base en los instrumentos aplicados para esta investigación.

Analizando los resultados de este apartado se puede evidenciar que hubo una percepción positiva hacia las temáticas y actividades abordadas en relación con el aspecto intercultural, pues fue uno de los aspectos que los estudiantes más resaltaron en sus comentarios. Por otro lado, también es preciso decir que no hay unanimidad, pues no todos los estudiantes percibieron estas temáticas de la mejor manera, ya que hubo un porcentaje considerable que no se sintieron motivados por este tipo de temas y actividades.

Comparando los resultados entre los dos grupos, con respecto a las actividades y temáticas implementadas, es posible notar que estas favorecieron la práctica de las diferentes habilidades tanto en inglés como en francés. En el área de inglés, los estudiantes tuvieron una percepción más positiva en comparación con los estudiantes del área de francés. Esto se corrobora en el hecho de que el grupo de francés consideró de mayor dificultad y un nivel de logro menor en la práctica de las habilidades. Esta percepción podría explicarse por la

complejidad de la lengua extranjera o el nivel obtenido según el tiempo de exposición a la lengua. Esto demuestra que, aunque, por una parte, las actividades y las temáticas tuvieron un buen recibimiento, es también necesario tener en cuenta que cada lengua tiene sus propias necesidades y dificultades; por lo tanto, se debería realizar mejoras en relación con la complejidad y la adaptación a la lengua y al nivel.

Retomando las nociones de Diaz-Barriga (2013) y Martin (2009), respecto a las actividades, estos sugieren que las actividades deberían de tener una estrecha conexión con los contextos reales de los estudiantes, para así activar los conocimientos previos y, luego, conseguir entrelazarlos con los conocimientos nuevos.

En cuanto al componente intercultural, la investigación de Morán Chiquín (2016) determinó que el desarrollo de la educación bilingüe intercultural es muy escaso, debido a la falta de herramientas didácticas, estrategias adecuadas, la falta de capacitaciones en el tema y del interés de los docentes que se encuentran laborando en la escuela. Garita (2014) y Liddicoat (2000) proponen la perspectiva de la interculturalidad como la aceptación y respeto hacia la diversidad cultural, así como como una competencia, donde se debe poseer las habilidades necesarias para comunicarse asertivamente con personas ajenas a nuestro entorno, sin dejar de lado el respeto y la consciencia frente a la diversidad de costumbres y perspectivas. Para Geiling (2017) y Quintana y Bello (2020), el aula de clase es un espacio que promueve la competencia comunicativa intercultural, ya que el aprendizaje de este permite adquirir diferentes perspectivas de las culturas, lo que fomenta la comprensión y tolerancia hacia la diversidad, al tiempo que ayuda a reflexionar sobre la cultura propia.

Teniendo en cuenta los resultados del análisis, podemos decir que a través de las actividades propuestas se cumplió con el propósito de articular el contexto de los estudiantes con otros contextos propios. Este factor permitió la activación de conocimientos previos de los

aprendices y la integración de nuevos conocimientos y la exploración de nuevas comunidades que hacen parte del país. Las actividades facilitaron el descubrimiento de la cultura propia y el aprendizaje de aspectos lingüísticos de las lenguas objeto de estudio.

En cuanto al componente intercultural, las actividades propuestas buscaron responder a la dificultad planteada por Morán Chiquín (2016), con respecto a la falta de material intercultural que incluya contenidos y actividades tendientes a la exploración de comunidades minoritarias. Si retomamos los planteamientos de Garita (2014) y Liddicoat (2000), se puede decir que las actividades y temáticas promovieron en los estudiantes las habilidades de exploración, descubrimiento y actitudes de respeto y reconocimiento de culturas propias y ajenas. Los estudiantes tomaron conciencia de la diferencia y la cercanía frente a costumbres y formas de vida de las culturas indígenas del país; así como reflexionaron sobre sus propios hábitos y costumbres. Por otro lado, por medio de los resultados obtenidos de los registros y las encuestas, se puede observar que el desarrollo de este componente también permitió entrelazar las habilidades comunicativas tanto de las lenguas meta como de la competencia intercultural.

Logros y aprendizajes para la formación docente

En el desarrollo de esta investigación se encuentran varios aprendizajes y logros en las diferentes etapas que esta contiene. Para iniciar, estuvo la etapa donde se realizaron las traducciones de los diferentes relatos seleccionados, esta experiencia nos ayudó al crecimiento profesional, pues al entrar directamente al desarrollo de esta labor, por primera vez, se logró tener una visión más amplia de lo que significa realmente hacer un trabajo de traducción y la responsabilidad que esta conlleva para lograr mantener la esencia de los relatos y conservar los rasgos culturales de estos.

Después de esto, se creó la secuencia didáctica, la cual aportó aprendizajes significativos a nuestra formación académica y profesional, ya que este proceso de diseño permitió interiorizar

las propuestas teóricas que a lo largo de la formación universitaria nos enseñaron, logrando observar que existe una diferencia entre lo que es la teoría y la práctica y que, a su vez, no se pueden separar la una de la otra. La implementación de la secuencia didáctica en el ámbito escolar permitió tener un primer acercamiento con las responsabilidades y situaciones que un docente afronta a lo largo de su vida profesional. Con esta experiencia logramos tener un panorama real de lo que ser docente significa y el impacto que tiene esta labor sobre el desarrollo tanto personal como académico de los estudiantes.

Por otro lado, con el desarrollo de la intervención se logró evidenciar la importancia de la perspectiva intercultural, pues esto consiguió romper paradigmas tanto en los estudiantes como en nosotras mismas sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras con contenidos propios de nuestra cultura y la buena acogida que esto tuvo en el aula de clase.

Conclusiones

Después de recolectar la información previamente presentada, de diseñar y de aplicar el material didáctico intercultural en Institución Educativa INEM Jorge Isaacs, sede de Cali, se pueden establecer las siguientes conclusiones:

En la fase de diagnóstico de esta investigación se pudo comprobar que, en los materiales implementados en la enseñanza del inglés y francés, en los grupos observados, primaban los contextos de la cultura anglófona y francófona sobre la cultura propia de los estudiantes. Asimismo, las actividades desarrolladas en esta fase estuvieron en gran medida dirigidas hacia aspectos lingüísticos de las lenguas meta. Esto demostró la necesidad de crear e implementar material didáctico intercultural, así como actividades pensadas para la motivación y contexto de los estudiantes, a través de contenidos interculturales.

Por otro lado, se evidenció que en el aula de clase se fomentaban las cuatro habilidades principales de la lengua; sin embargo, se les dio prioridad a unas sobre otras, dado su pertinencia

para este trabajo. En cuanto a la promoción de la lectura, uno de los focos de esta investigación, se realizó por medio de frases cortas y sencillas, lo que ocasionó que esta habilidad se practicara en poca medida. Esto está en concordancia con los resultados de la primera encuesta, en donde, a pesar de que los estudiantes le atribuyen gran importancia a esta habilidad, se evidenció que estos no leían por iniciativa propia. Esto resalta la necesidad de promocionar la habilidad de lectura por medio de textos completos e interculturales que incluyan el contexto cercano de los sujetos en formación, para así fomentar un aprendizaje significativo. Sin embargo, cabe recalcar que se trata de un tema más relacionado al área de cultura escolar en general, pues es un dominio muy amplio que sobrepasaría el aula de lengua extranjera.

Una vez las necesidades se hicieron patentes dentro de los grupos seleccionados, se logró diseñar una propuesta didáctica intercultural a partir de relatos tradicionales de la comunidad Kokonuko. No obstante, en el proceso de este diseño se presentaron algunos retos en las diferentes etapas de desarrollo. En el proceso de traducción, el mayor reto fue hacer el ejercicio con los siete textos tanto al inglés como al francés sin perder los rasgos culturales de estos; además se encontraron diferentes palabras y expresiones para las que fue difícil encontrar una equivalencia exacta o cercana al significado original en español. En este proceso también se debió de tener en cuenta el nivel de los estudiantes a los que iba dirigido, pues esto causó diferentes modificaciones en la traducción para lograr adaptar los textos en *pro* del aprendizaje de los grupos y de los objetivos, es decir, fue de gran importancia considerar para qué y para quién se traduce y así lograr un resultado pertinente según el objetivo.

Otro reto fue la adaptación de contenidos ya establecidos por la docente titular con el tipo de relatos seleccionados. Para este proceso fue necesario tomar estos relatos y adaptarlos a los diferentes aspectos lingüísticos de la clase, sin alterar los aspectos culturales y las temáticas que estos poseían. Para finalizar, también supuso un reto la creación y adaptación de actividades

para mantener y darle valor a los aspectos culturales de los diferentes textos y cumplir al tiempo los propósitos de la clase.

Centrándonos en el impacto que tuvo la propuesta didáctica en los estudiantes, se puede concluir que estos percibieron de manera positiva los componentes de esta propuesta, pues los resultados de la encuesta demuestran que estos permitieron a los estudiantes explorar su propia cultura y la cultura de otras comunidades, así como conocer y romper paradigmas por medio de la práctica de las diferentes habilidades comunicativas de las lenguas meta. De esta manera, se probó que los estudiantes aún conciben la gramática como una práctica que debe ser ejecutada de forma directa y explícita.

Aunque esta propuesta logró cumplir con los objetivos, es también necesario tener en consideración la mejora de algunos componentes, como son la claridad y velocidad de los audios utilizados en las clases. Este es un aspecto relevante para la adaptación de los instrumentos al público al que va dirigido.

En términos generales, la similitud más evidente entre los dos grupos fue la buena acogida que recibió la propuesta, pues las respuestas en su mayoría fueron positivas. La diferencia más significativa fue el hecho de que en el grupo 11-15 se tuvo una constante de cuatro respuestas poco favorables en todas las preguntas de la encuesta, aspecto que no estuvo presente en el grupo 10-16. Esto puede deberse a que, si bien se trata de la misma propuesta y actividades, en cada grupo el proceso transcurrió de forma diferente e, igualmente, fueron evidentes diferentes niveles de motivación e interés en algunos estudiantes.

El proceso de la creación y pilotaje del material didáctico intercultural contribuyó de manera significativa a nuestra formación profesional, pues amplió y permitió la práctica de los conocimientos adquiridos durante nuestra formación académica. Por un lado, la importancia de conservar los rasgos culturales que los relatos tienen, ya que estos contienen gran carga de la

esencia de las diferentes comunidades y la forma como perciben el mundo. Además de esto, la experiencia docente fue muy enriquecedora porque nos da una primera vista hacia la labor y responsabilidad que conlleva. También es vital reconocer la vinculación de los contenidos académicos con los contextos reales de los estudiantes.

Con el proceso de esta investigación, se hace evidente la necesidad del diseño y aplicación de materiales didácticos interculturales para acercarse más a aprendizajes significativos que propicien la exploración de la cultura propia y ajena de los estudiantes. Esto se encuentra respaldado por los diferentes beneficios que conlleva la aplicación de este tipo de materiales didácticos, pues, reiteramos, que la enseñanza y aprendizaje de una lengua debe estar entrelazada con aspectos culturales de la misma, generando exploración cultural y expansión de la consciencia y de la percepción del mundo, sin dejar el reconocimiento de la cultura propia y todo lo que esta puede aportar al aprendizaje e identidad cultural.

Referencias

- Aguilar, F.; Amira, A. y Bolaños, E. (1999). *Mitos y leyendas de los resguardos de Paletará y Puracé*.
- Araya-Ramírez, J. (2014). El uso de la secuencia didáctica en la Educación Superior. *Revista Educación*, 38(1), 69-84.
- Bonilla Rodríguez, M. (2009) *Razonamiento abductivo de niños de 10 años al interpretar un texto narrativo*. [Tesis de posgrado]. Universidad del Valle
- Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge University Press.
- Camarillo, C. & Minor, J. (2017) La investigación-acción como una propuesta metodológica desde lo curricular para realizar indagaciones de la propia práctica docente. *Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación Currículum 2017 /Año 3*, No. 3/ septiembre de 2017 a agosto de 2018, 1-15.
- Cardona Castaño, E. A. (2020). *Imagina, narra y escribe tu cuento. Propuesta didáctica para el fortalecimiento de la producción escrita en textos narrativos*. [Tesis]. Universidad Tecnológica de Pereira. <https://repositorio.utp.edu.co/items/87eb97af-b366-4e37-be05-96b049871ec0>
- Criollo Guartan, N. R. (2018). *Influencia del uso de los materiales didácticos en el aprendizaje del área de Lengua y Literatura de los estudiantes del 5to. Grado C de Educación General Básica de la Unidad Educativa Tres de Noviembre año lectivo 2017-2018*. [Bachelor's thesis]. Universidad Politécnica Salesiana.
- Díaz-Barriga, Á. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. *UNAM, México*, consultada el, 10(04), 1-15.
- Echeverría, B. (2010). *Definición de la cultura*. Fondo de Cultura Económica. Segunda edición.
- Eliade, M. (1963). Ensayo de una definición del mito. *Mircea ELIADE. Mito y realidad*, 6-7.
- Galindo, M., García, C. A., & Valencia, J. (2003). *Mitos y leyendas de Colombia: tradición oral indígena y campesina*. Intermedio Editores, Círculo de Lectores.

- García de Diego, V. (1958). *Antología de leyendas de la literatura universal*. Vol. 1. Barcelona, Buenos Aires, Montevideo, México. Labor.
- Garita Pulido, A. V. (2014). La orientación intercultural: una perspectiva para favorecer la convivencia en contextos multiculturales. *Revista Electrónica Educare*, 18 (1), 281-291. http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582014000100014&lng=en&tlng=es
- Geiling-Hassnaoui, S. (2017). *Le potentiel interculturel de l'enseignement de la littérature en cours de langues*. Universaar (Saarland University Press).
- Giménez, G. (2005). La cultura como identidad y la identidad como cultura. *Consejo Nacional de la Cultura y las Artes*. México, 5-8.
- Gomero Cano, R. A. (2019). *El uso de leyendas ancashinas como estrategia para mejorar la comprensión de textos escritos del idioma inglés, en los estudiantes del 5to grado "B" de secundaria de la Institución Educativa "Niño Jesús de Praga" del centro poblado de Atipayán, del Distrito de Independencia, Provincia de Huaraz, Región Ancash*. [Trabajo de grado de especialización]. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. México DF: McGraw-Hill.
- Institución Educativa INEM Jorge Isaacs Cali (2016). Proyecto Educativo Institucional.
- Institución Educativa INEM Jorge Isaacs Cali (2022a). *Modalidades técnicas*. <https://ieinemcali.edu.co/site/modalidades/>
- Institución Educativa INEM Jorge Isaacs Cali (2022b). Plan de área.
- Jiménez, R. S. M. (2009). La importancia de los recursos didácticos en la enseñanza. *Revista digital para profesores de la enseñanza*, 4.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. S. Editorial Graó, de IRIF, Ed.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of social issues*, 2(4), 34-46.
- Liddicoat, A. & Scarino, A. (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning*. Blackwell Publishing.

- Magán, P. M. (2016). Las leyendas y su valor didáctico. *Centro Virtual Cervantes*, 400, 392-403.
- Malo, C. (2000). Patrimonio cultural y globalización. Conferencia de Turismo, Colombia. <http://documentacion.cidap.gob.ec:8080/bitstream/cidap/515/1/Patrimonio%20cultural%20y%20globalizacion-Claudio%20Malo.pdf>
- Manrique, A. M. y Gallego, A. M. (2013). El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 101-108.
- Morán Chiquín, O. E. (2016). *Las herramientas didácticas en el desarrollo de la educación bilingüe intercultural en segundo y tercer grado primaria de la escuela oficial rural mixta, Aldea Chiyuc del municipio de San Cristóbal Verapaz, Alta Verapaz*. Universidad Rafael Landívar.
- Muñiz, L. L. y Labra, G. H. (2021). Formación de docentes para trabajar pedagogías propias desde una perspectiva intercultural. Material didáctico. *Revista Territórios e Fronteiras*, 14(2), 185-208.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2002). Declaración universal sobre la diversidad cultural. Conferencia General sobre Políticas Culturales. Estocolmo. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/universal-declaration-cultural-diversity#:~:text=Art%C3%ADculo%201%20La%20diversidad%20cultural,sociedade s%20que%20componen%20la%20humanidad>.
- Pereira Palomo, H. y Ramos Leiva, L. (2016). Diseño de libros de texto para la enseñanza del inglés: una propuesta curricular. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(2), 149-160. <https://doi.org/10.14483/calj.v18n2.8689>
- Pilco, I. S. M. (2020). *Representación de la interculturalidad en textos narrativos y hábito de lectura en los estudiantes de la escuela de educación básica “Javier Sáenz”. Punín-Riobamba 2019*. [Bachelor's thesis]. Universidad Nacional de Chimborazo.
- Quintana Arias, R. F. y Bello-Serna, C. L. (2020). Biopolítica, vida cotidiana e interculturalidad: la clase de inglés como un espacio emancipatorio que da solución al conflicto intercultural bilingüe en un colegio público de Bogotá. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 22(2), 127–141. <https://doi.org/10.14483/22487085.15765>

- Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.6 en línea].
<<https://dle.rae.es>> [Fecha de la consulta el 08 de febrero de 2023].
- Roheim, G. (1945). Mito y Leyenda. *Revista Psicoanálisis*, 3(1), 134-148.
- Téllez, F. (2002). *Mitos: filosofía y práctica*. Universidad de Caldas
- Varón Páez, M. E. (2009). Componente cultural, libros de texto y enseñanza del inglés como lengua extranjera. Cultural Component, Textbooks and Teaching of English as a Foreign Language. *Forma y Función*, 22(1), 95–124.

Anexos

Anexo 1: Carta a las directivas institucionales



Facultad de Humanidades
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés y en Francés

Santiago de Cali,
6 de octubre de 2022

Profesora
Solangelie Arango Nieto
Rectora Institución Educativa INEM Jorge Isaacs
Santiago de Cali

Asunto: Solicitud de aval para práctica docente de los estudiantes VALENTINA CORTES GALVIS (código 201731405), FAVIAN ANDRÉS SUAREZ TUBERQUIA (código 201530655), DANGHELLY ALEXANDRA MAZABUEL QUIRA (201622962) y ERIKA ALEXANDRA LÓPEZ OSPINA (1632078) del Programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés y en Francés de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle

Cordial saludo:

Los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés y en Francés hacen su práctica docente en los semestres IX y X del plan de estudios. Este año iniciamos una nueva cohorte de práctica cuyo cronograma corre del **mes de septiembre de 2022 al mes de mayo de 2023**. Durante el año de práctica el practicante es asesorado por un profesor de la Universidad.

Esta comunicación tiene el propósito de solicitar, muy comedidamente, su autorización para que los estudiantes incluidos en el asunto desarrollen su práctica docente en su institución. La IE podrá hacer seguimiento al trabajo de los practicantes y solicitar copia del informe final de práctica. A continuación, se describe brevemente las etapas de la práctica docente de nuestro programa.

En la primera etapa, correspondiente al noveno semestre de la formación, el practicante:

- Realiza visitas a la IE y se familiariza con el ambiente y los espacios escolares.
- Hace al menos 10 horas de observación de clase en un curso de inglés o francés lengua extranjera.
- Recoge información documental de la IE: PEI, Manual de Convivencia, Plan de Área de lengua extranjera, programas de curso, talleres y material de clase, entre otros.
- Hace una encuesta y entrevistas a miembros de la comunidad (estudiantes, profesores de lenguas, coordinadores, etc.).
- Diseña un proyecto de intervención para el grupo observado a partir de la información recogida.
- Desarrolla un proyecto de ayudantía con actividades pertinentes para la institución en relación con las lenguas extranjeras (por ejemplo, diseño de materiales, tutoría individual o grupal a estudiantes, actos culturales en lengua extranjera, clubes de conversación, entre

Universidad del Valle – Escuela de Ciencias del Lenguaje
Ciudad Universitaria Meléndez – Edificio E17 Dirección de Pregrado
Teléfono: (57.2) 3212100 Ext. 2163
direccion.lenguasextranjerass@correounivalle.edu.co
Cali - Colombia



otros). El proyecto de ayudantía se desarrolla en 25 horas que pueden distribuirse a lo largo del año de práctica.

- Diseña e implementa una actividad en el curso observado (45 minutos a 1 hora).

En la segunda etapa que corresponde al décimo semestre de su formación, el practicante trabaja en coordinación con el profesor del curso de la institución y bajo la asesoría de un profesor de la universidad. En esta etapa cada practicante:

- Implementa y evalúa el proyecto de intervención pedagógica correspondiente a 20 horas de clase.
- Inicia o completa su proyecto de ayudantía que inició en la etapa anterior.

La vinculación de su institución a esta actividad contribuirá al proceso formativo de nuestros futuros y futuras docentes. Igualmente, esperamos que la comunidad de su institución educativa se beneficie del trabajo de nuestros practicantes y de la presencia de nuestro programa académico en su establecimiento.

Agradecemos de antemano la atención a nuestra solicitud y le agradeceríamos confirmarnos, por correo electrónico o telefónicamente, su aval para que nuestros estudiantes realicen la práctica docente en su institución educativa. Del mismo modo, le pedimos por favor informarnos el nombre de la persona que podría darles la acogida y presentarlos al equipo de docentes de idiomas de la IE. Los estudiantes desean hacer su práctica, tres de ellos en el área de francés y uno en el área de inglés.

Atentamente,

HUGO AREIZA
Coordinador Pedagogía y Práctica
Licenciatura en Lenguas Extranjeras

hugo.areiza@correounivalle.edu.co
Tel. 3212100 Ext. 2163
Cel. 314 6412495

IRINA KOSTINA
Directora Programa
Licenciatura en Lenguas Extranjeras

direccion.lenguasextranjeras@correounivalle.edu.co

Anexo 2: consentimiento firmado

UNIVERSIDAD DEL VALLE
DEPARTAMENTO DE LENGUAS EXTRANJERAS
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE

Carta de consentimiento informado

Calli, Noviembre 23 de 2022

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

Estimados voluntarios,

Las estudiantes de la licenciatura en lenguas extranjeras de la Universidad del Valle Erika Alexandra López Ospina y Danghelly Alexandra Mazabuel Quira hemos diseñado el proyecto **"Construcción de material bilingüe basado en narrativas tradicionales para la enseñanza de lengua y cultura"** en la línea de diseño de material e interculturalidad. Con este proyecto buscamos desarrollar un libro ilustrado basado en narrativas tradicionales que sirva de material para la enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera con enfoque intercultural.

Como instrumentos de recolección de datos, aplicaremos una encuesta y entrevista. Así mismo el registro de observaciones en clase 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 y entrevista. 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	Tarjeta de Identidad o Cédula	Firma
1	Laura Sofía Sánchez Restrepo	1109188525	Laura S. Restrepo
2	Maria Alexandra Tovar	1029140112	Maria T.
3	Carlos Alberto Castillo Villa	1107838681	Carlos A.
4	Luz Stella Sánchez Meza	110401174	Luz Stella S.
5	Sara Yohana Montoya	1109668916	Sara Montoya
6	Laura Sofía Castillo	1109921147	Laura
7	Jaritzza Cardona Cambindo	1111668655	Jaritzza C.
8	BRAJAN DAVID GALLEGO	1060588806	
9	Alexander Arroyave	1109114104	Alexander
10	Michelle Arros Gordillo	1110286272	Michelle
11			

Anexo 3: registro de observación**Fecha:** 17 de noviembre 2022**Nombre del grupo o curso observado:** Decimo 14**Nombre el docente observado:** Zoraida Arce**Lugar de la observación:****Hora de clase:** 2:30 a 4:30**Estudiantes:** 9 mujeres y 10 hombres**Objetivo de la clase:** Introducir el tiempo gramatical “futuro próximo” por medio de un diálogo**Temas/Actividades observadas:** Escritura de oraciones y comprensión de lectura.**Contenido:** El futuro próximo, conjugación del verbo “aller”

Descripción del lugar de aprendizaje: El salón donde tuvo lugar la clase está ubicado en el segundo piso del bloque 3 llamado bloque de comunicaciones. El salón cuenta con 37 pupitres, 7 asientos, 4 mesas, 1 tablero y 1 librero. En las paredes están colgados carteles hechos por los estudiantes según la profesora a cargo. Estos ilustran la cultura francesa como es el mapa geográfico de Francia y la torre Eiffel de la misma manera la cultura de Colombia, como son algunos lugares turísticos de Cali. Todos estos escritos en francés.

Recurso y Materiales: Fotocopias

Hora	Actividades o eventos observados	Interpretaciones Interrogantes y reflexiones
2:33	Estudiantes llegan al salón tres estudiantes saludan a la profesora en francés “salut”, “bonjour.” Asimismo, otros estudiantes al llegar al salón responden a la pregunta “comment ca va?” de la profesora con “ca va” o “ca va très très bien.”	

2:35	La profesora pide que abran los cuadernos de francés y pasa por algunos de los puestos a revisar sus cuadernos. Luego de algunos minutos la profesora prosigue a explicar en español la conjugación y el tipo de verbo que es “aller” y escribe en el tablero la conjugación de este verbo. La profesora pregunta a los estudiantes por la terminación del verbo. ¿Cuál es la terminación para los otros? Luego pregunta ¿cuándo utilizamos “en” y “à”? Después, la docente pide a los estudiantes escribir tres oraciones completando lo siguiente: “je vais” con alguno de los lugares que mencionó ella anteriormente. Espagne, Madrid, aux États Unit Los estudiantes persiguen a hacer el ejercicio. Luego de algunos minutos la profesora cometa que cada uno de ellos leerá una de las oraciones que escribieron. Los estudiantes están hablando entre ellos a lo que la docente menciona que ella tiene la autonomía de hacer resumen de todo lo que ellos hicieron y hacen durante el año.	La profesora pasa por los puestos revisando una tarea, se sabe ya que uno de los estudiantes dice “ Camilo, no me dijo que había tarea, usted como es“ De acuerdo con los reportes orales que hace la profesora la explicación del verbo es un repaso. La profesora usa ejemplos que posiblemente son alejados de la realidad y contexto de los estudiantes. Supongo que las anotaciones que hace la docente en el cuaderno son registro que le ayudan a evaluar a los estudiantes.
-------------	---	---

	La profesora menciona que va a dar dos minutos más que ellos completen las oraciones, sin embargo en el momento llama por su nombre a un estudiante para que lea la oración que este escribió. Cuando cada uno de los estudiantes leen sus oraciones, la profesora escribe en un cuaderno. Profesora: La profesora los llama por el nombre, apellido o palabras como “papi” para llamar su atención o pedir alguna solicitud. Por ejemplo “Daniel, por favor” cuando este estudiantes están haciendo ruido. La profesora usa ejemplos para explicar el tema. Por ejemplo: Je vais aux États Unit, je vais à Madrid. La docente varias veces solicita silencio y atención a los estudiantes. Frases que usa la profesora: “Entonces estamos en el verbo aller” “Recuerdan que cuando uno veía los verbos del primer grupo, ese verbo tenían una regularidad” Y ¿si fuera en París? Pilas Guarda el celular que te estoy calificando.	
--	---	--

	Attention!! Estudiantes: Los estudiantes hablan entre ellos mientras la docente está hablando. Algunos de los estudiantes se ofrecen de voluntarios para leer sus oraciones diciendo “yo” Corrección de errores: Al momento que los estudiantes leen sus oraciones, la profesora corrige la pronunciación.	
--	--	--

2:50	La docente solicita a los estudiantes que formen grupos de cuatro personas, ellos prosiguen a formar 4 grupos de 4 personas y 1 grupo de 3. Luego de que están formados los grupos la profesora pasa unas copias a cada grupo, al terminar, ella formula algunas preguntas relacionadas con el tema de las copias. « Qui sont les personnes qui parlent dans le dialogue? Combien de personnes il y a » Luego, ella menciona que es dialogo que habla del futuro a lo que ella prosigue a explicar su estructura gramatical Después, solicita a los estudiantes que lean el dialogo para que ellos sepan cual es el tema del dialogo. Ellos prosiguen a leer las copias en grupos. Bueno entonces ¿Recuerdan que la clase pasado hicimos futuro?	
------	---	--

2:54	La profesora lee en voz alta la copia y en ocasiones pregunta a los estudiantes por la traducción de algunas palabras, sin embargo en ocasiones los estudiantes dicen la traducción, pero en otras no y la profesora se responde a ella misma. La profesora pregunta en español información a los estudiantes sobre a la conversación. Los estudiantes responden en español ¿Camila, Es una aplicación gratuita? ¿Ellos están en clase?	¿Por qué la docente pide por la traducción de las palabras y no tratar de interpretarlas con el contexto? La docente pronuncia las palabras “tu” y “je” como /ti/ y /3i/ y no /tu:/ /3ə/ eso no podría afectar las pronunciación de los estudiantes a largo plazo?
3:01	La docente pide a los estudiantes que abran el cuaderno y escriban la fecha de hoy quel est la date d’aujourd’hui? Los estudiantes responden con dificultad ya que vacilan, luego la profesora pide que escriban en el cuaderno las tres primeras preguntas que están en las copias, del ejercicio b y las resuelvan. Mientras la profesora habla se escucha que algunos estudiantes están hablando	¿Por qué los estudiantes hablan entre ellos, hablan sobre el tema de la clase, no les interesa la clase?

	Los dos estudiantes de uno grupo pide ayuda a uno de los observadores sobre la traducción de una palabra “licence” La profesora pasa por cada uno de los grupos revisando el trabajo. Exterior: El clima es lluvioso	
3.11	La profesora da permiso para que los estudiantes salgan a descanso a lo que ellos proceden a tomar sus pertenencias y salir del salón.	
3:40	Al regresar del descanso, la mayoría de los estudiantes están empapados de agua.	¿Por qué los estudiantes regresan tan mojados, realmente necesitaban pasar por la lluvia o solo fue por diversión? Ante esa situación, la profesora solo menciona que están mojando todo el salón
3.45	La energía se va, a lo que los estudiantes solicitan que ya se van. Sin embargo los practicantes presentes solicitan a los estudiantes que realicen una serie de preguntas con relación a su	Las condiciones para realizar las encuestas no fueron las adecuadas ya que no había energía y realmente estaba oscuro el salón, además los estudiantes ya no querían estar más en el salón.

	aprendizaje en la lengua extranjera.	
--	--------------------------------------	--

Fecha	Interacción en la lengua	Pronunciación	Gramática	Léxico	Intercultural
17/Nov/22	La interacción no es espontánea entre los estudiantes en la lengua ya que se limitan a responder palabras o frases cortas si el docente se lo solicita. En la mayoría los estudiantes se comunican en la lengua materna.	Algunos estudiantes tienen dificultades con la pronunciación de “vais”	Ya que los estudiantes respondían con palabras sueltas y responder a una estructura ya establecida por el docente, no se nota si hay fortalezas o falencias gramaticales.	Los estudiantes reconocen la mayoría del vocabulario presentado en clase.	No se presente material que haga ilusión a la interculturalidad. Se presenta una situación cotidiana de dos personas pero no hay actividad que compare con el contexto del estudiando para reconocer una interculturalidad.

Para ver el registro de observación completo del grupo 10-14 puede dar [.click aquí.](#)

Para ver el registro de observación completo del grupo 10-15 puede dar [click aquí.](#)

Anexo 4: registro de diario de campo

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



Diario de reflexión de la práctica docente

Fecha: 01/03/2023 (Francés)

Número del plan de clase: 01

Institución: Institución educativa INEM Jorge Isaacs

Nombre del/ de la practicante: Erika Alexandra López Ospina, Danghelly Alexandra Mazabuel Quirá

Grado/nivel: Once 11-15

Tema: Contexto pueblo Kokonuko

Número de estudiantes presentes: 18

Desarrollo de la clase (descripción de evento)	Reflexión sobre el desarrollo de la clase	Aspectos a resaltar y a fortalecer
Objetivos de aprendizaje: -Comparar y contrastar la visión del pueblo Kokonukos y la del contexto propio en grupos a través de textos cortos -Identificar características del pueblo Kokonukos -Identificar los eventos y las características principales de textos cortos Actividades a desarrollar: • Socialización de preguntas . • Realizar Taller #1: - Responder preguntas -Ver video del origen del pueblo kokonuko -Escribir información aprendida. - Escribir comparaciones - Escribir conclusiones • Taller #2: -Leer los textos lectura -Escribir síntesis sobre el tema asignado. - Escribir dos comparaciones - Identificar y subrayar tiempos verbales en los textos asignados. Descripción de la clase Esta primera sesión inició a las 9:30	El desarrollo de la clase superó nuestras expectativas pues por medio de los talleres realizados y revisados por nosotras se pudo evidenciar que los estudiantes se interesaron en el tema propuesto. Además basándonos en el producto final (talleres y desarrollo de la clase) de esta sesión es evidente la cooperación por parte de los estudiantes, esto nos muestra el buen recibimiento que tuvo el material intercultural para la realización de clases de lengua. En el momento de las socializaciones en la clase, pudimos evidenciar que al inicio los estudiantes no querían participar de forma voluntaria. Sin embargo, más adelante ellos lograron entrar en confianza y participaron levantando la mano o sin pedirles que hablaran. Aunque no participaron muchos, los estudiantes que intervinieron dieron ideas muy interesantes y acertadas según el tema que se estaba trabajando. Como reflexión de este punto nos pareció super importante y adecuada la manera como los estudiantes por sí solos direccionaron la discusión hasta el punto intercultural del respeto hacia los demás y el entorno. Esto me hizo pensar que en realidad los estudiantes tienen argumentos de mucho valor para enriquecer el tema de clase.	Aspectos a resaltar: -Los criterios y argumentos de los estudiantes para enriquecer la clase -El uso de materiales audiovisuales Aspectos a fortalecer: -Estar atentas a los tiempos de la clase. -La interacción entre nosotros y los estudiantes. -Alentar el uso de la lengua meta en los estudiantes. -Propiciar la participación de los estudiantes en las actividades propuestas.

AM. Se le preguntó a la docente en qué medida se debía usar la lengua meta en el desarrollo de la clase, a lo que nos sugirió usar la lengua en gran medida y luego preguntar a los estudiantes lo que entendieran de lo dicho. Antes de dar inicio se acomodó el video beam y el computador para la reproducción del video. Para dar inicio a la clase, la docente encargada del curso realizó una introducción y presentación de las practicantes y la universidad a la cual pertenecían. Después, la docente cedió la palabra a las practicantes para socializar el proyecto, el material intercultural del que está compuesto (leyendas), la durabilidad estimada y los días en los que se realizaría la intervención. Después se escribieron dos preguntas en el tablero: - Pour vous qu'est que c'est une communauté indigène? - Comment pensez-vous qu'une communauté indigène vit? Y se solicitó un voluntario para leer las preguntas en voz alta. En este caso, al ser la primera intervención después de mucho tiempo no hubo voluntarios, así que se eligió un nombre de la lista de asistencia al azar para que esa persona leyera la pregunta. Este estudiante realizó gestos que indicaban negación y disgusto al ser elegido, sin embargo la docente lo animó a leer las preguntas y así lo hizo, durante esta intervención el estudiante realizó pausas al momento de pronunciar "communauté" y "indigène" al mismo tiempo se indicó la pronunciación correcta. Luego se solicitó un voluntario para leer la segunda pregunta, sucedió lo mismo, ninguno de ellos quiso ser voluntario, entonces la profesora le pidió a un estudiante específico que leyera la pregunta pero él se negó,	Otra reflexión que podemos hacer con respecto a esta clase es el uso del español, pues creemos que puede ser un obstáculo al usarlo en una cantidad considerable, así como también el uso de los traductores electrónicos pues puede limitar aprendizaje de la lengua, por lo tanto nos surge la duda sobre cuánto se debería de utilizar el español en clase. Finalmente, en esta sesión se presentó una situación con los instrumentos técnicos necesarios para el desarrollo de la clase pues al parecer los profesores deben enfrentarse a un problema de falta de recursos para equipos necesarios en las diferentes sesiones. Por cuestiones de tiempo no alcanzamos a realizar todas las actividades planeadas para esta clase, las cuales fueron: realizar una serie de comparaciones (2) entre su propia cultura y la de la comunidad indígena relacionado con el aspecto asignado y desarrollar el punto 4 del taller N°2 donde los estudiantes tenían que subrayar en diferentes colores los verbos en "passé composé" y en "l'imparfait".	
--	--	--

Anexo 5: encuesta de caracterización INFORMACIÓN DEMOGRÁFICA

1. Edad _____
2. Marque el género con el que se identifica:
 - Hombre
 - Mujer
 - Otro, ¿cuál? _____
 - Prefiero no responder
3. Comuna o barrio: _____
4. Se identifica como una persona:
 - Indígena
 - Afrodescendiente
 - Mestiza
 - Campesina
 - Blanca
 - Ninguna
 - Otra, ¿cuál? _____

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

5. ¿Ha tomado cursos de lenguas extranjeras fuera de esta institución? SÍ ____ NO ____

Si respondió afirmativamente especifique:

¿Dónde? _____

¿Cuánto tiempo? _____

¿Qué lenguas ha estudiado? _____

6. ¿Ha vivido en un país de habla inglesa/francesa? SÍ _____ NO _____

Si respondió afirmativamente especifique:

¿Dónde? _____

¿Cuánto tiempo? _____

MOTIVACIÓN HACIA LAS LENGUAS QUE APRENDE

7. Por favor, indique con una X en qué grado le gustan las lenguas extranjeras que está aprendiendo en el colegio.

Idioma	Demasiado	Mucho	Regular	Poco	Muy poco
Inglés					
Francés					
Alemán					

Explique su preferencia: _____

8. ¿En qué medida el inglés puede aportar en los siguientes aspectos de su vida?

Aspectos	Demasiado	Mucho	Regular	Poco	Muy Poco
Interactuar con hablantes del inglés dentro o fuera del país					
Continuar con mi formación académica dentro o fuera del país					
Acceder a mejores ofertas laborales					
Hacer actividades de entretenimiento (música, cine, lectura, videojuegos)					
Descubrir y explorar otras culturas					
Otra ¿cuál?					

9. ¿En qué medida el francés puede aportar en los siguientes aspectos de su vida?

Aspectos	Demasiado	Mucho	Regular	Poco	Muy Poco
Interactuar con hablantes del francés dentro o fuera del país					
Continuar con mi formación académica dentro o fuera del país					
Acceder a mejores ofertas laborales					
Hacer actividades de entretenimiento (música, cine, lectura, videojuegos)					
Descubrir y explorar otras culturas					
Otro, ¿cuál?					

DESEMPEÑO EN LA LENGUA EXTRANJERA

10. ¿Califique su desempeño en las diferentes habilidades en inglés?

Habilidad	Excelente	Sobresaliente	Bueno	Regular	Malo
Leer					
Escribir					
Escuchar					

Hablar					
Gramática					
Pronunciación					
Vocabulario					

11. ¿Califique su desempeño en las diferentes habilidades en francés?

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

12. ¿Cómo percibe su participación en la clase de lengua extranjera?

	Muy alta	Alta	Media	Baja	Muy baja
Inglés					
Francés					

Por favor, explique su respuesta

13. Entre las actividades propuestas en la clase, ¿cuáles son sus preferidas? Escoja dos opciones o más

- Exposiciones
- Diálogos
- Juegos
- Resumen oral
- Resumen escrito
- Ejercicios de gramática
- Ejercicios de vocabulario
- Ejercicios de traducción
- Dictados
- Crucigramas
- Sopa de letras
- Escritura de párrafos sobre información personal.
- Afiches
- Concursos
- Debates
- Entrevistar a otros
- Lectura de cuentos
- Escritura de cuentos
- Otras¿cuáles?_____

14. ¿Con qué frecuencia hace las siguientes actividades para reforzar el aprendizaje del **inglés**?

Actividades	Nunca	Casi nunca	Ocasionalmente	Frecuentemente	Muy frecuentemente

Escuchar música					
Ver películas					
Jugar videojuegos					
Interactuar con hablantes de la lengua					
Utilizar software para practicar la lengua (Duolingo, Hot potatoes, Cake)					
Leer cuentos, novelas, etc.					
Hacer ejercicios de gramática					

15. ¿Con qué frecuencia hace las siguientes actividades para reforzar el aprendizaje del **francés**?

Actividades	Nunca	Casi nunca	Ocasionalmente	Frecuentemente	Muy frecuentemente
Escuchar música					

Ver películas					
Jugar videojuegos					
Interactuar con hablantes de la lengua					
Utilizar software para practicar la lengua (Duolingo, Hot potatoes, Cake)					
Leer cuentos, novelas, etc.					
Hacer ejercicios de gramática					

16. Califique cada uno de los siguientes aspectos, indicando el grado de dificultad que éstos presentan para usted en diferentes actividades comunicativas en **inglés**.

Aspectos	Muy difícil	Difícil	Regular	Fácil	Muy fácil
Usar el vocabulario de los temas vistos en clase					
Escribir oraciones completas					
Pronunciar correctamente las palabras o frases					

Comprender las preguntas y respuestas de la profesora y los compañeros					
--	--	--	--	--	--

17. Califique cada uno de los siguientes aspectos, indicando el grado de dificultad que éstos presentan para usted en diferentes actividades comunicativas en **francés**.

Aspectos	Muy difícil	Difícil	Regular	Fácil	Muy fácil
Usar el vocabulario de los temas vistos en clase					
Escribir oraciones completas					
Pronunciar correctamente las palabras o frases					
Comprender las preguntas y respuestas de la profesora y los compañeros					

EXPERIENCIA CON LA LECTURA E INTERCULTURALIDAD

18. Marque cuáles de los siguientes Pueblos Indígenas de Colombia ha escuchado.

- Pueblo Nasa
- Pueblo Pastos
- Pueblo Yanakuna
- Pueblo Kokonukos

- Pueblo Misak
- Otro, ¿cuál? _____
- No he escuchado de ninguno

19. Marque cuáles de los siguientes relatos tradicionales ha escuchado.

- El duende
- La llorona
- La pata sola
- Los entierros
- El sombrero
- El guando
- La muelona
- Otro ¿cuál? _____
- No he escuchado de ninguno

20. ¿Cuáles de las siguientes opciones se presentan en las actividades realizadas en clase de **inglés**?

- Su vida cotidiana
- Costumbres de su ciudad o región
- Festividades de su ciudad o región
- Creencias de su comunidad
- Expresiones artísticas y culturales de comunidades afrodescendientes. (platos típicos, cultura musical, creencias...)
- Expresiones artísticas y culturales de comunidades indígenas (platos típicos, cultura musical, creencias...)
- Expresiones artísticas y culturales de comunidades anglófonas (platos típicos, cultura musical, creencias...)
- Ninguna
- Otro ¿Cuál? _____

21. ¿Cuáles de las siguientes opciones se presentan en las actividades realizadas en clase de **francés**?

- Su vida cotidiana
- Costumbres de su ciudad o región

- Festividades de su ciudad o región
- Creencias de su comunidad
- Expresiones artísticas y culturales de comunidades afrodescendientes. (platos típicos, cultura musical, creencias...)
- Expresiones artísticas y culturales de comunidades indígenas (platos típicos, cultura musical, creencias...)
- Expresiones artísticas y culturales de comunidades anglófonas (platos típicos, cultura musical, creencias...)
- Ninguna
- Otro ¿Cuál? _____

22. ¿Con qué frecuencia lee cada uno de los siguientes textos?

	Nunca	Casi nunca	Ocasionalmente	Frecuentemente	Muy frecuentemente
Novelas					
Cómics					
Cuentos					
Noticias					
Otro, ¿Cuál?					

23. ¿Considera que la lectura es importante para usted? Sí _____ Tal vez _____ No _____

Explique su respuesta:

Anexo 6: Cuestionario de entrevista a la docente titular

1. ¿Qué lenguas habla?
2. ¿Qué estudios ha hecho en el campo de las lenguas extranjeras? ¿Dónde ha realizado sus estudios?
3. ¿Cuántos años de experiencia tiene como docente? ¿En qué instituciones? ¿Con qué tipo de población ha trabajado?
4. ¿Cómo nació su vocación docente? ¿Cómo llegó a la enseñanza de lenguas?
5. ¿Con qué niveles y tipo de público prefiere trabajar?
6. ¿Ha estado en algún país francófono/anglófono? ¿Cuánto tiempo? (depende de la lengua de la clase observada). Si la respuesta es afirmativa ¿Utiliza sus experiencias de viaje en su clase?
7. ¿Utiliza las lenguas extranjeras fuera del aula de clase? ¿En qué espacios las utiliza?
8. ¿Qué enfoque considera usted el más apropiado para la enseñanza de la lengua extranjera?
9. ¿Cómo ha sido el proceso de construcción del plan de área para las lenguas extranjeras?
10. ¿La planeación de clase la hace individualmente o con otros colegas?
11. ¿Qué tipo de actividades le gusta trabajar con sus estudiantes?
12. ¿Qué materiales y recursos prefiere utilizar en las clases?
13. ¿Podría decirnos cuál es su visión de la lengua?
14. ¿Cómo ve usted la relación entre lengua y cultura en el aprendizaje de una lengua extranjera?
¿Cómo integra el componente cultural en su clase?
15. ¿Qué conocimiento tiene usted del contexto sociocultural de sus estudiantes?

Anexo 7: secuencia didáctica

Secuencia de inglés:

PROMOCIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD EN EL AULA DE CLASE SECUENCIA DIDÁCTICA

NIVEL ESCOLAR: Básica secundaria.	NOMBRE DE LA IEO: Institución Educativa Inem Jorge Isaacs
GRADO: 10	ÁREA: Inglés
NIVEL DE LENGUA (MCER): B1	PERIODO ESCOLAR: Primer periodo
AUTORES: Danghelly A. Mazabuel Quira y Erika A. López Ospina	TIEMPO: 14 horas

FUNCIONES COMUNICATIVAS:	Narrar experiencias personales, describir lugares, personajes y situaciones, identificar información de textos orales y escritos descriptivos y narrativos, inferir información sobre diferentes culturas en textos multimodales
Meta:	1. Promover la exploración y el reconocimiento de su propia cultura y de las comunidades indígenas del país a través de relatos tradicionales 2. Integrar las diferentes habilidades a través de materiales multimodales interculturales
OBJETIVOS:	Objetivos interculturales: 1. Identificar rasgos de la diversidad cultural de la comunidad Kokonuko presentes en los relatos 2. Comparar y contrastar aspectos básicos de las costumbres y tradiciones de la comunidad Kokonuko con las propias 3. Reflexionar sobre la importancia del reconocimiento de la diversidad cultural de comunidades autóctonas del país Objetivos pragmáticos: 1. Identificar información global y específica de relatos tradicionales a través de textos orales y escritos 2. Narrar de manera oral y escrita historias o leyendas de la cultura propia

	- Identificar personajes, situaciones y lugares en textos orales y escritos - Describir de manera oral y escrita las características básicas de personas, cosas y lugares Objetivos lingüísticos: -Gramatical: - Identificar, entender y emplear el pasado simple, presente simple, presente y pasado perfecto - Conjugar el participio pasado de los verbos regulares e irregulares -Lexical: - Utilizar vocabulario propio de eventos sobrenaturales presentes en los relatos tradicionales - Usar verbos regulares e irregulares en oraciones simples de manera oral y escrita. - Enriquecer el vocabulario sobre espacios de la naturaleza presentes en los relatos tradicionales - Utilizar vocabulario propio de la cultura indígena seleccionada a partir de los los textos presentados en clase -Fonológico: - Pronunciar correctamente oraciones simples
--	--

Aspectos interculturales	Gramaticales	Léxicos	Fonológicos
-Comparar y contrastar aspectos básicos del pueblo Kokonuko y el contexto propio -Diversidad cultural -Respeto hacia los demás	-Simple past -Simple present -Past perfect -Present perfect -Past participle -Regular verbs -Irregular verbs	-Vocabulario sobre eventos sobrenaturales -Verbos regulares e irregulares -Vocabulario sobre espacios de la naturaleza -Vocabulario propio de la cultura	

		indígena seleccionada	
Escucha	Lectura	Conversación	Escritura
-Comprender los eventos principales de una narración -Comprender ideas específicas presentadas en relatos tradicionales	-Identificar los elementos de una narrativa (personajes, escenarios...) -Rasgos culturales de la comunidad descrita en los relatos	-Presentaciones cortas sobre leyendas de la cultura propia del estudiante -Discusión en grupo sobre opiniones frente a los relatos de la comunidad Kokonuko	-Escribir acerca de leyendas conocidas relacionadas con los temas de los relatos -Describir características básicas de personas, cosas y lugares presentes en los relatos

LESSON 1 “Pueblo Kokonuko”

Nombre(s) de los coordinador(es): Danghelly Alexandra Mazabuel Quira y Erika Alexandra López Ospina

Fecha: DÍA 07 MES 03 AÑO 2023
Fecha: DÍA 07 MES 03 AÑO 2023

Duración de clase planeada: 4h (180 minutos)
Duración de clase real: 4h (180 minutos)

Tema: Contexto Pueblo Kokonuko

Número de estudiantes: 28

Objetivo general: Comparar y contrastar aspectos básicos del pueblo Kokonuko y la del contexto propio en grupos a través de textos cortos

Objetivos específicos (objetivos de aprendizaje e indicadores de logro):

1. Identificar características del pueblo Kokonuko
2. Identificar características de eventos principales en textos cortos
3. Identificar verbos en pasado simple, presente simple, presente y pasado perfecto
4. Emplear verbos en participio pasado a través de un juego lúdico
5. Presentar de forma oral y gráfica la síntesis y comparaciones entre características del pueblo kokonuko y la cultura propia

LESSON 2 “The Ghost Bus”

Nombre(s) de los coordinadores: Danghelly Alexandra Mazabuel Quira y Erika Alexandra López Ospina	
Fecha: DÍA 14 MES 03 AÑO 2023 DÍA 21 MES 03 AÑO 2023	Duración de clase planeada: 4h (180 minutos) Duración de clase real: 4h (180 minutos)
Tema: Relato: The ghost bus	Número de estudiantes: 28
Objetivo general: Comprender el evento global del texto y acercarse a la pronunciación correcta en grupos. Objetivos específicos (objetivos de aprendizaje e indicadores de logro): 1. Adquirir vocabulario sobre eventos sobrenaturales presentes en los relatos. 2. Identificar las conjugaciones de verbos en presente, pasado y participio. 3. Identificar la estructura gramatical de past y present perfect 4. Pronunciar correctamente un texto corto 5. Narrar de forma oral leyendas o relatos de la cultura propia. 6. Identificar personas, situaciones y lugares en relatos	

LEÇON 3 “El Guando”	
Nombre(s) de los coordinador(es): Danghelly Alexandra Mazabuel Quira y Erika Alexandra López Ospina	
Fecha: DÍA 28 MES 03 AÑO 2023	Duración de clase planeada: 2h (90 minutos) Duración de clase real: 2h (90 minutos)
Tema: Relato: El Guando	Número de estudiantes: 28
Objetivo general: Comprender aspectos generales y específicos de una narración oral Objetivos específicos (objetivos de aprendizaje e indicadores de logro): 1. Identificar personajes, situaciones y lugares en textos orales. 2. Entender y emplear verbos en pasado. 3. Identificar y conjugar verbos en pasado para el desarrollo de las actividades propuestas.	

LEÇON 4 "Exploración Cultural"	
Nombre(s) de los coordinador(es): Danghelly Alexandra Mazabuel Quira y Erika Alexandra López Ospina	
Fecha: DÍA 11 MES 04 AÑO 2023 DÍA 18 MES 04 AÑO 2023	Duración de clase planeada: 4h (180 minutos) Duración de clase real: 4h (180 minutos)
Tema: Mi exploración cultural	Número de estudiantes: 28
Objetivos: 1. Relacionar vocabulario propio de la comunidad con su definición 2. Ilustrar el significado de un término específico propio de la cultura Kokonuko 3. Reflexionar de manera escrita sobre lo aprendido durante la implementación de la secuencia didáctica. 4. Diseñar un póster sobre los temas vistos en clase. (Síntesis y comparaciones, leyenda, información del pueblo Kokonuko y reflexión) 5. Acercarse a la pronunciación correcta de un texto	

Secuencia de francés:

PROMOCIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD EN EL AULA DE CLASE SECUENCIA DIDÁCTICA

NIVEL ESCOLAR: Básica secundaria.	NOMBRE DE LA IEO: Institución Educativa Inem Jorge Isaacs
GRADO: 11	ÁREA: Francés
NIVEL DE LENGUA (MCER): B1	PERIODO ESCOLAR: Primer periodo
AUTORES: Danghelly A. Mazabuel Quira y Erika A. López Ospina	TIEMPO: 14 horas

FUNCIONES COMUNICATIVAS:	Narrar experiencias personales, describir lugares, personajes y situaciones, Identificar información de textos orales y escritos descriptivos y narrativos, inferir información de diferentes culturas en textos multimodales.
Meta:	1. Promover la exploración y el reconocimiento de su propia cultura y de las comunidades indígenas del país a través de relatos tradicionales 2. Integrar las diferentes habilidades a través de materiales multimodales e interculturales
OBJETIVOS:	Objetivos interculturales: 1. Identificar rasgos de la diversidad cultural de la comunidad Kokonuko presentes en los relatos 2. Comparar y contrastar aspectos básicos de las costumbres y tradiciones de la comunidad Kokonuko con las propias. 3. Reflexionar sobre la importancia del reconocimiento de la diversidad cultural de comunidades autóctonas del país Objetivos pragmáticos: 1. Identificar información global y específica de relatos tradicionales a través de textos orales y escritos 2. Narrar de manera oral y escrita experiencias historias o leyendas de la cultura propia 3. Identificar personajes, situaciones y lugares en textos orales y escritos 4. Describir de manera oral y escrita las características básicas de personas, cosas y lugares Objetivos lingüísticos: -Gramatical: 1. Identificar, entender y emplear pasado imperfecto y pasado compuesto 2. Conjuguar verbos en pasado para el desarrollo de las actividades propuestas -Lexical: 1. Utilizar vocabulario propio de la cultura indígena seleccionada a partir de los textos presentados en clase 2. Utilizar vocabulario sobre eventos sobrenaturales presentes en los relatos tradicionales

	3. Enriquecer el vocabulario sobre espacios de la naturaleza presentes en los relatos tradicionales propuestos -Fonológico: 1. Pronunciar correctamente los verbos auxiliares être y avoir 2. Pronunciar correctamente oraciones simples
--	---

Intercultural	Gramaticales	Léxicos	Fonológicos
-Comparar y contrastar aspectos básicos del pueblo Kokonuko y el contexto propio -Diversidad cultural -Respeto hacia los demás	-Pasado imperfecto -Pasado compuesto	-Vocabulario sobre eventos sobrenaturales -Vocabulario sobre espacios de la naturaleza -Vocabulario propio de la cultura indígena seleccionada	-Pronunciar correctamente los verbos être: suis, es, est, sommes, êtes, sont /avoir: ai, as, a, avons, avez, ont
Escucha	Lectura	Conversación	Escritura
-Comprender los eventos principales de una narración -Comprender ideas específicas presentadas en relatos tradicionales	-Identificar los elementos de una narrativa (personajes, escenario...) -Rasgos culturales de la comunidad descrita en los relatos	-Presentaciones cortas sobre relatos de la cultura propia del estudiante -Discusión en grupo sobre opiniones frente a los relatos de la comunidad Kokonuko	-Describir características básicas de personas, cosas y lugares presentes en los relatos propuestos -Escribir acerca de leyendas conocidas relacionadas a los relatos

METODOLOGÍA

Esta propuesta de intervención está desarrollada por medio de una secuencia didáctica la cual seguirá el método por proyectos y se enlaza con el enfoque de trabajo por tareas el cual “se basa en el desarrollo de tareas que ofrecen variedad de actividades comunicativas” (Ellis 2004 como se citó en MEN 2016 p.33).

Esta intervención busca el fortalecimiento de la competencia comunicativa la cual se entiende como la habilidad que tienen los sujetos de interpretar y representar diversos comportamientos sociales de una manera apropiada, dentro de una determinada comunidad de habla” (Canale & Swain, 1980 como se citó en MEN 2016 p.37). Por otro lado, Hymes (1972) define esta competencia como la habilidad de utilizar el conocimiento de la lengua en diferentes situaciones comunicativas (como se citó en MEN 2016 p.37).

Otro aspecto que se busca fortalecer es la competencia intercultural que consiste en “los conocimientos, las habilidades o destrezas y las actitudes, que debe poseer el interlocutor / mediador intercultural, complementados por los valores que forman parte de una determinada sociedad y de los numerosos grupos sociales a los que pertenecemos” (Malik, B. 2003, como se citó en MEN 2016 p.62) Asimismo Taylor, & Morales Henao (2006) argumentan que “el desarrollo de una competencia intercultural entre estudiantes de lenguas extranjeras no implica necesariamente un énfasis en una cultura extranjera, sino que existen muchas oportunidades para desarrollar las habilidades de nuestros aprendices para adaptar y aceptar las diferencias que se dan en su propia cultura.” (como se citó en MEN 2016 p.61)

La metodología establecida permitirá que el estudiante desarrolle un pensamiento crítico por medio de un material intercultural auténtico presentado de forma oral y escrita, el cual resultará útil tanto para el fortalecimiento de habilidades como para reconocimiento intercultural. A lo largo de esta intervención los estudiantes participaran de forma activa realizando búsquedas individuales y grupales relacionadas con el tema propuesto.

EVALUACIÓN:

En concordancia con la docente encargada del grupo, esta secuencia didáctica será un refuerzo a las clases que la docente imparte. Se realizarán tareas en clase y en el último bloque de cada una se propondrá una actividad que podrá estar presentada en diversos formatos, esto ayudará a llevar un control de evaluación de cada una de las sesiones y así lograr ver progresivamente el avance de los estudiantes. En estas evaluaciones se tendrán en cuenta criterios como la identificación de ideas principales y secundarias al igual que información específica y general, la descripción tanto de forma oral como escrita, la identificación de rasgos de la diversidad cultural, etc. Durante esta intervención se planteará un proyecto final que se tendrá en cuenta como parte de la evaluación del curso. Para estas evaluaciones se utilizarán rúbricas analíticas las cuales Gatica & Uribarren (2013) menciona que “se utilizan para evaluar las partes del desempeño del estudiante, desglosando sus componentes para obtener una calificación total. Puede utilizarse para determinar el estado del desempeño, identificar fortalezas, debilidades, y para permitir que los estudiantes conozcan lo que requieren para mejorar. Estas matrices definen con detalle los criterios para evaluar la calidad de los desempeños, y permiten retroalimentar en forma detallada a los estudiantes.” (p. 62)

Porcentajes: Control continuo: 70% Presentación del proyecto final: 30%
RECURSOS
Material didáctico intercultural (relatos tradicionales del pueblo Kokonuko), audios de las leyendas, fotocopias, diccionario físico o virtual, app de conjugación, sala de audiovisuales, video beam. En el área de inglés se utilizarán los siguientes relatos: la leyenda de la mina de azufre, la viuda y el duende y en el área de francés se usarán el relato del bus fantasma, la viuda y los entierros.

LEÇON 1 “Pueblo Kokonuko”	
Nombre(s) de los coordinador(es): Danghelly Alexandra Mazabuel Quira y Erika Alexandra López Ospina	
Fecha: DÍA 01 MES 03 AÑO 2023 DÍA 08 MES 03 AÑO 2023	Duración de clase planeada: 4h (180 minutos) Duración de clase real: 4h (180 minutos)
Tema: Contexto Pueblo Kokonuko	Número de estudiantes: 30
Objetivo general: Comparar y contrastar aspectos básicos del pueblo Kokonuko y la del contexto propio en grupos a través de textos cortos	
Objetivos específicos (objetivos de aprendizaje e indicadores de logro): 1. Identificar características del pueblo Kokonuko 2. Identificar características de los eventos principales en textos cortos 3. Identificar verbos en passé composé y l'imparfait 4. Utilizar verbos en pasado compuesto en actividades lúdicas 5. Presentar de forma oral y gráfica la síntesis y comparaciones entre características del pueblo kokonuko y la cultura propia	

LEÇON 2 “Le Bus Fantôme”
Nombre(s) de los coordinador(es): Danghelly Alexandra Mazabuel Quira y Erika Alexandra López Ospina

Fecha: DÍA 15 MES 03 AÑO 2023 DÍA 23 MES 03 AÑO 2023	Duración de clase planeada: 4 h (180 minutos) Duración de clase real: 4h (180 minutos)
Tema: Relato: Le bus fantôme	Número de estudiantes: 30
Objetivo general: Comprender el evento global del texto y acercarse a la pronunciación correcta en grupos. Objetivos específicos (objetivos de aprendizaje e indicadores de logro): 1. Adquirir vocabulario sobre eventos sobrenaturales presentes en los relatos 2. Identificar la conjugación de verbos en passé composé 3. Identificar la estructura gramatical del passé composé 4. Pronunciar correctamente un texto corto 5. Identificar personas, situaciones y lugares en relatos 6. Narrar de forma oral leyendas o relatos de la cultura propia.	

LEÇON 3 “El Guando”	
Nombre(s) de los coordinador(es): Danghelly Alexandra Mazabuel Quira y Erika Alexandra López Ospina	
Fecha: DÍA 29 MES 03 AÑO 2023	Duración de clase planeada: 2h (90 minutos) Duración de clase real: 2h (90 minutos)
Tema: Relato: El guando	Número de estudiantes: 30
Objetivo general: Comprender aspectos generales y específicos de una narración oral Objetivos específicos (objetivos de aprendizaje e indicadores de logro): 1. Identificar personajes, situaciones y lugares en textos orales. 2. Entender y emplear verbos en pasado. 3. Identificar y conjugar verbos en pasado para el desarrollo de las actividades propuestas.	

LEÇON 4 “Exploración cultural”	
Nombre(s) de los coordinador(es): Danghelly Alexandra Mazabuel Quira y Erika Alexandra López Ospina	
Fecha: DÍA 12 MES 04 AÑO 2023	Duración de clase planeada: 4h (180 minutos) Duración de clase real: 4h (180 minutos)
Tema: Mi explotación cultural	Número de estudiantes: 30
Objetivos: 1. Relacionar vocabulario propio de la comunidad con su definición 2. Ilustrar el significado de un término específico propio de la cultura Kokonuko 3. Reflexionar de manera escrita sobre lo aprendido durante la implementación de la secuencia didáctica 4. Diseñar un póster sobre los temas vistos en clase (Síntesis y comparaciones, leyenda, información del pueblo Kokonuko y reflexión) 5. Acercarse a la pronunciación correcta de un texto	

Cronograma de intervención:

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Horas
		01/03/23 Francés 9:30-11:30			2 hrs
	07/03/23 Inglés 9:30-11:30 12:30 - 02:30	08/03/23 Francés 9:30-11:30			6 hrs
	14/03/23	15/03/23			4 hrs
	Inglés 9:30-11:30	Francés 9:30-11:30			
	21/03/23		23/03/23		4 hrs
	Inglés 9:30-11:30		Francés 9:30-11:30		

28/03/23	29/03/23	4 hrs
Inglés 9:30-11:30	Francés 9:30-11:30	
11/04/23	12/04/23	4 hrs
Inglés 9:30-11:30	Francés 9:30-11:30	
18/04/23	19/04/23	4 hrs
Inglés 9:30-11:30	Francés 9:30-11:30	
Total horas:		28 hrs

Anexo 8: Planes de clase

Planes de clase

Plan #1

Inglés	
Objetivos	• Comparar y contrastar aspectos básicos del pueblo Kokonuko y la del contexto propio en grupos a través de textos cortos • Identificar rasgos de la diversidad cultural de la comunidad Kokonuko presentes en los relatos • Identificar características del pueblo Kokonuko • Identificar características de eventos principales en textos cortos • Identificar verbos en diferentes tiempos verbales
Tema	Contexto pueblo Kokonuko
Grado	Décimo (10-16)
Nivel	B1
Tiempo	2 hrs
Materiales	Video, marcadores, bolígrafo, talleres N° 1 y N° 2 , video Beam, Computador, grabadora

Pre-task (30 min)

Se iniciará la clase con unas preguntas sobre la concepción que tiene cada uno frente a las comunidades indígenas y sus características. Se planea entregar un cuadernillo que contiene todos los talleres planeados para esta secuencia (**ver anexo 5**). En este caso se iniciará con el [taller N°1](#), el cual contiene tres columnas y se le pedirá a los estudiantes responder las siguientes preguntas en la primera columna del cuadro. Las practicantes ayudarán a los estudiantes en la escritura de las respuestas. Después algunos socializarán sus respuestas:

- What do you think is a native or indigenous community?
- How do you think indigenous communities live?

Después se procederá a ver el video “[ley de origen del pueblo Kokonuko](#)” hasta el minuto 5:40. Una vez visto este video se les pedirá a los estudiantes que en la segunda columna del cuadro escriban información nueva que identificaron en el video. Luego deben comparar las 2 columnas y escribir las diferencias y similitudes en la tercera columna y finalmente sacar sus propias conclusiones y registrarlas en el cuadro asignado para esta parte.

While-task (40 min)

Los estudiantes se dividirán en 5 grupos de 4 personas y 1 grupo de 5. Cada grupo recibirá el [taller N°2](#) el cual contiene un pequeño párrafo con información sobre diferentes características de la comunidad Kokonuko. Cada grupo debe leer el texto que le correspondió y tener claridad para proceder con la siguiente etapa.

Post-task (30 min)

Cada grupo estará encargado de escribir en el espacio correspondiente y con sus propias palabras una breve síntesis del texto asignado en el taller N°2. Después de esto, tendrán que realizar una serie de comparaciones (2) entre su propia cultura y la de la comunidad indígena relacionado con el aspecto asignado. Durante el proceso las practicantes estarán pasando por los grupos para ayudar en lo necesario. Finalmente, se desarrollará el punto 4 del taller n°2 donde los estudiantes tendrán que subrayar en diferentes colores los verbos en “simple present, simple past y past perfect”.

***Homework:**

Los estudiantes deberán llevar recortes, imágenes o lo necesario para realizar una representación artística donde se plasmen los temas leídos sobre las características del Pueblo Kokonuko, para la próxima clase.

Evaluación:

La evaluación de esta clase se basará en la realización de los talleres N° 1 y 2. En el caso del taller #2 se plantea la siguiente rúbrica.

Criterios.	5.0 - 4.0	4.0 - 3.0	2.0	1.0	Puntaje
------------	-----------	-----------	-----	-----	---------

Contenido	El grupo puede identificar mínimo 2 rasgos de su propia cultura y 2 de la cultura Kokonuko a partir de la lectura del texto	El grupo puede identificar 2 rasgos de su propia cultura y 1 de la cultura Kokonuko a partir de la lectura del texto	El grupo puede identificar 2 rasgos de su propia cultura o de la cultural Kokonuko a partir de la lectura del texto	El grupo no realizó la actividad	
Comprensión lectora	Entendió el evento global del texto y características propuestas en el tema	Entendió la idea general del texto y casi todas las características propuestas en el tema .	Entendió muy poco de la idea general del texto y de las características propuestas en el tema	No entendió la idea general del texto ni las características propuestas en el tema	
Puntuación final:					

Francés	
Objetivos	• Comparar y contrastar aspectos básicos del pueblo Kokonuko y la del contexto propio en grupos a través de textos cortos • Identificar rasgos de la diversidad cultural de la comunidad Kokonuko presentes en los relatos • Identificar características del pueblo Kokonuko • Identificar características de eventos principales en textos cortos • Identificar verbos en passé composé y l'imparfait
Tema	Contexto pueblo Kokonuko
Grado	Once (11-15)
Nivel	B1
Tiempo	2 hrs
Materiales	Video, marcadores, bolígrafo, talleres N°1 y N°2, video Beam, Computador, grabadora.

Pre-tâche: (30 min)

Se iniciará la clase con unas preguntas sobre la concepción que tiene cada uno frente a las comunidades indígenas y sus características. Se planea entregar un cuadernillo que contiene todos los talleres planeados para esta secuencia (**ver anexo 6**). En este caso se iniciará con el [taller N°1](#), el cual contiene tres columnas y se le pedirá a los estudiantes responder las siguientes preguntas en la primera columna del cuadro. Las practicantes ayudarán a los estudiantes en la escritura de las respuestas. Después algunos socializarán sus respuestas:

- Pour vous qu'est que c'est une communauté indigène?
- Comment pensez-vous qu'une communauté indigène vit?

Después se procederá a ver el video “[ley de origen del pueblo Kokonuko](#)” hasta el minuto 5:40. Una vez visto este video se les pedirá a los estudiantes que en la segunda columna del cuadro escriban información nueva que identificaron en el video. Luego deben comparar las 2 columnas y escribir las diferencias y similitudes en la tercera columna y finalmente sacar sus propias conclusiones y registrarlas en el cuadro asignado para esta parte.

Tâche: (40 min)

Los estudiantes se dividirán en 6 grupos de 5 estudiantes. Cada grupo recibirá el [taller N°2](#) el cual contiene un pequeño párrafo con información sobre diferentes características de la comunidad Kokonuko. Cada grupo debe leer el texto que le correspondió y tener claridad para proceder con la siguiente etapa.

Post-tâche: (30 min)

Cada grupo estará encargado de escribir en el espacio correspondiente y con sus propias palabras una breve síntesis del texto asignado en el [taller N°2](#). Después de esto, tendrán que realizar una serie de comparaciones (2) entre su propia cultura y la de la comunidad indígena relacionado con el aspecto asignado. Durante el proceso las practicantes estarán pasando por los grupos para ayudar en lo necesario. Finalmente, se desarrollará el punto 4 del taller N°2 donde los estudiantes tendrán que subrayar en diferentes colores los verbos en “passé composé” y en “l'imparfait”.

***Devoir:**

Los estudiantes deberán llevar recortes, imágenes o lo necesario para realizar una representación artística donde se plasmen los temas leídos sobre las características del Pueblo Kokonuko, para la próxima clase.

Evaluación:

La evaluación de esta clase se basará en la realización de los talleres N° 1 y 2. En el caso del taller #2 se plantea la siguiente rúbrica.

Criterios.	5.0 - 4.0	4.0 - 3.0	2.0	1.0	Puntaje
------------	-----------	-----------	-----	-----	---------

Contenido	El grupo puede identificar mínimo 2 rasgos de su propia cultura y 2 de la cultura Kokonuko a partir de la lectura del texto	El grupo puede identificar 2 rasgos de su propia cultura y 1 de la cultura Kokonuko a partir de la lectura del texto	El grupo puede identificar 2 rasgos de su propia cultura o de la cultural Kokonuko a partir de la lectura del texto	El grupo no realizó la actividad	
Comprensión lectora	Entendió el evento global del texto y características propuestas en el tema	Entendió la idea general del texto y casi todas las características propuestas en el tema .	Entendió muy poco de la idea general del texto y de las características propuestas en el tema	No entendió la idea general del texto ni las características propuestas en el tema	
Puntuación final:					

Plan #2

Inglés	
Objetivos	- Utilizar verbos en participio pasado a través de un juego lúdico - Presentar de forma oral y gráfica la síntesis y comparaciones entre características del pueblo kokonuko y la cultura propia
Tema	Contexto pueblo Kokonuko
Grado	Décimo (10-16)
Nivel	B1
Tiempo	2 hrs
Materiales	Ovillo de lana, octavo de cartulina x6, Revistas, tijeras, colores, recortes, pegante, taller N°2.

Pre-task: (25 min)

La clase iniciará con la actividad “la telaraña”. Para esta actividad se necesitará un ovillo de lana, los estudiantes deben formar un círculo, uno de los estudiantes tendrá que coger el ovillo y decir un verbo en participio pasado y lanzar el ovillo a un compañero. La persona que lo reciba tendrá que decir el verbo antes mencionado y agregar uno nuevo y lanzar el ovillo nuevamente a otro compañero. A medida

que se avance el siguiente participante debe repetir todos los verbos ya mencionados y seguir agregando uno nuevo a la lista. Cada estudiante debe sujetar su parte del ovillo para ir tejiendo una telaraña. Pierde quien olvide la secuencia o deje caer el ovillo.

While-task: (45 min)

Los estudiantes formarán nuevamente los 6 grupos de la clase pasada y se les hará entrega de un $\frac{1}{8}$ de cartulina para que ellos realicen un poster del tema que le correspondió al grupo en la clase pasada. Este póster debe representar la síntesis del tema y las dos comparaciones realizadas en la sesión anterior.

Post-task: (20 min)

Al terminar el póster se procederá a pegar los resultados en diferentes espacios del salón con el objetivo de realizar un recorrido por cada uno de los stands donde cada grupo se encargará de presentar la síntesis y comparaciones del taller N°2 apoyándose con el póster realizado.

Evaluación:

La evaluación de esta clase se basará en la entrega y presentación del póster de cada grupo.

Criterios.	5.0 - 4.0	4.0 - 3.0	2.0	1.0	Puntaje
Contenido	El grupo puede identificar mínimo 2 rasgos de su propia cultura y 2 de la cultura Kokonuko a partir de la lectura del texto	El grupo puede identificar 2 rasgos de su propia cultura y 1 de la cultura Kokonuko a partir de la lectura del texto	El grupo puede identificar 2 rasgos de de su propia cultura o de la cultural Kokonuko a partir de la lectura del texto	El grupo no realizó la actividad	
Comprensión lectora	Entendió el evento global del texto y características propuestas en el tema	Entendió la idea general del texto y casi todas las características propuestas en el tema .	Entendió muy poco de la idea general del texto y de las características propuestas en el tema	No entendió la idea general del texto ni las características propuestas en el tema	
Puntuación final:					

Francés	
Objetivos	Utilizar verbos en passé composé en actividades lúdicas

	• Presentar de forma oral y gráfica la síntesis y comparaciones entre características del pueblo kokonuko y la cultura propia
Tema	Contexto pueblo Kokonuko
Grado	Once (11-15)
Nivel	B1
Tiempo	2 hrs
Materiales	Ovillo de lana, octavo de cartulina x6, Revistas, tijeras, colores, recortes, pegante, taller N°2.

Pre-tâche: (25 min)

Para dar inicio a la clase se realizará la actividad “la telaraña”. Para esta actividad se necesitará un ovillo de lana. Los estudiantes deben formar un círculo, uno de los estudiantes tendrá que coger el ovillo, decir un verbo y lanzar el ovillo a un compañero. La persona que lo recibe tendrá que decir el verbo antes mencionado y agregar uno nuevo y lanzar el ovillo nuevamente a otro compañero. A medida que se avance el siguiente participante debe repetir todos los verbos ya mencionados y seguir agregando uno nuevo a la lista. Cada estudiante debe sujetar su parte del ovillo para ir tejiendo una telaraña. Pierde quien olvide la secuencia o deje caer el ovillo.

Tâche: (45 min)

Los estudiantes formarán nuevamente los 6 grupos de la clase pasada y se les hará entrega de un $\frac{1}{8}$ de cartulina. En este ellos tendrán que realizar un poster del tema que le correspondió al grupo en la clase pasada. Este póster debe representar la síntesis del tema y las dos comparaciones realizadas en la sesión anterior.

Post-tâche: (20 min)

Al terminar el póster se procederá a pegar los resultados en diferentes espacios del salón con el objetivo de realizar un recorrido por cada uno de los stands donde cada grupo se encargará de presentar la síntesis y comparaciones del taller N°2 apoyándose con el póster realizado.

Evaluación:

La evaluación de esta clase se basará en la entrega y presentación del póster de cada grupo.

Criterios.	5.0 - 4.0	4.0 - 3.0	2.0	1.0	Puntaje
------------	-----------	-----------	-----	-----	---------

Contenido	El grupo puede identificar mínimo 2 rasgos de su propia cultura y 2 de la cultura Kokonuko a partir de la lectura del texto	El grupo puede identificar 2 rasgos de su propia cultura y 1 de la cultura Kokonuko a partir de la lectura del texto	El grupo puede identificar 2 rasgos de de su propia cultura o de la cultural Kokonuko a partir de la lectura del texto	El grupo no realizó la actividad	
Comprensión lectora	Entendió el evento global del texto y características propuestas en el tema	Entendió la idea general del texto y casi todas las características propuestas en el tema .	Entendió muy poco de la idea general del texto y de las características propuestas en el tema	No entendió la idea general del texto ni las características propuestas en el tema	
Puntuación final:					

Plan #3

Inglés	
Objetivos	• Comprender el evento global del texto y acercarse a la pronunciación correcta en grupos. • Identificar la estructura gramatical de past y present perfect • Identificar las conjugaciones de verbos en presente, pasado y participio. • Adquirir vocabulario sobre eventos sobrenaturales presentes en los relatos.
Tema	Relato: The ghost bus
Grado	Décimo (10-16)
Nivel	B1
Tiempo	2 hrs
Materiales	Tarjetas con verbos en presente, pasado y participio; tarjetas con imágenes y palabras para vocabulario; cuadernillos con actividades de clase; grabadora; audios; lápices; cuadernos.

Pre-task: (30 min)

La sesión inicia con la presentación de las siguientes 4 oraciones (2 en pasado y 2 en presente perfecto) en el tablero:

- We **have lived** in this house for over twenty years.
- The police **has arrested** the suspects
- Tommy **had** never **seen** a bear before he moved to Alaska
- We **had** never **traveled** to the U.S. before last year.

Se les harán las siguientes preguntas a los estudiantes para que ellos deduzcan las respuestas por medio de los ejemplos anteriormente presentados:

- What is the grammatical structure of perfect tenses?
- What are the auxiliaries for forming the perfect tenses?
- When to use the perfect tenses?

Luego, se realizará la actividad sobre verbos. Para esta actividad los estudiantes se dividirán en 2 equipos de 14 personas, cada integrante del equipo tendrá un número asignado y en el centro del salón habrá una caja o recipiente con las conjugaciones de algunos verbos en presente, pasado y participio. Las practicantes dirán qué verbo se jugará y después el número del integrante de cada equipo que debe correr hasta la caja y encontrar las correspondientes conjugaciones de ese verbo y regresar a la estación de su equipo. El equipo con mayor cantidad de puntos gana:

Begin	Began	Begun
Break	Broke	Broken
Cut	Cut	Cut
Buy	bought	bought
Choose	Chose	Chosen
Become	Became	Become

Ver Anexo 1

*Como ayuda se entregará lista de verbos en infinitivo, pasado y participio.

While-task: (50 min)

Esta sección se iniciará con una actividad lúdica que consiste en que los 6 grupos ya formados elegirán un participante que rotará en cada ronda. Las practicantes le mostrarán a los elegidos una tarjeta con una palabra e imagen relacionada. Los estudiantes elegidos tendrán que representar la palabra sin hablar, ni hacer ruido por medio de mímica y sus compañeros de equipo deberán adivinar la palabra en un tiempo máximo de 5 minutos. El primer equipo que adivine será el ganador de la ronda y los demás compartirán al público la palabra asignada.



GHOST



BUS



PEOPLE



CADAVER



HILL



VIRGIN



BUS DRIVER



STATUE



DOG



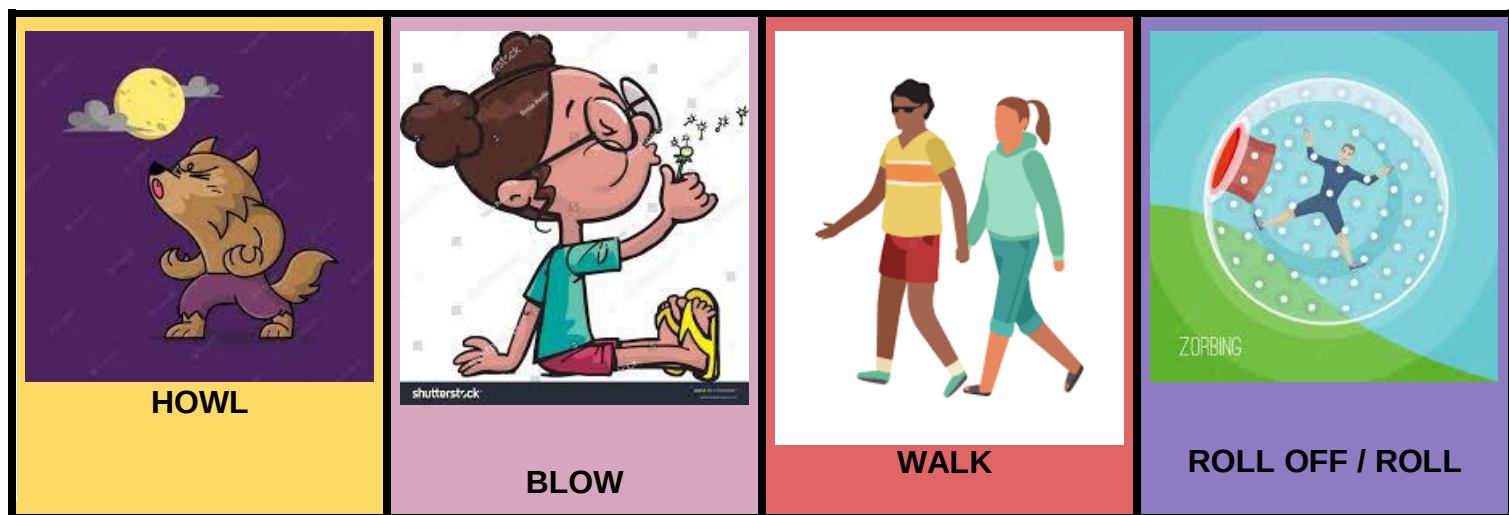
ROOSTER



PASS AWAY / DIE



GET OUT / LEAVE



Ver Anexo 2

Después de la actividad de vocabulario se procederá a empezar a trabajar el texto “[The ghost bus](#)”. Primero se les pedirá a los estudiantes que realicen una lectura individual del texto con ayuda del glosario que se encuentra en la parte inferior del texto en el [taller N°3](#).

Los estudiantes escucharán el audio del texto para que ellos se familiaricen con la pronunciación del texto. En dos grupos se hará una actividad de lectura en voz alta, la cual consiste en que cada estudiante leerá en voz alta hasta que se equivoque, cuando esto ocurra otro estudiante continuará con la lectura hasta que se equivoque y así sucesivamente.

Post-task: (10 min)

Al terminar la actividad de lectura en voz alta se dará paso a las preguntas de socialización de manera oral que se encuentran en el taller ya mencionado:

- Did you like the story? Why?
- Do you think these kinds of events are real?
- What would you do if you were the protagonist of the story?

Homework:

Resolver las preguntas de comprensión lectora del taller mencionado y consultar una leyenda de la comunidad a la que pertenezcan

Evaluación:

La evaluación de esta clase se basa en la realización del taller N°3 las respuestas de la comprensión lectora.

Francés	
Objetivos	- Comprender el evento global del texto y acercarse a la pronunciación correcta en grupos. - Adquirir vocabulario sobre eventos sobrenaturales presentes en los relatos - Identificar la conjugaciones de verbos al passé composé - Identificar la estructura gramatical del passé composé
Tema	Relato: Le bus fantôme
Grado	Once (11-15)
Nivel	B1
Tiempo	2 hrs
Materiales	Tarjetas con verbos e imágenes para trabajar auxiliares passé composé; tarjetas con imágenes y palabras para vocabulario; cuadernillos con actividades de clase; grabadora; audios; lápices; cuadernos.

Pre-tâche: (30 min)

La sesión inicia con la presentación de las siguientes 2 oraciones en passé composé:

- Les chiens **ont été** très heureux de me voir.
- Mes parents n'**ont pas découvert** la surprise.

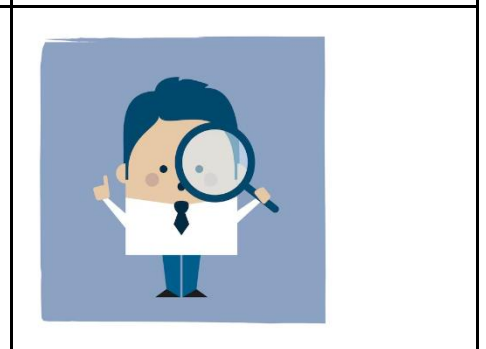
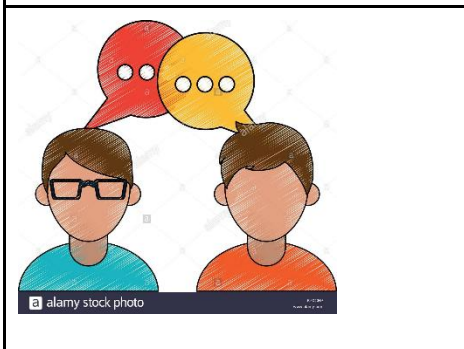
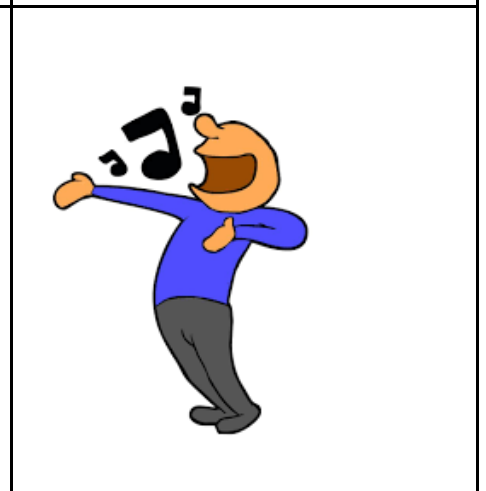
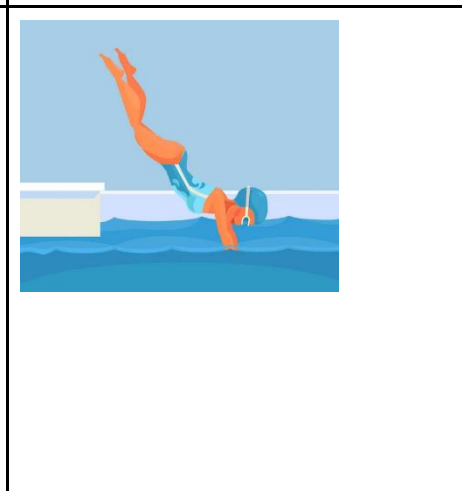
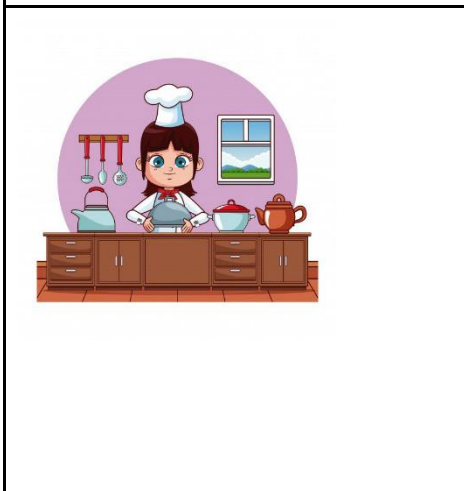
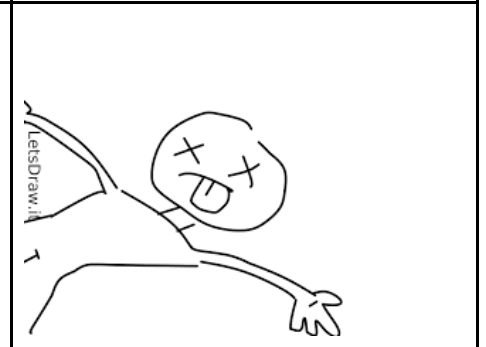
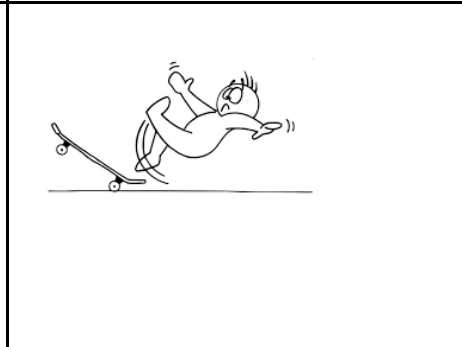
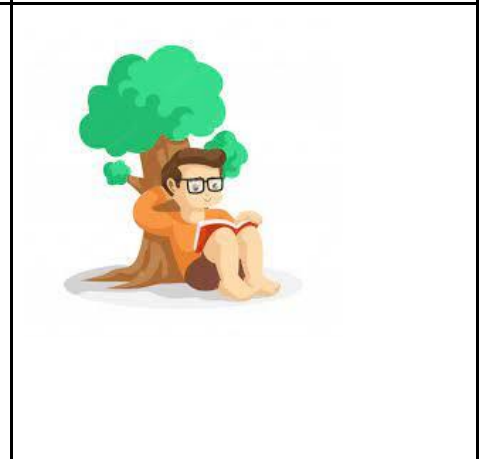
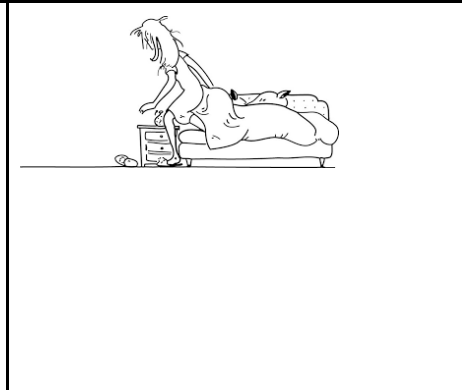
Se les harán las siguientes preguntas a los estudiantes para que ellos deduzcan las respuestas por medio de los ejemplos anteriormente presentados:

- Quelle est la structure grammaticale du passé composé ?
- Quels sont les auxiliaires pour former le passé composé ?
- Quand utiliser le passé composé?

Después se realizará una actividad lúdica que consistirá en dividir el grupo en tres equipos. El tablero será dividido en tres partes, una para cada equipo, en estas partes estarán escritos los auxiliares del passé composé “être” y “avoir”. Por otro lado se le asignará al azar un verbo a cada integrante de cada grupo (10). Los integrantes del grupo deben tomar la imagen representativa del verbo asignado que estarán pegadas en la parte inferior del tablero. Luego debe ubicar el verbo e imagen en la columna del auxiliar con el que se conjuga correctamente:

Aller	Se Lever	Sortir
-------	----------	--------

Se Laver	Se Brosser	Rester
Entrer	Tomber	Mourir
Cuisiner	Nager	Chanter
Parler	Danser	Regarder
Étudier	Boire	Manger



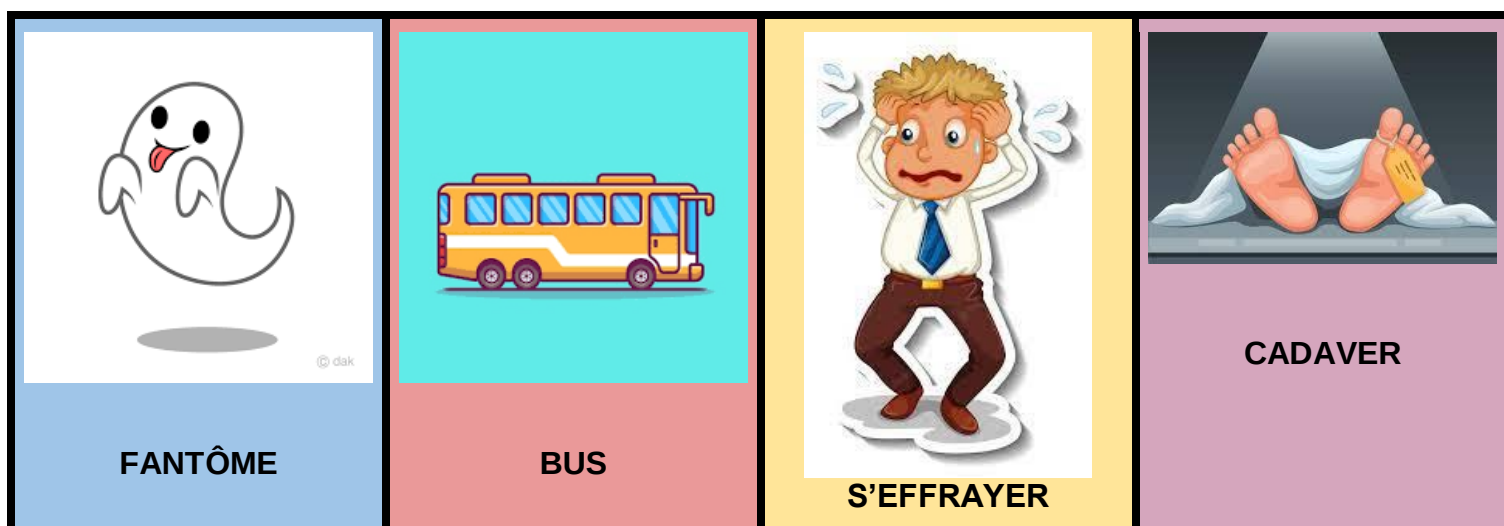


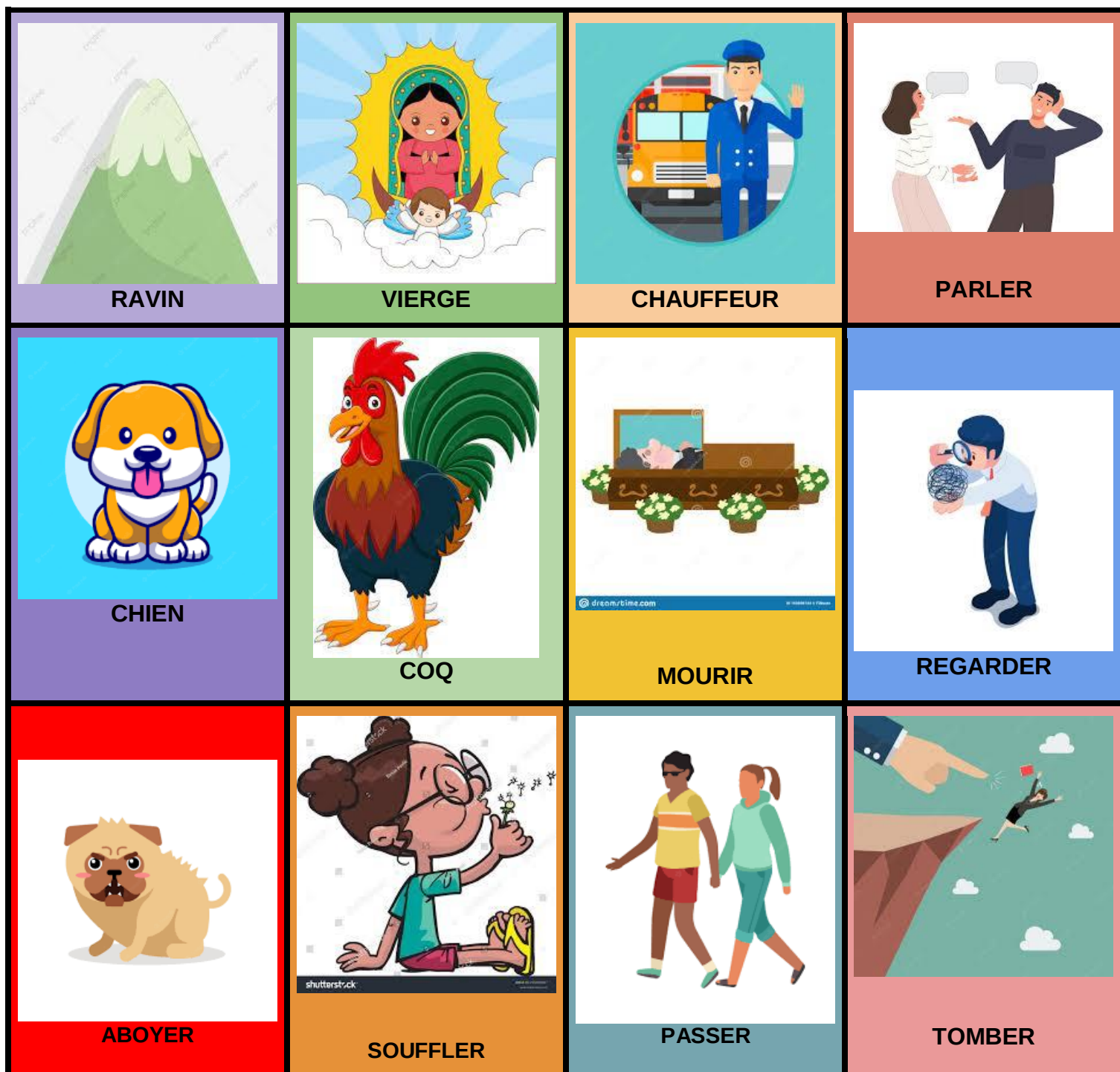
Ver Anexo 3

*Como ayuda se hará entrega de una imagen representativa de los verbos conjugados con Être y lista de los verbos irregulares en participio pasado.

Tâche: (50 min)

Esta sección se iniciará con una actividad lúdica que consiste en formar dos equipos, cada equipo elegirá un participante que rotará en cada ronda. Las practicantes le mostrarán al elegido una tarjeta con una palabra e imagen relacionada. Este tendrá que representar la palabra sin hablar, ni hacer ruido por medio de mímica y sus compañeros de equipo deberán adivinar la palabra en un tiempo máximo de 5 minutos. Si no lo logran seguirá el equipo contrario.





Ver Anexo 4

Después de la actividad de vocabulario se procederá a empezar a trabajar el texto “[Le bus fantôme](#)”. Primero se les pedirá que realicen una lectura individual del texto con ayuda del glosario que se encuentra en la parte inferior del texto en el [taller N°3](#)..

Después, los estudiantes escucharán el audio del texto para que ellos se familiaricen con la pronunciación del texto. En dos grupos se hará una actividad de lectura en voz alta, la cual consiste en

que cada estudiante leerá en voz alta hasta que se equivoque, cuando esto ocurra otro estudiante continuará con la lectura hasta que se equivoque y así sucesivamente.

Post-tâche: (10 min)

Al terminar la lectura en voz se dará paso a las preguntas de socialización que se encuentran en el taller ya mencionado:

- Vous avez aimé l’histoire? Pourquoi?
- Pensez-vous que ce genre d’événement est réel?
- Que feriez-vous si vous étiez le protagoniste de l’histoire ?

Devoirs:

Resolver las preguntas de comprensión lectora del taller mencionado y consultar una leyenda de la comunidad a la que pertenezcan

Evaluación:

La evaluación de esta clase se basa en la realización del taller N°3 las respuestas de la comprensión lectora.

Plan #4

Inglés	
Objetivos	• Pronunciar correctamente un texto corto • Identificar personas, situaciones y lugares en relatos • Narrar de forma oral leyendas o relatos de la cultura propia.
Tema	Relato: The ghost bus
Grado	Décimo (10-16)
Nivel	B1
Tiempo	2 hrs
Materiales	Leyendas, lápiz o lapicero

Pre-task: (30 min)

Para iniciar esta clase se hará la revisión de las respuestas del taller N°3 sobre la comprensión lectora del relato “The ghost bus” entre todos.

Después, se le pedirá a los estudiantes conformar los grupos de la clase anterior, en los pequeños grupos los estudiantes socializarán las leyendas buscadas por cada uno de los integrantes. Cada grupo elegirá una leyenda con el objetivo de realizar un dramatizado.

While-task: (30 min)

En esta etapa los estudiantes escribirán un diálogo para realizar un dramatizado sobre la leyenda elegida en los pequeños grupos. Este proceso será acompañado por las practicantes para ayudarles con la creación, la pronunciación u otros aspectos necesarios en este proceso.

Post-task: (30 min)

Los estudiantes presentarán a los demás integrantes de la clase el dramatizado que prepararon en los pequeños grupos.

Evaluación:

La evaluación de esta clase se basará en la presentación del dramatizado de los grupos sobre una leyenda. Para la presentación se tendrá en cuenta los siguientes criterios.

Criterios.	5.0	4.0 - 3.0	2.0	1.0	Puntaje
Contenido grupal	El grupo incluye una leyenda y un aspecto representativo de esta	El grupo incluye una leyenda pero no un aspecto representativo de esta	El grupo no incluyó una leyenda si no otro tipo de texto	El grupo no realizó la actividad	
Expresión oral individual	La pronunciación tiene errores mínimos que no dificultan la comprensión	La pronunciación tiene algunos errores que dificultan la comprensión de ciertos fragmentos del contenido	La pronunciación tiene errores frecuentes y considerables que dificultan la comprensión de la mayor parte del contenido	La pronunciación no permite entender el contenido del audio	

Francés	
Objetivos	• Identificar personas, situaciones y lugares en relatos • Narrar de forma oral leyendas o relatos de la cultura propia. • Pronunciar correctamente un texto corto
Tema	El relato: Le bus fantôme
Grado	Once (11-15)
Nivel	B1
Tiempo	2 hrs
Materiales	Taller N° 3, leyendas, lápiz o lapicero

Pre-tâche: (30 min)

Para iniciar esta clase se hará la revisión de las respuestas del taller N°3 sobre la comprensión lectora del relato “Le bus fantôme” entre todos.

Después, se le pedirá a los estudiantes conformar los grupos de la clase anterior, en los pequeños grupos los estudiantes socializarán las leyendas buscadas por cada uno de los integrantes. Cada grupo elegirá una leyenda con el objetivo de realizar un dramatizado.

Tâche: (30 min)

En esta etapa los estudiantes escribirán un diálogo para realizar un dramatizado sobre la leyenda elegida en los pequeños grupos. Este proceso será acompañado por las practicantes para ayudarles con la creación, la pronunciación u otros aspectos necesarios en este proceso.

Post-tâche: (30 min)

Los estudiantes presentarán a los demás integrantes de la clase el dramatizado que prepararon en los pequeños grupos.

Evaluación:

La evaluación de esta clase se basará en la búsqueda y entrega de las leyendas que cada estudiante investiga y la presentación en grupo de una leyenda. Para la presentación se tendrá en cuenta los siguientes criterios.

Criterios.	5.0	4.0 - 3.0	2.0	1.0	Puntaje
Contenido grupal	El grupo incluye una leyenda y un aspecto representativo de esta	El grupo incluye una leyenda pero no un aspecto representativo de esta	El grupo no incluyó una leyenda si no otro tipo de texto	El grupo no realizó la actividad	
Expresión oral individual	La pronunciación tiene errores mínimos que no dificultan la comprensión	La pronunciación tiene algunos errores que dificultan la comprensión de ciertos fragmentos del contenido	La pronunciación tiene errores frecuentes y considerables que dificultan la comprensión de la mayor parte del contenido	La pronunciación no permite entender el contenido del audio	

Plan #5

Inglés

Objetivos	• Comprender aspectos generales y específicos de una narración oral • Identificar personajes, situaciones y lugares en textos orales. • Entender y emplear verbos en pasado. • Identificar y conjugar verbos en pasado para el desarrollo de las actividades propuestas.
Tema	Relato: El Guando
Grado	Décimo (10-16)
Nivel	B1
Tiempo	2 hrs
Materiales	Cuadernillo con taller N°4, audios, grabadora, computador o celular, papel, lápiz o bolígrafo.

Pre-task: (20 min)

La clase iniciará con una actividad de vocabulario e hipótesis. En la primera fase, las practicantes indicarán a los estudiantes ir a la página del cuadernillo donde se encuentra el vocabulario clave para el desarrollo de la etapa “while task”. El vocabulario se ubica en el [taller N°4](#). Con este vocabulario los estudiantes tendrán que buscar en diccionarios su traducción para completar el glosario.

Luego de esto, con la traducción del vocabulario los estudiantes tendrán que hacer una hipótesis de manera visual (dibujar) de lo que podría tratar el relato “El guando” y al final algunos socializarán su resultado.

While-task: (70 min)

En esta sesión las actividades estarán direccionadas hacia la comprensión oral y la conjugación de verbos en pasado simple y perfecto. Para esto se continuará trabajado con el [taller N°4](#) en donde se trabajará con el texto “El guando” en tres momentos:

Momento 1:

En clase se leerán las preguntas de la actividad de comprensión oral del punto 1, con la intención de aclarar dudas y esclarecer vocabulario desconocido. Después se pasará a reproducir el [audio](#) hasta el 51” para realizar la actividad de comprensión oral.

Momento 2:

1. En esta fase los estudiantes escucharán el [audio](#) del relato para completar los espacios vacíos con las palabras faltantes (primer párrafo)

EL GUANDO

El guando is composed of the _____ that come down from the _____ carrying a *chacana* with a representative _____ of someone that is going to die as well as with the _____ with whom they have had evil pacts. They light it up with little _____ and wherever they go, they drag more people to help carry and light the _____. By the time the procession is about to end, at dawn, there have already been people carrying the *chacana* all _____. *El guando* begins its route at 6 PM. The person

who runs into _____ must get into a hawthorn, lie on the floor and adopt a cross-shaped _____.

Momento 3:

1. Los estudiantes tendrán un tiempo para conjugar correctamente en pasado perfecto y pasado simple los verbos faltantes del párrafo 2.

El guando appears at night time. I **(run)** _____ into *el guando* around ten at night. So to speak, I **(see)** _____ two lights. I saw that there were walking skeletons, but it **(seem)** _____ that they did not step on the ground, but that they **(hover)** _____ in the air. They **(carry)** _____ lights and, that was a piece of bone that they **(hold)** _____, those were bones, and they were walking, look! They **(carry)** _____ a *chacana*. They **(carry)** _____ a skull on its top tied with chains, some bones around the *chacana*, and they **(carry)** _____ different lights; I could barely spit the *remedy* that I **(have)** _____ in my mouth, I spit it out three times, I spat it out because that was the way the *doctor* taught me to make the ghost disappear. But let me tell you that *el guando* **(negative)(fade)** _____ away. Instead, it **(turn)** _____, it **(look)** _____ like a worm, it **(cross)** _____ a ditch and *cogió potrero abajo*, and when I **(get)** _____ up from there, where I **(to-be)** _____ in a cross-shaped position, I **(see)** _____ that it **(P.P)/(leave)** _____ already _____, flying to the other side of the pasture.

Post-task: (20 min)

Los estudiantes escucharán nuevamente el audio con el objetivo de rectificar sus respuestas de los puntos anteriores para proceder a rectificar las respuestas entre todos y se les preguntará por su experiencia en la actividad realizada (sentimientos, opiniones)

Homework:

Los estudiantes tendrán que buscar información sobre el pueblo kokonuko y llevarla por escrito

Evaluación:

La evaluación de esta clase se basarán en las respuesta correctas del taller N°4

Francés	
Objetivos	• Comprender aspectos generales y específicos de una narración oral

	• Identificar personajes, situaciones y lugares en textos orales. • Entender y emplear verbos en pasado. • Identificar y conjugar verbos en pasado para el desarrollo de las actividades propuestas.
Tema	Relato: El guando
Grado	Once (11-15)
Nivel	B1
Tiempo	2 hrs
Materiales	Cuadernillo con taller N°4, audios, grabadora, computador o celular, papel, lápiz o bolígrafo.

Pre-tâche: (20 min)

La clase iniciará con una actividad de vocabulario e hipótesis. En la primera fase, las practicantes indicarán a los estudiantes ir a la página del cuadernillo donde se encuentra el vocabulario clave para el desarrollo de la etapa “tâche”. Este vocabulario se ubica en el [taller N°4](#). Con este vocabulario los estudiantes tendrán que buscar en diccionarios su traducción para completar el glosario.

Luego de esto, con la traducción del vocabulario los estudiantes tendrán que hacer una hipótesis de manera visual (dibujar) de lo que podría tratar el relato “El guando” y al final algunos socializarán su resultado.

Tâche: (70 min)

En esta tercera sesión las actividades estarán direccionadas hacia la comprensión oral y la conjugación de verbos en passé composé. Para esto se propondrá el [taller N°4](#) en donde se trabajará con el texto “Le guando” en tres momentos:

Momento 1:

En clase se leerán las preguntas de la actividad de comprensión oral del punto 1, con la intención de aclarar dudas y esclarecer vocabulario desconocido. Después se pasará a reproducir el [audio](#) hasta el 43” para realizar la actividad de comprensión oral.

Momento 2:

1. Luego, se hará entrega del texto del audio, en esta fase los estudiantes tendrán que escuchar el audio para completar los espacios vacíos con las palabras faltantes (primer párrafo)

LE GUANDO	
Le <i>guando</i> est constitué par _____ qui descendent du volcan en portant une <i>chacana</i> avec la représentation du _____ d’une personne qui mourra _____, ainsi que d’autres personnes qui ont signé des pactes. Ils l’allument avec de petites lumières _____ et partout où ils passent, ils emmènent d’autres gens pour les _____ à éclairer et porter la <i>chacana</i> . Quand la procession se termine, à l’aube,	

_____ gens ont portée le *quando* toute _____. Le *quando* commence son parcours à 18h. Les gens qui croisent _____ doivent se jeter dans une aubépine et se mettre par terre en croix.

Momento 3:

2. Los estudiantes tendrán un tiempo para conjugar correctamente en passé composé los verbos faltantes del párrafo 2.

Le *quando* apparaît la nuit. Vers dix heures du soir j' (**voir**)_____ passer le *quando*. Et, j' (**voir**)_____ deux lumières qui étaient en réalité des squelettes qui marchaient ou plutôt qui ne touchaient pas le sol, mais qui flottaient dans l'air. Et ils portaient des lumières qui en fait étaient des morceaux d'os, oui, c'étaient des os, et ils marchaient tout droit, comme ça ! Regarde ! Et ils portaient une *chacana* avec un crâne au-dessus, attaché avec des chaînes, et aussi des os attachés autour de la *chacana*, et ils portaient aussi des différentes lumières. Et moi, j'ai à peine eu le temps de cracher le remède que j'avais dans la bouche, je l' (**cracher**)_____ trois fois, je l' (**cracher**)_____ parce que c'était le moyen que le *docteur* m'avait enseigné pour faire disparaître les fantômes. Mais, moi, je te le dis, que le *quando* (**négarion-disparaître**)_____ mais qu'il (**se retourner**)_____ comme ça, il ressemblait à un ver, et puis il (**traverser**)_____ un fossé, et il (**traverser**)_____ un pâtre; et quand je (**se lever**)_____, de là où j'étais allongé en croix, là je (**voir**)_____ qu'il était déjà parti, en volant en l'air, jusqu'à l'autre côté de la pâtre.

Post-tâche: (20 min)

Los estudiantes escucharán nuevamente el audio con el objetivo de rectificar sus respuestas de los puntos anteriores para proceder a rectificar las respuestas entre todos y se les preguntará por su experiencia en la actividad realizada (sentimientos, opiniones)

Devoirs:

Los estudiantes tendrán que buscar información sobre el pueblo kokonuko y llevarla por escrito

Evaluación:

La evaluación de esta clase se basarán en las respuesta correctas del taller N°4

Plan #6

Inglés	
Objetivos	Reflexionar sobre la importancia del reconocimiento de la diversidad cultural de comunidades autóctonas del país

	• Reflexionar, de manera escrita, sobre lo aprendido durante la implementación de la secuencia didáctica. • Acercarse a la pronunciación correcta de un texto
Tema	Mi exploración cultural
Grado	Décimo (10-16)
Nivel	B1
Tiempo	2 hrs
Materiales	Celular con grabadora de voz, papel, lápiz, talleres anteriores...

Pre-task: (30 min)

La clase iniciará con la actividad “la telaraña” para esta actividad se necesitará un ovillo de lana. Los estudiantes deben formar un círculo, uno de los estudiantes tendrá que coger el ovillo, decir una palabra relacionada con lo trabajado en la secuencia y lanzar el ovillo a un compañero. Este compañero tendrá que decir la palabra antes mencionada y agregar una nueva y lanzar el ovillo nuevamente a otro compañero. A medida que se avance el siguiente participante debe repetir todas las palabras ya mencionadas y seguir agregando una nueva a la lista. Cada estudiante debe sujetar su parte del ovillo para ir tejiendo una telaraña. Pierde quien olvide la secuencia o deje caer el ovillo.

While-task: (30 min)

Cada grupo realizará una reflexión de manera escrita sobre lo aprendido durante la secuencia didáctica teniendo en cuentas los siguientes temas:

- En relación a la cultura
- En relación a la lengua meta

Post-task: (30 min)

Cada grupo organizará los siguientes aspectos en papel:

- Breve información del pueblo kokonuko
- Reflexión sobre lo aprendido durante la secuencia didáctica
- Leyenda de la cultura de los estudiantes
- Síntesis del tema asignado en el plan de clases N°1 y las comparaciones.

Luego de organizar esta información, entre los integrantes se la dividirán para después grabar su parte correspondiente. Uno de los integrantes tendrá el rol de representante quien estará encargado de enviar las grabaciones de su grupo en el orden correspondiente por vía whatsapp a las practicantes. Estas se encargarán de editar y realizar los códigos QR de dichas grabaciones. Durante la escritura y la grabación de la información, las practicantes acompañarán a los estudiantes en la redacción y pronunciación antes de la grabación.

Homework:

Los estudiantes deberán traer para la próxima clase los materiales necesarios para realizar el folleto (colores, marcadores, imágenes, etc)

Evaluación:

La evaluación de esta clase se basará en la pronunciación de los estudiantes en las grabaciones. Esta evaluación será individual.

Criterios.	5.0	4.0 - 3.0	2.0	1.0	Puntaje
Expresión oral	La pronunciación tiene errores mínimos que no dificultan la comprensión	La pronunciación tiene algunos errores que dificultan la comprensión de ciertos fragmentos del contenido	La pronunciación tiene errores frecuentes y considerables que dificultan la comprensión de la mayor parte del contenido	La pronunciación no permite entender el contenido del audio	

Francés	
Objetivos	- Reflexionar sobre la importancia del reconocimiento de la diversidad cultural de comunidades autóctonas del país - Reflexionar de manera escrita sobre lo aprendido durante la implementación de la secuencia didáctica - Acercarse a la pronunciación correcta de un texto
Tema	Mi exploración cultural
Grado	Once (11-15)
Nivel	B1
Tiempo	2 hrs
Materiales	Celular con grabadora de voz, papel, lápiz, talleres anteriores...

Pre-tâche: (30 min)

La clase iniciará con la actividad “la telaraña” para esta actividad se necesitará un ovillo de lana. Los estudiantes deben formar un círculo, uno de los estudiantes tendrá que coger el ovillo, decir una palabra relacionada con lo trabajado en la secuencia y lanzar el ovillo a un compañero. Este compañero tendrá que decir la palabra antes mencionada y agregar una nueva y lanzar el ovillo nuevamente a otro compañero. A medida que se avance el siguiente participante debe repetir todas las palabras ya mencionadas y seguir agregando una nueva a la lista. Cada estudiante debe sujetar su parte del ovillo para ir tejiendo una telaraña. Pierde quien olvide la secuencia o deje caer el ovillo.

Tâche: (30 min)

Cada grupo realizará una reflexión de manera escrita sobre lo aprendido durante la secuencia didáctica teniendo en cuentas los siguientes temas:

- En relación a la cultura
 - En relación a la lengua meta
-

Post-tâche: (30 min)

Cada grupo organizará los siguientes aspectos en papel:

- Breve información del pueblo kokonuko
- Reflexión sobre lo aprendido durante la secuencia didáctica
- Leyenda de la cultura de los estudiantes
- Síntesis del tema asignado en el plan de clases N°1 y las comparaciones.

Luego de organizar esta información, entre los integrantes se la dividirán para después grabar su parte correspondiente. Uno de los integrantes tendrá el rol de representante quien estará encargado de enviar las grabaciones de su grupo en el orden correspondiente por vía whatsapp a las practicantes. Estas se encargarán de editar y realizar los códigos QR de dichas grabaciones. Durante la escritura y la grabación de la información, las practicantes acompañarán a los estudiantes en la redacción y pronunciación antes de la grabación.

Devoirs:

Los estudiantes deberán traer para la próxima clase los materiales necesarios para realizar el folleto (colores, marcadores, imágenes, etc)

Evaluación:

Criterios.	5.0	4.0 - 3.0	2.0	1.0	Puntaje
Expresión oral	La pronunciación tiene errores mínimos que no dificultan la comprensión	La pronunciación tiene algunos errores que dificultan la comprensión de ciertos fragmentos del contenido	La pronunciación tiene errores frecuentes y considerables que dificultan la comprensión de la mayor parte del contenido	La pronunciación no permite entender el contenido del audio	

La evaluación de esta clase se basará en la pronunciación de los estudiantes en las grabaciones. Esta evaluación será individual.

Plan #7

Inglés	
Objetivos	Diseñar un folleto sobre los temas vistos en las clases (Síntesis y comparaciones, leyenda, información del pueblo Kokonuko y reflexión)
Tema	Mi exploración cultural
Grado	Décimo (10-16)
Nivel	B1
Tiempo	2 hrs
Materiales	Cartulinas, marcadores, lápices, colores, lapiceros, códigos QRs...

Pre-task: (20 min)

La clase iniciará con la revisión y posible corrección de algunos audios enviados por los estudiantes en la clase pasada.

While-task: (50 min)

Cada grupo realizará un folleto donde integre los siguientes aspectos:

- Breve información del pueblo kokonuko
 - Reflexión sobre lo aprendido durante la secuencia didáctica
 - Leyenda de la cultura de los estudiantes
 - Síntesis del tema asignado en el plan de clases N°1 y las comparaciones.
-

Post-task: (20 min)

Los estudiantes formarán un círculo donde se les pedirá a cada estudiante decir una palabra que represente su experiencia o lo que significó para ellos la intervención y explicarla.

Evaluación:

La evaluación se basará en la realización de los folletos teniendo en cuenta la siguiente rúbrica.

Criterios.	5.0	4.0 - 3.0	2.0	1.0	Puntaje
Contenido	El grupo incluye la información requerida (información del pueblo Kokonuko, reflexión, comparaciones y leyenda)	El grupo cumple con 3 de los 4 aspectos requeridos en el folleto	El grupo cumple con 1 o 2 de los 4 aspectos requeridos en el folleto	El grupo no realizó la actividad	
Diseño	Aparecen datos (títulos, imágenes) relevantes y bien ordenados. Es original y adecuado.	Aparecen algunos datos (títulos, referencias e imágenes) relevantes pero poco organizado.	Aparecen datos (títulos, referencias e imágenes) no relevantes y poco organizado.	El grupo no entregó el material solicitado	
Claridad	La información está muy bien organizada, es muy clara y fácil de leer.	La información está muy bien organizada, pero no es muy clara y fácil de leer.	La información no es clara y está desordenada lo que dificulta su lectura	El grupo no entregó el material solicitado	
Puntuación final:					

Francés	
Objetivos	Diseñar un folleto sobre los temas vistos en las clases (Síntesis y comparaciones, leyenda, información del pueblo Kokonuko y reflexión)
Tema	Mi exploración cultural
Grado	Once (11-15)
Nivel	B1
Tiempo	2 hrs
Materiales	Cartulinas, marcadores, lápices, colores, lapiceros, códigos QRs...

Pre-tâche: (20 min)

La clase iniciará con la revisión y posible corrección de algunos audios enviados por los estudiantes en la clase pasada.

Tâche: (50 min)

Cada grupo realizará un folleto donde integre los siguientes aspectos:

- Breve información del pueblo kokonuko
 - Reflexión sobre lo aprendido durante la secuencia didáctica
 - Leyenda de la cultura de los estudiantes
 - Síntesis del tema asignado en el plan de clases N°1 y las comparaciones.
-

Post-tâche: (20 min)

Los estudiantes formarán un círculo donde se les pedirá a cada estudiante decir una palabra que represente su experiencia o lo que significó para ellos la intervención y explicarla.

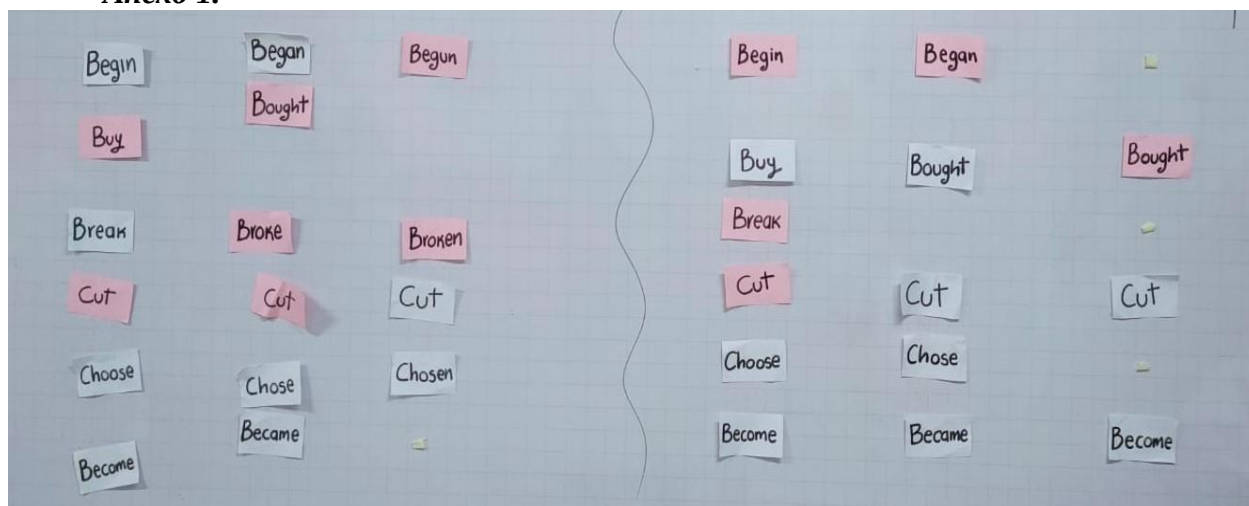
Evaluación:

La evaluación se basará en la realización de los folletos teniendo en cuenta la siguiente rúbrica.

Criterios.	5.0	4.0 - 3.0	2.0	1.0	Puntaje
Contenido	El grupo incluye la información requerida (información del pueblo Kokonuko, reflexión, comparaciones y leyenda)	El grupo cumple con 3 de los 4 aspectos requeridos en el folleto	El grupo cumple con 1 o 2 de los 4 aspectos requeridos en el folleto	El grupo no realizó la actividad	
Diseño	Aparecen datos (títulos, imágenes) relevantes y bien ordenados. Es original y adecuado.	Aparecen algunos datos (títulos, referencias e imágenes) relevantes pero poco organizado.	Aparecen datos (títulos, referencias e imágenes) no relevantes y poco organizado.	El grupo no entregó el material solicitado	
Claridad	La información está muy bien organizada, es muy clara y fácil de leer.	La información está muy bien organizada, pero no es muy clara y fácil de leer.	La información no es clara y está desordenada lo que dificulta su lectura	El grupo no entregó el material solicitado	
Puntuación final:					

Anexos de los planes de clase

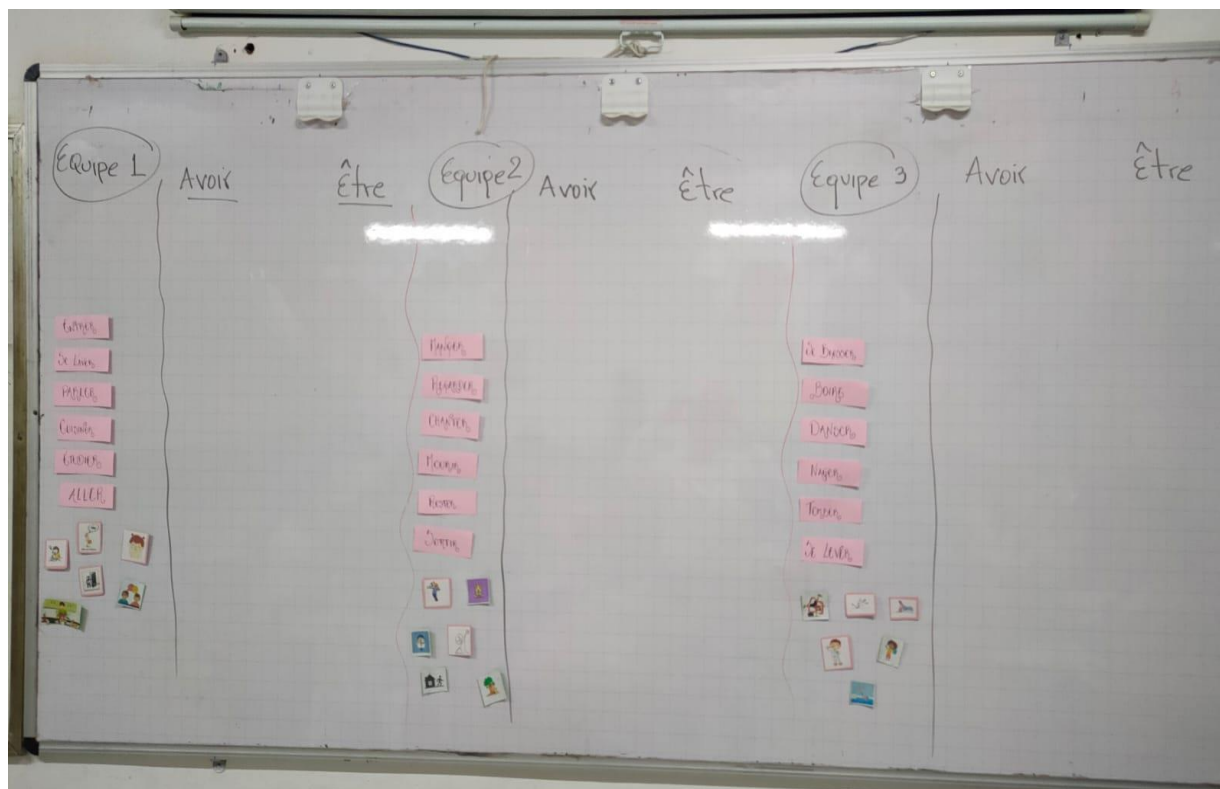
Anexo 1.



Anexo 2.



Anexo 3.



Anexo 4.



Anexo 9: Encuesta percepción de los estudiantes sobre la implementación didáctica
Universidad del Valle

Escuela de Ciencias del Lenguaje

Licenciatura en Lenguas Extranjeras

Encuesta sobre la intervención pedagógica en inglés grado 10-16 y 11-15

En el marco del Trabajo de grado, nos proponemos recoger información sobre la perspectiva de los estudiantes con relación a la implementación del material didáctico en las clases de inglés. Con el propósito de conservar su privacidad y facilitar su libertad de expresión, garantizamos que la información recogida es de carácter confidencial y será utilizada solo por las investigadoras. Agradecemos de antemano su participación en este ejercicio.

Introducción

1. PERCEPCIÓN SOBRE EL MATERIAL DIDÁCTICO EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS Y LA CULTURA

Escoja la opción que considere adecuada de acuerdo con su experiencia.

1. El material me permitió explorar aspectos de la cultura indígena colombiana y otras culturas.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

2. El material me permitió identificar el uso del tiempo pasado (verbos regulares e irregulares) a través de relatos de nuestra cultura.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo

3. El material me permitió practicar el tiempo pasado a través de relatos y leyendas propias.

- Totalmente de acuerdo
 - De acuerdo
 - Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 - En desacuerdo
 - Totalmente en desacuerdo
4. El material me permitió aprender vocabulario relacionado con la naturaleza, eventos sobrenaturales y vocabulario propio de la cultura indígena.
- Totalmente de acuerdo
 - De acuerdo
 - Ni de acuerdo ni en desacuerdo
 - En desacuerdo
 - Totalmente en desacuerdo
5. El material suministrado (cuadernillo y audios) fue útil, claro y organizado.

Si tiene un comentario adicional, por favor escriba su respuesta aquí:

II. PERCEPCIÓN SOBRE LAS TEMÁTICAS ABORDADAS EN LA INTERVENCIÓN

Escoja la opción que considere adecuada de acuerdo con su experiencia.

6. Las historias leídas en la clase de inglés me parecieron...
- Muy interesantes
 - Interesantes
 - Más o menos interesantes
 - Nada interesantes
7. Aprender sobre temas relacionados con mi cultura y comunidades indígenas en la clase de inglés me pareció...

- Muy interesante
- Interesante
- Más o menos interesante
- Nada interesante

8. Practicar el inglés por medio de leyendas de la cultura propia fue

- Muy adecuado
- Adecuado
- Más o menos
- Poco adecuado
- Nada adecuado

¿Por qué? _____

III. PERCEPCIÓN SOBRE LAS ACTIVIDADES PROPUESTAS

Escoja la opción que considere adecuada de acuerdo con su experiencia.

9. ¿Qué tanto le aportaron las actividades realizadas al aprendizaje del inglés?

- Demasiado
- Mucho
- Algo
- Poco
- Muy poco

10. ¿Qué tanto cree usted que pudo practicar cada una de las siguientes habilidades y aspectos lingüísticos en inglés por medio de las actividades realizadas?

	Mucho	Regular	Poco	Muy poco
Lectura				

Escritura				
Escucha				
Habla				
Vocabulario				
Gramática				
Pronunciación				

11. ¿Cuál es su percepción sobre el grado de complejidad de las actividades propuestas?

	Muy fácil	Fácil	Ni fácil ni difícil	Difícil	Muy difícil
Las actividades a lo largo de nuestra intervención					
El proyecto final					

12. ¿Qué comentarios generales tienen con respecto a la experiencia y qué recomendaciones nos pueden dar para mejorar esta propuesta?

Anexo 10: material intercultural y propuestas didácticas.



Material intercultural bilingüe basado en relatos tradicionales

Pueblo Kokonuko

Erika A. Lopéz

Alexandra Mazabuel Q

Agradecimientos

Le agradecemos profundamente a los asistentes de lengua de la Universidad del Valle: George Davis, Johanna Libanio, Jael Alexader e Inés Lomama por su enorme colaboración en la revisión de las traducciones y grabación de audios de este proyecto. Estos agradecimientos van igualmente dirigidos a los docentes Noel Blivet y Johnny Escobar por su participación en la revisión de las traducciones. Sin la participación de ellos no hubiésemos podido conseguir este resultado final tan anhelado.



EL BUS FANTASMA

El señor Fabio Aguilar venía una noche de la población de Leticia, de pronto lo alcanzó un bus y lo alzó. Una vez dentro del bus, don Fabio notó que las personas que iban allí estaban muy pálidas, tenían un aspecto cadavérico, también se dio cuenta que algunas de esas personas él las conocía y ya estaban muertas. Estos pasajeros no hablaban, solamente lo miraban. Después de varios kilómetros de recorrido, el chofer le indicó que debía bajarse del bus porque no lo podía llevar más. A regañadientes se bajó y fue muy grande su miedo al ver que metros más arriba el carro rodó por un abismo, echaba candela y hacia un ruido infernal. Dice don Fabio que era el bus fantasma y lo obligaron a bajarse porque más arriba se encuentra una imagen de la virgen y ese carro no puede pasar por donde hayan imágenes sagradas.

Fabio Aguilar Chávez

Una vez venía a pie de Puracé, venía solo, vi que venía un bus y me detuve para esperar que pasar y a la hora no pasó nada, se agarró una aulladera de perros y cantaron los gallos, y un viento fuerte pasó, me quedé esperando allí pero no me lo encontré, salió loma abajo.

Julián Huila

THE GHOST BUS

One night *don*¹ *Fabio Aguilar* was coming from *Leticia*² town. Suddenly, a bus caught up to him and picked him up. Once inside the bus, *don Fabio* realized that the people who were there were very pallid, they had a cadaverous appearance. He also realized that he knew some of these people and that they had already passed away. Those passengers didn't talk, they only looked at him. After traveling for several kilometers, the driver told him to get out of the bus because he couldn't take him any further. *Don Fabio* got off reluctantly and took a fright when he saw that some meters away the bus rolled off a cliff, burning and making an infernal noise. *Don Fabio* says that it was the *Ghost bus* and that the bus driver forced him to get off because there is a statue of the Virgin further up the road and the bus can't pass by sacred icons.

Fabio Aguilar Chávez

Once I was walking from *Puracé*³, I was walking alone and I saw a bus coming. I stopped to wait for it to pass, but, after a while it never did. Dogs began to howl, roosters to crow, and a strong wind blew. I stayed there waiting for the bus but it didn't pass in front of me. I suddenly saw it going down the hill.

Julián Huila



¹ It is a word of Hispanic origin widely used in protocol that precedes the name of the person and is used as an expression of respect or courtesy.

² It is a town made up of 17 rural localities. It is located in the city of Puracé, Cauca.

³ It is a town located in the central zone of the department of Cauca, Colombia.

LE BUS FANTÔME

Une nuit, *don*⁴ *Fabio Aguilar* venait du village de *Leticia*⁵. Soudain, un bus est arrivé à sa hauteur et il y est monté. Une fois à l'intérieur du bus, *don Fabio* s'est aperçu que les autres passagers étaient très pâles, et d'aspect cadavériques. De plus, il s'est aperçu qu'il connaissait certains des passagers et il savait qu'ils étaient déjà morts. Ces passagers ne parlaient pas, ils le regardaient seulement. Après plusieurs kilomètres de route, le chauffeur lui a dit de descendre parce qu'il ne pouvait pas l'amener plus loin. À contrecœur, il est descendu et il a été effrayé de voir que, quelques mètres plus loin, le bus a roulé en flammes dans un ravin et faisait un bruit infernal. *Don Fabio* raconte que c'était le bus fantôme et que le chauffeur l'a obligé à descendre parce que plus loin se trouvait une image de la Vierge et le bus ne peut pas passer là où se trouvent des images sacrées.

Fabio Aguilar Chávez

Une fois je venais à pied de *Puracé*⁶, j'étais seul, sur la route j'ai vu un bus arriver et je me suis arrêté pour l'attendre, mais il n'est jamais passé, les chiens ont commencé à aboyer et les coqs à caqueter et un vent fort a commencé à souffler. Je suis resté là à attendre, je n'ai pas croisé le bus, mais je l'ai vu devant, au loin tomber dans le ravin.

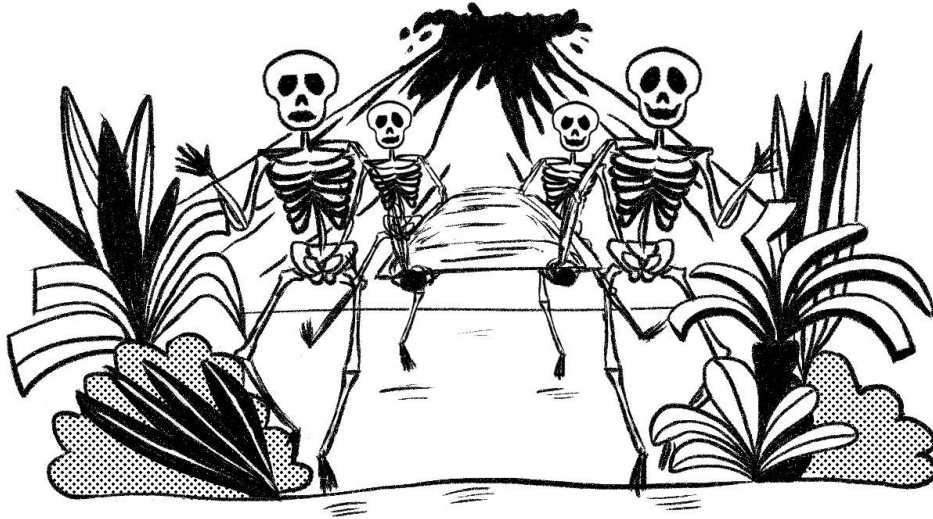
Julián Huila



⁴ C'est un mot d'origine hispanique largement utilisé dans le protocole qui précède le nom de la personne et qui est utilisé comme une expression de respect ou de courtoisie.

⁵ C'est une commune composée de 17 localités rurales. Il est situé dans la municipalité de Puracé, Cauca.

⁶ C'est une ville située dans la zone centrale du département du Cauca, en Colombie.



EL GUANDO

El guando son los diablos [sic] que bajan del volcán cargando una chacana (camilla de dos palos y tela) con el cuerpo de alguno que se va a morir y personas con la que han tenido pactos. Lo van alumbrando con lucecitas azules y por donde van pasando, van arrastrando gente para que ayude a cargar la chacana y a alumbrar; cuando va a terminar la procesión, al amanecer, hay mucha gente que ha estado cargando durante toda la noche. El guando empieza a pasar a las 6 PM. La persona que se encuentra el guando debe meterse a un espinero y colocarse en cruz. El guando aparece en las horas de la noche, tipo diez de la noche me encontré con el guando. Por decirlo, dos luces así yo vi que eran esqueletos que caminaban o era que no pisaban en el suelo sino que iban en el aire. Y ellos llevaban luces y eso es un pedazo de hueso que llevaban así cogido y son huesos, y van caminando, y van así, vea; y llevan una chacana y llevan una calavera encima, amarrada con cadenas y huesos alrededor de las chacanas, llevan luces diferentes y yo apenas de soplar el medio, [sic] que tenía en la boca, lo soplé tres veces, lo soplé porque esa era la forma que decía el médico que me enseñaba para que el espanto desvanezca. Pero le cuento que el guando no se desvaneció sino que se volteó así, el parecía un gusano, y cogió y se pasó una chamba, cogió potrero abajo y cuando yo me levanté, de ahí donde estaba en cruz, ahí yo e vi que ya ha ido así [sic], volando por el potrero al otro lado.

EL GUANDO

*El guando*⁷ is composed of the devils that come down from the volcano carrying a *chacana*⁸ with a representative body of someone that is going to die as well as with the people with whom they have had evil pacts. They light it up with little blue lights and wherever they go, they drag more people to help carry and light the *chacana*. By the time the procession is about to end, at dawn, there have already been many people carrying the *chacana* all night. *El guando* begins its route at 6 PM. The person who runs into *el guando* must get into a hawthorn, lie on the floor and adopt a cross-shaped position.

El guando appears at night time. I ran into *el guando* around ten at night. So to speak, I saw two lights. I saw that there were walking skeletons, but it seemed that they did not step on the ground, but that they hovered in the air. They carried lights and, that was a piece of bone that they held, those were bones, and they were walking, look! They carried a *chacana*. They carried a skull on its top tied with chains, some bones around the *chacana*, and they carried different lights; I could barely spit the *remedy*⁹ that I had in my mouth, I spit it out three times, I spat it out because that was the way the *doctor*¹⁰ taught me to make the ghost disappear. But let me tell you that *el guando* did not fade away. Instead, it turned, it looked like a worm, it crossed a ditch and *cogió potrero abajo*¹¹, and when I got up from there, where I was in a cross-shaped position, I saw that it had already left, flying to the other side of the pasture.



⁷ It is the personification of all the characteristics mentioned in the text that make up the funeral ritual.

⁸ It is a stretcher made with two sticks and cloth.

⁹ It is a mixture based on plants, essences, dry seeds, and alcohol that is used to cure and prevent diseases and is used in rites.

¹⁰ He is the traditional doctor of an indigenous people

¹¹ It is the expression that something or someone is going through a cattle field located in the foothills of a mountain.

EL GUANDO

Le quando est constitué par les diables qui descendent du volcan en portant une chacana avec la représentation du corps d'une personne qui mourra bientôt, ainsi que d'autres personnes qui ont signé des pactes. Ils l'allument avec de petites lumières bleues et partout où ils passent, ils emmènent d'autres gens pour les aider à éclairer et porter la chacana. Quand la procession se termine, à l'aube, beaucoup de gens ont porté le quando toute la nuit. Le quando commence son parcours à 18h. Les gens qui croisent le quando doivent se jeter dans une aubépine et se mettre par terre en croix.

Le quando apparaît la nuit. Vers dix heures du soir j'ai vu passer le quando. Et, j'ai vu deux lumières qui étaient en réalité des squelettes qui marchaient ou plutôt qui ne touchaient pas le sol, mais qui flottaient dans l'air. Et ils portaient des lumières qui en fait étaient des morceaux d'os, oui, c'étaient des os, et ils marchaient tout droit, comme ça ! Regarde ! Et ils portaient une chacana avec un crâne au-dessus, attaché avec des chaînes, et aussi des os attachés autour de la chacana, et ils portaient aussi des différentes lumières. Et moi, j'ai à peine eu le temps de cracher le remède que j'avais dans la bouche, je l'ai craché trois fois, je l'ai craché parce que c'était le moyen que le docteur m'avait enseigné pour faire disparaître les fantômes. Mais, moi, je te le dis, que le quando n'a pas disparu mais qu'il s'est retourné comme ça, il ressemblait à un ver, et puis il a traversé un fossé, et il a traversé un pâtre; et quand je me suis relevé, de là où j'étais allongé en croix, là j'ai vu qu'il était déjà parti, en volant en l'air, jusqu'à l'autre côté de la pâtre.





LA LEYENDA DE LA MINA DE AZUFRE DE PURACÉ

La mina de Puracé es un sitio muy importante para los puraceños en el aspecto económico, histórico y cultural, además porque el sitio en sí es una leyenda que está vinculada íntimamente con el volcán que es un sitio legendario.

Cuentan los puraceños y trabajadores de la mina que el primer dueño de ésta era don Manuel María Mosquera, familiar de Tomás Cipriano de Mosquera.

Manuel María Mosquera estaba en muy mala situación económica, un día un duendecito le regaló un terrón de azufre en un morralito, lo hizo examinar en Cali y Popayán, pero como no sirvió siguió buscando. Empezó en San Juan, llevaba la crema de azufre en mulas, azufre traído por los indígenas que se lo vendían a él, asimismo le traían leña y le llevaban a vender grandes cantidades de agua para prepararla, pero esto no le resultó, pues le salía como colada y allí gastó mucha plata.

En su casa hizo construir muchos hornos de leña para quemar azufre y en una medio quemada, se le caían, y a diario permanecía haciendo hornos. Y entonces la gente comentaba que era el diablo que se los tumbaba para obligarlo a hacer el pacto con él.

Un día salió de cacería y llegó a un sitio llamado El alfombrado, mientras observaba la naturaleza se le apareció un hombre simpatiquísimo, y le dijo “yo sé dónde está la mina”. Él antes de aparecérselo este señor había pensado “¿si se me apareciera el diablo y me entregara la mina?” y efectivamente, así sucedió. El hombre le ordena a Manuel María que tome la escopeta y dispare hacia una roca, y cuando el tiro dio en la roca, brotó de ella azufre. Allí hicieron el pacto que consistía en que don Manuel debía entregarle cada año tres trabajadores de la mina, y esto se cumplió, pues cada año morían de tres en tres. Esos se mataban en los socavones ya fuera por una piedra o ya por asfixia de los gases, la gente no sabía por qué morían.

La mina no se la había entregado definitivamente sino que se la había arrendado y como Manuel no se la quería devolver, el diablo se la había quemado cuatro veces. El diablo y Manuel María se encerraron en una pieza a firmar el contrato de arriendo de la mina y su pacto, luego don Manuel se fue para Quintana (Popayán).

Un día se encontraba jugando naipes con sus amigos, de pronto llegó un hombre montado en una mula y preguntó por don Manuel y después de conversar largamente, salieron y se lo llevó. De ahí la versión de que el diablo se lo llevó en cuerpo y alma

THE LEGEND OF THE SULFUR MINE OF PURACÉ

The sulfur mine of *Puracé*¹² is a very important site for *puraceños*¹³ in economic, historic, and cultural aspects. In addition, because this site itself is a legend that is intimately linked with the *Puracé*'s volcano, which is a legendary site.

The *puraceños* and the mine workers say that the first owner of this mine was *don*¹⁴ *Manuel María Mosquera*, a relative of *Tomás Cipriano de Mosquera*¹⁵.

Manuel María Mosquera was in a very bad economic situation. One day a *duendecito* gave him a sulfur cube in a small bag. *Don Manuel* had it analyzed in *Cali*¹⁶ and *Popayán*¹⁷, but it was not enough to solve his economic problem, so he kept looking. He began in *San Juan*¹⁸, transporting the sulfur cream in mules. This sulfur was brought by natives who sold it to him, the same ones who sold him firewood and large amounts of water to prepare the sulfur cream. However, this did not work because it became too thick and he wasted a lot of money on that.

He built many wood-fired ovens at his house in order to burn sulfur, but they didn't last because they fell. To solve this situation, he made more wood-fired ovens. So, people said that it was the devil making them fall to force *don Manuel* to make a pact with him.

One day, *don Manuel* went hunting and he arrived at a place called *El Alfombrado*¹⁹. Whilst he was observing nature, a very likable man appeared and said to him, "I know where the mine is". Before this man appeared, *don Manuel* had thought "what If the devil appears to me and shows me the sulfur mine?" and indeed it happened. The likable man ordered *Manuel María* to take the shotgun and shoot at a rock. When the shot hit the rock sulfur sprouted from it. At that place, they made the pact. The terms dictated that *don Manuel* had to give to the devil three mine workers every year. That pact was fulfilled because each year three mine

¹² It is a town located in the central zone of the department of Cauca, Colombia.

¹³ It is the demonym designated to the inhabitants of the municipality of Puracé

¹⁴ It is a word of Hispanic origin widely used in protocol that precedes the name of the person and is used as an expression of respect or courtesy.

¹⁵ He was a Colombian general, political figure. He was president of Colombia four times.

¹⁶ It is the capital city of the department of Valle del Cauca, Colombia.

¹⁷ It is the capital city of the department of Cauca, Colombia.

¹⁸ It is an area where the San Juan thermals are located in the Puracé National Park.

¹⁹ It is a place located between the sulfur mine of Puracé and El Crucero (a place where the road splits in two different directions, one goes to La Plata, Huila and the other goes to the Sulfur Mine). One of the main features of El Alfombado is that the floor is covered with moss that looks like a carpet.

workers died. They died under weird circumstances in the tunnels because of a falling rock or by gassing.

The mine had not been given to *Manuel Mosquera* definitively but had been rented. As he did not want to return it, the devil had burned it down four times. The devil and *Manuel María* had locked themselves in a room to sign the lease contract of the mine and their pact. Then, *don Manuel* went to *Quitana*²⁰, *Popayán*.

One day *don Manuel* was playing cards with his friends and, suddenly, a man arrived riding a mule and asked someone for *don Manuel*. After *don Manuel* and the man talked for a long time, they went out and the man took him away. Hence, the version that the devil took his body and his soul.



²⁰ Rural town located in the municipality of Popayán.

LÉGENDE DE LA MINE DE SOUFRE DE PURACÉ

La mine de *Puracé*²¹ est un site très important pour les *puraceños*²² en termes économiques, historiques et culturels; d'ailleurs parce que le site est une légende qui est intimement liée au volcan, un site légendaire.

Les *puraceños* et les travailleurs racontent que le premier propriétaire de la mine a été *don*²³ *Manuel María Mosquera*, famille de *Tomás Cipriano de Mosquera*²⁴.

Don Manuel était dans une mauvaise situation économique. Un jour, un petit lutin lui a donné un morceau de soufre dans un petit sac. *Don Manuel* l'a fait examiner à *Cali*²⁵ et *Popayán*²⁶, mais comme le soufre n'a pas été suffisant pour résoudre ce problème économique, il a continué à chercher. Il a commencé à *San Juan*²⁷, il transportait la crème du soufre sur des mules. Les indigènes vendaient le soufre, des bois de chauffage et aussi de grandes quantités d'eau à *don Manuel* pour préparer la crème du soufre. Cependant, cela n'a pas réussi à *Don Manuel* parce que la crème du soufre était très dense et il a dépensé beaucoup d'argent dans ce projet.

Chez lui, il a construit de nombreux fours à bois pour brûler le soufre, mais ceux-ci ne duraient pas longtemps car ils s'effondraient et chaque jour *don Manuel* doivent construire plus de fours à bois et les gens disaient que c'était le diable qui les détruisait pour forcer *don Manuel* à faire un pacte avec lui.

Un jour, *don Manuel* est parti à la chasse et est arrivé à un endroit appelé *El alfrombrado*²⁸. Pendant qu'il observait la nature, un homme sympathique lui est apparu et lui a dit "je sais où est la mine". Avant l'arrivée à l'improviste de cet homme, *don Manuel* avait pensé "si le diable se révélait et me montre la mine du soufre...?" et effectivement, c'est arrivé. L'homme sympathique a ordonné à *Manuel María* de prendre le fusil et de tirer sur un rocher et quand le tir a touché le rocher,

²¹ C'est une ville située dans la zone centrale du département du Cauca, en Colombie.

²² C'est le démonyme désigné aux habitants de la commune de Puracé.

²³ C'est un mot d'origine hispanique largement utilisé dans le protocole qui précède le nom de la personne et qui est utilisé comme une expression de respect ou de courtoisie.

²⁴ Il était un général colombien, figure politique. Il a été président de la Colombie à quatre reprises.

²⁵ C'est la capitale du département du Valle del Cauca, en Colombie.

²⁶ C'est la capitale du département du Cauca, en Colombie.

²⁷ C'est une zone où se trouvent les thermaux de San Juan, dans le parc national de Puracé.

²⁸ C'est un endroit situé entre la mine de soufre de Puracé et El Crucero (lieu où le chemin est divisé en deux directions, l'un va vers La Plata, Huila et l'autre va vers la Mine de Soufre). L'une des principales caractéristiques de "El Alfrombrado" est que le sol est couvert de mousse qui ressemble à un tapis.

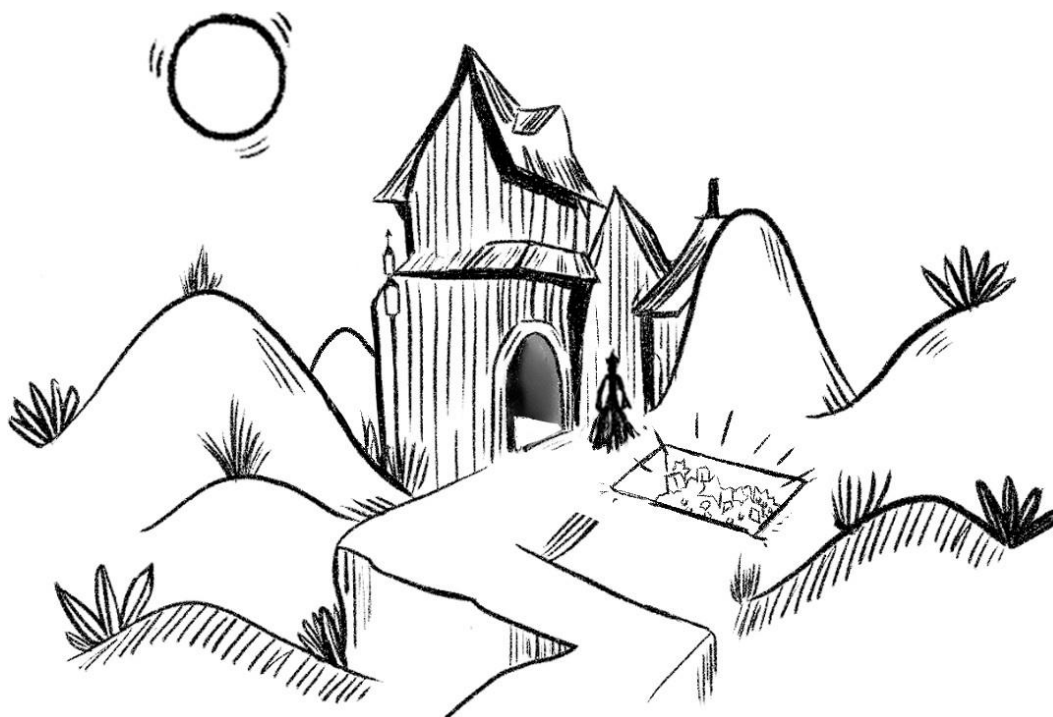
du soufre en a jailli. Là ils ont fait le pacte. Les termes stipulaient que *don Manuel* devait remettre chaque année trois ouvriers de la mine au diable et le pacte a été rempli parce que chaque année trois travailleurs mouraient. Ils mouraient dans des circonstances bizarres dans les grottes soit par une pierre, soit par asphyxie des gaz.

Le diable n'avait pas remis définitivement la mine à *Manuel Mosquera*, mais la lui avait louée et *Manuel* ne voulait pas rendre la mine au diable, pour cette raison le diable l'a brûlée quatre fois. Le diable et *Manuel Maria* se sont enfermés dans une chambre pour signer le bail de la mine et son pacte. Après *don Manuel* est parti à *Quintana*²⁹, *Popayán*.

Un jour, *don Manuel* jouait aux cartes avec ses amis, soudain un homme est arrivé à dos d'une mule et a demandé à quelqu'un où *don Manuel* était et après l'homme et *don Manuel* avaient longuement parlé, ils sont sortis et l'homme l'a emmené. De là vient la version que le diable lui a pris corps et âme.



²⁹ Localité rurale située dans la municipalité de Popayán.



LOS ENTIERROS

Los entierros son cosas que los muertos han dejado enterradas o guardadas en alguna parte, en esos sitios se oyen ruidos, golpes, pasos, chillidos, etc., y para que se calmen esos sitios hay que encontrar el entierro o mandar a hacer una misa donde un cura por el descanso del alma del muerto que hizo el entierro. En la torre (una montaña) hay un entierro muy viejo que cada Semana Santa hace sonar unas campanas. Cuando un entierro está encantado se ve a un hombre negro cuidándolo.

Los entierros tienen una persona destinada para que sea su sueño. Cuando una persona se ve cerca de un entierro, un bulto blanco o una luz, es porque le conviene ser el dueño del entierro, si no le conviene ve al diablo en lugar de las otras sombras. Los entierros de Puracé son joyas que los colonos que vinieron de la guerra quisieron quitarle a los indígenas, y ellos para no perderlos, decidieron enterrarlos. También los papás de antes hicieron entierros de sus joyas y riquezas debajo de sus casas para que los hijos, por la ambición de la herencia de sus padres, no se pelearan. Esos son los entierros que en las casas no dejan dormir, por los ruidos que se oyen, y para eso, hay que traer al cura o a alguien que sepa para que arregle el lugar. Donde hay entierro azota el truen.

BURIALS

Burials are things that dead people have left buried or saved somewhere. In those places, noises, knocking, steps, and shrieking can often be heard. In order to calm down this paranormal activity, it is necessary to find the burial or to ask a priest to offer a mass for the remains of the soul of the deceased who made the burial.

In *La torre*³⁰ there is a very old burial, and at that place each Holy Week some bells ring. When a burial is enchanted the spectrum of a black man appears to take care of it. Each burial has an intended person to be its owner. When a person is near to a burial, which appears as a white bulge or a light, it means that he is meant to be the owner, but otherwise, the person is going to see the devil instead of the other shadows.

*Purace*³¹'s burials are treasures that settlers who came from the war tried to steal from natives. In order not to lose the treasures, native people decided to bury them. Also, the parents of yesteryear decided to bury their jewelry and riches under their houses to prevent fights between their children over the ambition of inheriting the treasures. Those burials are the ones that do not allow people to sleep in those houses, because of the noises that are heard. To manage this, it is necessary to take to those places a priest or someone who knows about this topic in order to solve this situation. Where there is a burial, the thunder is heard.



³⁰ It is a large rock covered with nature that by its long and pointed shape is known as "La torre"

³¹ It is a town located in the central zone of the department of Cauca, Colombia.

LOS ENTIERROS

Les reliques ou *entierros* sont des choses que les morts ont laissées ensevelies ou rangées dans certains endroits. À ces endroits se font entendre des bruits, des coups, des pas, des cris, etc. Afin que ces endroits se calment il faut trouver *el entierro* ou demander à un prêtre de faire une messe pour le repos de l'âme du défunt qui a fait *el entierro*.

Dans *La Torre*³² il y a un *entierro* très ancien où pendant la Semaine Sainte l'on entend des cloches. Lorsqu'un *entierro* est ensorcelé on y voit le spectre d'un homme noir s'en occuper. Chaque *entierro* appartient à une personne destinée à en être le propriétaire. Quand quelqu'un est près d'un *entierro* et que cette personne voit un tas blanc ou une lumière c'est qu'elle est le bon propriétaire. Si *el entierro* ne lui convient pas, elle verra le diable à la place des autres ombres.

Les *entierros* de *Puracé*³³ sont les trésors que les colons venus de la guerre voulaient voler aux indigènes et pour ne pas perdre les trésors, les indigènes ont décidé de les enterrer. De plus, les ancêtres ont enterré leurs bijoux et richesses sous leurs maisons afin que leurs enfants ne se battent pas pour leur héritage. Ces *entierros* ne laissent pas dormir les habitants des maisons à cause du bruit qu'ils font et, pour cela, il est nécessaire d'amener un curé ou quelqu'un qui s'y connaisse pour chasser les bruits. Là où il y a un *entierro*, le tonnerre se fait entendre.



³² C'est un grand rocher couvert de nature qui, par son long et pointu, est connu comme "La torre"

³³ C'est une ville située dans la zone centrale du département du Cauca, en Colombie.



LA VIUDA

La viuda es una mujer de cabellos largos, que usa un vestido negro y ancho, que va hasta la rodilla y de ahí para abajo se le ven las enaguas blancas. Su cara es como una luz blanca. La viuda vive en el pueblo, en las esquinas y en los caminos. Se le aparece a las personas que andan borrachas tarde de la noche, se para en las esquinas de las casas del pueblo o en las curvas o barrancos de los caminos. Cuando pasa un hombre se le aparece como si fuera la novia de él; así lo engaña y se lo lleva al cementerio o al monte, donde hay muchos árboles, ahí se le convierte en calavera con el cuerpo hecho un montón de huesos. Para sentir la viuda hay que tener ojo de ver y espíritu de aguantar. Hay que ser de espíritu duro, porque si lo tiene blando uno queda afectado por los malos espíritus. Para ahuyentar la viuda, el hombre que tenga ojo de ver y espíritu de aguantar debe tomar un perrero y azotar hasta que al suelo caigan un montón de huesos. Cuando alguien se va a morir, la viuda chilla y lanza gemidos muy destemplados. Dicen que una mujer que se le aparece a los hombres mujeriegos y toma tragos, se le aparece en una mujer bonita y si ellos la siguen o enamoran, los va llevando y los va llevando a orillas de los ríos o al cementerio.

THE WIDOW

The widow is a woman with long hair, who wears a black and wide dress that comes to her knees and white petticoats. Her face is like a white light. She lives in the town, on street corners, and on roads. She appears to people who are drunk late at night. She stands on the corners of town's houses or the curves or on the bank of the roads. When a man passes by, she appears to him as if she were his girlfriend; so she deceives him and she takes him to the cemetery or to the mountain where there are many trees. There, she becomes a skeleton with her body solely made up of bones.

To feel the widow, people must have a *keen eye and a hard spirit*³⁴. You have to be of a hard spirit because if you have a soft one you will be affected by evil spirits. To shoo away the widow, the man who has a *keen eye and a hard spirit* must take a whip and flog her until a pile of bones falls to the ground. When someone is going to die, the widow screams and throws out moans out of pitch. People say that is a woman who appears to the womanizers and the drunkards. She appears to them as a beautiful woman and if they follow her or fall in love with her, she takes them to the bank of the rivers or the cemetery.



³⁴ Common expression in Spanish from the Colombian area to refer to having the necessary sensitivity to see creatures or entities that others do not and the courage to deal with the situation and not end up affected by the negative energies.

LA VEUVE

La veuve est une femme qui a les cheveux longs, porte une robe noire et ample qui va jusqu'aux genoux et des jupons blancs. Son visage est comme une lumière blanche. La veuve habite dans le village, au niveau des angles et des chemins. Elle apparaît aux gens qui marchent ivres tard dans la nuit. Elle s'arrête au coin des maisons du village, sur les virages ou sur les bords des routes. Quand un homme passe, elle apparaît et prend la forme de sa petite amie, de cette manière elle les dupe et les emmène au cimetière ou dans la colline où il y a beaucoup d'arbres. Là, elle se transforme en squelette avec son corps composé uniquement d'os.

Pour sentir la veuve, les personnes doivent avoir *l'œil vif et l'esprit fort*³⁵. Ils doivent avoir un esprit fort parce que s'ils ont un esprit faible, ils seront affectés par les mauvais esprits. Pour chasser la veuve, l'homme qui a *l'œil vif et l'esprit fort* doit prendre un fouet et la fouetter jusqu'à ce qu'un tas d'ossements tombe au sol. Quand quelqu'un va mourir, la veuve crie et lance des gémissements discordants. Les personnes disent que c'est une femme qui apparaît aux hommes coureurs de jupons et pochtrons. Elle apparaît à eux comme une femme belle et s'ils la suivent ou tombent amoureux d'elle, elle les emmène et les emmène jusqu'au bord de la rivière ou au cimetière.



³⁵ Expression courante en espagnol de la région colombienne pour désigner la sensibilité nécessaire pour voir des créatures ou des entités que les autres ne voient pas et le courage de faire face à la situation et de ne pas se retrouver affecté par des énergies négatives.



EL DIABLO COLGADO

Allí enterraron a uno y cuando se cumple la fecha asustan, se oyen tres gritos que le llegan a uno al alma. El que enterraron allí era un señor que era trabajador de don Sixto Muñoz, trabajando en San José encontró un palo de tachuelo gruesísimo, dijeron que para tumbarlo necesitarían tres días por lo menos, el patrón le dijo que no lo tumbara pero él no hizo caso, sino que se agarró a tumbarlo y cuando le dio el último hachazo y cayó el palo, cayó también él muerto. Cuentan que cuando lo estaba tumbando, a medida que le daba hacha, el palo echaba sangre. Como la trocha pasaba por ahí, y cuando en ese tiempo no había carretera sino que era camino de trocha, se vino la familia a llevarlo, entonces lo sacaron tres semanas hasta aquí (San Antonio) donde está enterrado en el sitio del diablo colgado.

En el día es que lo movían 20 metros, luego descansaban, y tenían que amanecer allí, eran como 15 personas y hasta allí llegaron en una subida, y es que lo subían hasta la mitad y es que se iban pa' atrás hasta llegar vuelta abajo, y no es que lo pudieron subir más, entonces la familia se cansó y lo enterraron allí con la condición de que a los cinco años venían a llevar los restos, y así lo hicieron. Cuando vinieron a llevarlo y lo destaparon, es que estaba intacto como si lo hubieran acabado de

enterrar, el pelo es que le llegaba hasta la cintura y las uñas le habían crecido, y no olía a nada. Ahí lo dejaron y a los 10 años volvieron y la misma cosa, entonces decidieron dejarlo allí y no volvieron más. A las tres de la tarde en la fecha, lo oyen gritar 3 veces horriblemente, yo una vez que me quedé allí con mi mamá señora, y lo oímos gritar.

Pedro Luis Huila

Decían a los que bajaban por esa trocha para San Agustín, cuando no había carretera, dizque veían al diablo colgado allí. Marcelino Mapallo lo veía que bajaba con el ganado y no solo él, sino muchas otras personas. Dizque vio al diablo bailando y de ese susto a os pocos días se murió. Otro señor trabajador que murió al cortar un árbol, dizque no lo pudieron pasar de allí, y allí está

HUNG DEVIL

There some people buried a man and when that date arrives he scares people.

Three shouts can be heard that pierce any soul. The man who was buried there worked for *don*³⁶ *Sixto Muñoz*. When that man was working in *San José*³⁷, he found a very thick prickly ash³⁸. The workers said that to cut down the tree they would need at least three days. The boss told him not to cut it down, but the man did not heed the orders. Instead, he began to cut it and when he gave it the final blow, the trunk fell, and at the same time, the man dropped dead. People say that when he was knocking it down with the ax the trunk began to bleed. At that time there was not a road, instead of that, there was a path. His family came to carry him to *San Antonio*³⁹. It took them three weeks, and now the man is buried in the hung devil's place.

The family moved his body 20 meters per day. After that, they rested and they stayed there until dawn. There were approximately 15 people, working together to take this body up to a hill. Repeatedly as they were reaching the midpoint, they slid down. Eventually, the family got tired and decided to bury him under the condition of returning in 5 years to pick his remains up and they did it. When they came to pick up the remains, they exhumed his body and they saw that he was intact as if he had just been buried. His hair reached down to his waist, and his nails had grown and he had no smell. They left him there and after 10 years they came back, and the same thing happened, so they decided to leave him there and never came back. At three in the afternoon on that date, people can hear him scream horribly 3 times.

Once I stayed there with my mom, and we heard him scream.

Pedro Luis Huila

Those who went down that trail to *San Agustín*⁴⁰ said that when there was no road, apparently there they saw the hung devil. *Marcelino Mapallo* saw him coming down with the cattle, and not just him, but many other people. People say that *Marcelino Mapallo* saw the devil dancing and because of that fright a few days later he died.

³⁶ It is a word of Hispanic origin widely used in protocol that precedes the name of the person and is used as an expression of respect or courtesy.

³⁷ Rural town located in the small town of Santa Leticia, municipality of Puracé.

³⁸ It is a species of tree with a flat crown and large thorns on its trunk. Also known by its scientific name *Zanthoxylum rhoifolium*.

³⁹ Rural town located in the small town of Santa Leticia, municipality of Puracé.

⁴⁰ It is a town and municipality of the department of Huila. It is known for its proximity to the San Agustín Archaeological Park.

People say that another worker died when he cut a tree, but they couldn't move him from there, and he still lies at that place.



LE DIABLE PENDU

Là-bas, quelques personnes ont enterré un homme et quand cette date arrive, il effraie les gens. Vous pouvez entendre trois cris qui percent l'âme. L'homme qu'ils y ont enterré était un ouvrier de *don*⁴¹ *Sixto Muñoz*. Quand cet homme travaillait à *San José*⁴², il a trouvé un frêne épineux⁴³ très épais. Les ouvrières ont dit que pour l'abattre il fallait au moins trois jours. Le chef a dit à l'homme de ne pas couper l'arbre, mais l'homme l'a ignoré et a commencé à le couper et quand l'ouvrier a donné le dernier coup de hache, l'arbre est tombé et en même temps, l'homme est tombé mort. Les gens disent que quand il coupait l'arbre avec la hache, le tronc saignait et à cette époque il n'y avait pas de route, mais il y avait un sentier. Sa famille est venue le déplacer à *San Antonio*⁴⁴. Ce trajet a pris trois semaines, maintenant cet homme est enterré à la place du diable pendu.

Sa famille déplaçait le corps d'homme de 20 mètres par jour. Après cela, ils se reposaient et attendaient jusqu'à l'aube pour recommencer. Ils étaient environ 15 personnes, travaillant ensemble pour emmener ce corps sur une montée. Quand ils atteignaient le point médian, ils glissaient vers le bas. Puis, la famille était fatiguée et l'a enterré là avec la condition qu'elle viendrait chercher les restes après cinq ans, et elle l'a fait.

Quand ses proches sont venus chercher les restes et ont exhumé le corps, ils ont vu qu'il était intact comme s'il venait d'être enterré. Ses cheveux atteignaient sa taille, et ses ongles avaient poussé et il n'avait pas d'odeur. Ils l'ont laissé là-bas et dix ans après et ils sont revenus et l'histoire s'est répétée. Alors, ils ont décidé de le laisser là et ne sont jamais revenus. À 15h le jour du rendez-vous, les gens peuvent entendre trois cris effrayants. Une fois, j'y étais avec ma mère, et nous l'avons entendu crier.

Pedro Luis Huila

⁴¹ Expression courante en espagnol de la région colombienne pour désigner la sensibilité nécessaire pour voir des créatures ou des entités que les autres ne voient pas et le courage de faire face à la situation et de ne pas se retrouver affecté par des énergies négatives.

⁴² Localité rurale située dans l'arrondissement de Santa Leticia, la municipalité de Puracé

⁴³ C'est une sorte d'arbre avec une couronne plate et de grosses épines sur son tronc. Aussi connu sous son nom scientifique *Zanthoxylum rhoifolium*.

⁴⁴ Localité rurale située dans l'arrondissement de Santa Leticia, la municipalité de Puracé.

Ceux qui ont descendu ce sentier jusqu'à *San Agustín*⁴⁵ ont dit que quand la route n'existait pas encore, apparemment là, ils auraient vu le diable pendu. *Marcelino Mapallo* l'a vu descendre avec le bétail, et pas seulement lui, mais pleins d'autres personnes. On dit qu'il a vu le diable danser et qu'il a eu si peur ce jour-là, que quelques jours plus tard il en est mort. Il y a un autre travailleur qui est mort en abattant un arbre, ils disent qu'ils ne pouvaient pas le déplacer de l'endroit, et il y gît toujours.



⁴⁵ C'est une ville et la municipalité du département de Huila. Il est connu pour sa proximité du parc archéologique de San Agustín.



EL DUENDE

El duende tiene la forma de un muchacho bonito y chiquito, con los pies volteados hacia atrás, es rubio, colorado, utiliza sombrero grande y de color verde. También hay duenda que es una muchacha chiquita con los pies al revés. El duende engaña a los niños y se los arrastra al monte.

El duende tiene preferencia por algunos nombres de mujeres como los que comienzan con la palabra luz, por ejemplo, Luz Eira, Luz Elida, etc.

El duende se arrastra a las mujeres y la duenda a los hombres, se los llevan al monte y si no se tratan (cuando se rescatan) del mal rápidamente, entonces las personas pueden enfermarse gravemente hasta que mueren.

Hace tiempo una señora se fue a coger papas a la huerta que tenía atrás de la casa, para cocinarlas. A medida que iba recogiendo se le iban apareciendo matas de moras cargadas y provocativas, ella seguía cogiendo moras y se olvidó de las papas; cuando ella se dio cuenta, ya iba muy lejos de su casa y se había perdido. El duende se la había arrastrado a una montaña bien lejos, donde la había enredado; ella veía al duende como un hombre buen mozo y simpático que le ofrecía comodidades, que le

daba vestidos, aunque en realidad estaba desnuda, que le ofrecía deliciosos manjares que realmente eran estiércol.

Para poderle quitar esa mujer al duende, sus familiares tuvieron que contratar a un conjunto de música de cuerda y llevarlo a la montaña donde tenía a la mujer para que le cantara a el duende y así él la devolviera.

El duende también toma la forma de personas cercanas a sus víctimas para engañarlas y poder arrastrárselas.

El duende vive en barrancos, peñas, quebradas, pantanos, pero por lo general como judío errante.

Al duende le gustan mucho las plantas, por eso usa sombrero hecho de hojas de chupana verde; además, le apetece la ruda y la uvilla de duende, la cual es su alimentación preferida y cuentan que le disgusta mucho el chondul de paja, el ajenjible y la yacuma negra.

El duende se ha convertido en un personaje muy importante en el mundo de los espíritus, ya que médicos tradicionales trabajan mucho con él; de ahí, que al niño que persiga mucho el duende, ese se convierte en discípulo del médico tradicional para que más tarde lo entre a reemplazar cuando este muera.

EL DUENDE

El duende has the appearance of a pretty little boy, with his feet turned backward, he is blond, with red cheeks, and wears a large green hat. There is also a *Duenda*⁴⁶, a little girl with her feet upside down. *El duende* tricks the children and drags them out to the scrubland.

El duende has a preference for some names of women, those that begin with the word "*Luz*"⁴⁷, for example, *Luz Eira*, *Luz Elida*, etc.

El duende drags women and *La duenda* drags men. They take them to the scrubland, and if somebody doesn't *treat the evil*⁴⁸ inside of them quickly when they are rescued, then the victims can get very sick until they die.

Some time ago a lady went to pick potatoes from the garden behind the house, to cook them. As she was picking them, plants full of tempting blackberries appeared; she picked the blackberries and forgot about the potatoes. By the time she realized that she was already a long way from home and lost. *El duende* had taken her to a mountain far away, where he tricked her. She saw *el duende* as a handsome and likable man who offered her comforts, who gave her clothes, although she was actually naked, and who offered her delicious delicacies that were in fact dung.

In order to take that woman away from *el duende*, her relatives had to hire a string band and take it to the mountain where *el duende* had the woman. The string band⁴⁹ had to play music for *el duende*, so he would return that woman.

El duende also takes on the appearance of people close to his victims in order to trick and take them away.

El duende lives in ravines, crags, creeks, swamps, but generally as a *Wandering Jew*⁵⁰.

⁴⁶ It is the equivalent name to the female version of the character described in the story

⁴⁷ It is a feminine name. This name represents being apart from sin and temptations. Its meaning is the woman who gives clarity.

⁴⁸ It is a spiritual and energetic cleansing performed by a traditional doctor.

⁴⁹ It refers to music composed of different string instruments such as the bandola, tiple, guitar, etc.

⁵⁰ It refers to the religious legend about a Jewish man who was condemned to wander the world forever for committing acts against Jesus.

El duende likes plants a lot, that's why he wears a hat made of *chupana verde*⁵¹ leaves. In addition, he really likes rue and the *uvilla de duende*⁵² which is his favorite food. People also say that he dislikes the *chondul de paja*⁵³, ginger⁵⁴, and the *yacuma negra*⁵⁵ a lot.

El duende has become a very important character in the world of spirits since it is said that traditional doctors⁵⁶ work a lot with him. For this same reason, it is said that the child who is persecuted by *el duende* a lot becomes a disciple of the traditional doctor so that later he replaces him when he dies.



⁵¹ It is a species of fruit tree with large, dark green leaves. Also known by its scientific name *Quararibea cordata*.

⁵² It is the fruit of a shrub, the fruit is like a yellow berry. Its name "Uvilla de duende" is due to its small size and because the shrub grows in the middle of the forest. This fruit is also known in Spanish as Uchuva.

⁵³ It is a tree that is used to prepare traditional remedies.

⁵⁴ In the original version the word used is *ajengibre*, this word is the traditional term for ginger or *jengibre* in Spanish.

⁵⁵ It is a snake larger than the anaconda, its name means mother of the water and belongs to indigenous mythology, it is said that it lives in the water and prefers the lagoons near the rivers.

⁵⁶ It is the person responsible for preventing and curing diseases through plants, animals, minerals and/or physical, mental and spiritual therapies in an indigenous community.

LE LUTIN

Le lutin a la forme d'un garçon joli et petit avec les pieds tournés vers l'arrière. Il a les cheveux blonds et il porte un grand chapeau vert. Il y a une lutine aussi, qui est une petite fille avec les pieds tournés vers l'arrière. Le lutin trompe les enfants et les emmène au mont.

Le lutin a une préférence pour quelques noms de femmes comme les noms qui commencent avec le mot *Luz*⁵⁷. Par exemple, *Luz Eira*, *Luz Elida*, etc.

Le lutin emmène les femmes et la lutine les hommes, ils les emmènent au mont et, quand ils sont retrouvés, s'ils ne sont pas soumis à un traitement contre le *mal*⁵⁸, ils peuvent tomber gravement malades jusqu'à mourir.

Il y a longtemps, une dame est allée chercher des pommes de terre dans le jardin qu'elle avait derrière sa maison pour les cuisiner. Au fur et à mesure qu'elle ramassait les pommes de terre, des buissons de mûres chargés et provocants lui apparaissaient, elle a ramassé les mûres et a oublié les pommes de terre. Quand elle a repris conscience, elle s'est aperçue qu'elle était déjà loin de chez elle et s'était égarée. Le lutin l'avait menée sur une montagne très loin, où il l'avait dupée. Elle voyait le lutin comme un bel homme sympathique qui lui offrait du confort personnel comme des robes mais en réalité elle était nue et il lui servait des mets exquis qui étaient en réalité de la bouse de vache.

Pour pouvoir sauver la femme du lutin, sa famille a dû engager un groupe qui joue *de la musique à cordes*⁵⁹ pour l'emmener dans la montagne où le lutin gardait la femme pour lui chanter une chanson et la libérer.

Le lutin se transforme en personnes proches de ses victimes pour les duper et pouvoir les emmener au mont.

Il habite sur des rives, des collines rocheuses, dans des ruisseaux et des marécages, en général il est comme le *juif errant*⁶⁰.

⁵⁷ C'est un nom féminin. Ce nom représente être séparé du péché et des tentations. Sa signification est la femme qui donne la clarté.

⁵⁸ C'est un nettoyage spirituel et énergétique effectué par un médecin traditionnel.

⁵⁹ Il fait référence à la musique composée de différents instruments à cordes tels que la bandola, le tiple, la guitare, etc.

⁶⁰ Il fait référence à la légende religieuse d'un homme juif qui a été condamné à errer dans le monde pour toujours pour avoir commis des actes contre Jésus.

Il aime beaucoup les plantes, pour cette raison il porte un chapeau fait de feuilles de *chupana verde*⁶¹. En plus, il aime la rue et *la uvilla de duende*⁶² qui est son alimentation préférée et les personnes disent qu'il n'aime pas le *chondul de paja*⁶³, le *ajenjible*⁶⁴ et *la yacuma negra*⁶⁵

Le lutin est un personnage important dans le monde des esprits parce que les *médecins traditionnels*⁶⁶ travaillent beaucoup avec lui. Afin de perpétuer la tradition ainsi, l'enfant persécuté par le lutin devient disciple du médecin traditionnel pour qu'il puisse le remplacer à sa mort.



⁶¹ C'est une sorte d'arbre fruitier aux grandes feuilles vert foncé. Aussi connu sous son nom scientifique *Quararibea cordata*.

⁶² C'est le fruit d'un arbuste, ce fruit ressemble à une baie de couleur jaune. Son nom "Uvilla de duende" est dû à sa petite taille et parce que le arbuste pousse au milieu de la forêt. Ce fruit est également connu en espagnol comme Uchuva.

⁶³ C'est un arbre utilisé pour préparer des remèdes traditionnels.

⁶⁴ C'est le mot traditionnel pour se référer au gingembre ou jengibre en espagnol

⁶⁵ C'est un serpent plus grand que l'anaconda, son nom signifie mère de l'eau et appartient à la mythologie indigène, on dit qu'il vit dans l'eau et préfère les lagons près des rivières.

⁶⁶ C'est la personne chargée de prévenir et de guérir les maladies à travers les plantes, les animaux, les minéraux et/ou les thérapies physiques, mentales et spirituelles dans une communauté indigène.

Propuesta
didáctica

INGLÉS





Talleres

Relatos Tradicionales del

Pueblo Kokonukos



Name: _____

Subject: _____

Year: _____



Date:

Names: -

-
-
-
-

1. Read the assigned text and answer the questions.

❖ In your own words, what is the text about?

❖ Write at least two comparisons between your own culture and the topic that you have read in the paragraph.

My culture	Kokonuko's culture



--	--

❖ Underline the verbs that appear in the text with the corresponding color:

Yellow -> Simple present

Blue -> Simple past

Red -> Past perfect

Group #1



Relationship with nature:

For the Pueblo Kokonuko, time depends on the **phases** of the moon and not on the days. A long time ago, traditional doctors **wore** backpacks in which they carried medicinal plants and also water prepared to **harmonize** the territory. The goal of harmonization is to be at **peace** with nature, always according to the principles of unity, **land**, culture and autonomy.

Glossary:

- **Harmonize** -> Armonizar
- **Land** -> Tierra, Terreno
- **Peace** -> Paz, Tranquilidad
- **Phases** -> Fases
- **Wore** -> **Wear** -> Usar

Group #2



Religion and religious holidays:

Due to the Spanish conquest of the Kokonuko people, the majority of its **inhabitants** practice the Catholic religion. **Therefore**, they celebrate religious festivals such as San Isidro and San Pedro, San Miguel Arcangel, **Holy Week**, etc. However, they retain the Kokonuko **worldview** which is structured in a dual system: the masculine and the feminine, the hot and the cold, the sun and the moon, etc. The Kokonuko people believe that in the universe there are supernatural beings. **Even if** the people are afraid of them, they think it is also necessary to learn how to **handle** them.

Glossary:

- **Due to** -> Debido a
- **Even if** -> Aunque
- **Handle** -> Manejar
- **Holy Week** -> Semana Santa
- **Inhabitants** -> Habitantes
- **Therefore** -> Por lo tanto
- **Worldview** -> Cosmovisión

Group #3



The minga as working method:

One of the working methods of the Kokonuko is the minga. The minga is when adults, children and grandparents come together to work on a common good. For example, cleaning roads, sowing, harvesting. Each of these people brings their knowledge, tools or food.

Glossary:

- **Common good** -> Bien común
- **Harvesting** -> **Harvest** -> Cosechar
- **Knowledge** -> Conocimiento
- **Sowing** -> **Sow** -> Sembrar
- **Tools** -> Herramientas

Group #4



Accommodation:

There are not many documents about how the traditional houses of the village Kokonukos were, but an anonymous **source** of the sixteenth century said that the houses of the Popayan region were built of **straw** or **leaves** (supposed roof materials). In 1819 a traveler who went to Purace wrote that all the houses had a vegetable garden with corn, **wheat**, potatoes and apples.

The **anthropologist** Franz Faust observed that the **principles** of "heat" and "cold," used in the construction of some of the houses of the Kokonukos, come from an old **panandine worldview**. According to this world view, it is important to balance "hot" and "cold." For example, the stones in the house **stove** had to be of a "cold" material to balance the **heat** of the stove.

Glossary:

- **Anthropologist** -> Antropólogo
- **Heat** -> Calor
- **Leaves** -> Hojas
- **Panandine worldview** -> Cosmovisión panandina. Viene del Panandinismo: movimiento ideológico y político partidario de la unificación de todos los pueblos andinos. En este caso se habla de la visión del mundo que tiene esta comunidad.
- **Principles** -> Principios
- **Source** -> Fuente, Origen
- **Stove** -> Estufa, Fogón
- **Straw** -> Paja
- **Wheat** -> Trigo

Group #5



Clothing:

According to what people have said, in the past men wore **canvas** pants and women wore a skirt and a Ruana. They **spun** sheep **wool** for **anacos** (traditional dress). On the dress they always **wore** a long **blanket** made of the same sheep wool and **barefoot** as they were not used to wearing shoes.

Glossary:

- **Anacos** -> Vestimenta tradicional de las comunidades indígenas
- **Barefoot** -> Descalzo
- **Blanket** -> Manta
- **Canvas** -> Lienzo
- **Spun** -> **Spin** -> Hilar
- **Wool** -> Lana
- **Wore** -> **Wear** -> Usar

Group #6



Science:

Until the 19th century the science and technology of the Kokonukos was very traditional and **ancient**. They used a “septicimal” numbering system (they counted to number seven) so they used quipus, a system to **record** information. The quipus consisted of **twisted** Cabuya **knot** codes that kept the story.

Glossary:

- **Ancient** -> Antiguo
- **Knot** -> Nudo
- **Record** -> Registrar
- **Twisted** -> Retorcido, Trenzado



Date: _____

1. Read the following story using the glossary below:

THE GHOST BUS

One night *don*¹ *Fabio Aguilar* was coming from *Leticia*² town. **Suddenly**, a bus **caught up** to him and **picked him up**. Once inside the bus, *don Fabio* **realized** that the people who were there were very **pallid**, they had a cadaverous appearance. He also realized that he knew some of these people and that they had already **passed away**. Those passengers didn't talk, they only looked at him. After traveling for **several** kilometers, the driver told him to **get out** of the bus because he couldn't take him any **further**. *Don Fabio* got off **reluctantly** and took a **fright** when he saw that some meters away the bus **rolled off** a **cliff, burning** and making an infernal **noise**. *Don Fabio* says that it was the *Ghost bus* and that the bus driver **forced** him to **get off** because there is a statue of the Virgin **further** up the **road** and the bus can't **pass by sacred icons**.

Fabio Aguilar Chávez

Once I was walking from *Puracé*³, I was walking alone and I saw a bus coming. I stopped to wait for it to pass, but, after a while it never did. Dogs began to **howl**, **roosters** to **crow**, and a strong wind **blew**. I stayed there waiting for the bus but it didn't pass in front of me. I suddenly saw it **going down** the hill.

Julián Huila

¹ It is a word of Hispanic origin widely used in protocol that precedes the name of the person and is used as an expression of respect or courtesy.

² It is a town made up of 17 rural localities. It is located in the city of Puracé, Cauca.

³ It is a town located in the central zone of the department of Cauca, Colombia.



GLOSSARY	
Phrasal verbs	Vocabulary
-Caught up -> Catch up -> Alcanzar -Going down -> Go down -> Bajar -Get out of -> Salir de... -Got off -> get off -> Bajarse -Pass by -> Pasar / Pasar por... -Passed away -> Pass away -> Fallecer -Picked up -> Pick up -> Recoger -Rolled off -> Roll off -> Rodar	Blew -> Blow -> Soplar Burning -> Burn -> Quemar Cliff -> Barranco Crow -> Cacarear Forced -> Force -> Forzar Fright -> Miedo Further -> Más lejos Howl -> Aullar Noise -> Ruido Pallid -> Pálido Realize -> Darse cuenta de Reluctantly -> A regañadientes Road -> Carretera Rooster -> Gallo Sacred icons -> Imágenes sagradas Several -> Varios Suddenly -> De repente

2. Socialization questions:

- Did you like the story? Why?
- Do you think these kinds of events are real?
- What would you do if you were the protagonist of the story?

3. Answer the following questions:

• **What is the text about?**

- | | |
|----------------|---------------------|
| ○ A bus driver | ○ A bus accident |
| ○ A trip | ○ A paranormal even |

• **What happened in the story?**

- | | |
|--|---|
| ○ A man lived a paranormal event on the road | ○ A bus driver told a paranormal story while he was driving |
| ○ A man had a trip on a bus in Leticia | ○ A man had a bus accident in the road |



- | Character | Characteristics |
|-------------------|-----------------|
| Don Fabio Aguilar | |
| Passengers | |
| The Ghost Bus | |
| Bus driver | |

4. Share the previous story with your family and check with them or on the internet a legend from your community of origin.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.



Date: _____

1. Read and search in the dictionary for the meaning of each word and write it on the corresponding line:

Cross-shape
position

Night

Light

Ghost

Procession

Volcano

Dawn

Remedy

Bones

Carry

Skull

Skeleton

Devils

Hawthorn

Ditch

Tied

Spit

Pact

2. Taking into account the vocabulary above, draw what you think the text will talk about:



1. Listen carefully to the audio and answer the following questions:

- Who's the main character in the story?

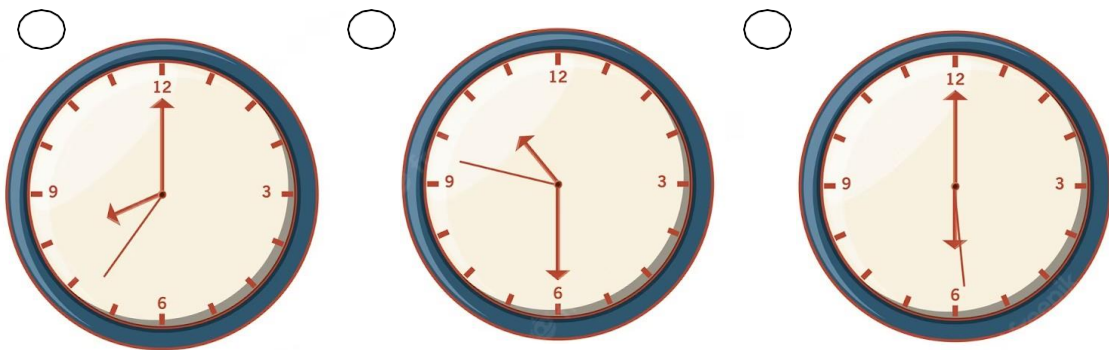
☐ El Guando

☐ La chacana

☐ The devils

☐ The skeletons

- What time does this character start his journey?



- Select the right option

❖ Les devils come down from _____

☐ River

☐ The Volcano

☐ Tree

☐ Village

❖ They light it up with _____

☐ Torch

☐ Flashlight

☐ Candles

☐ Little blue lights

2. Listen carefully to the audio and fill in the spaces with the corresponding words:

EL GUANDO

*El guando*¹ is composed of the _____ that come down from the _____ carrying a *chacana*² with a representative _____ of someone that is going to die as well as with the _____ with whom they have had evil pacts. They light it up with little _____ and wherever they go, they drag more people to help carry and light the _____. By the time the procession is about to end, at dawn, there have already been people carrying the *chacana* all _____. *El guando* begins its route at 6 PM. The person who runs into _____ must get into a hawthorn, lie on the floor and adopt a cross-shaped _____.

3. Complete the spaces with the correct verb conjugation (simple past y past perfect):

El guando appears at night time. I **(run)** _____ into *el guando* around ten at night. So to speak, I **(see)** _____ two lights. I saw that there were walking skeletons, but it **(seem)** _____ that they did not step on the ground, but that they **(hover)** _____ in the air. They **(carry)** _____ lights and, that was a piece of bone that they **(hold)** _____, those were bones, and they were walking, look! They **(carry)** _____ a *chacana*. They **(carry)** _____ a skull on its top tied with chains, some bones around the *chacana*, and they **(carry)** _____ different lights; I could barely spit the *remedy*³ that I **(have)** _____ in my mouth, I spit it out three times, I spat it out because that was the way the *doctor*⁴ taught me to make the ghost disappear. But let me tell you that *el guando* **(negative)(fade)** _____ away. Instead, it **(turn)** _____, it **(look)** _____ like a worm, it **(cross)** _____ a ditch and *cogió potrero abajo*⁵, and when I **(get)** _____ up from there, where I **(to-be)** _____ in a cross-shaped position, I **(see)** _____ that it **(P.P)/(leave)** _____ already _____, flying to the other side of the pasture.

4. Listen to the audio for the last time and correct your answers.

¹ It is the personification of all the characteristics mentioned in the text that make up the funeral ritual.

² It is a stretcher made with two sticks and cloth

³ It is a mixture based on plants, essences, dry seeds, and alcohol that is used to cure and prevent diseases and is used in rites.

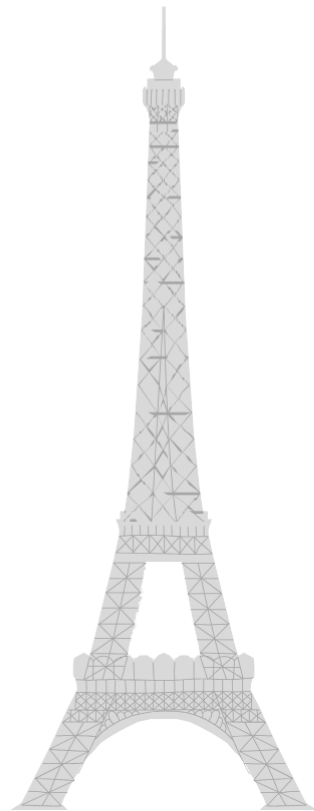
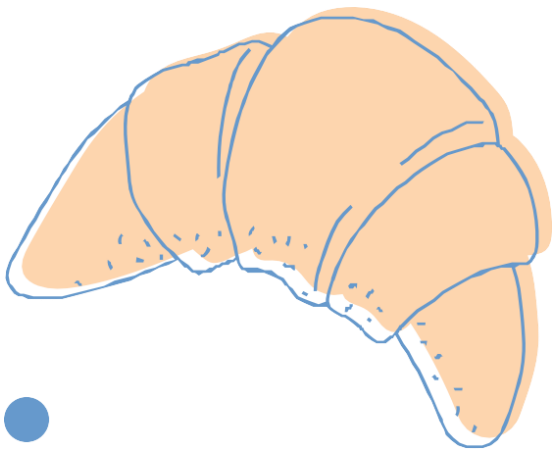
⁴ He is the traditional doctor of an indigenous people

⁵ It is the expression that something or someone is going through a cattle field located in the foothills of a mountain.



Propuesta
didáctica

FRANÇÉES





Talleres

Relatos Tradicionales del

Pueblo Kokonukos



Nom: _____

Matière: _____

Année: _____



La Date :

Noms : -
-
-
-
-

1. Lisez le texte attribué et répondez aux questions.

❖ Dans vos propres mots, dites de quoi parle le texte ?

❖ Écrivez au moins deux comparaisons entre votre propre culture et le sujet du paragraphe lu.

Ma culture	Culture du Pueblo Kokonuko



--	--

2. Soulignez les verbes qui apparaissent dans le texte avec la couleur correspondant au temps du verbe :

Rouge-> Le passé composé

Bleu ->L'imparfait.

Groupe #1



Relation avec la nature :

Pour le Pueblo Kokonuko, le temps dépend des phases de la lune et non sur les jours. Il y a beaucoup de temps, les médecins traditionnels ont porté des **sacs** à dos dans lesquels ils portent les plantes médicinales et aussi d'eau préparée pour **harmoniser** le territoire. L'objectif de

l'harmonisation est d'être en **paix** avec la nature, toujours selon les principes de l'unité, de la terre, de la culture et de l'autonomie.

Glossaire :

- **Harmoniser** -> Armonizar
- **Paix** -> Paz, tranquilidad
- **Sacs** -> Morral

Groupe #2



Religion et fêtes religieuses :

En raison de la **conquête** espagnole dans le Pueblo Kokonuko, la majorité de ses habitants pratique la religion catholique. Par conséquent, ils célèbrent des fêtes religieuses comme San Isidro et San Pedro, San Miguel Arcangel, Semaine Sainte, etc. **Cependant**, ils conservent la vision du monde Kokonuko qui se structure dans un système dual : le

masculin et le féminin, le chaud et le froid, le soleil et la lune, etc. Le Pueblo Kokonuko croit que dans l'univers il y a d'**êtres surnaturels**. Même si le peuple a **peur** d'eux et que c'est aussi nécessaire pour le peuple de l'apprendre à manipuler.

Glossaire :

- **Cependant** -> Sin embargo
- **Conquête** -> Conquista
- **Êtres surnaturels** -> Seres sobre naturales
- **Peur** -> Miedo

Groupe #3



La minga comme méthode de travail :

L'une des méthodes de **travail** des Kokonuko est la minga. La minga est quand les adultes, les enfants et les grands-parents se réunissent pour travailler sur un bien commun. Par exemple, **nettoyer** les routes, **semer**, **récolter**. Chacune de ces personnes apporte son savoir, ses **outils** ou sa **nourriture**.

Glossaire :

- **Nettoyer** -> Limpiar
- **Nourriture** -> Alimentos
- **Outils** -> Herramientas
- **Récolter** -> Cosechar
- **Semer** -> Sembrar
- **Travail** -> Trabajo

Groupe #4



Logement :

Il n'y a pas beaucoup de documents sur comment étaient les maisons traditionnelles du village Kokonukos, mais une **source anonyme** du **XVI^e siècle** a dit que les maisons de la région de Popayán étaient construites en **paille** ou en **feuilles** (supposés matériaux du **toit**). En 1819, un voyageur qui est allé à Puracé et a

écrit que toutes les maisons avaient un **potager** où ont cultivé des Maïs, **blé**, pommes de terre et pommes.

L'anthropologue Franz Faust a observé que les principes de "chaleur" et de "froid," employés dans la construction de certaines des maisons des Kokonukos, viennent d'une vieille vision du monde Panandina. Selon cette vision du monde, il est important d'établir un équilibre entre les matières "chaudes" et "froides." Par exemple, les pierres de la **cuisinière** de la maison devaient être d'un matériau "froid" pour équilibrer la chaleur du **fourneau**.

Glossaire :

- **Blé** -> Trigo
- **Cuisinière** -> Estufa
- **Feuilles** -> Hojas
- **Fourneau** -> Cocina
- **Il n'y a pas** -> No hay
- **Panandina** -> Viene del Panandinismo: movimiento ideológico y político partidario de la unificación de todos los pueblos andinos. En este caso se habla de la visión del mundo que tiene esta comunidad.
- **Paille** -> Paja
- **Potager** -> Huerta
- **Siècle** -> Siglo
- **Source anonyme** -> Fuente anonima
- **Toit** -> Techo

Groupe #5



Vêtement :

Selon ce que les gens ont dit, dans le passé les hommes portaient un pantalon en **toile** et les femmes une jupe et un Ruana. Elles **filaient** elles-mêmes la **laine** de **mouton** pour les **anacos** (tenue traditionnelle). Sur la robe ils portaient toujours une longue couverture faite de la même laine de mouton et pieds **nus** car ils n'avaient pas l'habitude d'acheter des **chaussures**.

Glossaire :

- **Anacos** -> El vestido tradicional de las comunidades indígenas
- **Chaussures** -> Zapatos
- **Filer** -> Hilar
- **Toile** -> Lienzo
- **Laine** -> Lana
- **Mouton** -> Oveja
- **Nu** -> Desnudo

Groupe #6



Science :

Jusqu'au XIXe siècle la science et la technologie des Kokonukos a été très traditionnelle et ancienne. Ils ont utilisé un système de numérotation qui consistait à **compter** jusqu'au numéro sept. Aussi ils ont utilisé des quipus, un système pour enregistrer des informations. Les quipus ont consisté en des codes des **nœuds** de Cabuya **tordus** qui gardaient l'histoire.

Glossaire :

- **Compter** -> Contar
- **Nœuds** -> Nudos
- **Tordus** -> Retorcidos



La date: _____

1. Lisez l'histoire suivante à l'aide du glossaire ci-dessous :

LE BUS FANTÔME

Une nuit, *don*¹ *Fabio Aguilar* venait du village de *Leticia*². **Soudain**, un bus est arrivé à sa **hauteur** et il y est monté. Une fois à l'intérieur du bus, *don Fabio* s'est **aperçu** que les autres passagers étaient très **pâles**, et d'aspect cadavériques. De plus, il s'est **aperçu** qu'il connaissait **certains** des passagers et il savait qu'ils étaient déjà morts. Ces passagers ne parlaient pas, ils le regardaient seulement. Après **plusieurs** kilomètres de **route**, le chauffeur lui a dit de descendre parce qu'il ne pouvait pas l'**amener** plus loin. **À contrecœur**, il est descendu et il a été **effrayé** de voir que, quelques mètres plus loin, le bus a **roulé** en flammes dans un **ravin** et faisait un **bruit** infernal. *Don Fabio* raconte que c'était le bus fantôme et que le chauffeur l'a obligé à descendre parce que plus loin se trouvait une image de la **Vierge** et le bus ne peut pas passer là où se trouvent des images **sacrées**.

Fabio Aguilar Chávez

Une fois je venais à pied de *Puracé*³, j'étais seul, sur la route j'ai vu un bus arriver et je me suis arrêté pour l'**attendre**, mais il n'est jamais passé, les chiens ont commencé à **aboyer** et les **coqs** à **caqueter** et un vent fort a commencé à **souffler**. Je suis resté là à attendre, je n'ai pas croisé le bus, mais je l'ai vu devant, au loin tomber dans le **ravin**.

Julián Huila

¹ C'est un mot d'origine hispanique largement utilisé dans le protocole qui précède le nom de la personne et qui est utilisé comme une expression de respect ou de courtoisie.

² C'est une commune composée de 17 localités rurales. Il est situé dans la municipalité de Puracé, Cauca.

³ C'est une ville située dans la zone centrale du département du Cauca, en Colombie.



GLOSSAIRE

Aboyer	-> Ladrar
À contrecœur	-> A regañadientes
Amener	-> Llevar
Aperçu	-> s'apercevoir -> Darse cuenta de...
Attendre	-> Esperar
Bruit	-> Ruido
Caqueter	-> Cacarear
Certains	-> Algunos
Coqs	-> Gallos
Effrayer	-> Asustarse
Hauteur	-> Altura
Pâles	-> Pálidos
Plusieurs	-> Varios
Ravin	-> Barranco
Rouler	-> Rodar
Route	-> Ruta
Sacrées	-> Sagrados
Soudain	-> De repente
Souffler	-> Soplar
Vierge	-> Virgen

2. Questions de socialisation :

- ❖ Vous avez aimé l'histoire? Pourquoi?
- ❖ Pensez-vous que ce genre d'événement est réel?
- ❖ Que feriez-vous si vous étiez le protagoniste de l'histoire ?

3. Répondez aux questions suivantes:

- ❖ De quoi s'agit-il le texte?

- ☐ Un chauffeur d'autobus
- ☐ Un voyage

- ☐ Un accident d'autobus
- ☐ Un événement paranormal



❖ Que s'est-il passé dans l'histoire ?

- ☐ Un homme a vécu un événement paranormal sur la route
- ☐ Un homme a fait un voyage en bus à Leticia

- ☐ Un chauffeur de bus a raconté une histoire paranormale alors qu'il conduisait
- ☐ Un homme a eu un accident de bus sur la route

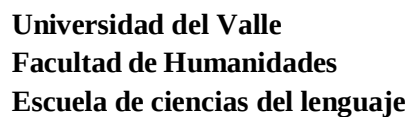
❖ Écrivez dans le tableau les caractéristiques des personnages:

Personnages	Caractéristiques
Don Fabio Aguilar	
Passagers	
The Bus Fantôme	
Chauffeur	

❖ Où se déroule l'histoire ?

- ☐ Cali
- ☐ Leticia

- ☐ Puracé ☐
- Popayán



- *(Sur la base de cette histoire, en classe nous préparerons quelques représentations en petits groupes).

[illegible]



1. Écoutez attentivement l'audio et répondez aux questions suivantes:

• Qui est le personnage principal de l'histoire ?

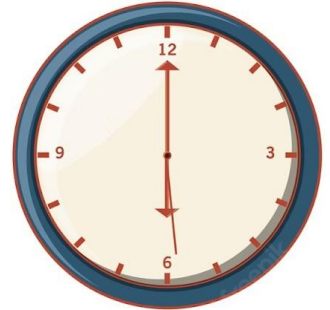
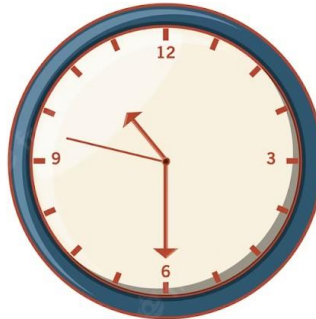
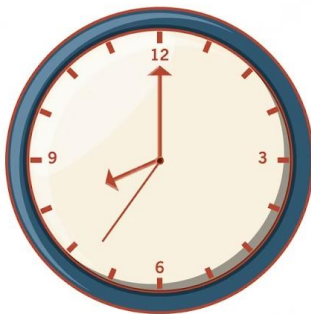
☐ Le guando

☐ Les diables

☐ La chacana

☐ Une Squelette

• A quelle heure ce personnage commence son parcours ?



• Sélectionnez la bonne option:

❖ Les diables descendent du _____

☐ Montagne

☐ Volcan

☐ Ville

Rivière

❖ Ils l'allument avec _____

☐ Lanterne

☐ Chandelle

☐ Petites lumières bleues

☐ Lampe de poche

2. Écoutez attentivement l'audio et compléter les espaces avec les mots correspondantes:

LE GUANDO

Le *quando*¹ est constitué par _____ qui descendent du volcan en portant une *chacana*² avec la représentation du _____ d'une personne qui mourra _____, ainsi que d'autres personnes qui ont signé des pactes. Ils l'allument avec de petites lumières _____ et partout où ils passent, ils emmènent d'autres gens pour les _____ à éclairer et porter la *chacana*. Quand la procession se termine, à l'aube, _____ gens ont porté le *quando* toute _____. Le *quando* commence son parcours à 18h. Les gens qui croisent _____ doivent se jeter dans une aubépine et se mettre par terre en croix.

3. Complétez les espaces avec la bonne conjugaison des verbes (Passé composé):

Le *quando* apparaît la nuit. Vers dix heures du soir j' (**voir**) _____ passer le *quando*. Et, j' (**voir**) _____ deux lumières qui étaient en réalité des squelettes qui marchaient ou plutôt qui ne touchaient pas le sol, mais qui flottaient dans l'air. Et ils portaient des lumières qui en fait étaient des morceaux d'os, oui, c'étaient des os, et ils marchaient tout droit, comme ça ! Regarde ! Et ils portaient une *chacana* avec un crâne au-dessus, attaché avec des chaînes, et aussi des os attachés autour de la *chacana*, et ils portaient aussi des différentes lumières. Et moi, j'ai à peine eu le temps de cracher le *remède*³ que j'avais dans la bouche, je l' (**cracher**) _____ trois fois, je l' (**cracher**) _____ parce que c'était le moyen que le *docteur*⁴ m'avait enseigné pour faire disparaître les fantômes. Mais, moi, je te le dis, que le *quando* (**négarion-disparaitre**) _____ mais qu'il (**se retourner**) _____ comme ça, il ressemblait à un ver, et puis il (**traverser**) _____ un fossé, et il (**traverser**) _____ un pâturage; et quand je (**se lever**) _____, de là où j'étais allongé en croix, là je (**voir**) _____ qu'il était déjà parti, en volant en l'air, jusqu'à l'autre côté de la pâture.

4. Écoutez l'audio pour la dernière fois et rectifiez vos réponses.

¹ C'est la personnification de toutes les caractéristiques mentionnées dans le texte qui composent le rituel funéraire.

² C'est une civière faite de deux bâtons et du chiffon

³ C'est un mélange à base de plantes, d'essences, des graines sèches et l'alcool qui est utilisé pour guérir et prévenir les maladies et qui est utilisé dans les rites.

⁴ C'est la personne chargée de prévenir et de guérir les maladies à travers les plantes, les animaux, les minéraux et/ou les thérapies physiques, mentales et spirituelles dans une communauté indigène.