

**DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE SECUENCIA DIDÁCTICA
PARA EL DESARROLLO DE LA PRODUCCIÓN ORAL EN UN CURSO DE
FRANCÉS EXTRACURRICULAR II DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE**

**JOSE EDUARDO GÓMEZ CAICEDO
ALAN FRANCISCO HERNÁNDEZ CÓRDOBA**

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE**

**DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE SECUENCIA DIDÁCTICA
PARA EL DESARROLLO DE LA PRODUCCIÓN ORAL EN UN CURSO DE
FRANCÉS EXTRACURRICULAR II DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE**

**Monografía para optar al título de
Licenciado en Lenguas Extranjeras Inglés-Francés**

JOSE EDUARDO GÓMEZ CAICEDO

0831220

ALAN FRANCISCO HERNÁNDEZ CÓRDOBA

0841094

Carmen Faustino

Directora

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE**

Santiago de Cali, junio de 2013

INDICE

RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN	6
1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	7
2. OBJETIVOS	8
2.1 OBJETIVOS GENERAL	8
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	8
3. JUSTIFICACIÓN	9
4. ANTECEDENTES	10
5. MARCO TEÓRICO	26
5.1 Enfoque comunicativo	26
5.2 Aprendizaje cooperativo	31
5.3 Hipótesis del input	33
5.4 Secuencia didáctica	34
6. METODOLOGÍA	36
6.1 La investigación-acción	36
6.2 Procedimiento	37
7. CONTEXTO	41
7.1 Ubicación y estructura de la institución	41
7.2 Aspectos específicos del área de trabajo	44
8. RESULTADOS	49
8.1 El desarrollo de la producción oral	50

8.2 Diseño de las unidades didácticas para el desarrollo de la producción oral	55
8.3 Implementación de la propuesta	59
8.4 Evaluación de la propuesta	68
CONCLUSIONES	79
BIBLIOGRAFÍA	81
ANEXOS	83
Anexo 1. Unidades didácticas	83
Anexo 2. Ejemplo de plan de clase	86
Anexo 3. Registro de observación fase diagnóstica	87
Anexo 4. Cuestionario de encuesta n°1 a estudiantes	91
Anexo 5. Cuestionario de encuesta n°2 a estudiantes	93
Anexo 6. Cuestionario de encuesta n°3 a estudiantes	95
Anexo 7. Registro de observación fase implementación	96
Anexo 8. Cuestionario de entrevista a docentes con cargos administrativos	99
Anexo 9. Cuestionario de entrevista docente titular del curso	100
Anexo 10. Cuestionario de entrevista grupal a estudiantes	101

RESUMEN

El presente trabajo de grado tuvo como propósito diseñar, implementar y evaluar una secuencia didáctica para el desarrollo de la producción oral en un curso de francés extracurricular nivel II en la Universidad del Valle. Para esto, se llevó a cabo una investigación-acción de corte cualitativo entre agosto de 2012 y mayo de 2013, utilizando el diario de campo, la encuesta y la entrevista como herramientas de recolección de datos. Los resultados mostraron la efectividad de la propuesta en el desarrollo de la producción oral por parte de los estudiantes que conformaban el curso. Igualmente, se notó la importancia de haber propuesto actividades y tareas comunicativas que involucraran a los participantes y favorecieran el aprendizaje cooperativo, a la vez que se brindaba input auténtico que acercara a los estudiantes a la lengua meta.

Palabras clave: investigación-acción, producción oral, francés lengua extranjera, secuencia didáctica, enfoque comunicativo, aprendizaje cooperativo.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo expone el proceso y resultados de una investigación-acción llevada a cabo entre agosto de 2012 y mayo de 2013, en un curso de francés extracurricular de la Universidad del Valle, sede Meléndez, en Cali. El objetivo de la investigación era analizar los factores que incidían en el desempeño de los estudiantes en la producción oral, para posteriormente hacer una propuesta de secuencia didáctica que favoreciera el desarrollo de esta habilidad.

El desarrollo de la investigación se basó en el modelo propuesto por Ann Burns (1999), que se caracteriza por ser contextual, investigar problemas en una situación específica, dirigir sus objetivos a la evaluación y reflexión de algún aspecto que se pretenda mejorar en la práctica, ser participativa y sustentarse en la información que se recopila a través de la observación para cambiar o mejorar algunas prácticas. De este modo, esta investigación resulta útil en la contribución de herramientas didácticas de consulta como referencia para otros docentes y como antecedente para futuros trabajos que tengan por objetivo el desarrollo de la producción oral a través de la implementación de secuencias didácticas.

En este trabajo se hace una contextualización tanto del curso objeto de investigación como de la institución. Se reseñan una serie de investigaciones que estudian la problemática de la enseñanza de lenguas, y que se toman como referentes para diseñar e implementar la secuencia didáctica. De igual manera, se describe la metodología utilizada y los conceptos teóricos en los que se basa el estudio y sobre los cuales se apoya para proponer actividades que favorezcan la producción oral. Finalmente, se presentan los resultados obtenidos en la fase de implementación y evaluación de la propuesta así como conclusiones y recomendaciones nacidas de las experiencias vividas durante el proceso de la investigación. Esperamos hacer una contribución significativa, pues nuestro principal interés es aportar al mejoramiento de las prácticas educativas en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras.

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La Universidad del Valle ofrece a los programas de pregrado cursos de lengua extranjera, planeados inicialmente en dos niveles, cuyo objetivo es el desarrollo de una competencia comunicativa básica. Estos cursos se enmarcan en el enfoque comunicativo, lo que implica el desarrollo de las habilidades, el favorecimiento del trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera. Sin embargo, en un estudio previo realizado en un curso de francés extracurricular nivel I por los mismos autores, en el marco de los Seminarios de Investigación en el aula de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, se encontró que el trabajo en equipo y la interacción entre los estudiantes es insuficiente. Al finalizar los cursos, no satisface la expectativa de llegar a comunicarse de forma oral sencilla sobre situaciones de la vida cotidiana.

De esta manera nació la idea de diseñar, implementar y evaluar dos unidades didácticas que favorecieran la producción oral en los estudiantes, teniendo en cuenta el aprendizaje colaborativo enmarcado en el enfoque comunicativo. De este propósito surgen algunas preguntas que pretendemos responder en nuestro trabajo de investigación:

- ¿Qué factores inciden en el bajo desempeño en la producción oral de los estudiantes de un curso de francés extracurricular de la Universidad del Valle?
- ¿Qué tipo de contenidos comunicativos favorecen la producción oral en un curso de francés extracurricular de la Universidad del Valle?
- ¿Qué tipo de materiales y recursos didácticos favorecen el desarrollo de la habilidad oral en un curso de francés extracurricular de la Universidad del Valle?
- ¿Qué tipo de actividades se deben implementar en las unidades didácticas para desarrollar la producción oral?
- ¿Qué tan efectiva es la propuesta de las unidades didácticas cuyo objetivo principal es la producción oral de los aprendices de francés?

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GENERAL

Diseñar, implementar y evaluar una secuencia didáctica que favorezca la producción oral, enmarcada en el enfoque comunicativo en un curso de francés extracurricular, nivel II de la Universidad del Valle.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar los factores que inciden en el bajo desempeño de los estudiantes en la producción oral.
- Determinar el tipo de contenidos comunicativos más adecuados para el desarrollo de la producción oral.
- Explorar diferentes actividades que favorezcan la producción oral desde el enfoque comunicativo en un curso de francés extracurricular de la Universidad del Valle.
- Desarrollar e implementar una secuencia didáctica con el fin de facilitar el desarrollo de la producción oral en un curso de francés extracurricular.
- Evaluar la incidencia de la propuesta de secuencia didáctica a través del desempeño de los estudiantes en la habilidad oral.

3. JUSTIFICACIÓN

El programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle, propende por la formación de un docente-investigador. Es fundamental que los docentes en formación nos preparemos para resolver las problemáticas propias del ejercicio profesional, entre ellas la búsqueda de estrategias que favorezcan el uso de la lengua en situaciones comunicativas, por parte de los estudiantes.

Los enfoques actuales de la enseñanza de lenguas extranjeras se centran en el estudiante; por eso es esencial, por una parte, que en el desarrollo de una secuencia didáctica se tengan en cuenta los intereses y las necesidades del aprendiz. Por otra parte, el aprendizaje de la lengua implica no sólo el dominio de los elementos lingüísticos sino también la comprensión de los fenómenos culturales que facilitan un mejor acercamiento e inmersión en la situación de comunicación y de aprendizaje.

Conscientes de la necesidad de apoyar al estudiante en su proceso de aprendizaje, y tratando de aprovechar la formación recibida en la Licenciatura, retomamos un estudio previo realizado por nosotros, en el marco de los cursos de Investigación en el aula, en 2011. Decidimos profundizar en los factores que incidían en la escasa producción oral de los estudiantes, y elaborar una propuesta de secuencia didáctica que favoreciera la producción oral de los mismos en un curso de francés extracurricular.

Con la realización de este estudio, esperamos consolidar nuestra formación y hacer un aporte a futuros docentes que estén interesados en el desarrollo de la producción oral en estudiantes, bien sea de francés o de inglés, a través de una secuencia didáctica.

4. ANTECEDENTES

En la búsqueda de información sobre la enseñanza de francés como lengua extranjera, encontramos siete trabajos de investigación que nos han sido de gran utilidad para orientar de manera más clara la presente investigación, puesto que en ellos hay aspectos que están relacionados tanto con la enseñanza de francés como lengua extranjera (FLE) como con el diseño e implementación de secuencias didácticas, trabajos enfocados en la oralidad y en metodologías de investigación-acción. Durante nuestra búsqueda hallamos entonces un trabajo internacional, uno nacional y cinco locales que clasificamos según los objetivos de la presente investigación. Así pues, hallamos dos trabajos referentes a secuencias didácticas, tres trabajos enfocados en desarrollar y mejorar la habilidad oral y dos trabajos como apoyo en metodología de investigación, basado en tareas y que enfatiza en el enfoque comunicativo y la enseñanza de la cultura.

En primer lugar encontramos a **Álvarez Valencia** (2007), quien realizó un estudio de caso que tuvo como objetivo principal la descripción y caracterización de los componentes de las secuencias didácticas y su estructura composicional en el desarrollo de las clases de seis docentes de inglés del departamento de Lenguas de la Universidad de la Salle, en Bogotá, para hacer una interpretación sobre la selección y la ejecución de las determinadas formas de estructuración que los docentes le dan a su labor, así como establecer el tipo de secuencias didácticas que prevalece en los contextos de enseñanza de los profesores.

Este estudio se enmarca dentro de un enfoque de investigación cualitativa y educativa, adaptado en un corte no experimental, puesto que la intención del investigador era comprender a los docentes y sus diferentes escenarios y situaciones de su ejercicio, creando relaciones directas entre las evidencias de las clases y la información proveniente de las voces de los docentes. Dicho estudio se valió de la interpretación y la descripción tratando de abarcar la complejidad de las secuencias didácticas para llegar a una comprensión de las lógicas que subyacen a las mismas y su funcionamiento en la dinámica de la clase de lengua extranjera.

En el desarrollo de esta investigación se hizo uso de tres instrumentos base de recolección de datos que pasaron por un proceso de pilotaje durante la primera fase de la investigación. El primer instrumento fue la observación directa llevada a cabo en 68 sesiones equivalentes a 136 horas, en las que se hicieron registros continuos de las acciones que se desarrollan en las clases. El segundo instrumento fue la ficha de clase que permitía reflexionar sobre los eventos que marcan y muestran el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de los participantes. Con este instrumento se confrontaban las reacciones de los docentes una vez terminadas las clases. Una entrevista semiestructurada fue el tercer instrumento que se hizo al final de las observaciones que pretendía indagar sobre los procesos de enseñanza de los profesores.

Como resultado, la investigación mostró que la expresión “secuencia didáctica de los profesores” no aplica para el contexto de la Universidad de la Salle, ya que las didácticas y la realización pedagógica se dan en el aula a medida que acontece la interacción entre los profesores y los estudiantes. También se halló una diferencia marcada entre la definición tradicional de secuencia didáctica como secuencia de actividades o tareas y lo encontrado en las clases de lengua extranjera de la Universidad. Aquí se llegó a que la secuencia didáctica se da a medida que se producen las fases de las clases y las habilidades lingüísticas, es decir que estas secuencias no sólo hacen referencia a las actividades, sino también a bloques más amplios de organización instruccional, de elementos lingüísticos y su secuenciación, así como la secuencia de procesos cognitivos que resultan con la acción del docente. Finalmente, se concluyó que las secuencias didácticas se constituyen en un hecho pedagógico en el que se superponen elementos propios y únicos de cada clase que no siempre encuentran patrones, puesto que son el producto de las eventualidades que resultan de la interacción de los sujetos que allí intervienen.

En segundo lugar hallamos el trabajo de **Herrera** (2006) quien llevó a cabo una investigación-acción con el propósito de crear, implementar y evaluar una secuencia didáctica para trabajar la escritura de textos argumentativos en FLE con estudiantes de primeros semestres de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle.

Teniendo en cuenta la necesidad de desarrollar, desde los primeros niveles de francés, mejores competencias en los procesos de lectura y escritura.

Este trabajo se llevó a cabo en las siguientes fases: 1) planificación, 2) intervención e implementación y 3) evaluación. Durante la planificación se hizo un total de 9 sesiones (18 horas) de observación directa y se implementó una primera encuesta de cuarenta preguntas a cuarenta estudiantes; ambas con la intención de tener un primer acercamiento al curso Habilidades Integradas en Francés I de dicha cohorte. También se prestó atención a la forma de trabajar la escritura, los tipos de actividades que implementaban y las respuestas de los estudiantes frente a éstas y frente a las TIC'S y se concluye que a la mayoría de los estudiantes les resulta atractivo este tipo de herramientas. En los registros de observación se hizo una descripción general de las situaciones y de las interacciones que se presentaban en el aula mas no se detalló, ya que el autor resalta que en ningún momento se trató de realizar un trabajo de corte etnográfico sobre las interacciones de esa comunidad. Los registros de observación se analizaron enfocándose en los siguientes tres aspectos: las actividades y las relaciones interpersonales entre los actores del contexto; El uso y el nivel de lenguas extranjera y materna dentro del aula de clase y las actividades centradas en la escritura. Según el autor, lo que la información reveló es que 1) la mayoría de los estudiantes muestran interés por los temas, participan mucho y los que no lo hacen son personas que se encuentran repitiendo el curso; 2) el español sólo se usa durante la clase en los momentos que el profesor considere que es necesario hacerse para que la explicación sea bien clara y 3) las actividades centradas en la escritura están, en su mayoría, relacionadas a las tipologías narrativa y/o descriptiva. Así, lo que básicamente se hace es abordar un texto modelo para luego tratar de producir uno con características similares.

En la fase de intervención se hizo un análisis de la plataforma lingweb, se analizaron los principios metodológicos de secuencia didáctica como son planificación y desarrollo de guías y materiales, y con la colaboración de dos profesores titulares y uno practicante se desarrollaron un total de cuatro actividades de lectura y escritura de manera que involucraran el uso de herramientas informáticas, la internet y la plataforma lingweb como instrumento de apoyo para escribir párrafos argumentativos. Las cuatro actividades fueron

diseñadas e implementadas, cada una en una sesión diferente entre abril y julio de 2009, siguiendo las características del sistema organizacional cíclico propuesto por Graves. Herrera no define ni explica en qué consiste el sistema organizacional propuesto por Graves.

Como última fase se nombra la evaluación del proyecto, aunque se aclara que ésta se realizó de tres maneras: 1) reflexión paralela al proceso de implementación de las actividades, con la intención de mejorar aspectos para las siguientes actividades; 2) se construyó y se analizó un corpus de las producciones escritas para de este modo evidenciar el desarrollo de las competencias de escritura de los estudiantes; 3) entrevista a un grupo de estudiantes escogidos de forma aleatoria y una encuesta de once preguntas a los dos profesores titulares y a todos los estudiantes del curso con el fin de conocer las percepciones (aspectos positivos y/o negativos) de las actividades y el trabajo a través de la plataforma *Lingweb*.

Como resultado se encontró que, si bien la implementación de la secuencia didáctica mostró una considerable mejora de las competencias de escritura de los estudiantes, la complejidad de los textos académicos, en particular de los textos argumentativos y la falta de conocimientos previos de los estudiantes hacen necesario un trabajo progresivo y sistemático a lo largo de los cursos básicos. Por otra parte, el trabajo le permitió al investigador corroborar la importancia de abordar la lectura y la escritura de forma paralela utilizando varios modelos textuales como input para que el estudiante conozca e interiorice la estructura del texto que más tarde debe producir. De igual forma, esta investigación permitió mostrar la efectividad de los recursos informáticos y, en especial, el uso de la plataforma *Lingweb* como alternativa pedagógica para el aprendizaje de LE.

En tercer lugar, **Tenorio Restrepo** (2002), de la Universidad del Valle, hizo una propuesta de estrategias y actividades para el desarrollo y mejoramiento de la habilidad de la conversación, en inglés, en los colegios monolingües en Colombia.

Para llevar a cabo su propuesta, el autor hizo una revisión del estado del arte frente a cómo se ha manejado la parte oral en los colegios de Colombia. Sin embargo, y aunque el autor manifiesta que la bibliografía es escasa, no está muy bien definida y no es fácil de encontrar, éste reseñó las monografías de Mosquera (1996) y Posada (2000) que hacen referencia a la enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia. Al mismo tiempo hace un breve recorrido por el libro de Bastidas (1993) “Metodología para la enseñanza de idiomas” en el cual se menciona que los acontecimientos que han ocurrido a nivel mundial frente a los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras han tenido repercusión en Colombia, sucediendo casi que de la misma manera.

Tenorio, dentro de su revisión de antecedentes, se encuentra también con la experiencia propia como profesor y estudiante, notando que en los colegios monolingües no se le presta mucha atención ni dedicación a las habilidades orales. Igualmente, encuentra empatía en las experiencias relatadas por compañeros de estudio y estudiantes de estos colegios quienes expresan que en las clases de inglés no se estimula la producción oral. Además de esto, se basa en autores como Ellis (1985), Baker (1993) y Cooper (1989) quienes mencionan que en el aprendizaje de una lengua extranjera intervienen factores como la aptitud, la proficiencia y la inteligencia, así como la motivación y la actitud. A su vez, estos colegas, compañeros de carrera y estudiantes concuerdan en que la influencia negativa de estos factores hace parte de la forma en que enseña el profesor y esto se ve influenciado por el dominio de la lengua que tiene el docente, ya que muchos de ellos no dominan el idioma, sobre todo en la parte oral, teniendo como resultado una enseñanza basada en la repetición, con un enfoque gramatical y poco dinámico que desmejora la motivación y la actitud positiva, por parte de los estudiantes, para aprender inglés.

Dentro de su investigación, el autor se enfocó en determinar algunas necesidades de los estudiantes frente a la lengua y algunos aspectos teóricos que el profesor de lengua extranjera debe saber para mejorar sus actividades de clase en pro de la oralidad, esto con el objetivo de elaborar su propuesta de sugerencias y estrategias como guía para los profesores que deseen mejorar su desempeño en la materia. Lo anterior, basándose en la revisión del estado del arte y las experiencias propias de colegas y estudiantes.

Para lograr, entonces, la propuesta de mejoramiento a través de actividades y estrategias Tenorio indagó en las necesidades de los estudiantes, el análisis del discurso oral, las tipologías discursivas orales, la estructura de la conversación, los actos de habla (enunciación, ilocución, perlocución, proposicionales), las funciones del lenguaje, el papel del profesor en el desarrollo de la producción oral (motivación integrativa, instrumental, resultativa e intrínseca), el uso del lenguaje en clase, el tratamiento del error por parte de los estudiantes, la identificación y corrección del error por parte de los profesores, el habla del profesor, los tipos de tareas y sus efectos, el papel del estudiante, la cantidad y la facilidad de la participación, las estrategias de aprendizaje, el vocabulario, la pronunciación, la motivación, los turnos y la clausura de la sesión.

El autor concluye que en las instituciones monolingües se deben replantear sus metodologías para que permitan a sus estudiantes integrar verdaderamente las habilidades orales en inglés, de modo que no sólo se enseñe desde una perspectiva estructural, sino también desde una perspectiva comunicativa y cultural. También nota que en estos colegios, las deficiencias en la producción oral se pueden deber a la aptitud, la proficiencia y la inteligencia, al igual que la motivación y la actitud, así como también a las políticas por las cuales se rigen las instituciones, los métodos utilizados, la implementación del método y el ambiente sociocultural en el que nos desenvolvemos.

Por otro lado, el autor menciona que los profesores deben tener un buen dominio de los componentes de la competencia lingüística en lengua extranjera. En caso de no tener una gran competencia es necesario que los docentes se documenten, asistan a bibliotecas, centros culturales binacionales, centros de recursos de profesores y estudiantes de idiomas, internet, asesorías y consejos de especialistas en educación y enseñanza de lenguas extranjeras, grupos de trabajo de profesores, al mismo tiempo que busquen oportunidades de practicar la lengua extranjera, escuchar y consultar material auténtico.

Adicionalmente, Tenorio sugiere que se tome su propuesta como punto de partida y se trate de variar, ampliar, mejorar y adaptar la misma según el contexto, así como hacer sus propias propuestas basados en lo expuesto en el trabajo y tener en cuenta las propuestas de

los estudiantes y los temas que les gusten para beneficiar la práctica y la competencia oral. Cabe aclarar que la propuesta del autor no fue implementada.

En cuarto lugar, **Pérez Bastidas** (1999) llevó a cabo un estudio en un colegio de Cali con intensificación horaria en el área de inglés. Es una investigación de corte cualitativo, cuyos objetivos fueron los siguientes: 1) identificar algunos factores que influyen en el desarrollo de la habilidad oral en estudiantes de sexto grado, para 2) hacer algunas recomendaciones que le permitieran mejorar e incrementar la producción oral en dicha área.

El colegio en el que se hizo esta investigación contaba con cuatro grupos de sexto grado pero Bastidas sólo utilizó dos grupos para recolectar la información necesaria. Cada grupo era mixto (hombres y mujeres) y estaba conformado por veinte estudiantes entre los 11 y 13 años de edad.

Esta investigación se realizó durante ocho meses (noviembre de 1998 – julio de 1999) y estuvo guiada por los siguientes interrogantes: ¿Qué factores externos influyen en el desempeño a nivel de producción oral?, ¿Es necesario el planteamiento de actividades específicas para lograr mayor y mejor producción oral de los estudiantes en el aula de clase? ¿Qué tipo de estrategias metodológicas se pueden implementar para mejorar la interacción oral en el aula? ¿Se generan en el aula de clase situaciones contextualizadas que facilitan la producción oral en inglés?

Para darle respuesta a dichas preguntas la investigadora hizo, inicialmente, seis grabaciones de video (cada una con duración de hora y media) con el fin de obtener información de las actividades que implementaba el profesor durante la clase de inglés. Luego, implementó una encuesta de veinte preguntas a veinte estudiantes escogidos de manera aleatoria (diez de cada grupo) para conocer su opinión frente a la lengua inglesa, a las clases de inglés, al profesor, a la participación de ellos en las actividades propuestas en clase y además se les pidió que hicieran algunas sugerencias frente al curso de inglés que estaban tomando. Una vez se tuvo la información de las grabaciones y de las encuestas analizadas, se hicieron otras diez observaciones de clase para verificar la información que se tenía de las

grabaciones y de los resultados de la encuesta. Estas observaciones, a su vez, permitieron detallar el tipo de relación profesor-estudiante, el tipo de participación (espontánea o no), la frecuencia de la misma, la seguridad de los estudiantes al participar, las estrategias utilizadas por el profesor para que los estudiantes le entendieran y participaran. Por último, después de haber identificado diez alumnos que tenían una alta participación en clase y un buen nivel de la lengua inglesa, se les hizo una entrevista personal con el objetivo de conocer su punto de vista respecto a sus logros en clase (autoestima), su actitud hacia el profesor, el apoyo que tienen de parte de su familia en lo que se refiere al acompañamiento en la realización de tareas y las estrategias que les han ayudado a alcanzar sus logros en la lengua.

La investigadora resalta que durante la implementación de cada una de las herramientas de recolección de datos los estudiantes no se mostraron incómodos ya que ella fue su profesora de inglés durante dos años. También señala que cada entrevista fue grabada para la veracidad de los datos además de facilitar la recolección de la información.

Las cuatro herramientas, anteriormente nombradas, se implementaron a través de cuatro meses y la información se analizó por medio de análisis descriptivo para facilitar la recopilación y confrontación de datos. De la información recolectada, por medio de las grabaciones y las observaciones directas, la investigadora resalta que los profesores alientan a participar a los alumnos a través de juegos competitivos, preguntas abiertas, concursos y cuestionamientos respecto a temas vistos en clases anteriores; que la relación profesor-estudiante se da tanto de forma espontánea como por selección del profesor; que los estudiantes utilizan entre ellos el español, pero cada vez que se dirigen al profesor lo hacen en inglés y, por último, que el profesor utiliza la lengua inglesa en la totalidad de la clase y algunas veces pide que los estudiantes produzcan oraciones completas. Por otra parte, de la información obtenida a través de las encuestas y las entrevistas personalizadas, se resalta que los estudiantes tienen una actitud positiva frente a las clases, ya que las disfrutaban gracias a que se pueden expresar libremente a través de juegos y actividades lúdicas; que el profesor es respetuoso porque cuando quiere que alguien participe pide el favor y si alguien comete un error no critica, por el contrario le llama la atención a aquellos estudiantes que se

burlan y en algunos casos no los deja participar. Además, todos coinciden en que entienden perfectamente lo que el profesor dice. En cuanto al apoyo familiar, todos dicen que la familia les resalta constantemente la importancia de saber inglés para su vida profesional, para acceder a información y para viajar.

Al final, a manera de conclusión, la investigadora recomienda que el uso de L2 debe ser por parte del profesor y del estudiante; que es importante resaltar en el alumnado sus logros y avances ya que esto brinda mayor confianza en sus capacidades; que se deben variar constantemente las actividades para despertar interés y lograr la participación de los estudiantes; que se deben abordar temas propios de la cotidianidad de los estudiantes según sus intereses y edades y, por último, que es necesario que el profesor se valga de diferentes estrategias para hacerse comprender en la lengua extranjera ya que él es el principal responsable del avance del estudiante en la misma.

En quinto lugar, tenemos a **Bañuelos García** (2006), quien realizó una investigación en la Universidad Autónoma de Baja California, campus Tijuana, México, sobre la producción oral en los cursos semanales de inglés que la Facultad de Idiomas ofrece a personas adultas tanto internas como externas a la Universidad y que están diseñados según el enfoque comunicativo, porque se espera el desarrollo de las 4 habilidades a través de situaciones reales haciendo uso de material auténtico.

Dicha investigación tenía como objetivos 1) saber por qué los alumnos al terminar los seis niveles, que conforman el programa completo de inglés, no logran alcanzar el nivel intermedio-alto de competencia en la L2 que se espera y, por el contrario, aún muestran dificultad para comunicarse en la L2; y 2) contribuir en el mejoramiento de la producción oral de los estudiantes. La metodología que se llevó a cabo en esta investigación fue de corte cualitativo, enmarcándose en lo que plantean Hernández, Fernández y Baptista (1991) que plantean que una investigación de corte cualitativo pretende explorar una situación a través de la indagación del cómo y por qué suceden las cosas. Además, este tipo de investigación permite explorar, y obtener cierta información y luego interpretar esas partes

de la realidad que se han logrado captar. Para ello, la investigadora hizo uso de dos instrumentos: observaciones y entrevistas.

Se hicieron observaciones a un grupo de cada uno de los seis niveles de inglés que componen el curso total, en la primera hora de las dos que dura cada sesión. Se hizo una observación durante el semestre en cada uno de los grupos que fueron elegidos al azar y no se comunicó de antemano al maestro acerca de la observación de la que iba a ser objeto, pues la intención era que la clase tuviera las características de una clase tal como se imparte regularmente, y no que fuera una clase preparada para ser observada. En las observaciones, la investigadora, se enfocó en recoger datos para analizar tanto el rol del maestro como de los estudiantes, los tipos de actividades que se llevaron a cabo y los materiales que se utilizaron en clase, además de identificar la metodología que se empleó en el salón de clases en cuanto al desarrollo de la comunicación oral. Para las entrevistas, se escogieron siete estudiantes que estuvieran cursando el quinto o sexto nivel, de los cuales se seleccionaron dos trabajadores de maquiladora, dos amas de casa, dos estudiantes universitarios y una maestra de pre-primaria; y se les indagó acerca de su actitud frente a la lengua inglesa y la cultura anglosajona, la motivación y la ansiedad en el proceso de aprendizaje y el uso de estrategias de aprendizaje a las que recurren de forma autónoma para el desarrollo de la oralidad en L2.

Una vez la investigadora analizó la información recolectada a través de las observaciones sostiene que en las clases se utilizan pocas actividades que promueven la producción oral ya que la mayoría de actividades que el profesor propone están enfocadas en resolver ejercicios escritos para reforzar la gramática lo que tiene como resultado una producción oral limitada y breve por parte del alumno. Además, cuando hay vocabulario nuevo lo que hace el profesor es traducir al español sin recurrir a ninguna estrategia para dar a entender el significado de las palabras nuevas. En cuanto al trabajo en el aula siguiendo en enfoque comunicativo, Bañuelos resalta que dicho enfoque quedó limitado en sus intenciones, ya que con él se deberían haber promovido actividades lo más auténticas posibles en el salón de clase, donde el alumno debió haber estado en continua interacción con sus compañeros, utilizando las diferentes funciones del idioma, tales como: dar consejos, pedir ayuda,

solicitar información, entre otras. En cuanto a los roles del maestro y del alumno, se resalta que el maestro, en este enfoque, debió ser el monitor de las actividades propuestas y no quien tomara siempre las decisiones sobre la participación de los demás.

Por otra parte, las entrevistas arrojaron, como resultado, que los alumnos tienen una actitud positiva en lo que se refiere a la lengua y a la cultura anglosajona, y el haber tomado los cursos había sido por iniciativa propia. También resaltan que les gusta tener contacto con nativos cada vez que se puede, aunque dos de los entrevistados dijeron ponerse nerviosos cuando se enfrentaban a situaciones en las que tenían que comunicarse en inglés. En términos generales todos ellos dijeron que les gusta lo que pueden hacer con el idioma, como leer, escuchar música, ver programas de televisión o escuchar la radio en inglés.

Finalmente, la autora concluye que 1) la enseñanza de un idioma y su eficiencia depende parcialmente de la capacidad del maestro en entender la metodología que se está utilizando y los efectos que ésta puede causar en los alumnos y sus necesidades. 2) Si la necesidad primordial del alumno es comunicarse oralmente, hay que brindarle, entonces, oportunidades para que desarrolle esta habilidad, enfocándose en el lenguaje como un medio de comunicación que sirve para expresarse de manera espontánea cuando sea necesario. 3) Hay que guiar al alumno para que busque su propio crecimiento como aprendiz del idioma y sus propias oportunidades, que sea consciente de su responsabilidad en este proceso de instrucción y desarrolle la autonomía, pues será él quien recibirá los beneficios de este aprendizaje.

En sexto lugar, **Manrique** (2008), llevó a cabo una investigación-acción que pretendía desarrollar tanto las habilidades del lenguaje como el entendimiento de la cultura anglosajona, en un grupo de 15 alumnos de diez años de edad, del Centro Cultural Colombo Americano.

Para esta propuesta se utilizó el modelo de investigación-acción propuesto por Burns (1999) comprendido en tres fases: exploración, planeación e intervención. En esta última se realizó una propuesta que se llevó a cabo durante el periodo septiembre 2007-agosto 2008 y

que pretendía adaptar seis unidades temáticas (At the drugstore, In the state park, In the kitchen, Downtown, At home y Around the house) del libro de texto “English time 3” en una serie de ejercicios, teniendo en cuenta el aprendizaje basado en tareas (task-based learning). Para el diseño de estos ejercicios se siguió el modelo de Willis (1996) que propone seis tipos de tareas: enumerar, ordenar, comparar, solucionar problemas, compartir experiencias y tareas creativas.

La primera etapa (de exploración) contó con tres instrumentos de recolección de datos: un diario de campo, observaciones de clases realizadas por el asistente de docencia y una encuesta al final del curso. En total, se hicieron cinco observaciones de dos horas cada una, de las cuales la primera fue para la descripción del instituto y el contexto principal del mismo, mientras que las otras cuatro fueron observaciones directas de las clases.

En la segunda etapa (de planeación), después de analizar la naturaleza de la clase y las observaciones de la primera etapa, se revisaron los objetivos del curso “Kids 6”, teniendo en cuenta las intenciones de la investigación que eran: 1) promover habilidades de búsqueda y descubrimiento a través de preguntas en clase sobre aspectos de la propia cultura con los que se están familiarizados, pero que no habían reflexionado antes, 2) aumentar la conciencia de los estudiantes hacia los hechos culturales de Colombia y Estados Unidos, siendo capaces de establecer relaciones entre ellos y 3) mejorar el aprendizaje de habilidades y el trabajo independiente.

Estos objetivos tenían que coincidir con los requisitos tanto del Estudio como los de la institución, puesto que en el Centro Cultural Colombo Americano los objetivos de cada unidad se establecen en términos de una función o de factores de la lengua que son necesarios para que se produzca la comunicación. Adicionalmente, y teniendo en cuenta que el Task-Based Learning propone que cada tarea debe tener una finalidad comunicativa determinada respecto al objetivo que se ha fijado, se decidió replantear los aspectos de diseño curricular y la planeación de las lecciones en la siguiente secuencia: componente cultural, input-materiales, objetivos, tareas (tasks), tarea (homework), estimulación y evaluación. Cabe aclarar que la autora menciona que durante el desarrollo del curso, se

realizaron varios cambios, en las sesiones y tareas (tasks), según las necesidades e intereses surgidos.

En la tercera etapa (de intervención) se tuvieron en cuenta dos condiciones fundamentales en las que se basó la propuesta y que, además, determinaron el diseño de programas. En primer lugar, de acuerdo con el enfoque comunicativo, el lenguaje es comunicación y los alumnos lo utilizan para transmitir el significado de actividades de comunicación de la vida real. En segundo lugar, el aprendizaje intercultural de idiomas hace que se tome al salón de clase como un lugar donde se comparten tanto la cultura meta como la cultura propia. En consecuencia, el objetivo del curso era proporcionar a los estudiantes oportunidades para realizar tareas y tener experiencias en el uso del lenguaje, así como encontrar fuentes y materiales suficientes para permitir a los estudiantes una comprensión de los hechos culturales que se expresan en el lenguaje. En este sentido, para cada sesión de tres horas, se designaron de treinta a sesenta minutos para tareas con un enfoque cultural, pero que estuvieran muy relacionadas con los contenidos del curso.

Algunas limitaciones que se produjeron en la investigación fueron: el tiempo, debido al hecho de que las clases sólo tuvieron lugar una vez a la semana y los objetivos de los contenidos, en ocasiones, se veían afectados de manera negativa; el dominio de conocimientos sobre temas culturales a la hora de preparar las clases; la comprensión cultural, ya que ésta no es el primer ni el principal objetivo en la mayoría de los libros de texto para niños; y las exigencias institucionales, puesto que la institución tiene su propia forma de planificación basada en los ejercicios de “warming-ups”, de “follow-ups” y el “wrap-ups” de los temas.

A través de este trabajo la autora constató que la recolección de datos durante la investigación asegura una mejor organización de la información, al mismo tiempo que ayuda a la redacción del documento final. También, halló que, si bien el conocimiento sobre la cultura podía verse como una limitación, al final no termina siendo, para la intervención, un factor tan complicado como se creía, puesto que el proceso de investigación en clase proporcionó oportunidades para que todos los participantes hicieran,

compartieran e investigaran sobre los temas. Igualmente, se encontró que los estudiantes que tienen contacto con distintos ambientes están más dispuestos a ser partícipes de nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje que aquellos que están envueltos en un mismo contexto. Asimismo, la investigadora infiere dos principios para la conciencia cultural en la serie de tareas que se realizaron en el proyecto de investigación: uno es la conciencia cultural que es, a su vez, una habilidad que se desarrolla, en diferentes grados, en el grupo de alumnos influenciados por los antecedentes de cada participante y enriquecida por su interacción en el aula. El otro es que la cultura es inherente a la lengua y no es conveniente enseñar de forma explícita, sino que el instructor debe proponer actividades para la exploración de la cultura extranjera y la cultura propia, a través de tareas comunicativas. Adicionalmente, se cree que si la propuesta es aplicada con más frecuencia en las clases de lengua, se producirán usuarios interculturales del lenguaje que percibirán el proceso de aprendizaje de otra lengua como un medio para comprender otra cultura. Así, no sólo se asegura que los alumnos utilizarán la lengua en situaciones fuera del aula que requieran el conocimiento de los aspectos formales de la lengua, sino el conocimiento sobre los puntos que tienen en común las costumbres, las relaciones y los supuestos de la cultura meta y cultura propia.

Por último, tomamos el estudio que realizamos en 2011 y cuyo objetivo fue identificar los factores que incidían en la producción oral de los estudiantes del curso de francés extracurricular I, de la Universidad del Valle.

Los objetivos específicos de este trabajo eran identificar las actividades que motivaban la producción oral en los estudiantes de ese curso; determinar los elementos que influían y permitían la producción oral de los estudiantes; explorar la participación que se daba en ese contexto en términos de la producción oral; determinar la frecuencia con que se llevaban a cabo las actividades de producción oral en el aula.

Para alcanzar dichos objetivos hicimos una microetnografía para tener un acercamiento al contexto del aula. Como método de recolección de datos recurrimos a la observación; como

instrumentos utilizamos el diario de campo y la encuesta. Hicimos seis observaciones de aproximadamente tres horas cada una.

Una vez recolectada la información hicimos una categorización de los factores principales que incidían en la producción oral de los estudiantes. Así, surgieron seis grandes categorías con sus respectivas sub-categorías: frecuencia del uso del español por parte de la profesora; frecuencia del uso del francés por parte de la profesora, uso del francés por parte de los estudiantes, uso del español por parte de los estudiantes, enfoque de las actividades y tipo de correcciones.

Los resultados del análisis nos permitieron concluir que es importante hallar una relación directa entre lo aprendido en el aula con el entorno de los estudiantes; hacer énfasis en la comunicación y la interacción entre los estudiantes; proporcionar la mayor cantidad de input posible; reforzar la pronunciación, pues esta sub habilidad da seguridad al estudiante al momento de hablar.

Si bien los anteriores antecedentes no están todos enfocados en el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje de FLE, resultan pertinentes como antecedentes para nuestro trabajo. En ellos encontramos investigaciones sobre la enseñanza de lenguas extranjeras a través de secuencias didácticas que nos aportan ideas para el diseño e implementación de nuestra propia secuencia; tal es el caso de Álvarez Valencia que resalta la importancia de: a) prestar atención a las actividades y la organización de la secuencia de los elementos lingüísticos y cognitivos; b) de ampliar la visión del concepto de secuencia didáctica como algo que va más allá del simple ordenamiento de una serie de actividades y como una alternativa de enseñanza ligada a las particularidades de los contextos y las necesidades de los mismos. Asimismo, Herrera nos sugiere que 1) la falta de conocimientos previos hacen necesario un trabajo progresivo y sistemático a lo largo de los cursos básicos. Conjuntamente, 2) nos reitera la importancia de brindarles input a los estudiantes para que conozca e interiorice diferentes aspectos de la lengua.

Del mismo modo, hallamos trabajos sobre el desarrollo y mejoramiento de la habilidad oral que nos brindan elementos para tener en cuenta a la hora de llevar a cabo actividades que enfaticen esta habilidad. Así, podemos basarnos en la propuesta de Tenorio Restrepo para el diseño de nuestra propia propuesta, teniendo en cuenta elementos que éste menciona, por ejemplo: el vocabulario, la pronunciación, la motivación, las tipologías discursivas orales y la estructura de la conversación. De igual manera, el marco teórico propuesto por Pérez Bastidas (Krashen, Ellis y la hipótesis del input) nos sirve para darle importancia al tipo de temas que podemos abordar, la utilización de material auténtico, la importancia de que el profesor se valga de diferentes estrategias para darse a entender en la enseñanza de LE y el proponer actividades que aborden temas propios de la cotidianidad y de los intereses de los estudiantes según su edad. Por su parte, Bañuelos nos advierte de la importancia de no perder la orientación del enfoque en el que basamos nuestra propuesta, de promover la autonomía en el aprendizaje de la lengua, de proponer actividades en las que se haga evidente que el lenguaje es necesario para expresarse en diferentes situaciones de la vida diaria y de los diferentes objetivos, propósitos y servicios que se le dan al lenguaje al comunicarse.

El estudio de Manrique nos sirve de apoyo por su metodología de investigación; el enfoque basado en tareas y el énfasis del enfoque comunicativo y la enseñanza de la cultura. Manrique nos guía en la metodología de investigación-acción en el modelo de Burns para llevar a cabo la nuestra. La autora confirma que la cultura es inherente a la lengua y su enseñanza, por lo que es conveniente generar una conciencia cultural, ya que ésta es una habilidad que se desarrolla en diferentes grados y se enriquece con la interacción en el aula.

Asimismo, nuestro estudio previo nos permitió detectar una dificultad a partir de la cual nos propusimos adelantar una nueva investigación para tratar de superar dicha dificultad.

Finalmente, en estos trabajos se evidencia un factor común en los métodos y las herramientas de recolección de datos (observación directa, diario de campo y encuesta o entrevista), así como el análisis cualitativo que se lleva a cabo en estos estudios.

5. MARCO TEÓRICO

Enseñar francés como lengua extranjera en nuestro contexto colombiano, más precisamente en Cali, nos lleva a reflexionar sobre los aspectos fundamentales que se deben tener en cuenta para la elaboración de una secuencia didáctica en un curso de francés extracurricular II de la Universidad del Valle. De esta manera, en la búsqueda de conceptos teóricos que nos ayuden a fundamentar nuestra propuesta didáctica encontramos, en primer lugar, el enfoque comunicativo que permite el aprendizaje de una lengua a partir de la necesidades de comunicación que el hablante tenga en el contexto en que actúa; en segundo lugar presentamos la hipótesis del input que se refiere al contacto que se tiene con una lengua extranjera; en tercer lugar, tomamos el aprendizaje cooperativo, útil en la medida en que el aprendizaje se puede ver beneficiado al trabajar en equipo bajo un mismo objetivo; por último, encontramos que la secuencia didáctica permite desarrollar en el aula un proyecto de trabajo en el que se interrelacionan la lectura, la escritura y la oralidad, al mismo tiempo que la comunicación entre estudiante-estudiante y maestro-estudiante.

5.1 Enfoque comunicativo

Según Richards (2006:2), el enfoque comunicativo se entiende como el conjunto de principios sobre los objetivos de la enseñanza de la lengua, la manera de aprender de los estudiantes, las actividades que facilitan el aprendizaje y los roles que desempeñan tanto el profesor como los estudiantes dentro del aula con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa.

Contexto histórico

De acuerdo con Richards (2006: 6) la enseñanza de las lenguas ha pasado por diferentes cambios surgidos a partir de las decisiones que se toman al momento de elegir qué contenidos enseñar, es decir a la hora de la planeación del curso y la metodología con que se va a trabajar. Así pues, en los últimos cincuenta años el enfoque comunicativo se ha propuesto evaluar los distintos componentes que ayudan a desarrollar una mejor

competencia comunicativa. De esta manera se pasó de los enfoques tradicionales (finales de los 1960), los métodos comunicativos clásicos de la enseñanza de la lengua (1970-1990), hasta llegar a lo que se conoce hoy como el enfoque comunicativo (a partir de finales de 1990).

Enfoques tradicionales

Según Richards (2006: 6-8), se creía que el aprendizaje de la gramática se daba a través de la instrucción y la metodología que primaba era la repetición. La gramática se enseñaba de manera deductiva y los estudiantes sólo debían practicar usando la regla gramatical presentada. Se asumía que el aprendizaje se daba al poseer una cierta cantidad de oraciones con ciertos patrones gramaticales para ser reproducidos de manera apropiada, precisa y rápida. Las técnicas que se utilizaban con mayor frecuencia eran la memorización de diálogos, prácticas de preguntas respuestas, repetición, sustitución y formas de escritura y habla dirigida. Algunas metodologías basadas en este modelo son el audiolinguismo y el enfoque situacional-estructural.

Métodos comunicativos clásicos de la enseñanza de lenguas

Como afirma Richards (2006:9-10), algunos enfoques comenzaron a responder a los métodos tradicionales una vez estos habían perdido su credibilidad. Se comenzaron a pensar y a cuestionar los enfoques basados en la gramática, ya que las habilidades de la lengua iban más allá. Se notó que estos enfoques no respondían a propósitos comunicativos como los de hacer una búsqueda de información, dar consejos, hacer sugerencias, expresar deseos y necesidades, entre otros. Así, para usar la lengua de manera comunicativa era necesario desarrollar la competencia comunicativa y estos enfoques no lo lograban. El concepto de competencia comunicativa fue desarrollado entonces por los lingüistas teniendo repercusión en los profesores de lengua quienes argumentaban que no sólo la competencia gramatical debía estar presente, sino que la competencia comunicativa debía ser la meta de la enseñanza de la lengua. De esta manera, cuando se planeaba un curso no se partía de la gramática, sino de situaciones comunicativas. Ahora bien, para desarrollar la

competencia comunicativa se debían tener en cuenta: el propósito del uso de la lengua, las funciones del lenguaje, las nociones y conceptos involucrados, las variedades de la lengua y los contenidos tanto gramaticales como léxicos que se requerían en el proceso de aprendizaje (van Ek y Alexander 1980, citado en Richards 2006: 10).

Enfoque comunicativo actual

De acuerdo con Richards (2006: 22-26), a partir de 1990, el enfoque comunicativo comenzó a sufrir cambios con el interés de desarrollar la competencia comunicativa en el aprendizaje de la segunda lengua y la lengua extranjera. Sin embargo, como las teorías y prácticas actuales del enfoque comunicativo son diversas no hay un único conjunto de prácticas que lo caractericen. Lo que sí existe son principios que deben responder a las diferentes maneras de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta el contexto educativo, la edad de los aprendices, su nivel, sus objetivos de aprendizaje, etc. Aquí, algunas variantes frente a las prácticas actuales del enfoque comunicativo (Richards, 2006: 22-23):

1. El aprendizaje de la lengua extranjera es más efectivo cuando se involucra a los estudiantes en la interacción y la comunicación significativa.
2. Los ejercicios y tareas efectivas permiten que los estudiantes observen como funciona la lengua y tomen parte en el intercambio significativo interpersonal.
3. La comunicación significativa de contenidos resulta relevante, con un propósito, interesante y cautivadora para el estudiante.
4. La comunicación es un proceso holístico que requiere de diferentes habilidades del lenguaje.
5. Las actividades que promueven la inducción, el análisis y la reflexión facilitan el aprendizaje de la lengua.
6. El objetivo del aprendizaje es ser capaz de usar la lengua de manera fluida y apropiada.
7. Las diferentes motivaciones e intereses de los estudiantes interfieren en el desarrollo de su propio aprendizaje.
8. El éxito del aprendizaje de la lengua involucra el aprendizaje efectivo y las estrategias de comunicación.

9. El maestro es un facilitador que promueve un ambiente propicio para que los estudiantes utilicen la lengua que están aprendiendo.
10. Los estudiantes aprenden a través de la cooperación y el intercambio.

Las metodologías actuales continúan utilizando algunas actividades tradicionales en la enseñanza de la lengua de manera comunicativa, ya que las actividades en clase generalmente contienen algunas de las siguientes características (Ídem, p.23):

- La gramática no se enseña de manera aislada, sino por medio de tareas comunicativas que permitan su uso en contexto.
- La interacción y la negociación del significado se da por medio de actividades como la solución de problemas, el compartir información y el juego de roles.
- Se trabaja tanto la gramática inductiva como deductiva.
- Se usan contenidos que estén unidos a los intereses y vidas de los estudiantes.
- Los estudiantes aplican, a su vida cotidiana, lo que han aprendido.
- Se utilizan materiales auténticos que promuevan el interés y que a la vez sirvan de modelo de la lengua.

Ahora bien, el enfoque comunicativo se basa en la enseñanza de la competencia comunicativa que comprende conocimientos de la lengua como: saber utilizar la lengua con diferentes propósitos y funciones; modificar el uso de la lengua, es decir, ir del lenguaje formal al informal según el entorno; producir y entender diferentes tipos de textos; mantener la conversación aun cuando existan limitaciones en cuanto al conocimiento de la lengua (Ídem, pp. 2-3).

Asimismo, el aprendizaje de los estudiantes se ve como el resultado de los procesos de interacción entre el aprendiz y los usuarios de la lengua; la creación del significado colaborativo; los propósitos y la interacción significativos en la lengua; la negociación de significados; el aprendizaje a través de la retroalimentación; el input recibido y las nuevas formas que el aprendiz desarrolla en la competencia comunicativa; intentar producir nuevas maneras de decir lo que se quiere decir (Ídem, p. 4).

Teniendo en cuenta lo anterior, Richards (2006: 16) manifiesta que las actividades enmarcadas en este enfoque son diseñadas para trabajarse en parejas o pequeños grupos. Así, se presentan tres tipos de prácticas para este enfoque:

Las **prácticas mecánicas** en las que los estudiantes no están obligados a entender todas las palabras de una frase para comprender el uso de la regla, por ejemplo, la repetición y la situación en ejercicios de gramática.

Aunque el vocabulario puede estar dado en las **prácticas significativas** los estudiantes deben hacer elecciones convenientes para el objetivo de la actividad, por ejemplo, un ejercicio en el que el estudiante a través de un mapa debe indicar la manera más rápida de llegar de un punto X a un punto Y, utilizando las direcciones y las preposiciones de lugar previamente estudiadas.

El foco de las **prácticas comunicativas** es el uso del contexto comunicativo real en el intercambio de la información, por ejemplo, una actividad en la que los estudiantes deben hacer un diseño de su casa y responder preguntas reales como ¿en dónde queda tu habitación, el baño, la cocina, etc.?

Dentro de estas prácticas se encuentran actividades tales como (Ídem, pp. 18-19):

- *Information-gap*: obtener información que no se posee tal y como sucede en una situación de comunicación real.
- *Jigsaw*: se basa en el principio de *information-gap*. Aquí la clase se divide en grupos. Cada grupo posee información que complementa la de los demás. Así los grupos deben juntar las piezas para obtener la información completa.
- *Task-completion*: el objetivo es utilizar recursos de la lengua para completar tareas como rompecabezas, juegos y lectura de mapas.
- Actividades para compartir información en las cuales los estudiantes deben usar la lengua para recolectar información como entrevistas, encuestas e investigaciones.
- Actividades para debatir en las cuales se comparten ideas, puntos de vista, creencias, etc.

- Actividades de *information-transfer*: se les pide a los estudiantes que presenten la información de una manera diferente a aquella dada en un principio.
- Actividades de *reasoning-gap* cuyo propósito es obtener nueva información mediante el proceso de inferencia o razonamiento.

5.2 Aprendizaje cooperativo

Para Johnson, Roger y Holubec (1994:3), cooperación es trabajar juntos en pro de un mismo objetivo. Por eso, en situaciones cooperativas los miembros buscan el beneficio de todos los integrantes del grupo dejando de lado el individualismo.

Así, cuando se habla de aprendizaje cooperativo se habla de equipos de trabajo en los que todos los integrantes maximizan su aprendizaje y el de sus compañeros siendo ésta la mayor ventaja de este tipo de aprendizaje.

Además, según estudios experimentales entre aprendizaje cooperativo, competitivo e individual, llevados a cabo en 1898 por Johnson and Johnson, se determinó que aquellos estudiantes que trabajaron de forma cooperativa evidenciaron las siguientes características:

- Alta retención, motivación, razonamiento y pensamiento crítico.
- Afianzamiento de la relación con los estudiantes que conformaban su grupo.
- Fortalecimiento del ego, aumento del autoestima, auto identidad y habilidad para afrontar la adversidad y el estrés.

Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, E. (1994: 4-5) clasifican tres tipos de aprendizaje cooperativo:

1. Formal: se organizan los grupos según una tarea específica o un proyecto que durará más de una clase, pueden ser varias semanas, pero no todo el año escolar.

Para trabajar según este tipo de aprendizaje cooperativo se deben tener en cuenta 5 aspectos: a) objetivos claros de la tarea a realizar, b) tomar con anterioridad una serie de decisiones que permitan claridad y

coherencia de las actividades con los objetivos, c) explicar la tarea motivando al esfuerzo grupal para un mejor resultado, d) monitorear, asesorar y seguir el proceso de cada grupo e) evaluar teniendo en cuenta el proceso de trabajo grupal.

2. Informal: Son grupos que se forman para una actividad dentro de una sola clase. No son planeados con la intención de que duren durante todo el proceso de un proyecto o que se mantengan durante varias sesiones.
3. Grupos de base cooperativa: Estos están concebidos para un periodo mínimo de un año en el que los estudiantes trabajarán en el mismo grupo, ya sea en actividades planeadas para una sola clase o para proyectos de larga duración.

Sin embargo, los autores plantean que, la sola conformación de grupos de trabajo dentro del aula de clase no implica aprendizaje cooperativo. Sino, que, además de la conformación de los grupos es necesario observar si los estudiantes muestran motivación y agrado con el trabajo en grupo, si los estudiantes son conscientes de la importancia que tienen ellos en el aprendizaje de su grupo y el éxito en sus tareas, si los estudiantes se ayudan y comparten ideas y si alientan a sus compañeros a trabajar.

Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, E. (1994: 9-11) afirman que para hacer planeaciones exitosas enmarcadas en un aprendizaje cooperativo, es necesario comprender los siguientes cinco elementos:

- Interdependencia positiva: Para que el trabajo en grupo sea exitoso, cada uno de los miembros debe sentirse indispensable. Así, se establecerá un vínculo de unión y aumentará el deseo de alcanzar una meta conjunta.
- Responsabilidad grupal e individual: Cada miembro del grupo debe ser consciente de la responsabilidad que debe asumir y sentir de que su aporte individual está ligado directamente al éxito grupal y el logro de los objetivos planteados para cada actividad.

- Interacción cara a cara: Los miembros deben estar ubicados de tal manera que se promueva la discusión de la resolución de problemas o de compartir opiniones. El estar ubicados cara a cara promueve el trabajo en equipo y el diálogo. De esta forma se pueden ver y escuchar entre todos.
- Habilidades interpersonales y de grupos pequeños: Es conveniente enseñar y determinar formas de interacción que contribuyan a que los procesos del grupo se desarrollen positivamente. Entre estas habilidades se encuentran: hablar por turnos, escuchar, preguntar, ayudarse, entre otras, que el profesor considere convenientes. Así, se promueve la comunicación, la confianza, las cualidades de liderazgo, de toma de decisiones y de resolución de conflictos.
- Procesamiento grupal: Este aspecto se refiere a la reflexión grupal que hace cada grupo durante el proceso, con el fin de evaluar sus esfuerzos conjuntos para mejorar sus competencias cooperativas y sus estrategias de trabajo.

5.3 Hipótesis del Input

Krashen (1985:2-3), define el input como el contacto que un individuo tiene con una L2, sea en ambientes informales (interacción directa con la lengua) o en ambientes formales (colegios o institutos) de forma oral o escrita. Sin embargo, el simple contacto entre un sujeto y una L2 no implica evolución en el proceso aprendizaje-adquisición. El autor afirma que sólo el “input comprensible” entra a formar parte de los elementos que inciden en dicho proceso.

Según Krashen (1985:2-3) para que el input comprensible cumpla su función en el aprendizaje-adquisición de una lengua, deben tenerse en cuenta algunos elementos externos propios del individuo que vive dicho proceso. El autor agrupó y expuso la relevancia de alguno de esos factores (motivación, ansiedad, autoestima) en su hipótesis denominada Hipótesis del filtro afectivo, la cual se describirá a continuación.

El “Filtro afectivo” según Krashen (1985:3-4), es la disposición por parte del individuo para la asimilación de toda la información a la que puede ser expuesto. El filtro afectivo

está conformado por elementos como la autoestima, la extroversión, la disposición a correr riesgos, encargados de facilitar la función del mismo. Teniendo en cuenta los elementos mencionados, Krashen (1985: 3-4) clasificó el filtro afectivo en filtro afectivo alto y filtro afectivo bajo, afirmando que el primero se puede detectar cuando el sujeto se muestra inseguro, tímido y en ocasiones temeroso de errar o de ser criticado por su producción oral. Por el contrario, el filtro afectivo bajo se refleja en una postura abierta y positiva hacia la lengua extranjera. Un sujeto cuyo filtro afectivo es bajo se mostrará disponible hacia las actividades de clase, extrovertido, espontáneo y arriesgado, poco preocupado por lo que se pueda pensar u opinar con respecto a sus producciones, sintiéndose como un miembro activo del grupo al hablar la lengua que se aprende.

5.4 Secuencia didáctica

Según Camps, A. (1995:3, citada en Pérez & Roa 2010:60-61), una secuencia didáctica es una unidad de enseñanza de la composición (oral, escrita) que se define por cinco características:

1. Se formula un proyecto de trabajo que tiene como objetivo la producción de un texto oral o escrito que se desarrollará en un tiempo determinado.
2. La producción del texto forma parte de una situación discursiva que le dará sentido partiendo de que texto y contexto son inseparables.
3. Se plantean unos objetivos de enseñanza explícitos para los alumnos. Estos objetivos serán los criterios de evaluación. Los alumnos llevan a cabo la actividad global a partir de los conocimientos que ya tienen y la atención didáctica preferente se orienta hacia los nuevos objetivos de aprendizaje.
4. El esquema tiene tres fases: 1) preparación: se formula el proyecto y se explicitan los nuevos conocimientos que se han de adquirir. 2) Producción: se llevan a cabo las tareas bien sea de forma individual o grupal, dependiendo de los objetivos planteados al comienzo. 3) Evaluación: Se basa en la adquisición de los objetivos planteados, por lo tanto es una evaluación formativa. Las tres fases pueden interrelacionarse.

5. Hay interacción entre la lectura, la escritura y la oralidad. La interrelación entre compañeros y con el maestro es fundamental en todas las fases.

4. METODOLOGÍA

El tipo de investigación de nuestro trabajo es la investigación-acción (IA), modalidad del enfoque cualitativo. La IA nos permite identificar un problema, ahondar en él con detalles en la medida en que investigamos sobre dicho problema y posteriormente, proponer una solución. A continuación presentamos el origen de la IA, sus características y sus ventajas en el campo de la educación. También describimos el procedimiento del presente estudio.

6.1 La investigación-acción

Según Colmenares y Piñero (2008:96-114), el punto de origen de la investigación-acción se sitúa en las investigaciones llevadas a cabo por el psicólogo norteamericano de origen alemán Lewin, en la década de los 40. Por encargo de la administración norteamericana, Lewin realiza estudios sobre modificación de los hábitos alimenticios de la población ante la escasez de determinados artículos. El propósito de dichos estudios era resolver problemas prácticos y urgentes y para ello, los investigadores debían asumir el papel de agentes de cambio e involucrar a las personas hacia las cuales iban dirigidas las propuestas de intervención. Para esos momentos ya se vislumbraban ciertos rasgos característicos de la investigación-acción tales como el conocimiento, la intervención, la mejora y la colaboración.

La IA en su transitar histórico ha desarrollado dos grandes tendencias o vertientes: una tendencia netamente sociológica cuyo punto de partida fueron los trabajos de Lewin (1946/1996), continuados por el antropólogo de Chicago Tax (1958), y el sociólogo colombiano Fals Borda (1970). Este último le imprime una marcada connotación ideológica y política.

La otra vertiente es más educativa y está inspirada en las ideas de Freire (1974) en Brasil, Stenhouse (1988) y Elliott (1981, 1990) discípulo de Stenhouse en Inglaterra, así como por Carr y Kemmis (1988), de la Universidad de Deakin en Australia.

Según Burns (1999: 30), este tipo de investigación se caracteriza por:

1. Ser contextual: Identifica e investiga problemas en una situación específica.
2. Dirigir sus objetivos a la evaluación y reflexión de algún aspecto que se pretenda mejorar en la práctica.
3. Ser participativa, ya que promueve la colaboración de equipos de trabajo, profesionales e investigadores.
4. Sustentarse en la información que se recopila a través de la observación para cambiar o mejorar algunas prácticas.

A partir de su experiencia, Burns ha identificado 11 fases en el ciclo de IA: exploración, identificación, planeación, recolección de datos, análisis, hipótesis, intervención, observación o evaluación, informe, redacción, presentación (p. 35).

6.2. Procedimiento de la investigación

En nuestra investigación, cuatro de las once fases, no se realizaron explícitamente, ya que se pueden ver reflejadas indirectamente en otras fases.

A continuación se muestran las fases vivenciadas en el proceso de investigación:

1) Identificación del problema¹: esta fase se llevó a cabo entre septiembre y noviembre de 2012. Durante este periodo se hicieron seis observaciones equivalentes a un total de 13 horas, registradas en un diario de campo. En el mes de octubre se implementaron: a) una encuesta de catorce preguntas que tenía por objetivo obtener información sobre el contexto del curso. b) Dos entrevistas, una a la docente titular para conocer su percepción acerca del grupo, su motivación y desempeño en la clase; y otra a dos docentes administrativas con el ánimo de conocer un poco sobre el historial de los cursos extracurriculares, cómo nacieron y cuáles son los objetivos de los mismos.

¹ Esta fase se llevó a cabo en un grupo de francés extracurricular nivel I con la misma profesora como titular. Además, para análisis de los datos, se tuvo en cuenta un trabajo previo realizado por Gómez y Hernández en 2011.

En el mes siguiente se aplicó una segunda encuesta de seis preguntas que tenía por objetivo obtener información sobre los intereses de los estudiantes en cuanto a temas, actividades y metodología que consideraban pertinentes e interesantes para tener en cuenta a la hora del diseño e implementación de la propuesta.

Una vez recolectados los datos se procedió a hacer la triangulación de los mismos. Así se determinó que la propuesta pedagógica debía estar enfocada en promover la producción oral de los estudiantes.

2) Planeación: esta fase que se llevó a cabo entre noviembre de 2012 y abril de 2013. En los tres primeros meses se planearon dos unidades didácticas que permitieron el desarrollo de la secuencia. Éstas se basaron en las dos áreas de mayor interés para los estudiantes según la última encuesta: la música y el texto narrativo. Durante este periodo también se hizo una búsqueda de literatura que permitiera proponer actividades pertinentes y significativas para los objetivos de la propuesta. Entre febrero y abril se hicieron las planeaciones previas a cada intervención y desarrollo de la propuesta, teniendo en cuenta las observaciones realizadas tanto por la tutora como por los registros de campo y respuestas de los estudiantes.

3) Recolección de datos: esta fase fue transversal a toda la investigación. Se utilizaron como herramientas básicas en la recolección de la información: a) el diario de campo que nos permitió hacer un seguimiento de las actividades, actitudes y reflexiones de lo ocurrido en el aula; b) la encuesta que nos ayudó a conocer el contexto educativo, la percepción de la clase vista desde los estudiantes, los gustos, intereses, actividades favoritas y expectativas frente a la lengua por parte de los estudiantes; c) la entrevista que nos permitió conocer la percepción de la profesora frente al grupo, el historial de este tipo de cursos y hacer una evaluación de la propuesta.

Las visitas al salón de clase se efectuaron de dos a tres veces por mes cubriendo un total de dos meses. Para cada observación se permaneció alrededor de dos horas y media, realizándose un registro de observación por visita. De igual modo, los registros se realizaron en tercera persona, manteniendo el rigor que requiere la técnica etnográfica; se

registró textualmente, anotando el máximo de datos posible; se observó en amplitud la mayoría de las veces, reservando la observación focalizada para situaciones específicas. Cabe aclarar que las observaciones fueron realizadas simultáneamente por dos investigadores durante todo el proceso de recolección de datos, para posteriormente proceder a hacer la triangulación de las notas de campo.

4) Análisis de los datos: esta fase se realizó en dos partes. Un primer análisis en noviembre con los datos recolectados hasta el momento. Esto permitió identificar el problema y diseñar la propuesta de secuencia didáctica. Un segundo análisis, en abril y mayo, en el que se hizo una categorización de los datos obtenidos durante la implementación de la propuesta con el fin de confrontarlos con el marco teórico y por ende evaluar su efectividad.

5) Intervención²: esta fase fue llevada a cabo por dos profesores practicantes con presencia de la docente titular. Se hicieron nueve intervenciones de un total de 23 horas entre febrero y abril de 2013 en las que se implementó la propuesta de secuencia didáctica. Las actividades estuvieron enmarcadas en el enfoque comunicativo, trabajando el aprendizaje colaborativo para favorecer la producción oral. Para ello, se hizo uso de herramientas como video-beam, tablero, marcadores, fotocopias, canciones, textos narrativos, cortometrajes, imágenes tanto en papel como digitales y cinta entre otros. También se hizo una planeación de clase previa a cada intervención.

6) Evaluación: esta fase fue transversal a toda la investigación, ya que a través de los registros de observación, las intervenciones y las observaciones de la tutora se analizaban tanto el desempeño de los investigadores como el de los estudiantes frente a lo propuesto en las clases y la efectividad de la propuesta por medio de los objetivos planteados en la secuencia y en cada intervención. En el mes de abril, fue realizada una evaluación final por los estudiantes mediante una entrevista grupal en la que se respondieron seis preguntas que pretendían conocer la percepción de los estudiantes frente a la propuesta, las actividades, la

² Esta fase estuvo ligada a la Práctica docente que es uno de los requisitos de la Licenciatura de Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle.

secuencia, los temas, el desempeño propio, el proceso de aprendizaje y el trabajo realizado por los practicantes.

7) Informe: la redacción del informe final se llevó a cabo entre abril y mayo. Sin embargo, la escritura de los diferentes apartados fue un trabajo paralelo a las diferentes etapas de la investigación que se revisaba y modificaba permanentemente. El siguiente cuadro resume las fases del ciclo de investigación-acción desarrollado:

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES	2012					2013				
Tiempo	Ago	Sept	Oct	Nov	Dic	Ene	Feb	Mar	Abr	May
Actividades										
Reunir información sobre la institución: PEI, plan de área de francés y grupo a intervenir.	x									
Observaciones de diagnóstico y recolección de datos.		x	x	x						
Elaboración y aplicación de encuesta a estudiantes.			x	x			x			
Entrevista a docente.			x							
Análisis de datos.				x					x	x
Identificación y definición del problema.		x	x	x						
Búsqueda y lectura de literatura del problema identificado.			x	x						
Diseño y planeación de la secuencia didáctica.				x	x	x	x	x	x	
Implementación de la secuencia didáctica.							x	x	x	
Evaluar la efectividad de la propuesta de secuencia didáctica según el problema de investigación.							x	x	x	
Observaciones.							x	x	x	
Entrevista grupal con estudiantes.									x	
Escritura del informe.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

7. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

7.1. Ubicación y estructura de la institución

La Universidad del Valle es una institución estatal de educación superior, con dos sedes en la ciudad de Cali y varias sedes regionales. La sede Meléndez está ubicada en la calle 13 N° 100-00, y su número de teléfono: 321 21 00. La sede San Fernando está ubicada en la calle 4B N° 36-00. La universidad fue fundada en junio 11 de 1945, mediante Ordenanza número 12, expedida por la Asamblea Departamental del Valle y obtuvo reconocimiento como Universidad, mediante el Decreto número 1297 del 30 de mayo de 1964 del Gobierno Nacional.

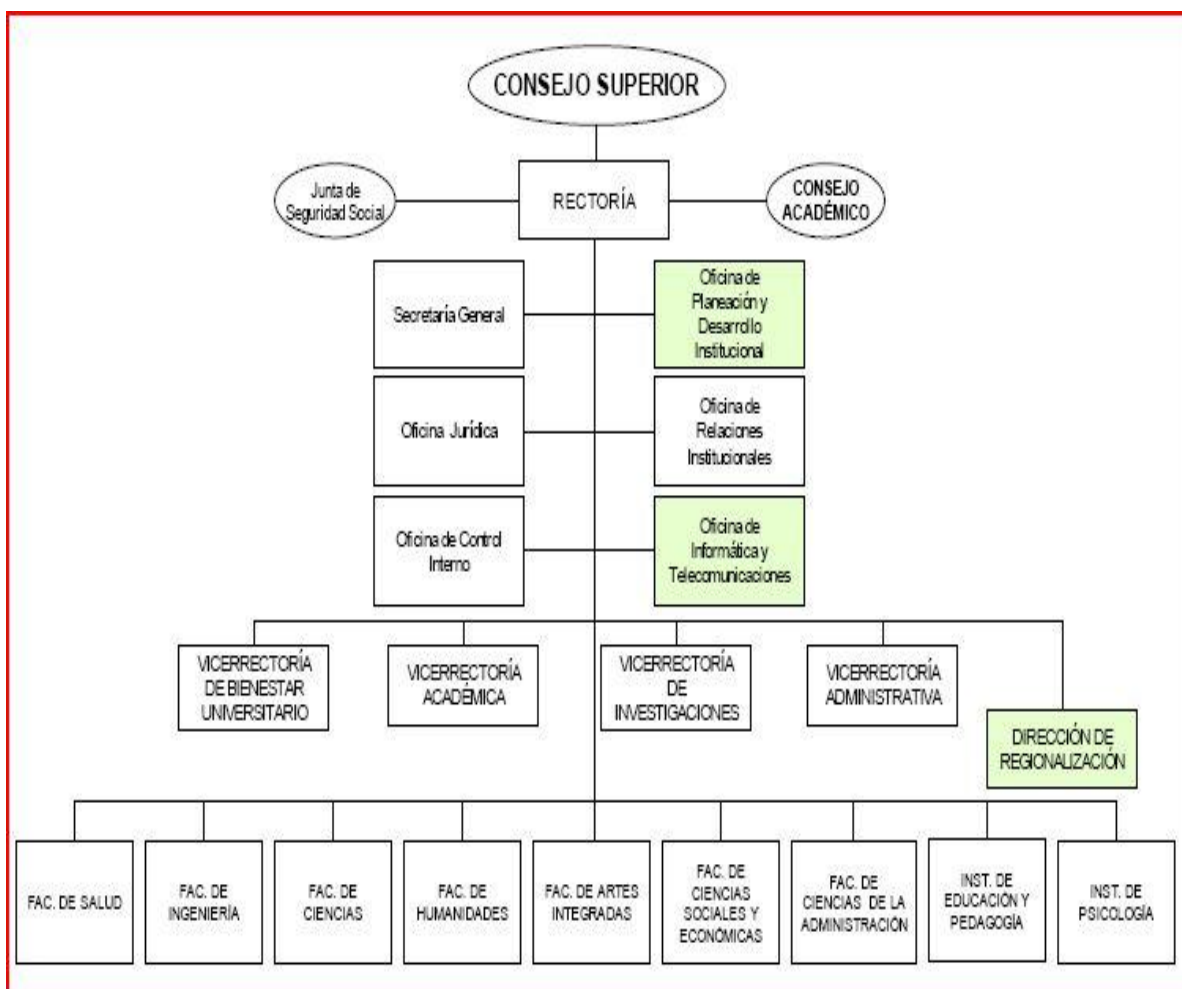
La Universidad del Valle (sede Meléndez) cuenta con amplias zonas verdes, espacios para la recreación, el deporte y la cultura, una biblioteca principal en la que se pueden encontrar materiales de distintos campos del conocimiento, centros de documentación en los que se encuentran materiales especializados para cada tipo de carrera específica, tiene un restaurante universitario y varias cafeterías distribuidas en distintos lugares de la universidad, 35 edificios en los que funcionan los distintos programas académicos.

El curso de Francés Extracurricular I, grupo 01³, se lleva a cabo los lunes en el edificio 331, salón 2015 y los viernes en el edificio 333, salón 1013. Ambos tienen una capacidad para 40 estudiantes aproximadamente. Tienen una puerta de acceso y grandes ventanas con una amplia vista al exterior. También, cuentan con un tablero que cubre casi toda la pared, un televisor y un escritorio para los profesores. El salón 1013 del edificio 333 cuenta con mesas para dos personas, mientras que en el salón 2015 del edificio 331 se hallan sillas individuales para los estudiantes en dirección al tablero. En ambos edificios se puede acceder a computador, videobeam, proyector de opacos, proyector de acetatos y DVD, haciendo la reservación con ocho días de anticipación en el centro de asistencia técnica del respectivo edificio.

³ En este grupo se hicieron las observaciones y se recolectaron los datos que servirán como base para el diseño de la propuesta.

Personal docente, discente, administrativo y de apoyo

La Universidad del Valle con su actual Rector Iván Enrique Ramos Calderón está organizada estructuralmente de la siguiente manera⁴:



Como se puede observar en la gráfica, la Universidad del Valle se divide en distintas dependencias que se encargan directamente de programas específicos.

⁴ Universidad del Valle. Estructura orgánica. Acuerdo n° 020-03 C.S. 10 de febrero de 2003.

El curso objeto de la práctica depende de la unidad académica Escuela de Ciencias del Lenguaje, actualmente bajo la dirección de la profesora Martha Isabel Berdugo. Los docentes de la Escuela asumen funciones de docencia, investigación y extensión.

La Escuela, además de los programas de pregrado y postgrados propios, se encarga de la enseñanza de idiomas para las distintas unidades de la Universidad; ofrece cursos de inglés, nasa-yuwe, chino-mandarín, portugués, francés, alemán, japonés e italiano. Estos cursos cuentan con una intensidad de cinco horas por semana, tienen hasta tres niveles cada uno y, regularmente, se ofrecen uno o dos grupos con aproximadamente 35 cupos para el semestre en que son programados. Por otro lado, la Escuela de Ciencias del Lenguaje, como dependencia encargada de la enseñanza de lenguas extranjeras, desarrolla un plan metodológico de la acción pedagógica que se basa principalmente en un enfoque comunicativo.

Los docentes de la Escuela de Ciencias del Lenguaje a cargo de los cursos de lenguas cuentan con una formación pedagógica, disciplinaria e investigativa en algunos casos. Además se ofrece a los estudiantes una formación académica actualizada, orientada a la formulación y solución de problemas disciplinarios, interdisciplinarios y profesionales, a partir de las distintas perspectivas descriptivas y discursivas de la lingüística.

Misión y visión

La Universidad del Valle es una institución de naturaleza laica; ofrece programas de formación en dos modalidades: las profesionales y las tecnológicas; los ejes articuladores del proceso educativo comprenden: la democracia, la autonomía, la flexibilidad, la valoración de la propia identidad, la apertura, la lúdica, la ambiental.

Los programas de formación, investigación y proyección de la Universidad del Valle⁵ y de la Escuela de Ciencias del Lenguaje están fundamentados en una filosofía guiada por el principio de responsabilidad y compromiso social con el entorno y cumplimiento de las

⁵ Universidad del Valle. Proyecto Institucional. Acuerdo 001 de 2002 del Consejo Superior.

obligaciones institucionales y legales. De esta misma forma los objetivos institucionales están orientados a ofrecer un servicio público de educación superior, de acuerdo con los principios, derechos y deberes consagrados en la Carta Política y en las Leyes de la República; a brindar oportunidades para una formación de excelencia que le permita a sus egresados ejercer un liderazgo cultural y ciudadano y cumplir a cabalidad sus funciones profesionales y de servicio a la comunidad; a propiciar en los estudiantes un desarrollo personal, social y cultural basado en los valores de la razón, el compromiso ético y la sensibilidad estética, que les permita desarrollar sus talentos y fortalecer su autoestima; a promover la apropiación crítica, la creación y la transferencia responsable del conocimiento y su aplicación al estudio y la transformación del entorno.

En cuanto a la Escuela de Ciencias del Lenguaje⁶, la misión gira en torno al estudio del lenguaje como fenómeno sociocultural, sistema de comunicación y medio de construcción y expresión de identidad y de conocimiento.

Como visión, la Escuela busca consolidar el avance y la difusión de la investigación sobre las lenguas y su proyección en los programas de formación, con una clara visión social y cultural.

7.2 Aspectos específicos del área de trabajo

Los procesos académicos en la Universidad del Valle están regidos por el acuerdo N° 009 de noviembre 13 de 1997. Aquí se describen las normas bajo las que se rigen distintos procesos, tales como: los estudiantes y las asignaturas, los derechos, los deberes, la representación estudiantil, el proceso de evaluación, las calificaciones, el registro de la matrícula, las repeticiones, los bajos rendimientos, las solicitudes y reclamos estudiantiles, los reingresos, los traslados y transferencias, los cursos de vacaciones, los trabajos de grado, los estímulos académicos, los grados, el régimen disciplinario y las certificaciones.

Para los cursos de lengua extranjera la Universidad del Valle crea la resolución N° 090 de junio de 1998 que establece la obligatoriedad de los cursos de servicio adscritos a la

⁶ Universidad del Valle. Escuela de Ciencias del Lenguaje. Misión y Visión. En internet: <http://lenguaje.univalle.edu.co/nuevo/public/index.php?seccion=MISION>

Escuela de Ciencias del Lenguaje para los estudiantes de todos los programas académicos que requieren demostrar su competencia en una lengua extranjera para cumplir con el requisito de grado. Esta resolución plantea que “en aras de mejorar la formación académica, se establece como requisito de grado para los estudiantes de los Programas cubiertos por la Reforma Curricular, el demostrar su capacidad de acceder a la información académica escrita en otra lengua.”⁷

En la Universidad del Valle se evidencia un currículo abierto, ligado a la misión y la visión de la misma, ya que cada profesor tiene la autonomía para desarrollar y programar sus cursos. Las áreas son independientes y se enseñan por separado.

Según la información recogida en entrevistas con docentes de la Escuela que han tenido cargos académico-administrativos, el interés de la formación en lengua extranjera es brindar la oportunidad de adquirir un nivel de competencia A2 de acuerdo con el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCERL)* (propuesto en un congreso internacional celebrado en Suiza en noviembre de 1991). Recientemente la planeación de los programas también se basa en este documento.

La revisión de los programas de curso de lengua extranjera ofrecidos por la Escuela de Ciencias del Lenguaje está a cargo de un grupo de profesores, conformado tanto por docentes de la Escuela como docentes de estos cursos, interesados en la calidad de los mismos para así permitir una mejor enseñanza y un buen aprendizaje de los contenidos propuestos en cada curso. La última revisión realizada a estos programas fue llevada a cabo hace aproximadamente cinco años.

Tipo de programa del curso

Según las profesoras de la Escuela de Ciencias del Lenguaje entrevistadas, los cursos de francés extracurricular toman como base el enfoque comunicativo sin hacer explícita la gramática, sino el uso de la lengua en situaciones reales.

De esta manera el curso de francés extracurricular II

⁷ Universidad del Valle. Resolución N° 090 de junio de 1998.

(...) está asignado a los estudiantes que han cursado el nivel I de francés extracurricular. En este curso se continúa promoviendo la adquisición de la competencia comunicativa en francés, necesaria para la comprensión escrita y oral de textos en lengua francesa, sobre diferentes temas. Se enfatiza en el estudio de textos de tipo informativo, descriptivo y narrativo. La gramática y el vocabulario se presentan progresivamente apoyados en los textos de temáticas sobre sociedad, cultura, actualidad política y farándula.”⁸

El programa diseñado para este nivel parte de los siguientes objetivos como guía y metas a los que los estudiantes deben llegar al final del nivel:

- Que el estudiante aplique de forma práctica a nivel oral y por escrito los logros vistos en el semestre anterior.
- Que el estudiante establezca una relación bilateral de conocimiento entre la lengua y la cultura francesa y la suya propia.
- Que el estudiante comprenda de manera global y detallada, intensiva y crítica los textos auténticos en francés, mediante la aplicación de estrategias de lectura de acuerdo a su contenido específico.
- Que el estudiante identifique los elementos claves en un texto escrito, las ideas principales y secundarias, los elementos de conexión y de referencialidad.
- Que el estudiante conozca y utilice las estructuras gramaticales del francés (presente simple, pasado imperfecto, pasado compuesto, futuro y condicional), las utilice a nivel oral y escrito.
- Que el estudiante desarrolle las destrezas comunicativas que le permitan establecer una comunicación exitosa.⁹

⁸ Presentación del programa de curso Francés Extracurricular II.

⁹ Objetivos del programa de curso Francés Extracurricular II.

Dentro del programa de este curso se abordarán los siguientes contenidos¹⁰:

Lingüísticos	Comunicativos	Socioculturales
Conjugaciones verbales (presente, presente progresivo, pasado compuesto, pasado imperfecto, futuro). Oposiciones. Conectores. Vocabulario.	Puntos principales de una intervención sobre temas de interés general (trabajo, profesión, intereses, estudio, actualidad). Documentos escritos y orales. Descripción de eventos del pasado. Debates y punto de vista. La realidad social.	Historia y civilización francesa. Biografías de personajes franceses (literatos, cantantes, actores, etc.) Textos: noticias, extractos de novelas, cuentos, canciones, temas de actualidad política, la economía en Francia.

Los aspectos lingüísticos y gramaticales serán presentados a través de medios escritos y/o audiovisuales, dando lugar a prácticas colectivas individuales o en parejas. De esta manera se sistematizarán y utilizarán los aspectos lingüísticos presentados en las clases. Se desarrollarán las competencias lingüística, comunicativa y sociocultural a través de las cuatro habilidades básicas (lectura, escritura, escucha y producción oral). Estas se trabajarán de forma integrada y siempre apoyadas en los diferentes materiales escritos y audiovisuales¹¹.

El curso Francés Extracurricular II tiene una intensidad de cinco horas por semana; de acuerdo con lo estipulado en la Resolución N° 089 de Septiembre 13 de 2001 “la proficiencia básica es equivalente a dos cursos con una intensidad horaria de cinco horas semanales, con tres créditos cada uno, o a tres cursos con una intensidad horaria de tres horas semanales, con 2 créditos cada uno”¹². Los cursos de francés extracurricular están adscritos a la coordinación del área de francés de la Escuela de Ciencias del Lenguaje.

A partir de la entrevista realizada a la profesora titular del curso se obtuvo la siguiente información: La profesora vivió aproximadamente durante seis años y medio en Francia, donde estudió para auxiliar medico-sicológico y trabajó con niños minusválidos.

¹⁰ Contenidos del programa de curso Francés Extracurricular II.

¹¹ Metodología del programa de curso Francés Extracurricular II.

¹² Universidad del Valle. Resolución N° 089 de Septiembre 13 de 2001.

Posteriormente, regresó a Colombia en el año 1993 y estudió en la Universidad del Valle en donde obtuvo el título de Licenciada en Lenguas Modernas (inglés y francés). La profesora tiene aproximadamente 18 años de experiencia en docencia en colegios, de los cuales 12 han sido dedicados a la enseñanza en la Universidad del Valle en los cursos de francés extracurricular.

Materiales y equipos existentes y disponibles para la clase de lengua

Las aulas de clase programadas para los cursos de francés extracurricular cuentan con una capacidad de 40 estudiantes aproximadamente. Los salones cuentan con televisor, DVD, grabadoras, video-beam, proyector de acetatos y computador que pueden ser pedidos a los auxiliares técnicos del edificio correspondiente.

Según el programa del curso, los materiales de consulta son: *Bienvenu en France*, *La Grammaire* y *La Phonétique Chez-Vous*, *Le Bescherrelle* y *L'Art de Conjuguer*. Además, de acuerdo con las observaciones realizadas por los practicantes, la profesora hace uso de canciones, películas y distintos textos de información en fotocopias que los estudiantes sacan para trabajar en clase. Los estudiantes también cuentan con la posibilidad de consultar diccionarios, obras literarias, videos y documentos en francés que se hallan tanto en la biblioteca central de la Universidad como en los Centros de Documentación y de Recursos de la Escuela de Ciencias del Lenguaje.

8. RESULTADOS

Los cursos extracurriculares de francés tienen como objetivo principal aportar elementos básicos de la lengua para que los estudiantes se acerquen de manera intensiva y comunicativa a ésta. Aunque en los años 90 se quiso que estos cursos fueran enfocados en la lectura de textos especializados (FOS), hoy en día cada profesor es autónomo en la selección de temas, materiales y actividades siempre y cuando todo el proceso y los objetivos estén enmarcados en el enfoque comunicativo y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, como lo exponen las ex-docentes directivas en los siguientes extractos de una entrevista que se les realizó¹³:

Como la mayoría de los estudiantes que inician francés vienen con nivel cero, entonces la idea es aportarles los elementos básicos de la lengua en general, de manera intensiva y comunicativa.

En inglés hay una tradición muy fuerte en ESP que es la lectura de textos especializados. En francés se ha tenido la intención de hacer lo mismo, se llama FOS pero en realidad cada profesor le ha dado su toque personal. Muchas veces se abordan asuntos de gramática, de pronunciación, es decir no se hacen cursos enfocados en la lectura sino que son más amplios. No es específico porque los cursos en general son muy heterogéneos. (Entrevista grupal docentes, 8/11/2012)

Así, el curso objeto de nuestra propuesta está dirigido a estudiantes de los distintos programas que hayan cursado el nivel uno de francés extracurricular. Se propone trabajar bajo el enfoque comunicativo con el ánimo de aprender a expresar su propio punto de vista y entender otros puntos de vista frente a temas de actualidad e interés general, haciendo énfasis en los textos narrativos, informativos y descriptivos, dando a conocer el mundo francófono desde las canciones, los cuentos, las biografías y las noticias, al tiempo que se desarrollan aspectos lingüísticos como el pasado compuesto, el imperfecto, el condicional y el futuro, así como las habilidades oral y escrita.

Se analizó, entonces, el programa del curso para que hubiera una relación directa entre éste y nuestra propuesta. De esta manera hubo cuatro momentos en los que se analizaron los resultados: 1) el desarrollo de la producción oral; 2) diseño de las unidades didácticas para

¹³ Entrevista a docentes con cargos administrativos, conocedoras de la extensión de la Escuela de Ciencias del Lenguaje.

el desarrollo de la producción oral; 3) implementación de la propuesta; 4) y la evaluación de la misma.

8.1 El desarrollo de la producción oral

Basados en el análisis de la información obtenida a través de los registros de observación y las encuestas implementadas en la fase de identificación del problema (septiembre-noviembre de 2012), se hizo el diseño de la propuesta de secuencia didáctica para favorecer la producción oral, ya que se observó que en esta habilidad se presentaban varias dificultades y no se alcanzaban los logros esperados por parte de la profesora. Así, se pudo notar que: a) aunque la profesora brindaba la oportunidad de producir oralmente mediante la formulación de preguntas relacionadas con el tema y la vida de los estudiantes, estos no lograban producir frases un poco más elaboradas, puesto que el desarrollo del tema se limitaba a formular preguntas que requerían respuestas simples; b) había una repetición constante del mismo tipo de preguntas, actividades e interacción (profesora-estudiante) lo que dificultaba que los estudiantes se beneficiaran del trabajo en conjunto y produjeran así frases un poco más elaboradas; c) la ausencia de input y material auténtico diverso que brindara un acercamiento mayor y real a la lengua meta, para así permitir que el estudiante se apropiara de estructuras más complejas; d) y la permisión de la utilización de la lengua materna por ambas partes (profesora y estudiantes).

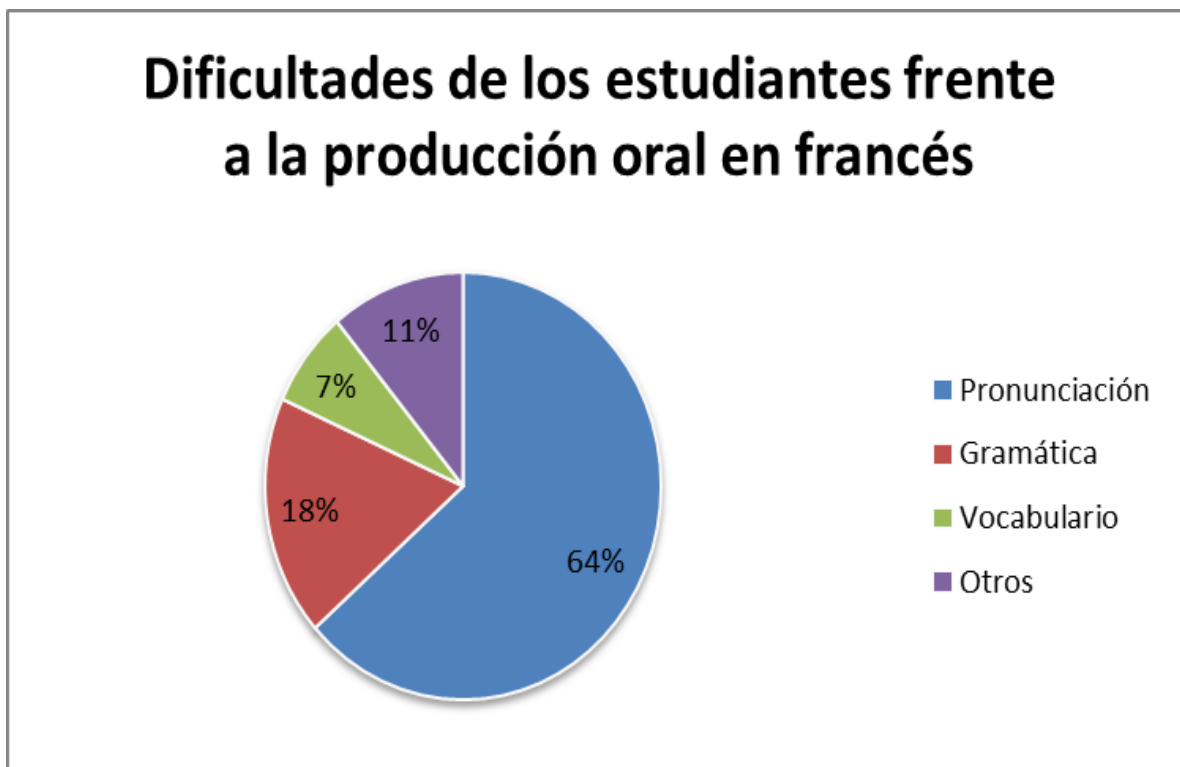
En seis registros de observación se evidenció, en varios momentos, la falta de utilización del francés por parte de los estudiantes a la hora de responder las preguntas formuladas por la profesora como se muestra en las siguientes citas¹⁴:

(...) la profesora pregunta (fr): “¿cuál es la profesión de Luc?” La pregunta es respondida por una estudiante (esp): “él no estudia en la universidad”. (Observación de clase # 2, 28/09/12)

(...) La profesora pregunta (fr) cuántos hermanos tiene y un estudiante dice (esp) que no tiene, entonces la profesora repite lo que el estudiante dijo pero en francés y lo escribe en el tablero: “il n’a pas de frères”. (observación # 3, 05/10/12)

¹⁴ Las convenciones (fr) y (esp) hacen referencia a la presencia y utilización del francés y del español en el aula respectivamente.

De lo anterior se asume que aunque había comprensión oral por parte de los estudiantes, estos no hacían uso del francés por otros motivos como la pronunciación. 17 estudiantes de 28 consideraron la pronunciación como un elemento importante que interfiere a la hora de producir oralmente (Encuesta, octubre de 2012):



Gráfica 1. Dificultades de los estudiantes frente a la producción oral en francés

El 64% de los estudiantes encuestados menciona que la principal dificultad que encuentran frente a la producción oral en francés es la pronunciación. Seguido por un 18% que corresponde a la gramática. Un 11% a otros que hace referencia a factores externos a la lengua como: la pereza, el horario y el interés por la misma, pues a los estudiantes no les interesa ninguna en particular. Y un 7% que se refiere a la falta de vocabulario.

Asimismo, de acuerdo con la información obtenida del programa de curso y de la entrevista realizada a dos ex-docentes directivas, el curso está enmarcado en el enfoque comunicativo, lo que supone una dinámica de cooperación entre todos los actores del proceso estudiante–profesor y estudiante–estudiante, ya que, como expone Richards (2006), en este enfoque el

aprendizaje de los estudiantes es el resultado de los procesos de interacción entre el aprendiz y los usuarios de la lengua; la creación del significado colaborativo; los propósitos y la interacción significativos en la lengua; la negociación de significados; el aprendizaje a través de la retroalimentación y el input recibido. Ahora bien, en los registros se evidencia que la profesora crea un ambiente conveniente para que se establezca una interacción positiva entre ella, los estudiantes y el aprendizaje, formulando preguntas auténticas y significativas para los estudiantes, pues la mayoría de ellas estaban relacionadas con el entorno social y la vida cotidiana de cada uno de ellos. Sin embargo, la dinámica del curso no favorecía la oportunidad de crear significado a través de la interacción entre los mismos estudiantes, tal y como se muestra en los siguientes extractos de observación:

(...) la profesora retoma el francés y pregunta cómo es que se dicen los meses. Los alumnos contestan en voz alta. Luego la profe lanza preguntas, a cada estudiante, como: ¿en qué mes naciste tú? ¿Qué edad tienes? ¿Cuál es tu fecha de nacimiento? Los estudiantes a los que les lanza dichas preguntas responden sin pena y en voz alta. Y, en español, la profe dice que recuerden que para pronunciar “J’ai” se abre la boca y no suena “je” porque es el verbo “avoir” con el pronombre (...). La profesora pregunta (fr) ¿qué día es hoy? Y los EE contestan (fr) que es viernes (...). La profesora pregunta (fr) nuevamente: ¿Quiénes entendieron? ¿De qué habla la canción? Una estudiante que está en el frente responde (fr) “del amor”, la profe le contesta (fr) “estamos en el mes del amor, por eso la traje” (...). La profesora pide a cada uno, comenzando desde los que están más cerca del tablero hacia atrás, que traduzcan, de francés a español, la oración que ella les indica (registro #01, 28/09/12).

(...) la profesora pregunta qué miembros de la familia conocen (fr), a lo que varias estudiantes responden al unísono (fr): mamá, hermana (...). La profesora les dice (fr): “vayan a la página 52 del libro y lean individualmente”. Sin embargo, como la mayoría no tiene el libro, la profesora les dice que ella va a leer y que le presten atención (fr) (...). La profesora pregunta (fr): “¿quién habla? ¿Cómo se llama el personaje?” Pero es la misma profesora quien responde: “se llama Luc” (registro #02, 01/10/12).

(...) la profesora les pregunta (fr) a los otros estudiantes cómo se llama la hermana y qué hace. Un estudiante responde (fr) que se llama Lina y que estudia economía. La profesora pregunta (fr) cuántos hermanos tiene y un estudiante dice (esp) que no tiene, entonces la profesora repite lo que el estudiante dijo pero en francés y lo escribe en el tablero: “il n’a pas de frères” (...). La profesora le pide (fr) a una estudiante que cuente sobre su familia (...). La profesora pregunta (fr) quién quiere continuar y una estudiante levanta la mano (...), la profesora les pregunta (fr) a los estudiantes qué profesión tiene su tío, cuántos hermanos tiene y cuál es la profesión de la tía Regina. 4 estudiantes responden en francés (...) (registro #03, 05/10/12).

(...) La profesora comienza a decir (fr) de forma general: “dígame el nombre de un político colombiano, venezolano, de USA, de Francia. Mientras los estudiantes contestan con respuestas cortas (solo los nombres) Sarkozy, Obama, Chávez, Santos. (...) La profesora pregunta a cada uno (fr) ¿cuál es tu profesión? Los estudiantes contestan (fr) con respuestas largas (registro #04, 08/10/12).

También, se evidenció que la profesora proponía textos escritos para ser leídos en clase; formulaba tanto preguntas de comprensión como preguntas para que los estudiantes hablaran de sus experiencias y su vida personal. Sin embargo, la diversidad de actividades

comunicativas y materiales auténticos era escasa, como se puede observar en la siguiente tabla:

Tipos de actividades propuestas por la profesora	
Formulación de preguntas de comprobación	√√√√√√√√√√√√√√
Ejercicios de repetición oral	√√√√√√√√√√
Formulación de preguntas auténticas	√√√√√√√√
Completar espacios en blanco	√√√
Lectura en voz alta por parte de la profesora	√√√
Ejercicios de gramática	√√√
Lectura en voz alta por parte de los estudiantes	√√
Presentación oral por parte de los estudiantes	√
Presentación oral por parte de la profesora	√
Dictado	√
Traducción	√

Tabla 1. Tipos de actividades propuestas por la profesora.

En el lado izquierdo se muestran el tipo de actividades que la profesora propuso durante las observaciones realizadas. En el lado derecho se representa, a través del símbolo √, la frecuencia con la que se propusieron dichas actividades, obteniendo así la formulación de preguntas de comprobación como la actividad de mayor frecuencia y la presentación oral por parte de la profesora y los estudiantes, el dictado y la traducción como aquéllas de menor frecuencia.

Además, Richards (2006) menciona que el input es un elemento necesario en el aprendizaje de L2. Del mismo modo, Krashen (1985) lo considera como el contacto que un individuo tiene con una L2 de forma oral o escrita y sugiere que este contacto debe ser constante y comprendido por el estudiante para que cumpla su función en la evolución del proceso aprendizaje-adquisición. Así pues, se notó que aunque se utilizaban diferentes textos escritos en la clase, casi todo el input oral al que se exponía a los estudiantes era aquel que provenía de la producción de la profesora, siendo esta la fuente principal. Además de esto, había muchas ocasiones en las que tomaba el español como primera opción para hacer correcciones, llamados de atención, contar anécdotas y dar indicaciones e instrucciones sobre actividades. Para mostrar la frecuencia con la que se utilizaban tanto el francés como el español por parte de la profesora y los momentos en los que estos se llevaban a cabo se hizo una clasificación, tal y como se muestra en el siguiente cuadro:

que cuando la persona o el objeto es masculino se dice “ton” y cuando es femenino se dice “ta”. (...) y la profesora le responde (esp) que si se habla de una tercera persona se utiliza “son” y aclara que depende del género del objeto o la persona y añade que eso lo verán más tarde y que por el momento seguirán con la lectura (esp). (...) profe dice (esp) que cuando se dice “les” se abre la boca; “fils” y “fil”, dice que en “fils” suena la “s” y en “fil” no suena. (...) La profesora le responde (esp) que no es posible decir: “il n’a pas frères” que siempre se utiliza el “de”. (...) la profesora les recuerda (esp) que recuerden dar respuestas largas. (...) pide que abran el libro “La grammaire chez-vous” en la página 45. La profesora les pregunta (esp) si todos la tienen, pero algunos dicen (esp) que no y otros dicen que sí. (...) la profesora le pregunta (esp) si está bien pronunciado y como el estudiante se queda callado ella lo corrige pronunciando correctamente: [pêtrə]. (...) la profesora les dice (esp) que eso es todo por el día de hoy. (Registro # 03, 05/10/12)

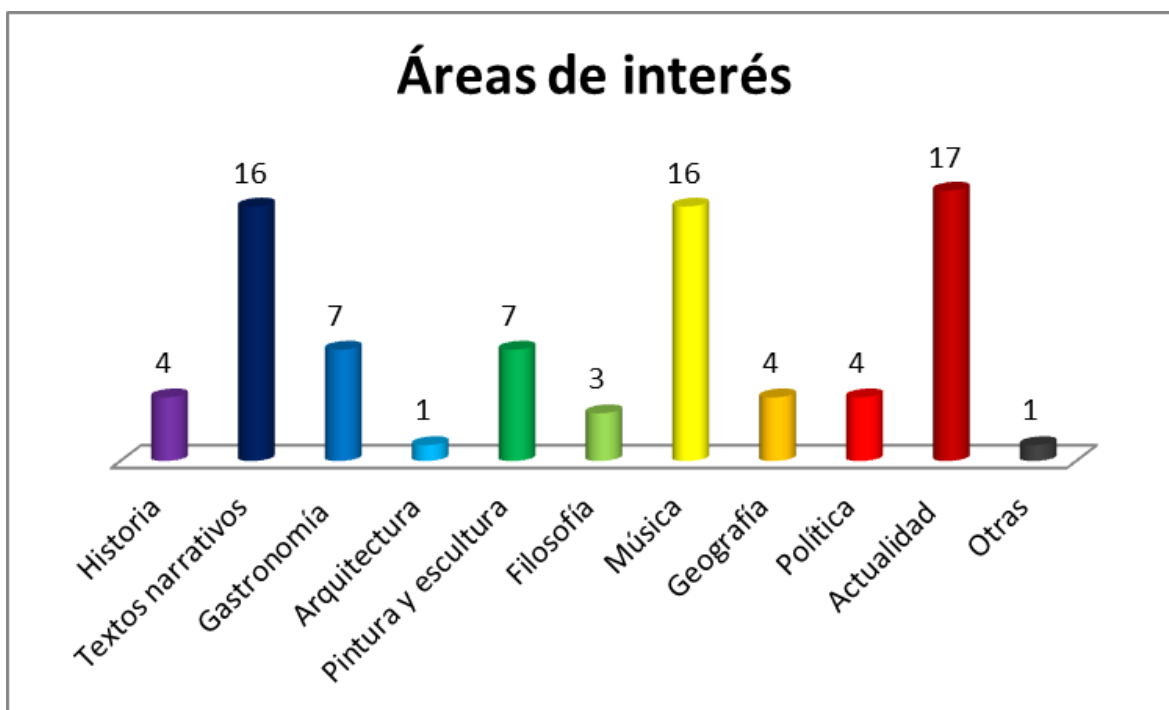
(...) la profesora dice (esp) que el examen se pospone para el lunes 22 de octubre (...) la profe dice (esp) que necesita que den 150 pesos y que alguno vaya a sacar unas copias sobre los signos zodiacales que van a trabajar más tarde en esa misma sesión. La profe dice (esp) que subrayen los verbos que encuentran y ahora los comparten entre todos. La profe dice (esp) que recuerden que solo se pronuncia al final de una palabra cuando está acentuada. (...) la profesora inmediatamente dice (esp) cómo dijimos que se dice la “a” con la “i” y otra estudiante contesta “E” (...) la profesora hace un paréntesis para hablar sobre su experiencia cuando estuvo como estudiante en Francia, esto lo hace en español, se demora aproximadamente 15 minutos. (...) la profe retoma el ejercicio. Cuando está leyendo el signo “sagitaire” la profe dice (esp) que en francés se dice algo así como hacer bicicleta, mientras que en español se dice yo monto bicicleta. (...) la profesora pregunta (esp) que si les gustó la lectura (registro # 4, 08/10/12).

Así pues, aunque la profesora formula preguntas auténticas y significativas, propicia un ambiente conveniente en la interacción profesora-estudiante y utiliza materiales y textos en francés, se descuidan por momentos otros factores que favorecerían la producción oral y que brindarían más elementos para un aprendizaje óptimo de la lengua como exposición al input a través de más materiales de audio auténticos, de actividades que favorezcan el aprendizaje cooperativo en la interacción estudiante-estudiante y del uso del francés en situaciones cotidianas de clase como las correcciones, los llamados de atención, el contar anécdotas y el dar indicaciones e instrucciones sobre actividades .

8.2 Diseño de las unidades didácticas para el desarrollo de la producción oral

La propuesta de secuencia didáctica para favorecer la producción oral se compone de dos unidades didácticas, para las que se tuvieron en cuenta los datos recolectados en el nivel I (agosto-diciembre 2012) que permitieron identificar algunas dificultades en la producción oral y la falta de variedad en actividades y materiales enmarcados en el enfoque comunicativo, ya que como se mencionó en el apartado de contexto el programa del curso se propone desde este enfoque. Una vez identificadas estas dificultades se aplicó una

encuesta que pretendía obtener información sobre los intereses de los estudiantes en cuanto a temas, actividades y metodología que consideraban pertinentes. Así, para hacer la selección de los dos ejes temáticos en los que se basaría cada unidad didáctica, se tuvieron en cuenta las áreas que a los estudiantes les parecían más interesantes y que tuvieron mayor aceptación en esta encuesta. A continuación la gráfica estadística de las áreas de mayor interés para los estudiantes (ver anexo 5, cuestionario de encuesta N°2 a estudiantes):

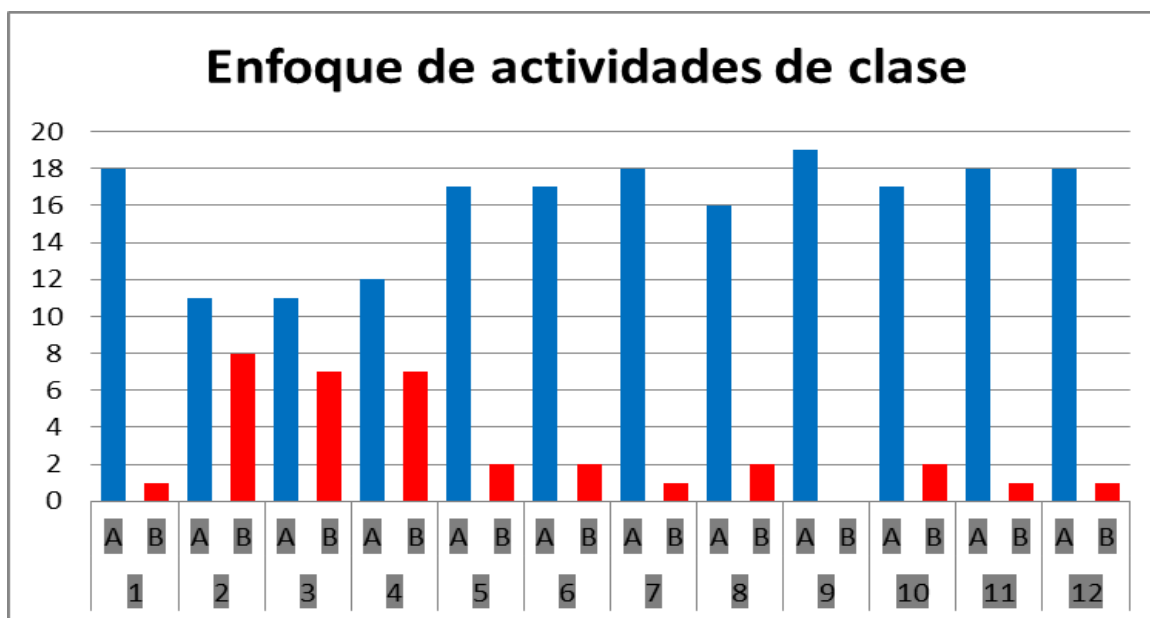


Gráfica 2. Áreas de interés de los estudiantes.

El número total de estudiantes encuestados fue 19. La categoría “otras” se refiere al área de química que fue manifestada por un solo estudiante. Los números que se muestran sobre cada cilindro corresponden al número de estudiantes que eligieron esa área de interés. La gráfica muestra el interés de los estudiantes por lo cultural, pues las cinco áreas que obtuvieron mayor votación fueron áreas muy ligadas a elementos culturales.

Aunque la gráfica muestra que hubo tres áreas con mayor porcentaje, se decidió que el área de la actualidad podía trabajarse desde las otras dos áreas de interés: música y textos narrativos. Además, de acuerdo con la encuesta realizada en Octubre de 2012, los estudiantes prefieren que se haga uso de actividades que involucren: canciones (17/19),

videos (17/19), ejercicios de escritura (16/19), ejercicios de escucha (19/19) y juegos y concursos (18/19). En las siguientes gráficas se ilustran las preferencias de los estudiantes (ver anexo 5, cuestionario de encuesta N°2 a estudiantes):



Gráfica 3. Enfoque de las actividades de clase.

A. Me gusta.

B. No me gusta.

1. Diálogos con la profesora.

2. Diálogos con compañeros.

3. Exposición de temas de interés personal.

4. Lectura de textos en voz alta.

5. Canciones.

6. Videos.

7. Ejercicios de pronunciación.

8. Ejercicios de escritura (escritura de oraciones, párrafos, diálogos).

9. Ejercicios de escucha.

10. Ejercicios de gramática.

11. Ejercicios de vocabulario.

12. Juegos y concursos (crucigramas, rompecabezas, sopa de letras, etc.).

El número total de estudiantes encuestados fue 19. Las letras A y B corresponden a las respuestas me gusta y no me gusta, representadas por las barras azul y roja respectivamente. Los números del 1 al 12 corresponden a las preguntas anteriormente descritas. En la pregunta número 9 todos los estudiantes eligieron la respuesta A: me gusta. Las preguntas 2, 3 y 4 muestran una dicotomía más o menos semejante entre las preferencias por dichas actividades.

Siguiendo las ideas de Camps (2003), en el diseño y la implementación de la secuencia didáctica se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos: a) la definición de los objetivos frente a la lengua, el saber y saber hacer que en nuestro caso se tomó desde los contenidos temáticos, lingüísticos, comunicativos y socioculturales; b) el conjunto de conceptos teóricos con relación a la enseñanza y aprendizaje de la lengua que en nuestro caso está guiado por el marco teórico, especialmente la definición de enfoque comunicativo de Richards (2006); c) plantear la metodología en la que estará basada la propuesta y el tipo de actividades y tareas que se desarrollarán en las clases que en nuestro caso están guiadas por la idea de tarea comunicativa propuesta por Richards (2006); d) los criterios de evaluación en el proceso de aprendizaje que en nuestro caso están dirigido por la observación, la revisión de las tareas y la retroalimentación. Igualmente, teniendo ya los temas principales de las unidades, se hizo una reflexión sobre los elementos que influirían de forma directa e indirecta en el desarrollo e implementación de la secuencia, hallando como factores relevantes: la edad, el número de estudiantes, la disponibilidad de ayudas audiovisuales, el tiempo de intervención por cada sesión, las sugerencias y recomendaciones de los estudiantes, los gustos de los estudiantes, las planeaciones de las clases, el programa del curso y el enfoque comunicativo.

Así, para las dos unidades didácticas llamadas *Vive la musique !* y *Les textes narratifs : un trésor* se tomaron como temas principales la música y los textos narrativos con el fin de abordar aspectos lingüísticos, socioculturales y comunicativos, favoreciendo las cuatro habilidades lingüísticas, haciendo énfasis en la oralidad. A través de las unidades se pretendía que los estudiantes pudieran ser capaces de hacer presentaciones orales de artistas y/o personajes francófonos, expresar sus puntos de vista frente a la música y otros temas de interés, comprender algunos textos narrativos y construir y presentar, de manera oral y escrita, una narración a partir de otro texto. Para guiar el proceso de aprendizaje se definieron cuatro tipos de contenidos: 1) los temáticos que tratarían sobre la música en francés, artistas y géneros musicales, los cuentos y los faits divers; 2) los socioculturales que involucrarían aspectos cotidianos mencionados en canciones y noticias (faits divers), hechos históricos y escritores francófonos; 3) los comunicativos en los que se presentarían

artistas, puntos de vista frente a textos tanto audiovisuales como escritos y en los que se narrarían anécdotas, noticias y eventos del pasado; 4) los lingüísticos en los que se abordarían principalmente el presente del indicativo, el pasado compuesto y el imperfecto, además del vocabulario referente a cada sesión y tema. Para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua se adoptó el enfoque comunicativo, proponiendo tareas como lectura en voz alta, asociación de palabras e imágenes, juegos de concentración, ordenamiento, formulación de hipótesis, etc. Asimismo, para seguir el proceso de aprendizaje se hizo uso de la observación sistemática del desempeño de los estudiantes en las actividades, participación, cooperación y actitudes y la revisión de los talleres y tareas dentro y fuera de la clase, haciendo una retroalimentación correspondiente en cada sesión.

Finalmente, para lograr cubrir todos los aspectos anteriormente mencionados y contribuir al mejoramiento de las dificultades detectadas se tuvieron en cuenta la distribución del salón y la organización de las clases en pequeños grupos y en forma de medialuna, así como la utilización de diferentes herramientas y recursos como las fotocopias, el tablero, los marcadores, las presentaciones en PowerPoint, documentos orales, audiovisuales y escritos, video-beam, computador e internet. (Ver anexo 1, Unidades didácticas).

En resumen, los dos grandes ejes de la propuesta son: la música y los textos narrativos, teniendo en cuenta, al mismo tiempo, promover la interacción entre los estudiantes y el aprendizaje cooperativo para el mejoramiento de la producción oral.

8.3 Implementación de la propuesta

La implementación de la propuesta se llevó a cabo en el grupo 01 de francés extracurricular nivel II ofrecido en el periodo febrero-junio de 2013. El grupo está compuesto por 16 estudiantes de los cuales 6 pertenecen a la Facultad de Artes, 6 a la Facultad de Humanidades, 2 al Instituto de psicología, 1 a la Facultad de Ciencias exactas y 1 a la Facultad de salud. De los 16 estudiantes inscritos 10 son mujeres y 6 son hombres y sus edades oscilan entre los 17 y 27 años¹⁵.

¹⁵ Datos demográficos obtenidos en la encuesta de mayo de 2013.

Durante la implementación de la propuesta se diseñó un plan de clase para cada una de las nueve intervenciones. Éstas se pensaron teniendo en cuenta: a) el objetivo general de la propuesta más unos objetivos específicos de cada clase que contribuirían a alcanzar el objetivo principal; b) el tema central de cada unidad; c) el número de estudiantes; d) el tiempo de intervención; e) el nivel de los estudiantes; f) los contenidos comunicativos, lingüísticos y culturales tanto de la propuesta como de cada sesión; g) los materiales que se utilizarían en cada intervención; h) la duración de cada actividad; i) la secuencia de las tareas y/o actividades; j) el tipo de tarea; k) y la interacción que se produciría en cada una de éstas. De esta manera, cada plan de clase se compuso de 6 fases que estuvieron presentes en el desarrollo de las intervenciones: 1) contextualización de la clase anterior, 2) presentación de los objetivos para cada sesión, 3) calentamiento, 4) desarrollo del tema principal de cada sesión, 5) ejercicios de práctica, 6) cierre y retroalimentación. (Ver anexo N°2, ejemplo de plan de clase)

Con la intención de brindar un input constante y diverso a los estudiantes los practicantes hicieron uso continuo de L2 tanto para expresarse frente a los estudiantes¹⁶,

La clase comienza a las 5:35 con 10 estudiantes. Los PP se presentan, hacen la introducción a la unidad didáctica y explican por qué están ahí (todo esto en francés) (Registro # 01, febrero 18 de 2013)

dar indicaciones,

PE pide (fr) a los EE que pongan mucha atención a unas pistas que él va a poner a sonar y que escriban una palabra, un sentimiento, una persona o un lugar que se les venga a la mente a medida que suena cada pista. (Registro # 02, 04/03/13)

hacer aclaraciones y explicaciones,

(...) finalmente, PA (fr) hace aclaraciones de pronunciación teniendo en cuenta apuntes que había tomado del momento en que presentaron a los escritores francófonos, en cuanto a conjugación, pronunciación y concordancia de género. (Registro # 03, 09/03/13)

y poner en práctica lo aprendido,

¹⁶ Las convenciones PP, PE, PA y EE hacen referencia a los practicantes, practicante Eduardo, practicante Alan y estudiantes respectivamente.

Una vez corregidas las preguntas, los PP se las hacen a los EE para que las contesten de forma oral. Cada estudiante contesta una pregunta y entre las correcciones que se hacen está un estudiante que dice (fr) J'ai allé à Tumaco. PE le pregunta (fr) cuál auxiliar se usa con el verbo aller. El estudiante dice (fr) être. El estudiante solo corrige su oración y dice (fr) je suis allé à Tumaco. (Registro # 09, 03/04/13)

PA pregunta al azar (fr): cuando eras niño, ¿qué te gustaba hacer? ¿Dormir hasta tarde, jugar videojuegos? Algunos EE contestan (fr): la tele, dormir, jugar. PA dice (fr) algunas cosas que él hacía con frecuencia cuando estaba pequeño: cuando era pequeño, jugaba nintendo, veía muñequitos, jugaba en el parque y no comía mucho. (Registro #02, 04/03/13).

Acercar a los estudiantes al mundo francófono a través de diferentes documentos audiovisuales, sonoros y escritos auténticos como canciones de Zaz,

Después hace sonar la canción “dans ma rue” de la cantante que había presentado: Zaz. Al finalizar la canción, pregunta (fr) que entendieron. Algunos estudiantes no responden y otros dicen (esp) que no entendieron. PA (fr) hace un resumen de lo que trata la canción y entregan la letra con espacios en blanco correspondientes a verbos en presente. (Registro # 01, 18/02/13)

La Grande Sophie,

PE pone una segunda vez la canción y en la diapositiva se proyectan el título de la canción (on savait) y dos preguntas (fr): ¿qué se imaginan que dice la canción? ¿Qué entendieron?

Algunos EE contestan: “jaloux, papillon, on savait” (...) PA pregunta (fr): ¿cuál es la terminación que se repite en todos los verbos? Un estudiante contesta [ave].

PA dice (fr) sí, exacto. Esa es la terminación de lo que en francés se llama imperfecto. (Registro # 02, 04/03/13)

HK et les Saltimbanks,

PA pone a sonar la canción una vez y luego pregunta (fr): ¿qué pensamiento les produjo la canción? Una estudiante dice (esp) marcha, protesta. PA traduce dichas palabras al francés. PA (fr) ¿qué género es la canción? EE en general dicen: rap, hip-hop.

A continuación, PA entrega una copia con frases de la letra de la canción y dice (fr) que van a escuchar nuevamente la canción y deben ir indicando el orden de aparición de cada frase. Se hace la revisión grupal del ejercicio y en general todos acertaron en la identificación del orden de las frases. (Registro # 03, 06/03/13)

cuentos *le petit Nicolas: le vélo* y

Los PP distribuyen el capítulo 14 *Le vélo de le petit Nicolas*, escuchan y leen al mismo tiempo 2 párrafos del texto. Para corroborar la comprensión, PE hace algunas preguntas (fr): ¿qué era lo que Nicolás quería tener? ¿Cuál es la condición? ¿Qué pasó cuando él llegó a la casa? Algunos estudiantes contestan de forma breve (fr) bicicleta. Otros dicen (esp) que tiene que ganar aritmética, le dieron la bicicleta.

Los PP hacen un llamado (fr) a que intenten contestar en francés. (Registro # 05, 13/03/13)

l'origine du monde et l'homme,

Son las 6.20 pm y los PP entregan un texto, a cada estudiante, llamado “l'origine du monde”. Lo leen en voz alta entre todos, mientras que se hacen algunas pocas correcciones de pronunciación de nasales y de liaison.

Se dan otros minutos para que lo lean individualmente de forma mental. Y PE hace algunas preguntas de comprensión de lectura (fr): ¿cómo era el mundo al comienzo? ¿Qué fue lo primero que pasó? ¿Y luego? ¿Quiénes eran las opciones del rey? Etc. Los EE contestan leyendo algún extracto del texto que conteste a cada pregunta. Lo hacen de forma voluntaria. PE dice como se llama el texto y que con base en este fue que se hizo la primera actividad y que es un cuento africano (Registro de observación # 06, 18/03/13)

noticias y faits divers,

Son las 7.10 pm y los PP piden (fr) a los estudiantes que formen 5 grupos de 3 personas. Les entregan un texto (fait divers) y les piden (fr) que observen si cumplen con las características de lo que es un fait divers. Entre todos comparten las opiniones y luego los PP dicen (fr) que tienen 5 minutos para leer el texto al resto del grupo y contar brevemente de qué se trataba la noticia. Transcurren 10 minutos mientras los EE terminan de leer y comprender el fait divers que les corresponde, durante este tiempo los PP estuvieron monitoreando y respondiendo dudas que tenían los grupos. (Registro # 08, 01/04/13)

cortometrajes y una entrevista de TV5 monde, así como materiales pedagógicos complementarios de la Grammaire Progressive du Français y Grammaire Entraînez-vous para reforzar los aspectos gramaticales tratados en las sesiones.

PA pone un extracto de video donde se entrevista al artista. Luego, pregunta (fr): ¿de qué se trató, qué entendieron? Una estudiante responde (esp) que el artista habla de la emigración en Francia, de lo que se vive allá, lo que se sufre y que es importante cambiar los estereotipos e ideas discriminatorias alrededor de este tema. PA hace un esquema en el tablero en el que sintetiza las ideas planteadas por el artista en la entrevista. Y continúa preguntando (fr) quién tiene conocidos que son inmigrantes en el extranjero y qué les han contado de esa situación. PA le pide (fr) a la profesora titular del curso que por favor cuente cómo fue su experiencia en Francia. Ella dice (fr) que nunca se sintió discriminada, que

nunca tuvo ningún inconveniente y que no vio que al extranjero le dijeran cosas feas o que hubiera habido algún problema. Luego, una estudiante dice (esp) que ella tiene un amigo que vive en Francia que le ha dicho que él vive muy bien y muy contento y no ha sentido discriminación (registro de observación # 03, 06/03/13)

Durante la implementación se propusieron actividades variadas y tareas enmarcadas en el enfoque comunicativo. Generalmente se iniciaba preguntando por la fecha del día en cuestión y se hacía una contextualización de lo que se había trabajado en la clase pasada para iniciar el contacto con la lengua y hacer consciencia del proceso de aprendizaje; se cerraba haciendo una retroalimentación para hacer correcciones, repasar lo aprendido en la clase y aclarar dudas.

Son las 6.10 pm y con 9 EE que están presentes se da inicio a la clase del día de hoy. PE (fr) pregunta por la fecha y dos estudiantes contestan (fr) 20 marzo 2013 y PE la escribe en el tablero. PE hace preguntas (fr) como: ¿qué trabajamos la clase pasada? E1 responde (fr): el pasado compuesto y la negación. PE (fr): ¿qué hicimos exactamente? E2 responde (fr): trabajamos un texto. E3 dice (fr): hablamos del origen del hombre.

PE presenta (fr) los objetivos para esta sesión. (Registro # 07, 20/03/13)

Son las 8pm y PA, a manera de retroalimentación, recuerda algunos aspectos fonéticos sobre los sonidos nasales y sobre las vocales e – u: présente [presãt], il est [amerikẽ], elle est [amerikẽn], il a [trãsẽkã]. (Registro # 02, marzo 04 de 2013)

En el desarrollo de los temas centrales de cada sesión, regularmente, se proponían actividades en grupo para favorecer la interacción entre los estudiantes y el aprendizaje cooperativo,

Son las 7.30 y los PP piden (fr) que en esos mismo grupos escriban una noticia curiosa que hayan escuchado, leído o visto en TV para luego compartirla con toda la clase. Mientras los EE discuten las historias y escriben, los PP monitorean para ayudar con vocabulario y expresiones. Transcurren alrededor de 15 minutos y los PP preguntan (fr) si acabaron. EE contestan (fr) sí. Una persona de cada grupo cuenta (fr) su noticia. E1 contó (fr) que en la iglesia El Templo había un padre que fue denunciado por la comunidad al vaticano porque abusaba de los niños. E2 contó (fr) que en un restaurante vendían lechona y a una lechona que estaba exhibida se le movía la cabeza por sí sola, todas las personas miraban y de repente salió corriendo una rata. E3 cuenta una noticia deportiva, pero que no contiene ningún elemento curioso o gracioso. Durante esta actividad, los EE deben ir diciendo si eso lo leyeron, lo escucharon, lo vieron en TV y deben decir el título de la noticia. Los PP no

corrigen en el instante pero sí hacen preguntas (fr) a los otros sobre si ellos habían escuchado eso o no y si ellos creen que es verdad o no, entre otras. (Registro # 08, 01/04/13)

Los PP entregan a cada grupo un papel en el que se indica el lugar de referencia que servirá para armar su coartada. Los PP van monitoreando de grupo en grupo, ayudando con ejemplos de información que deben tener en cuenta y con vocabulario que preguntan los EE.

A las 7.00 pm se comienzan a hacer los interrogatorios y cada vez que una persona está siendo interrogada, sus dos compañeros integrantes del grupo deben salir del salón. En esta actividad los EE proponen (fr) preguntas similares como: ¿dónde estabas, quién te acompañaba, cómo se llaman tus amigos, qué vestían tú y tus amigos? También hacen otras preguntas más específicas de acuerdo al sitio en el que dicen haber estado como (fr): ¿cómo se llamaba el cine, qué comiste, cómo se llamaba el barrio, cómo se llama el cantante, cuál fue la primera canción, la última, de cuántos niveles era la casa, de qué material era el suelo?, entre otras.

Algunas respuestas las contestan de forma breve (fr): no me acuerdo, espaguetis, mujeres divinas, con dos amigos. Mientras que otras son contestadas de forma completa (fr): yo estaba con dos amigos, yo vestía una falda verde, una camisa azul. No me acuerdo porque estaba borracha. El estadio queda ubicado en el barrio San Fernando, el cine estaba ubicado en Chipichape, entre, otras. (Registro # 09, 03/04/13)

PE le pregunta (fr) a cada estudiante en que año nació y dice (fr) por ejemplo, yo nací en 1985. Cada estudiante dice su año de nacimiento, algunos se toman varios segundos mientras piensan, pero todos dicen (fr) de forma clara su fecha de nacimiento. PE los agrupa según las fechas y les explica (fr) que ahora van a escoger un suceso ocurrido en alguno de esos años (uno por grupo) para luego compartirlo con el resto del grupo. Al cabo de varios minutos PE pide (fr) a cada grupo que hablen sobre el evento que escogieron. Básicamente los eventos son relacionados a temas deportivos o políticos. De cada grupo, salieron dos personas a hablar (fr) frente a los demás EE. (Registro #04, 11/03/13)

la lluvia de ideas y el compartir sensaciones y opiniones para favorecer la producción oral espontánea y la comunicación real,

Una vez terminan de ver el video pregunta (fr) si les gustó. EE dicen (fr) que sí. Un estudiante dice (fr) que es bonito, gracioso. Una estudiante dice (fr) que no le gusta la mujer porque se besó con muchos hombres y el novio lloró. Otra estudiante dice (fr) que eso era sólo el pensamiento del novio, que eso no fue la realidad. (...) Luego, pregunta (fr) ¿cuál es la posición que se muestra frente al amor? ¿Es algo bueno o malo? Una estudiante dice (fr) que algunas veces es bueno, algunas otras es malo. Otro estudiante complementa (fr) algunas veces produce alegrías y otras tristezas. (Registro # 04, 11/03/13)

Los PP preguntan (fr) que si ellos creen que es verdad, que si han escuchado alguna historia parecida o que si hay alguna otra opinión al respecto. Una estudiante dice (fr) yo no creo que es verdad. Otro pregunta (fr) que por qué no si hay muchas cosas raras o chistosas que pasan y uno ve en los noticieros. Otros estudiantes dicen (fr) que es la primera vez que escuchan algo así. Una estudiante dice (fr) que le parece graciosa esa noticia. (Registro # 08, 01/04/13)

la formulación de preguntas auténticas y de comprobación para favorecer la producción oral, hacer uso de lo aprendido, comprobar la comprensión y favorecer la interacción PP-EE,

Son las 7.40 pm y PA explica (fr) que van a tirar una pelota. El que la lance debe hacer una pregunta que requiera el uso del pasado compuesto o imperfecto y el que la recibe debe contestarla. PA da un ejemplo: (lanzando la pelota) à quelle heure tu as pris le petit déjeuner? E1: j'ai mangé à 8 heures.

Los EE se arrojan la pelota y se hacen preguntas: E2: qu'est-ce que vous avez fait la semaine dernière? E3: j'ai étudié. E4: j'ai travaillé. E5: est-ce que tu as lu un livre la semaine dernière? E6: non, je n'ai lu¹⁷ pas. PA felicita al estudiante porque aunque no habían visto la negación lo hizo muy bien. (Registro # 05, 13/04/13)

la lectura en voz alta para favorecer la pronunciación y la lectura,

PA (fr) pide que pongan atención a la pronunciación del audio que van a escuchar, que luego lean el texto para comprenderlo mejor. Se pone a sonar el audio y al finalizar PA pregunta (fr): ¿entendieron la historia? EE mueven la cabeza indicando que más o menos. Una estudiante dice (fr): Nicolás quería una bicicleta y su papá le dijo que tenía que tener 10 en la composición de aritmética. PE felicita (fr) a la estudiante y dice (fr) que entre todos van a leer el texto y va indicando cuál estudiante va a ir leyendo. El último párrafo lo lee PE.

Durante esta lectura en voz alta las correcciones de pronunciación se hacen inmediatamente. Los errores más comunes son de nasales: jardín, Monsieur, interdit, radin, rigolant, quand, langue, femme; terminaciones de palabras como: poussé, reconnaissent, donner, passaient, demandé; sonido de -gn- : ignorant, gagnant; el sonido [y]: tu, bledur. (Registro # 07, 20/03/13)

presentación del vocabulario desconocido para aumentarlo y favorecer la comprensión de los textos sonoros y

(...) PP proyectan las instrucciones del juego y piden (fr) que se organicen en parejas para el juego de memoria. PE dice en español las palabras que van a trabajar en la actividad. PE indica (fr) la pareja que va a comenzar y dice que si lo hacen bien pueden continuar, sino pasan a la siguiente pareja. El juego

¹⁷ Esta frase fui transcrita tal y como fue pronunciada por el estudiante.

se hace hasta las 6.50 pm que se descubren todas las fichas y su significado. Durante la actividad los PP se valieron de mímica para dar a entender mejor el significado de palabras como rigoler, y para la palabra déchiré se mostró el rasgado de los pantalones de PE. También se corrigió la pronunciación de los números 20 y 21. (Registro # 07, 20/03/13)

las presentaciones orales para favorecer la producción oral.

PA presenta (fr) de forma oral y con apoyo de diapositivas la artista que interpreta la canción que se trabajó anteriormente, esta misma sesión. Luego, pregunta (fr): ¿cuál es el artista que ustedes nos van a presentar hoy? Los EE voluntariamente alzan la mano para intervenir. De todos los EE solo uno no hizo la actividad y dos hicieron presentación con diapositivas.

En esta actividad los errores que se cometieron tuvieron que ver con mala pronunciación de vocales nasales y concordancias de género y de número en palabras como: je vous présente, il a 35 ans, il est américain, ils est colombien. (Registro # 02, 04/03/13)

PA organiza los EE en grupos de 3 personas y les entrega un texto corto con información de un escritor francófono (cada grupo tiene un escritor/a diferente). Les dice (fr) que lean y luego deben compartir lo que entendieron con el resto del grupo. En el momento de compartir los datos la mayoría de errores que cometen los estudiantes son de concordancia de número y de género. Algunos estudiantes estaban tímidos al momento de hablar. (Registro # 04, 11/03/13)

Asimismo, con los objetivos de favorecer el aprendizaje cooperativo, disponer a los estudiantes para cada sesión, activar los conocimientos previos y acercarlos al tema central de cada sesión se propusieron actividades particulares como un rompecabezas, un juego de concentración, la organización de imágenes para narrar una historia, la exploración de sensaciones a través de extractos de canciones y el ordenamiento de palabras en la formulación de preguntas.

PE pregunta (fr) si saben qué es un casse-tête. Con la cabeza, los estudiantes dicen que no. PE dibuja un cuadro y lo divide en partes para explicarles. Una estudiante dice (esp) ¡rompecabezas!

Reparten las piezas para el rompecabezas y dan 5 minutos para que lo armen en subgrupos.

Los PP proyectan una presentación de *le petit Nicolas* (origen, personajes y temas). Los EE leen en voz alta y los PP corrigen la pronunciación de algunas palabras. (Registro # 05, 13/03/13)

PP ponen sobre un escritorio una serie de imágenes e invitan a todos los EE que vengan al frente y entre todos las organicen en el tablero de tal forma que se cuente una historia. Deben pensar en un título para ésta. Además, cada uno debe escoger una de las imágenes para que, de forma oral y

utilizando el pasado, cuente lo que pasaba en ese momento según la imagen y lo que se le ocurra a cada uno. Todo lo anterior se hace en francés. Los EE salen al frente y hablan entre ellos en español. PP reiteran (fr) que la idea es que durante la clase se hable en francés o por lo menos lo intenten. Durante la actividad llegan otros 4 estudiantes los PP les explican (fr) lo que están haciendo y los invitan a que participen de la actividad. Una vez que han pegado todas las imágenes en el tablero, los EE se regresan a su respectivo puesto y desde allí explican la imagen que previamente han escogido. Sólo una estudiante se niega a hacer la actividad de forma oral y dice (esp) que le da vergüenza, que ella no sabe. PA le dice (fr) que piense de forma simple lo que ocurre en la imagen que ella escogió, que luego más adelante lo debe hacer, que si quiere lo copie y luego lo lee en voz alta. En esta primera actividad las correcciones que se hacen son de conjugación, y a medida que cada alumno cuenta algo en presente PP lo escriben en el tablero en pasado. Una estudiante dice que la historia se llama (fr) “la creación”. (Registro # 06, 18/03/13)

Se presentan en francés los objetivos para esta sesión. A continuación, los PP piden (fr) que se ubiquen en parejas y a cada pareja le entregan unas preguntas en desorden y piden (fr) que las organicen de forma correcta que cuando terminen las van a pegar en el tablero y a corregir entre todos. Llegan otros 2 EE y los PP les explican (fr) lo que están haciendo. Son las 6.25 y los EE dicen (fr) que están listos, que acabaron. Cada pareja pasa al frente y pega en el tablero su opción de formulación de la pregunta. Los PP preguntan (fr) que si la primera está bien, que creen los otros. Una Estudiante levanta la mano y dice (fr) que no. PP le dicen (fr) que pase al frente y la corrija según como ella cree. La estudiante pasa y la re-organiza. PA explica (fr) que si uno no conoce algo uno pregunta Qu'est-ce que c'est? Señala un marcador, una carpeta, el ventilador, pero que cuando se va formular una pregunta sobre algo que ya se conoce se empieza con qu'est-ce que...? Así sucesivamente se corrigen las preguntas, saliendo algunos estudiantes al frente y dando su opción de corrección o diciendo si creen que está bien o no. En este segmento también se explica en francés cuándo se hace la elisión. (Registro # 09, 03/04/13)

De igual manera, con los objetivos de favorecer el aprendizaje cooperativo, poner en práctica lo aprendido, beneficiar la comprensión oral y escrita y favorecer la producción oral se propusieron otras actividades particulares como un juego de pelota para la formulación de preguntas, un concurso de preguntas de comprensión de lectura, la continuación de un cuento y el juego la coartada.

Son las 7.40 y PA pide (fr) que se hagan 4 grupos y que lo que deben hacer ahora es contar en un párrafo corto, cómo el hombre negro se volvió blanco o de otras razas. Los EE se toman 15 minutos y comienzan a compartir sus respuestas en voz alta, uno por uno (fr): 1) el hombre blanco nació de una vaca; 2) cuando llegó el invierno de tanto que nevó el hombre empezó a cambiar de color según cada

estación y de allí las diferentes razas; 3) el hombre empezó a cuidarse del sol y del fuerte clima que hacía, y por protegerse la piel se empezaron a aclarar; 4) por el tipo de alimentos que consumieron se empezaron a despigmentar; 5) de tanto bañarse en el río fue cambiando de color y de raza. (Registro # 06, 18/03/13)

Son las 6.40pm y llegan otros 2 estudiantes. Los PP dicen (fr) que van a jugar un juego que se llama l'Alibi. Explican (fr) en qué consiste y los EE se enumeran de 1 a 5 y así se forman los grupos.

En el tablero escriben le 2 avril 2013, 22h-00h, bijouterie Diana.

Los PP entregan a cada grupo un papel en el que se indica el lugar de referencia que servirá para armar su coartada. Los PP van monitoreando de grupo en grupo, ayudando con ejemplos de información que deben tener en cuenta y con vocabulario que preguntan los EE.

A las 7.00 pm se comienzan a hacer los interrogatorios y cada vez que una persona está siendo interrogada, sus dos compañeros integrantes del grupo deben salir del salón. En esta actividad los EE proponen (fr) preguntas similares como: ¿dónde estabas, quién te acompañaba, cómo se llaman tus amigos, qué vestían tú y tus amigos? También hacen otras preguntas más específicas de acuerdo al sitio en el que dicen haber estado como (fr): ¿cómo se llamaba el cine, qué comiste, cómo se llamaba el barrio, cómo se llama el cantante, cuál fue la primera canción, la última, de cuántos niveles era la casa, de qué material era el suelo?, entre otras.

Algunas respuestas las contestan de forma breve (fr): no me acuerdo, espaguetis, mujeres divinas, con dos amigos. Mientras que otras son contestadas de forma completa (fr): yo estaba con dos amigos, yo vestía una falda verde, una camisa azul. No me acuerdo porque estaba borracha. El estadio queda ubicado en el barrio San Fernando, el cine estaba ubicado en Chipichape, entre, otras.

Son las 7.40 y los PP determinan (fr) que con base en la mayor cantidad de inconsistencias el grupo culpable es el número 2. (Registro # 09, 03/04/13)

8.4 Evaluación de la propuesta

Una vez terminada la implementación de la propuesta se procedió a la evaluación de la misma. Como se ha mencionado anteriormente, para evaluar la propuesta se utilizaron como instrumentos la observación sistemática en el diario de campo que muestra del desarrollo y reflexión de lo sucedido en las clases desde el punto de vista de los practicantes y una entrevista grupal que pretendía conocer el punto de vista de los estudiantes en cuanto a la incidencia y efectividad de la propuesta en términos de la producción oral, motivación y pertinencia en el aprendizaje de la lengua. Ésta estuvo enfocada en determinar la incidencia de la propuesta de secuencia didáctica para favorecer la producción oral en el

curso objeto de la investigación. Así pues, se analizaron los datos a la luz de los objetivos de las unidades didácticas:

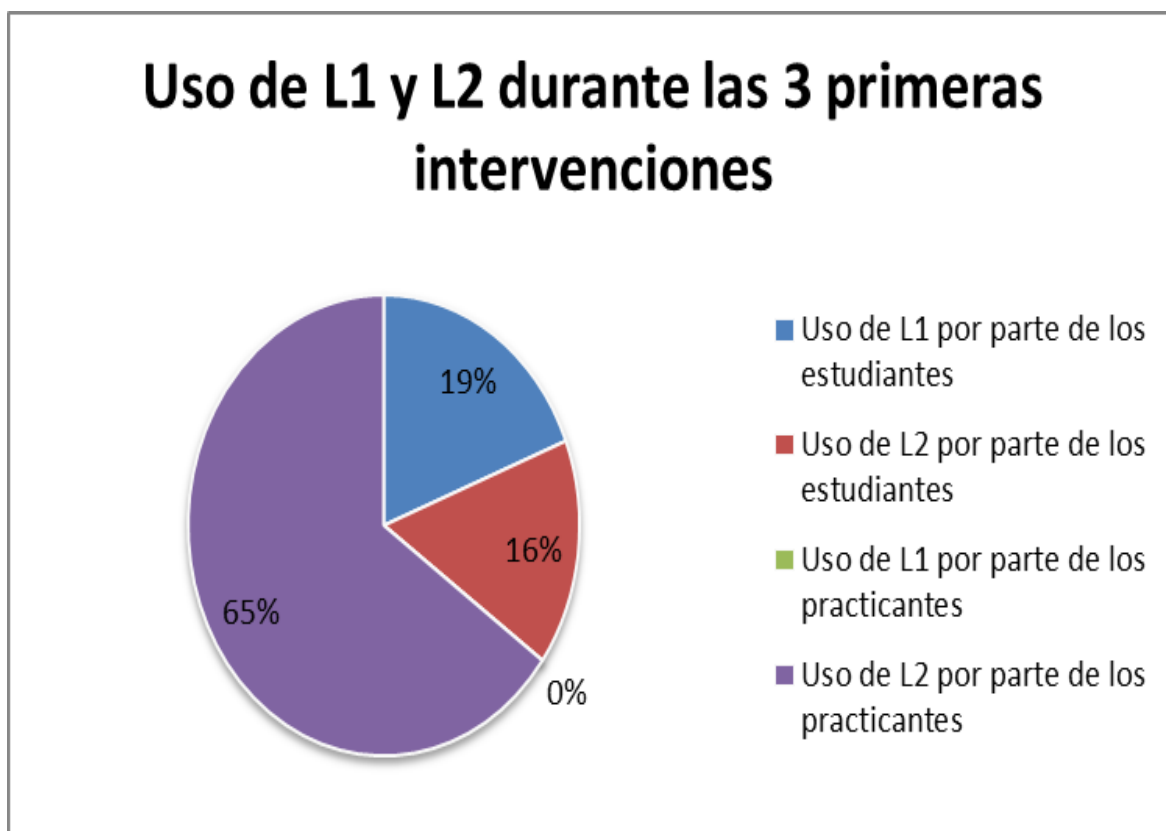
- Presentar de manera oral artistas musicales del interés de los estudiantes.
- Expresar de manera oral su punto de vista sobre aspectos relacionados con la música.
- Comprender textos narrativos cortos contemporáneos.
- Narrar historias cortas utilizando los elementos principales de los textos narrativos.
- Construir, de manera oral y escrita, un texto narrativo a partir de eventos del pasado.

Una vez analizados los datos teniendo en cuenta los anteriores objetivos se determinaron tanto los logros alcanzados al final de la propuesta como las dificultades que se presentaron en el transcurso de la implementación de la propuesta. Al finalizar todo el proceso se hizo una autoevaluación que pretendía reflexionar y reconocer aspectos que contribuyeron en la formación profesional, así como los elementos que se deben tener en cuenta en nuestra práctica docente.

Logros

Como se evidencia en el apartado de implementación, con la propuesta se aumentó el número de actividades comunicativas, generando expectativas y motivación por los temas a tratar, proponiendo tareas que involucraran las vidas y experiencias de los estudiantes, que fueran significativas, que requirieran la participación de toda la clase y que favorecieran la producción espontánea. También hubo un incremento en la variedad y el número de materiales que evitaron caer en la repetición y favorecieron los diferentes tipos de aprendizaje. Se amplió la exposición al input por medio de los diferentes materiales auténticos, escritos y orales, aumentando así la presencia de L2 a través de los diversos recursos y herramientas tecnológicas como las canciones, los cuentos, los cortometrajes, las entrevistas, los juegos, las imágenes, el computador, el video-beam y la internet. De igual manera, como se propone en el enfoque comunicativo se fortaleció la interacción estudiante-estudiante, permitiendo que los estudiantes aprendieran a través de la interacción en el proceso de comunicación.

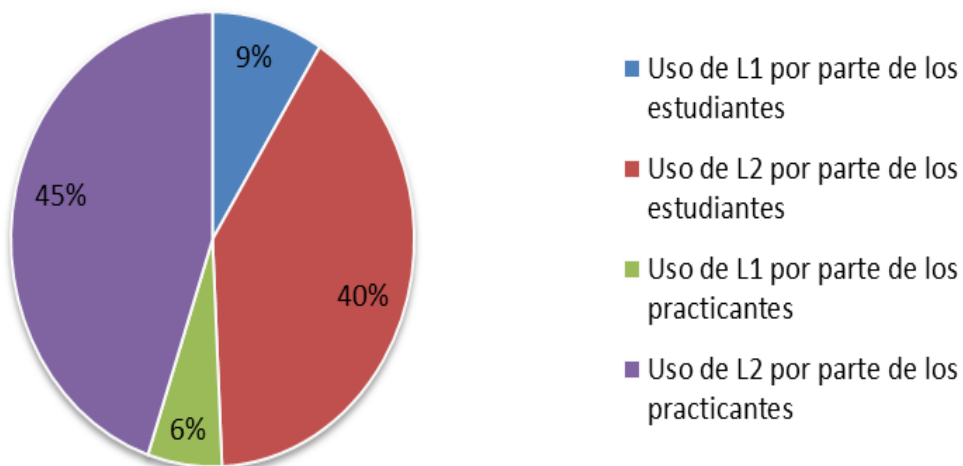
Ahora bien, los registros de observación evidenciaron un aumento en el uso de la lengua extranjera y una disminución en el uso de la lengua materna por parte de los estudiantes, tal y como lo muestran las siguientes gráficas estadísticas:



Gráfica 4. Uso de L1 y L2 durante las 3 primeras intervenciones.

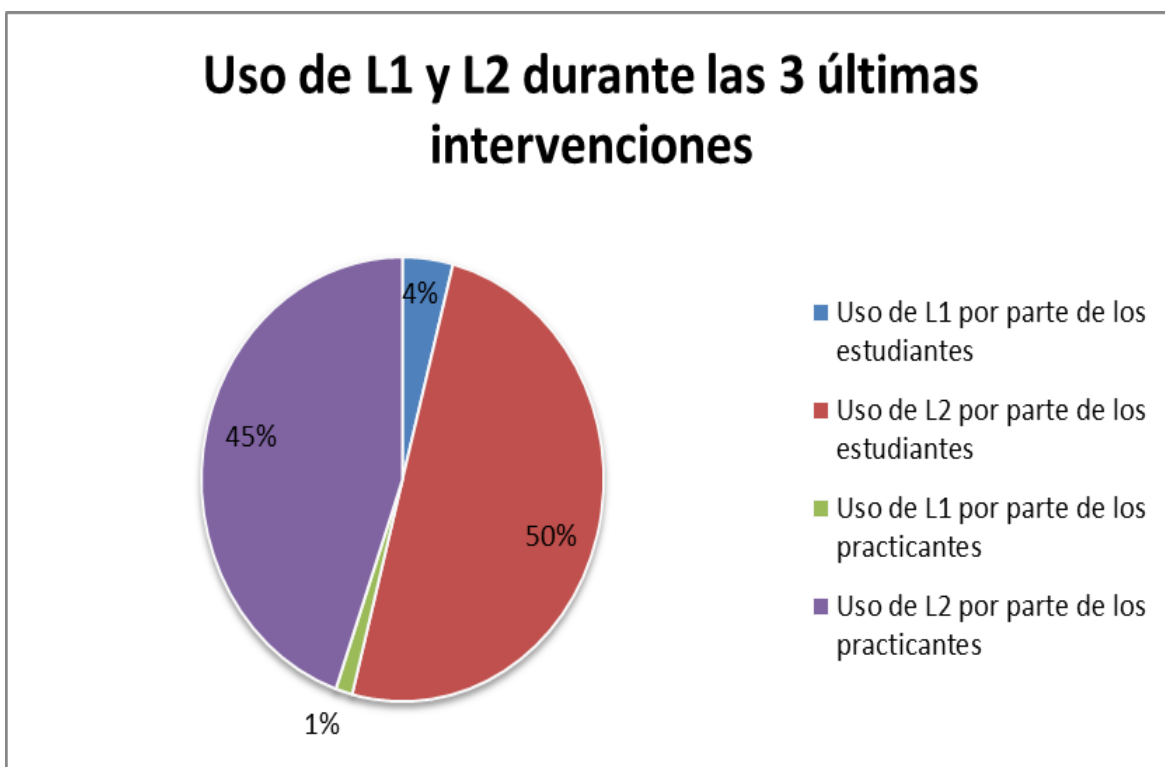
Teniendo en cuenta los tres primeros registros de observación se obtuvieron las frecuencias, en términos de porcentajes, en los que tanto los estudiantes como los profesores hicieron uso de las lenguas materna y extranjera. Así, el color morado corresponde al uso de L2 por parte de los profesores con un 65% de predominio de esta lengua para expresarse oralmente frente a los estudiantes. El color azul corresponde al uso de L1 por parte de los estudiantes con un 19% de predominio para expresarse oralmente. El color rojo se refiere al uso de L2 por parte de los estudiantes con un 16% equivalente a la frecuencia total de expresión oral de parte suya. El color verde, correspondiente al 0%, representa el uso de L1 por parte de los profesores, siendo imperceptible en la gráfica puesto que los profesores en ningún momento hicieron uso de la lengua materna.

Uso de L1 y L2 durante las 3 intervenciones intermedias



Gráfica 5. Uso de L1 y L2 durante las 3 intervenciones intermedias.

Teniendo en cuenta los tres registros de las observaciones intermedias se obtuvieron las frecuencias, en términos de porcentajes, en los que tanto los estudiantes como los profesores hicieron uso de las lenguas materna y extranjera. Así, en esta gráfica el color morado corresponde al uso de L2 por parte de los profesores con un 45% de predominio en la expresión oral. El color rojo corresponde al uso de L2 por parte de los estudiantes con un 40% de predominio al momento de expresarse oralmente, lo que muestra también, con respecto a la gráfica 4, que hubo un aumento en el uso de la L2. El color azul representa el uso de L1 por parte de los estudiantes con un 9% de predominio en la expresión oral, lo que evidencia una disminución de su uso con respecto a la gráfica 4. El color verde se refiere al uso de L1 por parte de los profesores evidenciando un aumento de 0% a 6% de uso en la expresión oral con respecto a la gráfica 4, ya que fue necesario hacer explicaciones gramaticales que podrían resultar un poco confusas a la hora de ser abordadas en la lengua extranjera.



Gráfica 6. Uso de L1 y L2 durante las 3 últimas intervenciones.

Teniendo en cuenta los tres registros de observaciones de las tres últimas intervenciones se obtuvieron las frecuencias, en términos de porcentajes, en los que tanto los estudiantes como los profesores hicieron uso de las lenguas materna y extranjera. Así, el color rojo que corresponde al uso de la L2 por parte de los estudiantes muestra que hubo un incremento en el uso del francés con respecto a las seis intervenciones anteriores, evidenciando a su vez que la frecuencia con la que hablaban los estudiantes era mayor a la de los profesores que corresponde a un 45% representado por el color morado. El color azul hace referencia el uso de L1 por parte de los estudiantes que disminuyó a un 4% con respecto al mostrado en las dos gráfica anteriores (4 y 5). El color verde corresponde al uso de L1 por parte de los profesores el cual disminuyó a un 1% con respecto al 6% mostrado en la gráfica 5, pero que igualmente se usó para hacer aclaraciones gramaticales que podrían presentar confusión a la hora de ser abordadas en francés.

Además de esto, en la entrevista grupal, los estudiantes manifiestan que la propuesta incidió de manera positiva en el aprendizaje de la lengua extranjera y el desarrollo de la producción

oral. Los estudiantes consideran que hubo una secuencia lógica en el desarrollo de actividades y tareas, así como la adecuación de éstas al nivel de los estudiantes y la pertinencia de los temas de las unidades para la promoción de la habilidad oral, tal y como lo muestran los siguientes comentarios:

E2: El orden lógico con el que llevamos las cosas fue muy coherente. La metodología y las técnicas aplicadas en cada clase también fueron acorde al aprendizaje y el conocimiento permitiendo que, mediante una actividad tan interactiva como lo era un juego, cada estudiante se apropiara del tema y eso resultó muy positivo. Además fue coherente en la progresión de los temas que se fueron abordando.

E5: hubo un esfuerzo y un gran trabajo porque ustedes, nos corregían y de alguna manera las unidades temáticas que ustedes eligieron: música y literatura favorecieron mucho para que habláramos, porque si hubieran elegido cosas que a nosotros no nos gustaran, pues simplemente no pondríamos atención o no hablaríamos o haríamos cualquier cosa, pero como fue un tema cercano a nosotros fue interesante.

E3: fue de gran ayuda que antes de terminar la clase nos decían están diciendo esto mal, después de cada clase recalcaros todo eso, lo escribían en el tablero, la retroalimentación era completa. (Entrevista grupal, 15/04/13)

Igualmente, los estudiantes observaron que tanto las actividades como la propuesta en general estuvieron pensadas y desarrolladas para que se favoreciera la habilidad oral, puesto que en cada clase se proponían actividades que los invitaban a hablar y a intentar decir algo por escaso que fuera el vocabulario, esto gracias a la pertinencia y la motivación que les brindaba cada una de las actividades, pues los temas les agradaban e iban acorde con las edades y gustos de los estudiantes:

E2: Cada clase se prestaba para eso y estaba pensada para que cada estudiante se expresara. Las actividades estaban desarrolladas con esta metodología, para que el estudiante pudiera expresarse en francés, darse a entender y también escuchar a otras personas en francés y obviamente con el paso de las clases uno va mejorando.

E7: Las actividades llamaban la atención y la dinámica que le proponían a uno como estudiante lo invitaban a uno a participar, entonces había momentos en los que uno no sabía qué decir, pero pues tratábamos, de alguna manera con lo que conocíamos que es muy básico, de hacernos entender con lo que queríamos decir y eso nos impulsaba a que cada estudiante pusiera de su parte y pudiera mejorar su habilidad. Y sí a comparación de como comencé si se vio un progreso.

E6: pues yo creo que sí hubo cosas que se mejoraron. Habían muchas cosas que nos costaba trabajo, pero el hecho de hacer énfasis en la pronunciación, la articulación entre las actividades que se dejaban para la casa y las que se hacían aquí en clase me parecía muy interesante porque no era simplemente

hacer una tarea en la casa sino que la tarea de alguna manera se veía reflejada en la clase y eso era tanto significativo como implicaba un reto en cuanto a la pronunciación, porque se hacía en la casa pero uno sabía que tenía que venir aquí y hablar de ella en la clase. Y me parece que el objetivo se cumplió porque implicaba mejorar en lo posible cada uno. (Entrevista grupal, 15/04/13)

Del mismo modo, la profesora titular manifestó que hubo una coherencia entre los temas y un acierto en la utilización de los materiales y las actividades llevadas a cabo en las clases. Asimismo, los estudiantes dicen que el uso de la lengua extranjera por parte de los profesores en el aprendizaje del vocabulario y la lengua en general fue una pieza importante en su proceso, pues consideran que es muy útil que se tenga ese contacto y se evite la traducción simultánea, y por el contrario se haga uso de sinónimos y palabras semejantes o de la mímica como formas distintas de hacerse entender en la clase.

La retroalimentación también desempeñó un papel importante en el aprendizaje y desarrollo de la habilidad oral, ya que los estudiantes manifiestan que éste fue uno de los momentos que más favorecían su proceso de aprendizaje, puesto que les permitía tomar conciencia de algunos detalles que no tenían en cuenta a la hora de hablar por estar más enfocados en lo que querían decir que en la forma en que lo decían. Entonces fue importante que esto se llevara a cabo al final y retomando los aspectos más relevantes de la misma manera que mostrarles de forma escrita, y no solamente oral, las formas correctas de aquello que querían decir. Lo anterior se evidencia en las siguientes opiniones dadas en la entrevista por los estudiantes:

E3: Las actividades fueron pertinentes y, por ejemplo, las actividades fueron variadas y cada una incitaba a que uno hablara lo cual permitía el desarrollo de esa parte oral más la retroalimentación que ustedes daban permitía que fuéramos acatando ciertas normas para cuando fuéramos a hablar. Igualmente eran motivantes en la medida en que no eran las actividades comunes en una clase de francés que uno matricula normalmente, entonces uno siempre esperaba algo diferente y eso lo hacía un poquito más divertido y aquí uno se reía mucho, entonces era muy chévere y pues en la medida que uno aprende las vuelve significativas.

E4: algo que fue muy importante es que nosotros les preguntábamos qué significa tal palabra y ustedes no la traducían, ustedes hacían todo lo posible por explicárnosla en francés y eso es muy importante porque eso no es tan bueno que uno aprenda las palabras como un traductor sino ya en contexto y así uno las va ya conociendo y se va apropiando de ellas.

E5: y también ustedes nos decían esas cosas de otra forma, entonces las palabras que uno les preguntaba a ustedes o que no sabía ustedes las explicaban de otra forma, entonces uno aprendía otras formas de decir esas cosas.

E1: lo mas significativo era la parte de la retroalimentación que ustedes hacían al final de la clase, era la mejor parte de la clase, porque uno con el afán de decir algo bien o de hablar, a uno se le pasa cómo debe ser la construcción de la frase o cómo debe ser la pronunciación, entonces era muy importante cuando hablaban de las vocales, de las nasales y cuando hacían esa parte de la retroalimentación era muy bueno.

E7: las actividades que ustedes trajeron aquí a la clase eran muy interesantes, por ejemplo ponernos a leer textos, organizarlos, las canciones era algo muy bacano porque le da otro ritmo a la clase.

E2: algo que me pareció muy útil era que partiendo de cosas pequeñas por ejemplo ustedes preguntaban la fecha, entonces eso era algo que uno ya conocía entonces uno lo decía así rápido y cosas como preguntar qué se hizo la clase pasada eso lo hacía a uno retomar, coger cancha y pues uno salía motivado y quería venir a la clase de francés. (Entrevista grupal, 15/04/13)

Así pues, con la propuesta se logró aumentar y variar tanto las actividades como los materiales, la exposición al input auténtico, la interacción entre los estudiantes, la producción oral, la presencia de la lengua extranjera, el uso de las herramientas tecnológicas y la motivación por la lengua meta.

Dificultades y recomendaciones

Aunque los estudiantes manifiestan un progreso en su aprendizaje, hubo ciertas dificultades que interfirieron en este proceso. La principal dificultad que hallamos fue la discontinuidad entre ambos niveles¹⁸, ya que de 16 estudiantes inscritos en el curso 8 tomaron el nivel uno hace dos semestres, 4 hace más de un año y los otros 4 lo tomaron el semestre anterior. Esta brecha entre los dos niveles hizo necesario que se retomaran algunos aspectos lingüísticos, de vocabulario, gramática, conjugación y pronunciación que se supone ya debían conocer, pero que no se podían pasar por alto, pues eran necesarios para el desarrollo de las clases y pertinentes a los temas que se trabajarían en cada sesión.

Otra dificultad que interfirió en el buen desarrollo tanto del proceso de aprendizaje como en el desarrollo de la secuencia didáctica fue la falta de asistencia por parte de algunos

¹⁸ Resultados de la encuesta realizada a los estudiantes del curso de francés extracurricular nivel II.

estudiantes, pues hacía que en la fase de contextualización no sólo se retomara de manera general lo que se había hecho, sino que en ocasiones se debía hacer ampliamente y esto acortaba el tiempo de intervención y desarrollo de las actividades. Asimismo, las llegadas tarde dificultaron el buen desarrollo de las actividades, pues para poner a los estudiantes al tanto y evitar la repetición se daba una espera de 10 a 15 minutos para que llegara la mayor cantidad de estudiantes posible, lo que acortaba el tiempo de intervención y avance de las actividades.

Una dificultad más que se logró superar en las primeras intervenciones fue el número de actividades que se proponían en las clases, ya que al ser tantas tocaba ir muy rápido para poder abarcar todo lo que se tenía previsto para cada sesión. Así pues se recomendó proponer menos actividades que se ajustaran en términos de tiempo al tiempo real producido en la clase. También, se recomendó explotar más algunas de las actividades realizadas en la clase y no ceñirse tanto a la planeación, pues es importante y enriquecedor para el estudiante que se profundice en aquellas actividades en las que se siente a gusto. Ahora bien, sugerimos que se tengan en cuenta los gustos y necesidades de los estudiantes a la hora de proponer una secuencia didáctica o actividades en general para el aprendizaje de una lengua extranjera. De forma similar, aunque aquí hayamos presentado textos y canciones específicos, los profesores son libres de elegir otros textos que se ajusten y resulten motivantes para sus estudiantes.

Si comparamos ahora los resultados y conclusiones de los antecedentes presentados en este trabajo, podemos evidenciar que los estudios coinciden en varios aspectos con los resultados obtenidos en nuestra investigación como se muestra a continuación:

Aunque el trabajo de Herrera (2006) estaba enfocado en la producción de textos narrativos, coincidimos en que en cualquiera de los casos es importante contar con la mayor cantidad de input posible que les permita a los estudiantes conocer e interiorizar las estructuras que luego deberán evidenciar en su producción, al igual que manifiestan Gómez Caicedo y Hernández Córdoba (2011). De igual modo coincidimos con Tenorio Restrepo (2002) en que el dominio de la L2 por parte del profesor influye en el proceso de enseñanza-

aprendizaje, pues es de éste la primera fuente de la que los estudiantes obtendrán el input necesario para su producción, además de tener en cuenta las propuestas de los estudiantes y los temas que les interesan para crear una mayor motivación por el aprendizaje de la lengua meta. Igual que Pérez Bastidas (1999) y Gómez Caicedo y Hernández córdoba (2011), encontramos necesario variar las actividades para despertar el interés de los estudiantes, al mismo tiempo que se seleccionen los temas de acuerdo con los gustos y las edades. También creemos que el maestro debe entender la metodología y el enfoque que está usando, pues de esa manera se propondrán actividades acorde a los objetivos que se pretenden alcanzar, tal y como lo manifiesta Bañuelos García (2006). Sabemos que las actividades y metodologías no son una camisa de fuerza y que durante el desarrollo del curso se pueden presentar cambios según las necesidades e intereses surgidos en el grupo como lo manifiesta Manrique (2008). Del mismo modo, concordamos en que la cultura es inherente a la lengua y que por ende debe estar presente en el aula. Finalmente, aunque reconocemos que las planeaciones de clase pueden estar guiadas por elementos comunes, consideramos, al igual que Álvarez Valencia (2007), que en una secuencia didáctica cada clase tiene elementos propios que no siempre encuentran patrones, ya que son el producto de las eventualidades que resultan de la interacción de los sujetos que allí intervienen.

Autoevaluación del desempeño docente

Los investigadores coincidimos en que esta práctica educativa nos sirvió para:

1. Desarrollar nuevas perspectivas, técnicas y procedimientos en la enseñanza de las lenguas extranjeras.
2. Darnos cuenta de la importancia de planear una clase basados en los intereses de los estudiantes y los contenidos propuestos para un curso.
3. Reparar que no se trata de proponer muchas actividades y trabajarlas rápidamente, sino de proponer algunas que permitan explotar ampliamente el material y potencializar el aprendizaje y las habilidades de los estudiantes.
4. Reconocer la importancia de la reflexión constante sobre el proceso tanto de aprendizaje de los estudiantes como de enseñanza del docente.

5. Mostrarnos de acuerdo con la relevancia de la presencia y el uso de la lengua extranjera, así como la recursividad a la hora de explicar significados antes de llegar a la traducción.
6. Confirmar la importancia de la retroalimentación en la concienciación del proceso de aprendizaje para los estudiantes.
7. Permitir un acercamiento entre los actores del proceso de aprendizaje (profesor-estudiante y estudiante- estudiante).
8. Fomentar las tareas comunicativas así como el desarrollo de la interacción y el aprendizaje cooperativo.

CONCLUSIONES

A partir del trabajo realizado y los objetivos de la propuesta se observó que la motivación desempeña un papel importante a la hora de promover la producción oral, del mismo modo que lo es para el proceso de aprendizaje en general. De ahí que se propongan actividades variadas y se haga uso de diferentes herramientas teniendo en cuenta los intereses, gustos y preferencias de los estudiantes para articularlos con los objetivos del nivel de lengua esperado.

De igual manera es importante hacer seguimiento al proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la observación sistemática y la investigación acción que permite mejorar las prácticas educativas a medida que se avanza y se perciben las necesidades y particularidades del grupo específico con el que se trabaja.

Además del seguimiento al proceso de enseñanza-aprendizaje hay ciertos aspectos que deben tenerse en cuenta durante el desarrollo de las clases, tales como:

- El input y la presencia constante de la lengua extranjera en el aula. Es igualmente importante tener en cuenta que el input brindado a los estudiantes no sólo esté dado por el docente, sino que también se haga uso de materiales auténticos para que los estudiantes tengan un contacto real y directo con la lengua meta, pues esto les ayuda a desarrollar habilidades lingüísticas y apropiarse de vocabulario y estructuras generadas en un contexto particular. Asimismo, este input debe estar guiado por los gustos e intereses tanto de los estudiantes como del docente bajo los objetivos de aprendizaje.
- La presencia de diversas actividades comunicativas, pues éstas permiten la reflexión durante el desarrollo de las mismas, lo que es un factor importante en el proceso de aprendizaje, ya que las tareas comunicativas permiten que los estudiantes pongan en práctica lo aprendido en situaciones específicas relevantes para sí mismos. Además, éstas generalmente son relevantes y significativas para los estudiantes, ya que

permite que el estudiante se exprese desde su propia realidad y entorno. Del mismo modo, tienen en cuenta situaciones de comunicación particulares a las que los estudiantes se han enfrentado o se pueden enfrentar a la hora de usar la lengua extranjera en un contexto diferente al aula de clase.

- El aprendizaje cooperativo y las actividades de interacción entre los estudiantes generan un ambiente de confianza y aproximación entre sí, ya que en la medida en que se produce un trabajo cooperativo y una ayuda mutua en la reflexión del proceso de aprendizaje los estudiantes pueden darse cuenta de formas de utilizar expresiones así como de errores comunes en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Así pues, la motivación, el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, la exposición a input auténtico y constante, el desarrollo de tareas comunicativas, la interacción y el aprendizaje cooperativo y la presencia de herramientas tecnológicas en el aula inciden de manera positiva en el aprendizaje de una lengua extranjera.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, J. (2007). Didáctica del inglés : las secuencias didácticas de las clases de los docentes de Inglés de la Licenciatura de Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Facultad de Educación de la Universidad de la Salle. Un estudio de caso. *Revista de Investigación*, 247-257.
- Bañuelos, C. (2006). *Un estudio sobre la producción oral del idioma inglés*. facultad de idiomas UABC. Tijuana, México.
- Barón, A. (2010). *Modelos de bilingüismo: ¿fortalecen o debilitan el proceso oral comunicativo en contextos de inglés como lengua extranjera en estudiantes de quinto grado de primaria?* Gist education and learning research journal, 50-61.
- Brown, D. (2000). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Estados Unidos: Pearson.
- Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge University Press.
- Camps, A. (2003). Capítulo 2: proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. En *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó, Barcelona. pp. 33-46.
- Colmenares & Piñero. (2008). La investigación acción: una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 27 (14), 96-114.
- Gómez Mendoza & De castro de castro (2009). Diseño y programación curricular: una experiencia en el caribe colombiano. *zona próxima*, 14, 112-125.
- Gómez, J. & Hernández, A. (2010). *Las actividades en la producción oral de los estudiantes del curso de francés extracurricular nivel uno, de la universidad del valle*. Informe final del curso investigación en el aula II. Universidad del Valle, Cali.
- Herrera, O. (2009). *Diseño e implementación de una secuencia didáctica para la escritura de textos argumentativos e francés lengua extranjera en el ambiente virtual lingweb*. Monografía de pregrado. Universidad del Valle. Cali, Colombia.
- Hurtado, J. (2004). *Cómo formular objetivos de investigación*. Bogotá: editorial magisterio.

- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. Inglaterra: Longman.
- Manrique, L. (2008). *Implementing task based methodology to develop cultural awareness at a language institute in Santiago de Cali*. Monografía de pregrado. Universidad del Valle. Cali, Colombia.
- N'da, P. (2007). La revue de la littérature ou la recension critique des études et travaux sur le sujet traité. En *Méthodologie et guide pratique du mémoire de recherche et de la thèse de doctorat*. 109-110. Paris : L'harmattan.
- Pérez, M. & Roa, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital.
- Pérez, M. (1999). Producción oral en aula de clases: algunas pautas para tener en cuenta tomando como base el grado sexto de un colegio con intensificación en inglés. Tesis especialización en bilingüismo. Universidad del Valle. Cali, Colombia.
- Richards, J. & Rogers T. (2001). *Approaches and methods in foreign language teaching*. 155 – 167. New York: Cambridge University Press.
- Sandin, M. (2003). El conocimiento científico en educación. En Sandin, M. *Investigación cualitativa en educación fundamentos y tradiciones*. (pp. 3-25). España: McGraw Hill.
- Schumacher, S. & McMillan, J. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: McGraw Hill.
- Tenorio, D. (2002). *Propuesta de estrategias y actividades para el desarrollo de la habilidad de la conversación en inglés en los colegios monolingües en Colombia*. Monografía de pregrado. Universidad del Valle. Cali, Colombia.

ANEXOS

Anexo 1. Unidades didácticas

ÁREA	U. DIDÁCTICA N°	TÍTULO UNIDAD DIDÁCTICA	PROFESORES								
Francés	uno	Vive la musique !	Eduardo Gómez, Alan Hernández								
TEMPORALIZACIÓN			NÚMERO DE SESIONES PREVISTAS								
De febrero 18 a marzo 11 de 2013			Cuatro sesiones. Once horas en total.								
INTRODUCCIÓN											
Esta primera unidad girará entorno a la música que servirá como punto de partida y tema central para desarrollar distintos aspectos lingüísticos, socioculturales y comunicativos. A través de la música, artistas y diferentes géneros musicales se trabajarán las cuatro habilidades lingüísticas haciendo énfasis en la oralidad y se retomarán temas vistos en el nivel anterior. Esto permitirá la interacción y la participación de los estudiantes en la clase y fortalecerá el aprendizaje de la lengua extranjera. Esta unidad también les permitirá mejorar su vocabulario. Se indagará sobre los conocimientos previos, sus intereses, motivaciones y realidades que ayuden a los estudiantes a expresarse en un futuro cercano.											
OBJETIVOS					LOGROS						
Al final de esta unidad los estudiantes serán capaces de:											
Presentar de manera oral sus artistas musicales favoritos.					Presenta de manera oral su artista musical favorito.						
Expresar de manera oral su punto de vista sobre aspectos relacionados con la música y los géneros musicales					Expresa de manera oral su punto de vista sobre aspectos relacionados con la música y los géneros musicales						
Hablar y describir algunos aspectos y actividades de su infancia.					Habla y describe algunos aspectos y actividades de su infancia.						
CONTENIDOS											
TEMÁTICOS		SOCIOCULTURALES		COMUNICATIVOS			LINGÜÍSTICOS				
Algunos artistas musicales.		Biografías de artistas musicales.		Narración de la vida de un artista.			Conjugaciones verbales del presente del indicativo.				
Algunos géneros musicales.		Las experiencias de vida en la música.		Comentarios personales sobre los artistas y los géneros musicales.			El pasado compuesto y el imperfecto.				
La música en francés.		El lenguaje informal en las canciones.		Charlas sobre aspectos y actividades de su infancia.			Vocabulario.				
TIPO DE ACTIVIDADES Y TAREAS PROPUESTAS					COMPETENCIAS*			HABILIDADES*			
					CL	CP	CS	L	E1	E2	H
Matching, crucigramas, dictado y concurso de conjugación.					X			X	X		X
Escucha de canciones y textos orales. Ejercicios de pronunciación a partir de los documentos orales.					X	X	X			X	X

Lectura en voz alta de biografías y textos escritos relacionados con la música y géneros musicales.	X		X	X		X	
Presentación oral sobre el artista musical preferido.	X			X			X
Escritura de opiniones sobre temas vistos en las canciones.	X	X	X	X	X		
METODOLOGÍA							
Se adoptará el enfoque comunicativo para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, a través de tareas y actividades diversas, con el objetivo de permitir a los estudiantes un mejor aprendizaje mediante la cooperación, la participación, la interacción, la comunicación, el trabajo en grupo e individual y la reflexión constante sobre lo que se esta haciendo. También se propondrán actividades en las que haya una comunicación real, tareas significativas y ejercicios en los que se involucren materiales auténticos.							
ESPACIOS Y RECURSOS							
Organización de las mesas en forma de U para las sesiones de explicación, discusiones y para compartir ideas, opiniones y reflexiones sobre lo visto en clase. Fotocopias, tablero, marcadores, diccionarios, CD de audio, libros de texto, DVD, video-beam.							
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN				CRITERIOS DE EVALUACIÓN			
- Observación sistemática del desempeño de los estudiantes en las actividades, participación, cooperación y actitudes de los estudiantes. - Revisión de los trabajos, talleres y presentaciones orales. - Diálogos y discusiones para conocimiento y seguimiento de los avances y dificultades en el aprendizaje de los contenidos de la Unidad.				Rejillas con parámetros específicos para la evaluación de las producciones oral y escrita (pronunciación, ortografía, cohesión, coherencia, conjugación, concordancias, fluidez, etc.)			
*Las competencias y habilidades a las que hacemos referencias son: CL: competencias lingüística CP: competencia pragmática CS: competencia sociolingüística L: lectura E1: escritura E2: escucha H: habla.							

ÁREA	U. DIDÁCTICA N°	TÍTULO UNIDAD DIDÁCTICA	PROFESORES
Francés	dos	Les textes narratifs : un trésor	Eduardo Gómez, Alan Hernández
TEMPORALIZACIÓN		NÚMERO DE SESIONES PREVISTAS	
De marzo 13 a abril 03 de 2013		Cinco sesiones. Doce horas en total.	
INTRODUCCIÓN			
Esta segunda unidad girará entorno a la literatura que servirá como tema central para desarrollar distintos aspectos lingüísticos, socioculturales y comunicativos. A través de la literatura, la narración de cuentos cortos y noticias de actualidad se trabajarán las cuatro habilidades lingüísticas haciendo énfasis en la oralidad. Esto permitirá la interacción y la participación de los estudiantes en la clase y fortalecerá el aprendizaje de la lengua extranjera. Esta unidad también les permitirá mejorar su vocabulario. Se indagará sobre los conocimientos previos, sus intereses, motivaciones y realidades que ayuden a los estudiantes a expresarse en un futuro cercano.			
OBJETIVOS		LOGROS	
Al final de esta unidad los estudiantes serán capaces de:			
Comprender textos narrativos cortos clásicos y contemporáneos francófonos.		Comprende textos narrativos cortos clásicos y contemporáneos francófonos.	
Narrar historias cortas utilizando los elementos		Narra historias cortas utilizando los elementos	

principales de los textos narrativos.			principales de los textos narrativos.							
Construir, de manera oral y escrita, un texto narrativo a partir de eventos del pasado.			Construye, de manera oral y escrita, un texto narrativo a partir de eventos del pasado							
CONTENIDOS										
TEMÁTICOS	SOCIOCULTURALES	COMUNICATIVOS			LINGÜÍSTICOS					
Los textos narrativos.	Cuentos e historias cortas sobre eventos históricos y/o culturales francófonos.	Referencias de acontecimientos propios o ajenos.			El pasado compuesto y el imperfecto.					
Los cuentos y los faits divers.	Las noticias francesas.	Narración de anécdotas.			Vocabulario.					
TIPO DE ACTIVIDADES Y TAREAS PROPUESTAS				COMPETENCIAS*			HABILIDADES*			
				CL	CP	CS	L	E1	E2	H
Matching, ordenamiento, crucigramas, continuación de historias y cadáver exquisito.				X	X	X	X	X	X	X
Lectura en voz alta de cuentos y faits divers.				X		X	X		X	X
Escucha y visualización de cuentos y faits divers.				X	X	X			X	
Ejercicios cortos de escritura de cuentos y faits divers.				X		X	X	X		
Expresión oral de opiniones sobre los textos leídos.				X	X				X	X
Narración de historias utilizando el discurso indirecto.				X					X	X
METODOLOGÍA										
Se adoptará el enfoque comunicativo para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, a través de tareas y actividades diversas, con el objetivo de permitir a los estudiantes un mejor aprendizaje mediante la cooperación, la participación, la interacción, la comunicación, el trabajo en grupo e individual y la reflexión constante sobre lo que se esta haciendo. También se propondrán actividades en las que haya una comunicación real, tareas significativas y ejercicios en los que se involucren materiales auténticos.										
ESPACIOS Y RECURSOS										
Organización de las mesas en forma de U para las sesiones de explicación, discusiones y para compartir ideas, opiniones y reflexiones sobre lo visto en clase. Cuentos, fotocopias, tablero, marcadores, recortes de revistas, diccionarios, CD de audio, libros de texto, DVD, video-beam.										
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN					CRITERIOS DE EVALUACIÓN					
- Observación sistemática del desempeño de los estudiantes en las actividades, participación, cooperación y actitudes de los estudiantes. - Revisión de los trabajos, talleres y presentaciones orales. - Diálogos y discusiones para conocimiento y seguimiento de los avances y dificultades en el aprendizaje de los contenidos de la Unidad.					Rejillas con parámetros específicos para la evaluación de las producciones oral y escrita (pronunciación, ortografía, cohesión, coherencia, conjugación, concordancias, fluidez, etc.)					
*Las competencias y habilidades a las que hacemos referencias son: CL: competencias lingüística CP: competencia pragmática CS: competencia sociolingüística L: lectura E1: escritura E2: escucha H: habla.										

Anexo 2. Ejemplo de plan de clase

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
Jose Eduardo Gómez Caicedo
Alan Francisco Hernández Córdoba

PRÁCTICA DOCENTE
TUTORA: CARMEN FAUSTINO
CURSO FRANCÉS EXTRACURRICULAR II
PLANEACIÓN N° 8



Abril 01 de 2013

Nivel del grupo: principiante.

Objetivos:

Al final de esta sesión los estudiantes serán capaces de:

- Contar de manera sencilla eventos del pasado.
- Hablar de noticias y eventos curiosos.

Número de estudiantes: 16

Tiempo de Seminario: 3 horas

Materiales: 1. Marcadores 2. Tablero 3. Fotocopias.

CONTENIDOS COMUNICATIVOS	CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS	CONTENIDOS CULTURALES
Contar de manera sencilla eventos del pasado.	El presente, el pasado compuesto y el imperfecto.	Las noticias: los faits divers.

PASO	TIEMPO	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	PROPÓSITO
0.	10 min	Introducción. Los practicantes presentarán de los objetivos y lo que se trabajará en esta sesión. Se mencionará lo abordado en la intervención anterior.	Introducir el tema y los objetivos a trabajar en esta sesión. Ubicar y contextualizar a los estudiantes en lo aprendido durante la intervención anterior.
1.	20 min	Calentamiento: se mostrará el título de una noticia (Elle en voulait toujours plus) para que los estudiantes mencionen aquello de lo que creen que se trata la noticia.	Disponer a los estudiantes para la sesión. Activar conocimientos previos.
2.	30 min	Lectura. Se leerá en grupo la noticia Elle en voulait toujours plus y se harán preguntas de opinión sobre la noticia: ¿crees que es verdad o no? ¿Eso puede pasar (es posible)? ¿Alguna vez has oído una noticia parecida?	Fortalecer la pronunciación. Favorecer la lectura y la producción oral. Favorecer la comprensión escrita.
3.	30 min	Lluvia de ideas. Se escribirá en el tablero “fait divers” y se le pedirá a los estudiantes que den palabras o ideas que se les ocurren a partir de lo que está escrito en el tablero.	Activar conocimientos previos. Favorecer la producción oral.
4.	30 min	Les faits divers. Se dará una explicación breve de lo que son los faits divers y las preguntas que mínimamente deben responder. Se retomará la noticia para mostrar cómo están compuestos los faits divers y las preguntas a las que responden.	Conocer los faits divers. Hablar de la noticia leída en el paso 2. Analizar la forma en que está escrita la noticia leída en el paso 2.
5.	40 min	Noticia. Se organizará la clase en grupos de 3 a 4 personas y se les pedirá que se cuenten hechos curiosos que hayan vivido o que hayan escuchado, leído o visto en la televisión. Luego elegirán uno para ser contado (en francés) a toda la clase.	Favorecer el aprendizaje colaborativo. Favorecer la producción oral.
	20 min	Cierre y observaciones. Retroalimentación. Se aclararán dudas que los estudiantes tengan sobre todo lo visto en clase y se hará un recuento de lo que se trabajó en clase.	Aclarar dudas. Repasar lo aprendido.
Referencias:		En internet :	
• Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. (2001). Cambridge University Press. • Grégoir, M. y Odile, T. (1995). <i>Grammaire progressive du français avec 500 exercices</i>. CLE International.		• Nouvelle : Elle en voulait toujours plus, http://www.francesoir.fr/actualite/faits-divers/top-5-des-faits-divers-insolites-218797.html • ¿Qué es un fait divers? http://elhamidiafle.forumactif.org/t2506-qu-est-ce-qu-un-fait-divers	

Anexo 3. Registro de observación fase diagnóstica

Registro #02	Universidad del Valle, salón 2015, edif. 331
01 octubre 2012	6.06 pm – 8.45pm
Observadores: Eduardo Gómez y Alan Hernández	Observación: Esta es la segunda observación que se hace en este grupo. Prof.: Profesora – EE: Estudiantes Fr: francés - esp: español
REGISTRO	INTERPRETACIÓN
La clase comienza a las 6.05 pm con 17 estudiantes. La profesora saluda en francés y empieza a explicar lo que se va a hacer en este día. La profesora dice, en francés, que se verán los miembros de la familia en la primera hora y después se continuará con las entrevistas que faltaban y la canción que se vio en la clase anterior “la maladie d’amour”. Seguido, la profesora pregunta, en francés, quién entendió. Como nadie responde, la profesora repite (esp) lo que se hará en el presente día. Después de repetir, la profesora pregunta qué miembros de la familia conocen (fr), a lo que varias estudiantes responden al unísono (fr): mamá, hermana. Entonces, la profesora les dice (fr): “vayan a la pagina 52 del libro y lean individualmente”. Sin embargo, como la mayoría no tiene el libro, la profesora les dice que ella va a leer y que le presten atención (fr). A continuación, la profesora comienza a leer un texto en el que un chico se presenta a él y a su familia y a lo que ellos se dedican. Al terminar de leer, la profesora pregunta (fr): “¿quién habla? ¿Cómo se llama el personaje?” Pero es la misma profesora quien responde: “se llama Luc” y formula otra pregunta (fr): “¿qué es lo que él hace?” Como nadie responde dice que volverá a leer y que presten atención (fr). Por lo tanto, la profesora lee de nuevo el texto. Al finalizar la lectura, la profesora pregunta (fr): “¿cuál es la profesión de Luc?” La pregunta es respondida por una estudiante (esp): “él no estudia en la universidad”. La profesora inmediatamente le pide a la estudiante que lo diga en francés y lo escribe en el tablero (fr). Luego, la profesora pregunta (fr): “¿qué es él? ¿Cuál es su profesión? Escribiendo esta última pregunta en el tablero. Y hace que los estudiantes repitan la pregunta que acababa de escribir en el tablero. Después de repetir, la profesora comienza a preguntarles a todos cuál es su profesión, que estudian (fr). Los estudiantes empiezan a responder uno por uno (fr). Cuando terminan de responder la profesora pregunta si todos participaron (fr) y ellos dicen que sí (fr). La profesora hace que los estudiantes repitan las dos frases que había escrito en el tablero: “¿qué hace él en la vida? Es mensajero. Luego pregunta qué significa “oncle” y un estudiante dice “tío”. Luego,	Aunque la profesora menciona lo que se hará en esta sesión y el vocabulario específico que se aprenderá, a los estudiantes no se les dicen cuáles son los objetivos de la clase para este día, lo que es importante, ya que de esta manera los estudiantes pueden ser más conscientes tanto de las actividades como de lo que están aprendiendo. Es positivo que la profesora recurra a los conocimientos previos de los estudiantes para introducir el tema y el vocabulario que se estudiará en esta sesión. Aquí, previo a la lectura, se podría haber continuado con las explicaciones del vocabulario, para que los estudiantes tuvieran un mejor entendimiento del texto, puesto que es visible que en un principio no muchos entienden lo que manifiesta el texto y es por eso que la profesora debe leer más de una vez y que muy pocos estudiantes se atrevieron a participar probablemente por esa misma razón (la no comprensión del texto). Por otro lado, sería conveniente que la profesora hiciera constantemente preguntas de comprobación, puesto que éstas no solamente le permiten saber si los estudiantes están entendiendo, sino que también permiten que los estudiantes participen y desarrollen la habilidad oral.

pregunta (fr) cómo se llama el papá de Luc y una estudiante responde “Jack”. La profesora pregunta (fr) cómo se llama la mamá de Jack, pero los estudiantes no responden. Entonces, la profesora empieza a preguntarle (fr) a cada uno de los estudiantes cómo se llama el papá o la mamá de ellos y cada uno responde.

Cuando todos han respondido, la profesora escribe en el tablero más miembros de la familia: mamá, papá, tío y hace que los estudiantes repitan después de ella esas palabras. La profesora hace más preguntas a los estudiantes: prof: ¿cómo se llaman tus tíos? (fr). Est: Juan, Andrés, Pedro. (Dirigiéndose a otro estudiante) Prof: ¿Cuántos tíos tienes? (fr) Est: no sé (fr). Prof: ¿son muchos? (fr) est: sí (fr). Prof: ¿no los conoces a todos? (fr) Est: ajá (esp). Prof: señorita, ¿Cómo se llaman tus tíos? (fr). Est: Eduardo... Prof: no, pero dame la respuesta completa (esp). Est: ellos se llaman Eduardo, Santiago y Raúl (fr). Seguido, la profesora les pide que repitan: “ella tiene tres tíos” (fr) y los estudiantes repiten. La profesora se dirige de nuevo a los estudiantes para hacerles más preguntas. Prof: señorita, ¿cuántos tíos tienes (fr)? Est: cinco (fr). Prof: dame la respuesta larga (esp). Est: tengo cinco tíos (fr). Más tarde, la profesora pregunta (fr) uno por uno cuántos tíos tienen y cada uno responde de manera larga (fr). Cuando todos han terminado la profesora dice: “tante”. Luego, se dirige a los estudiantes y les pregunta (fr) cuántas tías tienen y cómo se llaman y los estudiantes responden (fr). Luego dice hermana (fr) y les pregunta a todos cuántas hermanas tienen y como se llaman, y los estudiantes responden (fr). En esta actividad los errores que algunos estudiantes cometen son por ejemplo el uso de adjetivo posesivo, por decir “mon” dicen “ton”, tampoco hacen concordancia de género y alguien por ejemplo dice “mon mère”, pero la profesora interviene inmediatamente preguntándoles a otros alumnos (fr) cuál es el error en lo que determinado alumno acaba de decir.

Al terminar de preguntarles a todos, los nombres de las hermanas, dice que seguirá con la lectura sobre Luc y les pide que hagan silencio y presten atención (fr). Son las 6.25pm y en este momento hay 23 estudiantes. La profesora detiene la lectura y empieza a hacer preguntas (fr) sobre el nombre del tío de Luc, la profesión de la tía de Luc y quién es Paul, pero los estudiantes solo responden la primera pregunta (fr) y las demás no. Entonces, la profesora les dice que va a volver a leer porque al parecer la lectura se estaba enredando un poco (esp). De esa manera, la profesora lee y posteriormente pregunta (fr) sobre la profesión de la mamá de Luc y el nombre de la tía, la prima y el primo de Luc, y los estudiantes responden en francés. Seguido la profesora

Es acertado que se relacione el tema que se está viendo en clase con la experiencia personal de los estudiantes y la parte vivencial de ellos mismos, pues esto hace que el aprendizaje sea significativo y se afiancen los conocimientos que se van trabajando en cada sesión. Sin embargo, y aunque la profesora permite que todos los estudiantes hablen, no se sabe que tan conveniente puede ser el hecho de hacerle preguntas a cada estudiante, ya que esto puede ser desgastante y puede ocurrir que los estudiantes se distraigan y pierdan el foco de la clase.

Resulta positivo que la profesora haga que sean los mismos estudiantes los que detecten los errores que tanto ellos como sus compañeros cometen, puesto que esto los ayuda a ser más conscientes de su propio aprendizaje.

dice que seguirá leyendo y les sugiere que tomen apuntes. La profesora se detiene y hace preguntas (fr) sobre el nombre del hermano y su estado civil, y los estudiantes responden en francés. Luego de esto, la profesora se dirige al tablero y escribe dos miembros más de la familia: hijo e hija. Entonces, la profesora retoma la lectura, se detiene y pregunta (fr) quién es Jule y cuál es su profesión, respondiendo, ella misma con la compañía de algunos estudiantes, que es el primo de Luc y que es periodista. Después la profesora escribe cuatro miembros más en el tablero: abuelo, abuela, madrina y padrino y hace que los estudiantes repitan después de ella lo que está en el tablero: la familia, el papá, la mamá, etc. Los estudiantes repiten. Seguido, la profesora pregunta (fr) cómo se diría de manera respetuosa “su abuelo” y una estudiante dice “votre” y la profesora la felicita en francés. La profe llama la atención a algunos estudiantes que están conversando entre ellos en voz alta y les dice (esp) que pongan atención, cierran la boquita y abran los oídos porque así no se puede. Por otra parte, una estudiante pregunta en español por qué se cambia de “ta” a “ton” y la profesora le responde (esp) que esos son los posesivos, que cuando la persona o el objeto es masculino se dice “ton” y cuando es femenino se dice “ta”. La estudiante hace otra pregunta más (esp) sobre lo que significa “son” y la profesora le responde (esp) que si se habla de una tercera persona se utiliza “son” y aclara que depende del género del objeto o la persona y añade que eso lo verán más tarde y que por el momento seguirán con la lectura (esp). La profesora continúa con la lectura. Luego, se detiene y formula preguntas (fr) sobre los nombres del abuelo, la abuela y el padrino, y los estudiantes responden (fr). Después, la profesora les pide en español que repitan después de ella los miembros de la familia y los estudiantes repiten. La profesora hace énfasis entre la distinción de la pronunciación de “le” y “les”, profe dice (esp) que cuando se dice “les” se abre la boca; “fils” y “fil”, dice que en “fils” suena la “s” y en “fil” no suena. Son las 7.00pm y han llegado otros 7 estudiantes y aunque el grupo en general parece estar en silencio, en un rincón hay dos estudiantes comiendo, escuchando música en un reproductor y hablando en voz baja entre ellos. Posteriormente, la profesora les pregunta, en francés, si ya sabían como se les llama a la familia del novio y un estudiante responde que se les dice “beau” y la profesora les dice en español: eso, la familia del otro es bella siempre y escribe en el tablero, en francés: nuero, nuera, yerno, suegra y suegro. Luego, hace que repitan. Seguido, un estudiante pregunta (esp) cómo se dice hijastro y la profesora le	Parece acertado que la profesora haga preguntas de comprobación constantemente. Sin embargo, como hubo algunas preguntas que no fueron respondidas y la profesora afirmó que la lectura se estaba complicando un poco. Hubiera sido conveniente que la profesora hubiera advertido a los estudiantes que la lectura se iba a complicar un poco y que les hubiera pedido que prestaran mucha atención para que de esa manera hubiera habido una mejor comprensión del texto (tal y como lo hace más adelante pidiendo que tomen apuntes). Es necesario que la profesora brinde unos segundos para que los estudiantes reflexionen y elaboren la respuesta, más aun cuando se les había pedido previamente que tomaran apuntes, y no darles ella misma una respuesta inmediata a la pregunta que acababa de formular. Algunos estudiantes comienzan a sentirse agotados frente a la actividad que se ha vuelto extensa. También se evidencia que la profesora recurre al cambio de código cuando considera necesario llamar la atención. La profesora resuelve dudas que les surgen a los estudiantes y sabe manejarlas, ya que no se aleja completamente de lo que se está trabajando. También, es pertinente el hecho de que no se extienda mucho en las explicaciones, sobre todo cuando se le piensa dedicar una sesión a esos temas, porque esto puede hacer que se alejen de la actividad principal. Es positivo que la profesora recurra mucho a la repetición oral por parte de los alumnos, especialmente cuando se hace referencia a la pronunciación, ya que uno de los mejores ejercicios para mejorar la pronunciación es la repetición.
---	--

responde que también se dice “beau-fils” y “belle-fille”. Entonces, la profesora sigue escribiendo miembros de la familia: conyugue, nieta, nieto, novio, prometido, mujer, esposo. Entonces la profesora les dice (fr) que va señalar y que ellos deben pronunciar lo que ella señale. Entonces, la profesora señala las palabras del tablero y los estudiantes las dicen en voz alta. Posteriormente, la profesora les pide (fr) que escriban 20 oraciones presentando a su familia, diciendo mi tío se llama..., él es..., mi mamá se llama..., ella es..., etc. En ese mismo momento, un estudiante pregunta (esp) cómo se dice hermano mayor y hermano menor y la profesora le responde escribiendo en el tablero “frère aîné” y “mon petit-frère”. Después de esto, la profesora los hace seguir uno por uno al escritorio para hacer la canción que tenían pendiente, mientras algunos estudiantes escriben la oraciones otros repasan la canción y el resto repasan la entrevista. Esto continúa así hasta las 8.45 pm, cuando la profesora da por terminada la clase, se despiden en francés y dice que en la próxima clase continuarán con las personas que quedaron pendientes.	Es positivo tener en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes y el llamado que la profesora hace constantemente a la participación de los mismos. Esta actividad propuesta por la profesora ayuda para hacer consciencia tanto de la construcción de oraciones en francés como para buscar vocabulario de manera individual según lo que cada alumno quiere decir.
--	---

Anexo 4. Cuestionario de encuesta n°1 a estudiantes



UNIVERSIDAD DEL VALLE
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
PROPUESTA DE SECUENCIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA
PRODUCCIÓN ORAL EN EL CURSO DE FRANCÉS EXTRACURRICULAR II
OCTUBRE DE 2012

Con el interés de diseñar e implementar una propuesta de secuencia didáctica para favorecer la producción oral en el curso de francés extracurricular II, y como parte de nuestro trabajo de grado y práctica docente de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, recurrimos a los participantes de este curso para que respondan formalmente la siguiente encuesta que ofrecerá información sobre el contexto del curso en el que se basará el diseño y la implementación de esta propuesta. La información aquí recogida será confidencial y tendrá un uso estrictamente académico.

1) Edad: ____ 2) Género: M____ F____

3) Carrera: _____

4) Semestre: _____

5) Su mayor motivación respecto al aprendizaje del francés en cuanto a su vida personal o profesional es (elija sólo una):

- Mayor oportunidad laboral _____
- Interés por la lectura y escucha de documentos de personajes franceses _____
- Oportunidades de comunicación con hablantes nativos del francés _____
- Turismo (por el placer de viajar) _____
- Estudios de posgrado _____
- Intercambio universitario durante el pregrado _____
- Gusto por la lengua _____
- Completar créditos requeridos en la carrera _____
- Otros ¿cuáles? _____

6) ¿Antes de tomar este curso, tenía conocimientos sobre la lengua francesa o había tomado cursos de francés?

7) ¿Qué lo motivó a tomar este curso?

8) La motivación con la que empezó el curso era:

Muy alta ____ Alta ____ Media ____ Baja ____ Muy baja ____ Nula ____

9) La motivación que tiene ahora es:

Muy alta ____ Alta ____ Media ____ Baja ____ Muy baja ____ Nula ____

10) ¿Qué tipo de actividades utiliza la profesora en la enseñanza del francés en este curso?

11) ¿Cuáles de estas actividades le gustan y cuáles no le gustan?

12) Su participación en clase es:

Muy alta ____ Alta ____ Participa de vez en cuando ____ Baja ____ Muy baja ____ Nula ____

13) ¿Considera que las correcciones de la profesora son útiles y pertinentes? Por favor explique.

14) ¿Cuáles son las dificultades que encuentra frente a la lengua francesa?

¡Muchas gracias por su colaboración!

Anexo 5. Cuestionario de encuesta n°2 a estudiantes



**UNIVERSIDAD DEL VALLE - ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
PROPUESTA DE SECUENCIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA
PRODUCCIÓN ORAL EN EL CURSO DE FRANCÉS EXTRACURRICULAR I Y II
NOVIEMBRE DE 2012**

La siguiente encuesta está vinculada a la monografía de grado “Propuesta de secuencia didáctica para el desarrollo de la producción oral en los cursos de Francés Extracurricular I y II”. La encuesta tiene como finalidad obtener información sobre los intereses de los estudiantes en cuanto a temas, actividades y metodología que consideran pertinentes e interesantes, para tenerse en cuenta en el diseño e implementación de la propuesta que se llevará a cabo en el siguiente nivel. Agradecemos de antemano su participación y garantizamos que la identidad de los participantes es de carácter confidencial.

1) Marque cuáles de las siguientes actividades le gustan y cuáles no le gustan:

	Me gusta	No me gusta
Diálogos con la profesora.		
Diálogos con compañeros.		
Exposición de temas de interés personal.		
Lectura de textos en voz alta.		
Canciones.		
Videos.		
Ejercicios de pronunciación.		
Ejercicios de escritura (escritura de oraciones, párrafos, diálogos).		
Ejercicios de escucha.		
Ejercicios de gramática.		
Ejercicios de vocabulario.		
Juegos y concursos (crucigramas, rompecabezas, sopa de letras, etc.).		
Otras actividades que le gustan:		
Otras actividades que no le gustan:		

2) En la lectura de textos en voz alta, usted prefiere. Marque sólo una opción:

- a) Que el estudiante sea el único que lea.
- b) Que sólo el profesor lea el texto.
- c) Que primero el profesor lea y después el estudiante repita.

3) ¿Cuáles de las siguientes actividades realiza usted por fuera de la clase y por cuenta propia?:

Consultar páginas en internet con ejercicios de gramatical.	
Consultar páginas de periódicos y lecturas en francés en general.	
Participar de chats en francés.	
Escuchar música en francés.	
Ver programas de televisión en francés.	
Hablar personalmente con amigos que saben francés o con nativos.	
Consultar libros de gramática o vocabulario.	
Alguna otra actividad que realiza, ¿cuál?:	
Ninguna.	

4) Si realiza alguna de las actividades anteriores especifique con qué frecuencia las realiza:

Menos de una hora a la semana	_____	Una hora a la semana	_____
Dos horas a la semana	_____	Tres horas a la semana	_____
Más de tres horas a la semana (diga cuantas)	_____		_____

5) ¿Cuáles de las siguientes áreas le gustaría que se tuvieran en cuenta para los temas y las actividades del próximo nivel (francés extracurricular II)? Elija tres opciones:

- Historia _____
- Literatura y teatro _____
- Gastronomía _____
- Arquitectura _____
- Arte (pintura y escultura) _____
- Filosofía _____
- Música _____
- Geografía _____
- Política _____
- Actualidad _____
- Otras _____
- ¿Cuáles? _____

6) Si tiene alguna sugerencia, en cuanto a metodología, evaluación, materiales o recursos tecnológicos, para el desarrollo del siguiente nivel (francés extracurricular II), por favor escríbala a continuación:

¡Muchas gracias por su colaboración!

Anexo 6. Cuestionario de encuesta n°3 a estudiantes



UNIVERSIDAD DEL VALLE
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
PROPUESTA DE SECUENCIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA
PRODUCCIÓN ORAL EN EL CURSO DE FRANCÉS EXTRACURRICULAR II
FEBRERO DE 2013

Con el interés de obtener los datos demográficos de los estudiantes inscritos en el curso en el cual se implementó la propuesta de secuencia didáctica para favorecer la producción oral que hace parte de nuestro trabajo de grado y práctica docente de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, recurrimos a los participantes del curso Francés Extracurricular II para que respondan formalmente la siguiente encuesta que ofrecerá información sobre el contexto del curso. La información aquí recogida será confidencial y tendrá un uso estrictamente académico.

1) Edad: ____

2) Género: M____ F____

3) Carrera: _____

4) Semestre: _____

5) ¿Hace cuánto tomó el nivel I de Francés Extracurricular?

Hace un semestre ____ Hace dos semestres ____ Hace más de 2 semestres ____

¡Muchas gracias por su colaboración!

Anexo 7. Registro de observación fase implementación

Registro #08	Universidad del Valle, salón 1003, edificio: 333
01-04-2013	5.30 – 8.30 (pm)
Observadores: Eduardo Gómez Alan Hernández	Observación: EE: Estudiantes, Fr: Francés, Esp: Español, PP: Practicantes; PA: Practicante Alan; PE: Practicante Eduardo.
Registro	Interpretación
La clase comienza a las 5.40 con 15 estudiantes. Los PP preguntan en francés la fecha del día de hoy y sobre lo que se hizo la clase pasada y algunos estudiantes contestan (fr) le petit Nicolas, le vélo. Se presentan en francés los objetivos para esta sesión. PP escriben en el tablero: “Elle en voulait toujours plus” y preguntan (fr) que si entienden lo que dice en ese título. Todos los EE asientan con la cabeza indicando que sí. Los PP dicen (fr) que si ellos ven esa frase como un título, en qué tipo de texto creen que la encontrarían y qué tipo de información obtendrían. Una estudiante dice (fr) un cuento. PP agradecen, escriben en el tablero lo que la estudiante dijo y animan al resto de estudiantes a hacer suposiciones diciendo (fr) que la idea es compartir lo que se le viene a uno a la cabeza, compartir ideas y que luego confrontarán. Un estudiante dice (fr) una película o una historieta. Los PP lo escriben en el tablero. Otra estudiante dice (fr) quizá, una noticia. Los PP escriben en el tablero la palabra noticia. Los PP preguntan (fr) que qué creen que contaría la noticia, o el cuento o el texto que fuera. Los EE se quedan callados. Los PP preguntan (fr) que si entendieron. Los estudiantes dicen (fr) que sí, pero que no saben de qué es el texto. Uno de los P dice (fr) que si ellos vieran por ejemplo la frase “il l’avait petit”, que si eso no les sugiere nada. Los EE se sonríen y dicen (fr) sí. Enseguida, los estudiantes comienzan a dar ideas (fr): ella quería dormir más, ella quería comer más, ella quería aprender más francés, ella quería más amor. A medida que los EE dicen sus ideas, los PP las escriben en un lado del tablero. A continuación, los PP piden (fr) a los EE que se hagan en parejas y les entregan una copia con un texto. Explican (fr) que esa es una noticia, que la van a leer, que pongan cuidado y que luego comparten comentarios. La lectura se hace en voz alta un estudiante después de otro. Los PP piden (fr) que alguien resuma la historia y que cuente de qué trata el texto. Un estudiante dice (fr) una mujer violó a un hombre de 33 años. Otra, dice (fr) la mujer era una señora y lo violó por varias horas. PP agradecen la participación y preguntan (fr): ¿la capturaron o que pasó? Un estudiante contesta (fr) que los policías fueron a su casa y ella les propuso sexo. Otro, dice (fr) que la señora debe pagar un dinero como castigo. Los PP también preguntan por la fecha y el nombre del lugar de lo ocurrido.	Se evidencia el uso del francés desde el comienzo de la clase tanto para dar indicaciones sencillas y hacer la contextualización de lo que se estudió y se hizo en la clase anterior como para mostrar lo que se hará en la presente clase. Se nota un interés por que el tema esté claro y se haya entendido lo que quiere expresar la oración escrita en el tablero. Se alude a las opiniones y se activan los conocimientos previos. Se confronta la palabra oral con la palabra escrita en todas las intervenciones de los estudiantes. Se muestra tanto el interés de los practicantes por que los estudiantes hayan entendido como la recursividad de estos para hacerse entender. Formulan una pregunta para corroborar que los estudiantes han entendido lo que expresa la oración y lo que los practicantes quieren que hagan. Se confronta la palabra oral con la palabra escrita en todas las intervenciones de los estudiantes. Se nota la práctica oral a través de la lectura para dar seguridad a los estudiantes por medio de ésta. Se comprueba la comprensión de la lectura. Se confronta lo que ellos habían dicho sobre lo que

Los PP preguntan (fr) que si ellos creen que es verdad, que si han escuchado alguna historia parecida o que si hay alguna otra opinión al respecto. Una estudiante dice (fr) yo no creo que es verdad. Otro pregunta (fr) que por qué no si hay muchas cosas raras o chistosas que pasan y uno ve en los noticieros. Otros estudiantes dicen (fr) que es la primera vez que escuchan algo así. Una estudiante dice (fr) que le parece graciosa esa noticia. Los PP preguntan (fr) que cuáles son las secciones que tiene un periódico o un noticiero. Los EE contestan (fr) deportes, sociedad, economía, política, internacional, salud (esp) clasificados, farándula. Los PP escriben (fr) en el tablero las respuestas que los EE dieron y preguntan (fr) que si tuvieran que situar la noticia en una de esas secciones, cuál sería. Tres EE dan opciones diferentes (fr) salud, internacional, farándula. Los PP preguntan (fr) al resto de los EE lo que ellos creen, en cuál de esas tres la ubicarían. La mayoría de los EE dicen (fr) que en farándula. La estudiante que propuso que en salud pregunta (fr) que por qué en esa y no en salud. Uno de los practicantes le pregunta (fr) que si ella nota que la noticia está enfocada en una patología para justificar el comportamiento de la señora o si está enfocada en el chisme de lo ocurrido. La estudiante dice (fr): de acuerdo y acentúa con la cabeza. PE escribe en el tablero “fait divers” y dice (fr) que esta es un tipo de noticia en francés, luego pregunta (fr): ¿qué tipo de noticias creen que se incluyen en esa categoría? Un estudiante dice (esp) que hechos diversos. PA pregunta (fr): ¿cómo cuáles? Los estudiantes se quedan callados pensando. Los PP dan la definición, la descripción y ejemplos de lo que sería un fait divers. En esta parte se preguntó (fr): ¿quiénes estudian comunicación social? Y tres estudiantes que levantaron la mano ayudaron a dar las características de una noticia (en francés). Son las 7.10 pm y los PP piden (fr) a los estudiantes que formen 5 grupos de 3 personas. Les entregan un texto (fait divers) y les piden (fr) que observen si cumplen con las características de lo que es un fait divers. Entre todos comparten las opiniones y luego los PP dicen (fr) que tienen 5 minutos para leer el texto al resto del grupo y contar brevemente de qué se trataba la noticia. Transcurren 10 minutos mientras los EE terminan de leer y comprender el fait divers que les corresponde, durante este tiempo los PP estuvieron monitoreando y respondiendo dudas que tenían los grupos. El primer grupo propone contar su fait divers, haciendo el dramatizado e incluyendo pequeños diálogos. Luego hacen un breve resumen y todos aplauden. Los otros 4 grupos desde su puesto cuentan de qué trataba su noticia mientras el resto de sus compañeros ponen mucho cuidado. Cada vez que se contaba (fr) un fait divers los PP volvían y	creían que iban a encontrar en el texto con lo que dice el texto en realidad. Se evidencia una actividad comunicativa: compartir opiniones. También, se nota que se hacen estas preguntas para favorecer la producción oral espontánea. En estos ejercicios se ve una participación oral de los estudiantes en la lengua extranjera. Ejercicio de activación de conocimientos previos. Confrontación de la palabra oral con la escrita. Interacción voluntaria y espontánea entre los estudiantes a partir del tema de la clase. Explicación de lo que es un fait divers. Explicación de lo que es un fait divers. Participación en francés de los estudiantes y explicación por parte de los mismos. Disposición de la clase para trabajar en grupo, favorecer la interacción y el aprendizaje cooperativo. Actividad comunicativa: compartir opiniones.
---	--

lo contaban y hacían preguntas de comprensión a los otros estudiantes. Son las 7.30 y los PP piden (fr) que en esos mismo grupos escriban una noticia curiosa que hayan escuchado, leído o visto en TV para luego compartirla con toda la clase. Mientras los EE discuten las historias y escriben, los PP monitorean para ayudar con vocabulario y expresiones. Transcurren alrededor de 15 minutos y los PP preguntan (fr) que si acabaron. EE contestan (fr) sí. Una persona de cada grupo cuenta (fr) su noticia. E1 contó (fr) que en la iglesia el templete había un padre que fue denunciado por la comunidad al vaticano porque abusaba de los niños. E2 contó (fr) que en un restaurante vendían lechona y a una lechona que estaba exhibida se le movía la cabeza por sí sola, todas las personas miraban y de repente salió corriendo una rata. E3 cuenta una noticia deportiva, pero que no contiene ningún elemento curioso o gracioso. Durante esta actividad, los EE deben ir diciendo si eso lo leyeron, lo escucharon, lo vieron en TV y deben decir el título de la noticia. Los PP no corrigen en el instante pero sí hacen preguntas (fr) a los otros sobre si ellos habían escuchado eso o no y si ellos creen que es verdad o no, entre otras. Las correcciones las hacen al final en la fase de retroalimentación. Son las 8.05 pm y se hace una especie de síntesis sobre lo que se trabajó en clase entre los EE y los PP. Son las 8.15, los PP se despiden y se da por terminada la clase.	Propuesta por parte de los estudiantes de un juego de roles para contar la noticia que les tocó. Los estudiantes comparten entre sí la información oralmente en francés. Comprobación de la comprensión oral. Se continúa con el trabajo en grupo y se favorecen la interacción y el aprendizaje cooperativo. Se comparten oralmente las noticias que escribieron a partir de lo que conocía sobre fait divers y noticias en periódico y televisión. Se evidencia el interés por no cortar la producción oral. Se evidencia la corrección al final como parte del proceso de aprendizaje. Síntesis para retomar de forma general lo aprendido en esta sesión.
--	--

Anexo 8. Cuestionario de entrevista a docentes con cargos administrativos

- ¿Cuáles son las principales características del currículo de los cursos extracurriculares de lengua extranjera?
- ¿Con qué frecuencia se revisa el currículo de estos cursos?
- ¿Cuáles fueron los criterios que se tuvieron en cuenta al momento de evaluar el currículo?
- ¿Cuál es el perfil del profesor para cumplir con los objetivos del currículo de dichos cursos?
- ¿Cuáles es el nivel que deberían obtener los estudiantes en los niveles I y II según el Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de Lenguas?

Anexo 9. Cuestionario de entrevista docente titular del curso

1. ¿En qué año se graduó y de qué universidad?
2. ¿Qué título obtuvo y cuál fue su mayor motivación para estudiar esta carrera?
3. ¿Cuánto tiempo vivió en Francia? ¿Tuvo la oportunidad de trabajar y/o estudiar allá?
4. ¿Cuáles cree usted que son las mayores motivaciones que los estudiantes tienen para tomar el curso?
5. ¿cuánto tiempo lleva enseñando en colegio y cuánto como profesora del curso de francés extracurricular?
6. ¿Qué tipo de público prefiere?
7. ¿En qué tipo de enfoque y/o metodología se basa para enseñar en los cursos de francés extracurricular?
8. En cuanto al diseño y al desarrollo del curso, previo al inicio del semestre, ¿cómo planea el curso (el tipo de plan que ejecuta, el público que espera)?
9. ¿En qué aspectos de la lengua cree que los estudiantes tienen mayor dificultad?
10. ¿Cuáles son sus criterios de planeación de clase, selección de materiales y tipo de actividades que considera conveniente para los estudiantes? ¿Cuenta usted con el gusto y opinión de los estudiantes?
11. ¿Qué tipo de dificultades cree usted que se presentan a la hora de alcanzar los objetivos del curso y de cada clase?
12. ¿Por qué cree usted que se dan estas dificultades?
13. ¿Cuál es su perspectiva del error por parte de los estudiantes y qué estrategias utiliza para la corrección de estos?
14. Usted hace énfasis en la oralidad, ¿a qué se debe este interés?
15. ¿Cuál es su perspectiva del trabajo individual y del trabajo grupal dentro del aula de clase?
16. ¿Cuáles cree usted que son las ventajas y desventajas de cada uno de estos?
17. ¿Cuál es su opinión frente a la participación y desempeño de los estudiantes?

Anexo 10. Cuestionario de la entrevista grupal

Secuencia y temas

¿Cómo ven ustedes la articulación entre los objetivos, los contenidos y las actividades realizadas durante la implementación de la propuesta? Justifique su respuesta.

Evaluación de la propuesta

El objetivo de la propuesta consistía en promover el desarrollo de la habilidad oral en francés ¿En qué medida se cumplió este objetivo?

Sentimientos

¿Cuáles son sus sentimientos tanto positivos como negativos frente a las actividades propuestas? ¿En qué momentos se sintieron más motivados, en cuáles sintieron monotonía, etc.?

Las actividades propuestas por los practicantes

¿Consideran ustedes que las actividades llevadas a cabo fueron pertinentes, motivantes y significativas para el aprendizaje de la lengua francesa?

Desempeño de los estudiantes

Después de las intervenciones realizadas ¿siente que las bases para la producción oral mejoraron (pronunciación, vocabulario, expresiones, construcción de frases, etc.)? ¿Cómo ven su desempeño después de la intervención realizada por los practicantes?

Sugerencias

Comentarios o sugerencias en cuanto a lo que se pudo haber mejorado, utilizar más, tipos de actividades, materiales, etc.