



**DISEÑO E IMPLEMENTACION DE UN CONJUNTO DE MATERIALES Y
ACTIVIDADES COMUNICATIVAS PARA DESARROLLAR LA ORALIDAD
EN UN CURSO DE FRANCES EXTRACURRICULAR I, EN LA
UNIVERSIDAD DEL VALLE**

SANDRA MERCEDES BUESAQUILLO GAVIRIA

TRABAJO DE GRADO

**DIRECTORA
DORA NYDIA MEDINA SALAZAR**

**LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
UNIVERSIDAD DEL VALLE
CALI, DICIEMBRE DE 2015**

INDICE

Introducción.....	3
1. Problema de investigación.....	5
2. Objetivos.....	8
2.1. Objetivo general.....	8
2.2. Objetivos específicos.....	8
3. Justificación.....	9
4. Antecedentes.....	13
5. Marco teórico.....	34
5.1. Enfoque comunicativo.....	34
5.2. La competencia comunicativa.....	36
5.2.1. Características de la competencia comunicativa.....	38
5.2.2. Modelos de la competencia comunicativa.....	39
5.2.3. Actividades comunicativas que promueven el desarrollo de la oralidad en el aprendizaje de una LE.....	41
5.2.4. Tipos de actividades comunicativas.....	42
5.3. La expresión oral.....	49
5.3.1. Expresión oral y la teoría del lenguaje comunicativo.....	54
5.3.2. Características del lenguaje hablado.....	55
5.3.3. Tipos de actividades para promover la habilidad del habla.....	55
5.3.4. Materiales que requieren respuestas personales.....	60
5.3.5. Materiales didácticos para la enseñanza de la habilidad oral.....	60

5.3.6. Autenticidad de los materiales.....	65
5.3.7. Rol del profesor y los estudiantes en el aula de clase.....	65
5.4. Didáctica.....	69
5.5. Secuencias didácticas.....	69
6. Metodología.....	71
6.1. Procedimiento.....	74
7. CONTEXTO.....	80
8. RESULTADOS.....	87
8.1. Análisis de aplicación del primer cuestionario a estudiantes.....	88
8.2. Análisis de la etapa de observación.....	96
8.3. Análisis de la etapa de implementación de la propuesta.....	107
8.4. Análisis de aplicación segundo cuestionario a estudiantes.....	115
CONCLUSIONES.....	125
Cronograma.....	127
Bibliografía.....	129
Anexos 1: Unidades didácticas.....	133
Anexo 2: Ejemplo de plan de clase.....	137
Anexo 3: Registro de observación fase diagnóstica.....	140
Anexo 4: Formato de encuesta No. 1 a estudiantes.....	146
Anexo 5: Formato de encuesta No. 2 a estudiantes.....	149
Anexo 6: Registro de observación fase implementación.....	152
Anexo 7: Cuestionario de entrevista a docente titular del curso.....	158

INTRODUCCIÓN

En años recientes se ha prestado más atención a la enseñanza de lenguas extranjeras en nuestro país, es por ello que el gobierno Colombiano ha creado el Programa Nacional de Bilingüismo que busca lograr que los estudiantes alcancen un nivel de competencia que esté a la altura de un mundo globalizado y cada vez más competitivo para desempeñarse mejor en los diferentes ámbitos de desarrollo humano.

El propósito de esta investigación consistió en diseñar, implementar y evaluar un conjunto de materiales para desarrollar la habilidad oral con estudiantes de Francés Extracurricular I de la Universidad del Valle. Lo anterior, debido a la carencia o poca existencia de material especializado en algunas instituciones educativas donde se enseña una lengua extranjera que de algún modo repercute en el poco trabajo o apoyo al desarrollo de la oralidad en el aula.

Este trabajo es importante porque ofrece además cierto tipo de apoyo tanto a docentes como a estudiantes no sólo de los cursos de Francés Extracurricular sino también para los cursos de Francés LE, con el fin de alcanzar parte de sus propósitos en algunas de las temáticas que abordan con diferentes niveles escolares y en diferentes contextos. Al mismo tiempo, aporta importantes conocimientos con relación al diseño de materiales didácticos para abordar distintas temáticas en el aula de clase.

Para la realización de este trabajo se siguió el enfoque de investigación-acción. Esta investigación se desarrolló en tres etapas: definición del problema, plan de acción, y

evaluación del plan. Los instrumentos y métodos usados para la obtención de la información fueron: la observación directa, diario de campo, entrevistas, conversaciones informales con algunos estudiantes, y la aplicación de dos cuestionarios. El trabajo permitió mostrar la efectividad del material didáctico y de las actividades comunicativas en el aula para aumentar el trabajo de la oralidad a través de mayor motivación y participación por parte de los estudiantes en su proceso de aprendizaje de una lengua extranjera como el francés.

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El gobierno Colombiano ha prestado últimamente atención a la enseñanza de lenguas extranjeras como el inglés, que a través del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB), busca preparar ciudadanos bilingües que puedan ser más competitivos en un mundo cada vez más globalizado. Para el Ministerio Nacional de Educación, los Lineamientos Curriculares para Idiomas Extranjeros establecidos con anterioridad al PNB, han sido una base importante para avanzar hacia una Colombia bilingüe. Estas políticas educativas, desde los ciclos de primaria brindan la oportunidad a los ciudadanos de tener contacto y experiencia con otra lengua, donde puedan desarrollar competencias de comunicación y habilidades para integrar saberes, comprender mejor la realidad del mundo, donde además se posibilite la participación en igualdad de condiciones en la cultura global, sin perder su identidad ni su sentido de pertenencia al grupo social al que pertenece, tal como se explica en la presentación de dichos lineamientos (MEN p. 69).

El MEN estableció dentro de su política, mejorar la calidad de enseñanza de lengua inglesa, a fin de lograr mejores niveles de desempeño en ella. Así pues, a través del Plan Nacional de Bilingüismo (PNB), se pretende que los estudiantes al terminar el sistema escolar, alcancen un nivel de competencia en inglés B1 (pre-intermedio), de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas. Sin embargo, las condiciones y los recursos para cumplir dicha meta no están dados para la lengua inglesa y tampoco para otras LE como el francés.

En la búsqueda inicial de estudios respecto a los materiales para la enseñanza de la lengua extranjera, se encuentra por ejemplo, la investigación de Marín (2009) en una institución bilingüe de la ciudad de Cali, donde mostró que la institución carecía de material y de una metodología de enseñanza del francés. Así mismo, Dussan (1994), quien realizó su trabajo en una institución privada pudo valorar el material, la motivación y el desempeño de niños de diferentes edades y diferentes niveles de conocimiento de inglés en un mismo salón de clases. Dadas las deficiencias que encontró en el aula, su propósito fue elaborar y adaptar materiales instruccionales comunicativos que facilitaran el aprendizaje de la lengua de los niños en los diferentes niveles. Más adelante en los antecedentes se citan algunos estudios a nivel internacional, nacional y local que muestran esta misma carencia en las instituciones educativas. Es preciso una propuesta que responda a esta necesidad creciente y que se adapte a las exigencias e intereses de un grupo en particular. Así pues, con el ánimo de hacer una contribución al ámbito del que se ocupa este proyecto, se plantean los siguientes interrogantes:

- ¿Qué tipo de materiales son adecuados para apoyar el proceso de aprendizaje del francés como lengua extranjera para estudiantes del curso Francés extracurricular I de la Universidad del Valle, institución pública en la ciudad de Cali?
- ¿La metodología usada por el / la profesor(a) responde a las expectativas, necesidades e intereses de los estudiantes?
- ¿Los materiales que se usan en el aula contribuyen al alcance de los objetivos propuestos para el nivel I de Francés Extracurricular en relación con la habilidad oral?

- ¿Cuál es el enfoque más apropiado para la propuesta de materiales a fin de desarrollar la habilidad oral?
- ¿Qué tan efectiva puede ser la propuesta diseñada para promover la habilidad oral en el aula de clases, en el curso de Francés Extracurricular I?

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

Diseñar, implementar y evaluar un conjunto de materiales didácticos para desarrollar la habilidad oral en francés como lengua extranjera (LE), para estudiantes del curso Francés Extracurricular I, en la Universidad del valle, institución pública de la ciudad de Cali.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Explorar en una institución educativa de la ciudad de Cali del sector público, la existencia y utilización del material didáctico para desarrollar la oralidad en la enseñanza de la LE.
- Determinar en qué medida los materiales usados por el / la docente en el aula permiten alcanzar el logro de los objetivos planteados para el desarrollo de la habilidad oral
- Diseñar una propuesta didáctica que complemente los materiales existentes para promover el desarrollo de la habilidad oral en estudiantes del curso Francés Extracurricular I, ajustándose a sus necesidades e intereses.
- Evaluar la efectividad del material implementado en el grupo observado por un período definido.

3. JUSTIFICACIÓN

La formación del programa de Licenciatura de Lenguas Extranjeras Inglés- Francés, de la Universidad del Valle, en Colombia, propende por el desarrollo de competencias en las áreas de pedagogía, lingüística, lenguas modernas, investigación, etc., que permite a los docentes ser capaces de hacer frente a los problemas del aula y a proponer soluciones a las necesidades de los estudiantes en los diferentes niveles y grados. Una de esas dificultades en las diferentes instituciones es que no se cuenta con los recursos suficientes para responder a los objetivos de aprendizaje de la lengua extranjera. El interés en este tema, como futura docente, radica en la constatación de la carencia de materiales didácticos para la enseñanza de LE, en algunos casos la falta de metodología adecuada o motivación de los estudiantes por el aprendizaje de la lengua extranjera, entre otros.

El interés por este tema surge de la experiencia como estudiante pues creo que hay muchos aspectos que se pueden mejorar por parte de los docentes e instituciones para lograr los objetivos en la enseñanza de LE. La experiencia de la investigación en el aula permitió determinar que se hacía muy poco uso o en algunos casos ninguno, de materiales didácticos para apoyar las diversas temáticas abordadas en el salón de clases. Aunque en ocasiones las instituciones educativas cuentan con un mínimo de recursos como diccionarios bilingües, láminas, afiches, libros de texto, juegos, juguetes, Cds de audio, etc., algunos profesores se rehúsan a hacer uso de ellas, adecuarlas o diseñar nuevas propuestas, quizás en muchos casos porque eso les exige hacer un nuevo planteamiento en la planificación de sus clases, debido al poco tiempo para cumplir con un programa extenso. Aunque en cada nivel escolar hay temáticas, libros, etc., que son obligatorios a considerar, los profesores

deben estar dispuestos a replantearse siempre si de acuerdo con las necesidades e intereses particulares de cada grupo que tienen a cargo, tales temáticas cumplirán con el objetivo propuesto en la forma como ha estado socializándolas con otros grupos de estudiantes en contextos diferentes e incluso parecidos.

Teniendo en cuenta la información obtenida en la jornada de socialización de resultados de la primera fase de la investigación “ El Programa Nacional de Bilingüismo en Santiago de Cali: Un diagnóstico de Condiciones de Implementación”, en el que participaron 40 instituciones: 18 públicas y 22 privadas, entre los estratos 1-4, se encontró, con respecto a la caracterización de las instituciones, que no hay una base firme para la implementación del PNB en relación no sólo con la organización curricular sino además con los recursos especializados para la enseñanza del inglés como LE. En el sector público hay escasez de materiales, por ejemplo, existen; 66.6% de guías de trabajo producidas por los docentes, 18.5% de láminas y afiches, 22.2% de material de video, 18.5% de material de software, 10% de aulas especializadas que no son laboratorio de idiomas, 33.3% libros de texto en inglés, 6.0% libros disciplinares en inglés, 40.74% material de examen para inglés, entre otros. Aunque en el sector privado estos porcentajes son un poco más altos, es de anotar que siguen siendo insuficientes a pesar que el Programa Nacional de Bilingüismo ha sido implementado desde el año 2004. El anterior panorama ha influido sin duda en el bajo nivel en proficiencia del inglés no solo en bachilleres sino además en estudiantes universitarios. La declaración de Dussan (1994), respecto a los materiales didácticos, nos ayuda a entender la importancia de los recursos especializados en las aulas educativas, ella afirma que la enseñanza con materiales comunicativos facilita el aprendizaje de la lengua, aumentando la motivación y participación de los estudiantes. Así pues, sería necesario

trabajar más en este campo para cubrir esta falencia. Aunque los mismos hallazgos muestran que hay buena actitud frente al PNB por parte de los estudiantes y docentes de ambos sectores, cabe resaltar que también existe preocupación de los docentes del sector público sobre los recursos con los que cuentan las instituciones ya que esto afecta sin duda el objetivo de lograr una Colombia Bilingüe para el año 2019. La investigación de Marín (2009), en una institución Bilingüe de la ciudad de Cali, confirma la falta de material existente y la necesidad de proponer materiales acordes a las necesidades del contexto. También, en otras propuestas ya realizadas por otros investigadores sobre la misma temática, se encuentra evidencia de la necesidad de trabajar en este campo a fin de satisfacer las necesidades en las diferentes instituciones educativas. Se aclara que si la situación anterior sucede en inglés que es un idioma al que se le ha prestado más atención desde hace algunos años, no es extraño que con el francés existan más falencias. De ahí la pertinencia de este trabajo que busca elaborar una propuesta de materiales didácticos para la enseñanza de LE (Francés). El presente trabajo aporta cierto tipo de apoyo tanto a docentes como a estudiantes para alcanzar parte de sus propósitos en algunas de las temáticas que abordan con diferentes niveles escolares y en diferentes contextos.

Este trabajo es significativo ya que tiene relación con la práctica educativa en desarrollo. Siguiendo los criterios de Shumacher & McMillan (2005), aborda los siguientes puntos: Conocimiento acerca de una práctica permanente, ya que como se mencionó antes, el presente estudio proporciona conocimiento sobre una práctica educativa permanente de la que ya se han adelantado algunas investigaciones en las cuales vale la pena profundizar en ciertos aspectos. La idea del trabajo es abordar una práctica que sea común en varias instituciones educativas, porque de esta manera la propuesta que se desarrolla puede ser

aplicada en varios contextos, grados y niveles; el criterio sobre comprobación de una teoría, también contribuye a poner a prueba determinadas estrategias de enseñanza en situaciones específicas que son las que se observarán inicialmente con el fin de ser comprobadas o modificadas; también el criterio de generalizabilidad, se aborda ya que uno de los objetivos es que la propuesta sirva como apoyo no sólo al docente y estudiantes que se observan, sino también que pueda ser utilizado por otros usuarios con necesidades y contextos similares.

A título personal esta investigación aporta importantes conocimientos con relación al diseño de materiales didácticos para abordar distintas temáticas en el aula de clase; uno de los materiales siguió el mismo modelo de uno elaborado previamente por una docente de la escuela de ciencias del lenguaje; de los otros materiales, algunas de las ideas se bajaron de internet y otros se diseñaron específicamente para las actividades a proponer en el aula. Este proyecto también ayuda a ser consciente de que como individuos que pertenecemos a una sociedad, desde cualquier campo profesional, siempre habrá algo que podamos hacer para mejorar las condiciones de aprendizaje de otros ciudadanos. Como profesional me incentiva a tener siempre una actitud reflexiva de mi práctica docente con la finalidad de actuar buscando diseñar, adaptar o mejorar alguna situación relacionada con la poca existencia de material didáctico en el aula de clases.

4. ANTECEDENTES

La búsqueda relacionada con el diseño de materiales para la enseñanza del inglés arroja resultados tanto en el ámbito local y nacional como en el internacional. A continuación se reseñan tres trabajos realizados por estudiantes de Licenciatura de Lenguas Extranjeras Inglés-Francés, de la Universidad del Valle, Colombia, realizados en los últimos años.

El primer antecedente es un estudio llevado a cabo por Marín (2009) en una institución bilingüe de la ciudad de Cali, llamada “Aspaen Liceo Tacurí” para el grado tercero. Los objetivos principales consistían en elaborar, implementar y evaluar un material didáctico basado en actividades lúdicas, a fin de promover el desarrollo de la competencia comunicativa en el aprendizaje del francés como lengua extranjera, e incrementar la motivación hacia el aprendizaje de esta lengua por parte de las estudiantes.

La investigación se llevó a cabo durante dos semestres. La investigadora tuvo como enfoque investigativo, la investigación-acción que consistió en los siguientes ciclos: primero, se hizo observación sin mediación en la clase, que buscaba familiarizarse con el contexto para tener una visión amplia de la problemática planteada, observando el ambiente natural del salón. En esta etapa se realizaron registros de observación sobre el desempeño de la profesora titular del curso y las estudiantes, como análisis de los mismos; segundo, la observación se centró en la intervención a fin de poner a prueba el material propuesto para solucionar la problemática estudiada; tercero, se dio lugar a la recolección y adaptación de actividades acordes a la metodología de enseñanza y a las necesidades identificadas. La autora indica que este tipo de enfoque le permitió proponer, aplicar, analizar y reelaborar un material específico. A su vez, la autora reconoce que la investigación-acción mejora la

calidad educativa y transforma las condiciones del acto didáctico cuya finalidad es la resolución de problemas recurrentes en el aula.

Para la propuesta a implementar se tomaron como referencia las teorías de aprendizaje y los principios del enfoque comunicativo, específicamente del aprendizaje basado en tareas comunicativas y proyectos de Brumfit & Johnson entre otros.

La información se recogió a través de métodos como la observación, la medición de sucesos, el diario de campo, conversaciones informales con las tres directivas: la jefe del área de inglés, la segunda directora y la directora general. De la última persona se obtuvo información sobre la adopción de una segunda lengua extranjera en el Liceo, los motivos para implementarla y el interés generado entre las estudiantes. Del mismo modo, comentó pormenores de su enseñanza, la falta de material y el uso tentativo de un método de enseñanza o texto guía para algunos de los cursos. Con la segunda directora se acordaron los detalles de la observación, el curso en el que se practicaría, el horario más conveniente para hacerlo, también se acordaron cambios de horario y otros pormenores. Igualmente, se diseñó una entrevista de diagnóstico para la profesora titular de la clase que fue aplicada al inicio de las observaciones, cuando aun no se había iniciado la intervención. Por medio de la entrevista se obtuvo información sobre su formación profesional y formas de preparar y abordar los diferentes temas en una clase, las fuentes para encontrar los temas que desarrollaba, su concepto de material didáctico y el lugar que éste ocupaba en sus clases, el tipo de material que ella solía utilizar y sus motivos, ventajas y desventajas de usarlo según su experiencia, las habilidades que ella detectaba en las estudiantes, entre otros aspectos.

Cabe señalar, que al concluir la intervención se hicieron tres nuevas entrevistas a la profesora titular de la lengua, a la directora de grupo y a las estudiantes observadas, con el fin de indagar sobre la incidencia del material, el desempeño de las estudiantes y su motivación hacia el aprendizaje del francés. En el estudio participaron 16 estudiantes del grado 3A, la profesora titular del área y la directora del grupo.

Los resultados mostraron que la investigación-acción permitió observar y detectar las dificultades más evidentes y constantes en el curso 3A, como aquellas que se desarrollaban entre las estudiantes y no se atendían debido a las actividades periódicas del curso. Además, se logró identificar los gustos e intereses de las estudiantes, al igual que sus habilidades en diferentes actividades, lo que facilitó la elección del tipo de dinámicas a utilizar en consonancia con el tema y el nivel del grupo. También se logró motivar a las estudiantes a practicar la lengua extranjera en su vida diaria mostrándoles la utilidad del francés incluso fuera del aula.

Por su parte Valverde (1995) muestra en su estudio una recopilación de material didáctico, del cual a su vez hace su descripción, como también su utilización y el tipo de aspectos (cognitivo-sensorial-motor) que desarrolla cada uno de los juegos y juguetes utilizados dentro del aula. Con este estudio buscaba profundizar más en la metodología del juego y los juguetes que se usan en un nivel preescolar; evaluar la utilidad de los tipos de juegos y juguetes usados dentro del aula y sus posibilidades en el aprendizaje de una LE; por último, aportar a los profesores de LE que deseen adoptar este material didáctico para su propio contexto, una guía que puede ser usado no solo con niños, sino con adolescentes, adultos e incluso con personas que tengan problemas de aprendizaje.

El estudio fue de corte cualitativo; la recolección de información se hizo a través de observación directa de la clase, por un periodo de un mes, un total de 8 observaciones, 2 por semana, cada clase duraba 45 minutos. Los juegos y los juguetes fueron utilizados con 22 niños de 4-5 años de edad.

Durante las clases la profesora del curso, nativa francesa, hablaba a los niños en la LE; a medida que el niño era capaz de comprender la lengua, la docente aumentaba la frecuencia de exposición al francés para que progresivamente hicieran construcciones de frases en el nuevo idioma y de esa forma hacerse comprender. Básicamente la clase consistía en explicar el tema, interactuar con el niño, atender a sus preguntas y comentarios, dedicando la mayor parte del tiempo a jugar en grupos; la comunicación oral era fundamental, y estaba acompañada de figuras, objetos y gestos que les ayudaban a comprender mejor la LE.

Los resultados mostraron que para el aprendizaje de una lengua se utilizan esencialmente los mismos juguetes en el aula pero no la misma metodología. Así mismo, se observó que las actividades lúdicas, juegos y juguetes constituyen uno de los mejores medios que tienen los niños para comunicarse. Además, el juego permite al profesor conocer al niño en el aspecto psicológico individual, cultural y social, afectivo psicomotor e intelectual, el desarrollo cognitivo, percepción visual y auditiva y capacidad comunicativa, entre otros.

Dussan (1994), otra investigadora realizó su trabajo en la institución privada “The High English Institute” de enseñanza de la lengua inglesa; el propósito de este trabajo fue elaborar y adaptar materiales instruccionales comunicativos que facilitaran el manejo de los niños y trabajaran los diferentes niveles de conocimiento. El modelo de investigación se desarrolló en el aula con los siguientes componentes: planeación, acción, observación y

reflexión. El estudio se basó en el modelo de investigación-acción en el aula, propuesto por Leo Barnett, David Nunan (1990), Ruth Wajnryb (1992), y David Hopkings.

A la vez se creó una serie de grillas de observación que valoraron el material, la motivación y el desempeño de niños de diferentes edades y diferentes niveles de conocimiento de inglés en un mismo salón de clases. La información se recogió a través de las grillas de observación que se elaboraron. Una vez adoptados los materiales instruccionales para la enseñanza de la LE, la observación se realizó en diferentes cursos con tareas específicas a contemplar en cada uno de ellos. Cada material se usó en diferentes clases tanto en niños como en adultos, el rango de participantes oscilaba entre 3 y 15. Los materiales se aplicaron más de una vez en el aula.

Los resultados mostraron que la enseñanza con materiales comunicativos produce cambios en los estudiantes respecto a su comportamiento, motivación y relación con el aprendizaje de la lengua. A través del uso de materiales instruccionales, los estudiantes reciben la influencia de una nueva metodología de enseñanza, la cual a su vez facilita al profesor el manejo del grupo, su relación con los estudiantes, mejora la participación de la clase en general en las actividades a pesar del nivel de proficiencia de la lengua meta por parte de los estudiantes y ayuda en la motivación para usar la lengua que se está aprendiendo. Así mismo, este tipo de material ayuda a los profesores a ver de forma crítica su propia enseñanza, no sólo cuando los problemas ocurren en el aula sino como una posición reflexiva.

A continuación se reseñan dos trabajos realizados en el ámbito nacional.

El primer antecedente es la investigación de Cuervo, Reyes, Torres y Urrea (2000) profesores del instituto “San Fernando Ferrini” de la ciudad de Bogotá. Esta institución tiene un programa de escuela secundaria formal no intensivo que se divide en ciclos abiertos tanto para jóvenes como personas adultas. Son cuatro ciclos en total, distribuidos de la siguiente forma: ciclo 3 incluye estudiantes de sexto y séptimo grado; el ciclo 4 tiene estudiantes de octavo y noveno grado; el ciclo 5 tiene estudiantes de décimo grado y el ciclo 6 tiene estudiantes de undécimo grado de la secundaria regular. La edad mínima para empezar este tipo de programa es de 15 años y no hay un máximo de edad. El grupo con el que se trabajó pertenecía al tercer ciclo, donde los grados sexto y séptimo estaban unidos. Las edades de los estudiantes comprendían desde los 17 años hasta los 40, tenían dos horas de inglés a la semana. Este proyecto intentó contestar a la pregunta sobre si los estudiantes adultos que no han estudiado antes inglés, pueden hablarlo si se les da la oportunidad para hacerlo. En este orden, el objetivo de esta investigación consistió en mejorar la oralidad en estudiantes adultos dándoles la oportunidad de escuchar y practicar el inglés desde el comienzo. Como ya se mencionó, los estudiantes no tenían conocimiento previo de la lengua y adicional a esto estaban muy temerosos ante el reto de aprender este idioma, incluso había entre los estudiantes diferentes percepciones relacionadas con este idioma, por ejemplo: a uno de ellos no le gustaban los gringos, otro manifestó que nunca había hablado o dicho nada en inglés y que tampoco iba a hacerlo, otros expresaron que estaban muy viejos para aprender e incluso alguien dijo que aunque le gustaba el inglés, le parecía difícil poder hablarlo. De modo que para avanzar en el objetivo de esta investigación los docentes debieron romper el hielo desde el principio con los estudiantes.

Los investigadores tuvieron como enfoque investigativo, la investigación-acción, el procedimiento de planificación fue preparado durante la construcción de estudio de los cuatro meses, entonces los proyectos de lección fueron hechos, teniendo en cuenta los tipos de actividades por las que los estudiantes preguntarían (como juegos y canciones), para buscar referencias y material a incluir en el reporte y en las clases. Los profesores trabajaron en un grupo. A continuación los planes de estudio fueron aplicados; estos incluían actividades sin mucho uso del inglés (como mimos y entonaciones), para esta propuesta se tomó en cuenta lo sugerido por Wingate (1993), también los grupos de trabajo, sugeridos por Golebioswska (1990) y actividades diferentes tomadas de Harmer (1984). El profesor usó juegos, objetos reales, canciones y diferentes actividades para explicar y practicar en clase.

La información se recogió a través de las encuestas hechas a los estudiantes. Los resultados mostraron que para ellos la oralidad es la habilidad más importante, como se imaginaron los investigadores las canciones y los juegos fueron elegidos para hablar en clases. Después de ese proceso, los planes de estudio fueron diseñados y aplicados por uno de los profesores, mientras que al mismo tiempo las clases eran observadas por dos profesores, se tomaban notas de campo basadas en las actividades de profesores y estudiantes. Además, al final de esas clases, uno de los profesores entrevistó a los estudiantes para recoger sus opiniones acerca del material usado, el desempeño del profesor, los tipos de actividades y sugerencias. Otro profesor, grabó en video casi todas las clases. Las notas de campo y las entrevistas fueron hechas en 10 sesiones. Después de cada clase, el grupo de cuatro profesores comunicaba lo que se podría mejorar, cambiar y usar, además había discusiones referentes a las opiniones de los estudiantes.

Los resultados mostraron que la investigación-acción permitió observar que los estudiantes aprendieron y usaron el inglés más fácilmente que con otros métodos como libros, de forma autodidacta, etc. A través de diferentes actividades los estudiantes alcanzaron una buena proficiencia en oralidad de acuerdo a nivel de principiantes. Igualmente, los estudiantes estuvieron satisfechos con el desempeño del profesor y las actividades realizadas. A su vez el profesor se divirtió mientras enseñaba y encontró que la opción de material didáctico es extremadamente importante para motivar a los estudiantes. Aunque los estudiantes no hablaron en inglés todo el tiempo, lo hicieron sin presión. A pesar de que los estudiantes más tímidos estuvieron muy asustados para hablar o participar en las clases, gracias a las actividades y motivación de profesor, pudieron luchar contra la timidez y finalmente hablaron mucho. Algo que resalta esta investigación es que la percepción de los estudiantes hacia el inglés cambió durante el proceso y prefirieron el inglés a sus otras materias. Por otra parte, las notas de campo mostraron que los estudiantes estuvieron muy satisfechos aprendiendo inglés por medio de juegos, canciones, cosas reales y hablando al interactuar con sus compañeros y profesor. También, sus opiniones acerca de las clases fueron interesantes a pesar de su poca proficiencia en el idioma, dijeron que todas las clases fueron diferentes y que aprendieron muchos conceptos e ideas. Además, los estudiantes reconocieron que trabajar en grupo fue una gran estrategia para aprender ya que se podían ayudar unos a otros, hablando en inglés y eso los hizo muy felices. La investigación muestra que los estudiantes adultos necesitan gran motivación para aprender inglés. Se resalta también que los profesores que trabajen con este tipo de estudiantes deben ser profesionales y muy humanos.

Las conclusiones a las que llegaron los investigadores fueron: los estudiantes adultos se preocupan acerca de su proceso de aprendizaje porque están motivados y realmente quieren aprender; ellos aprenden mucho cuando el profesor usa diferentes y nuevas metodologías y actividades divertidas que involucran movimiento y reflexión; los estudiantes practican inglés real cuando usan la lengua hablada por ejemplo, en canciones; trabajar en grupo para este tipo de estudiantes es una buena estrategia ya que generalmente son tímidos y esa actividad les permite practicar hablando; también, a través de los juegos ellos interiorizaron los números, repitiéndolos en contexto y no de forma mecánica; mientras los estudiantes tuvieron oportunidades para usar el inglés, y entendieron que este es un medio de comunicación en situaciones reales; finalmente, esta experiencia fue muy importante para desarrollar en futuras investigaciones las habilidades de lectura, escritura y escucha.

Por su parte Cuestas (2006) realizó su proyecto de investigación en el “Colegio Distrital León de Greiff”, en la zona 19, del barrio Ciudad Bolívar, de la ciudad de Bogotá. Esta es una escuela que tiene un promedio de 2000 estudiantes en tres jornadas. Es importante mencionar que este proyecto fue desarrollado con la profesora Lisana Clavijo, quien ayudó a Cuestas durante todo el proceso. El propósito de la investigación era promover la proficiencia oral en inglés a través del uso de canciones. Los estudiantes seleccionados para el proyecto de investigación fueron 45 de los grados de décimo, quienes fueron divididos en pequeños grupos, de 5 y 6 estudiantes. Las investigadoras centraron el proyecto sobre 5 de esos grupos de estudiantes, quienes estaban en la jornada de la tarde. Ellos estaban entre 14 y 17 años de edad. Ese grupo estaba interesado en terminar su bachillerato con un buen nivel de inglés, particularmente en la habilidad de habla. A pesar de que tenían varias dificultades, eran dinámicos, estaban motivados y entusiastas.

Para desarrollar el proyecto las investigadoras tuvieron en cuenta dos aspectos teóricos: el uso de canciones en inglés para desarrollar la producción oral y la selección de actividades usando canciones para promover las habilidades de habla. Autores como Phillips (2003) considera la música como una parte importante del aprendizaje del lenguaje. Por otra parte, Lieberstein (1996) expresa que las canciones deben promover la participación entre estudiantes y que el enfoque usado dependerá de la canción y el objetivo lingüístico. Las investigadoras también consideran lo que menciona León (1998) sobre el entusiasmo proporcionado por las canciones. También autores como Lindstromber (2004) y Molinsky y Bliss (2000) que proponen actividades usando canciones en inglés, fueron tenidos como referencia, entre otros.

Este proyecto de investigación-acción implicó una serie de instrumentos de recolección de datos aplicados a los estudiantes y desarrollados en cuatro etapas: en esas etapas, las investigadoras diseñaron varias actividades por medio de canciones de inglés que fueron usadas en una clase en la cual trabajaron en pequeños grupos. Las investigadoras examinaron la efectividad de las actividades observando y registrando en las notas de campo y grabaciones de video las actitudes y reacciones de los estudiantes, y sus cambios en la producción oral cuando se comprometían en tales actividades. La información reunida la clasificaron usando convenciones y luego analizándola para identificar categorías. Los instrumentos de recolección de datos fueron: dos encuestas aplicadas a 100 estudiantes de décimo, incluyendo los grupos seleccionados para participar en la investigación. Estas se realizaron en español, en la primera etapa de la investigación para explorar la importancia que daban los estudiantes al inglés y para recoger diferentes opiniones acerca de la

metodología usada en las clases de inglés; también se usaron grabaciones de audio y video de las actividades realizadas en las clases de inglés, éstas fueron usadas en las primeras etapas de la investigación y durante la implementación de actividades usando canciones en inglés, permitiendo analizar a las investigadoras las reacciones y actitudes de los estudiantes hacia esas actividades y los cambios en la producción oral; las notas de campo, se tomaron en cada clase y también les permitieron a las docentes identificar las actitudes y cambios en la producción oral de los estudiantes; entrevista en grupos de foco, se aplicaron en la primera y segunda etapa, estas permitieron a las investigadoras recoger más datos y compararlos con las grabaciones de video y las notas de campo. Por cada actividad que implementaron, entrevistaron algunos estudiantes en grupos y otros de forma individual. Algo importante para señalar es que las cuatro etapas fueron seguidas simultáneamente durante el proceso, las investigadoras tuvieron en cuenta las etapas propuestas por Kemmis y Mc Taggart (1988), citado en Burns (1999).

Las conclusiones mostraron que hay dos tipos de actitud de los estudiantes hacia las actividades cuando se usan canciones de inglés. Algunas actitudes aparecen con más frecuencia que otras. También se vieron importantes cambios en la producción oral. El primer resultado que emerge de la recolección de datos es que las canciones son generadores de factores favorables tales como la motivación, participación, cooperación, relajación y seguridad en sí mismos. Por el contrario las canciones pueden ser generadoras de factores desfavorables como la ansiedad y la falta de seguridad. Además, el uso de las actividades ya mencionadas mostró importantes cambios en la producción oral de los estudiantes, como por ejemplo, que ellos expresaban sus ideas más libremente, hablaban

más cuando el tema era interesante para ellos, expresaban varias razones y opiniones acerca de las canciones propuestas, interactuaban más entre ellos y lo hacían clara y rápidamente. A continuación se reseña un trabajo realizado en el ámbito internacional.

González (2008), realizó su estudio en ocho escuelas secundarias generales en el municipio de Hermosillo, Estado de Sonora (México). Este trabajo es un diagnóstico sobre la percepción que tienen los profesores acerca del uso de los materiales auténticos como apoyo didáctico en procesos enseñanza-aprendizaje en la clase de inglés de primer grado de educación secundaria. El objetivo de la investigación fue identificar los materiales de apoyo que usa el profesor en la clase para posteriormente, conocer las percepciones que tienen los docentes con relación a los resultados que obtienen al aplicarlos en cuanto a la participación, motivación, interés de los estudiantes durante el desarrollo de la secuencia didáctica y, evaluar la posición del alumno con relación al uso de material auténtico en la clase de inglés de primer grado de secundaria.

La investigadora tomó como referencia las bases teóricas de Namó de Melo (2000), Díaz Barriga (2003), David Kolb (1995), Ausubel (1983), Piaget (1967), entre otros. La metodología se basó en el paradigma mixto. Su desarrollo se apoyó en el uso de una técnica cuantitativa como es la encuesta, la cual se aplicó a cuatrocientos sesenta y seis alumnos de primer grado que conforman trece grupos y dieciséis docentes de diversas escuelas secundarias generales. La información fue sistematizada con una interpretación de tipo cualitativo utilizando elementos cuantitativos como son los porcentajes obtenidos en los resultados. Antes de la aplicación de dicha encuesta, los docentes desarrollaron un tema de la clase de inglés siguiendo la planeación que por lo regular elaboran y utilizando el

material que normalmente usan, posteriormente desarrollaron el mismo tema apoyados en una planeación de clase en la cual se utilizó material didáctico. La investigación es de tipo descriptivo ya que se levanta información que se analiza y se mide referente a dos o más variables, describiendo lo que sucede en torno a ellas. Es además documental y de campo, ya que en el transcurso de la misma, se revisaron y analizaron distintos programas de políticas públicas y los planes y programas de las escuelas normales. El trabajo de campo se hizo a través del levantamiento de información, mediante encuestas aplicadas a los docentes y alumnos respecto a la recepción acerca del uso de material auténtico.

La aplicación del cuestionario tuvo como objetivo conocer la percepción y opinión del alumno y del docente respecto del uso del texto auténtico para hacer más eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje en la clase de inglés del primer grado de secundaria. El instrumento de evaluación abarcó tres dimensiones: 1) Práctica docente dentro del proceso de enseñanza del inglés; 2) Proceso enseñanza-aprendizaje y 3) conocimiento sobre los usos de material auténtico.

Los resultados determinaron que sobre la planeación del trabajo la percepción de los alumnos es que efectivamente se realiza con regularidad la planificación de la clase de inglés por parte de los docentes. Aunque como actividad debe consolidar su función. Así mismo es necesario reforzar la planeación escrita de las clases que realizan los docentes para que pueda ser reflejada en su totalidad en el aula. Por su parte, ellos opinan que la planificación de la clase de inglés se lleva a cabo en su totalidad, según su apreciación en la mayoría de los casos el docente define las estrategias que llevará a cabo durante la clase, aunque una quinta parte de ellos no realiza esta tarea. Para aquellos que sí lo hacen, se evidencia que dicha planeación de materiales les permite tener un mejor control sobre los

apoyos que utiliza en el aula. Sobre las actividades de aprendizaje y el uso de material de apoyo, según los estudiantes la mayoría de los docentes expone en clase el propósito de los temas a aprender. No obstante se necesita que estén siempre claros los objetivos de cada tema, a fin de que el alumno sepa qué debe aprender en cada actividad. Los alumnos también opinan que el profesor domina en su mayoría los contenidos, pero para que sea más efectiva esa enseñanza debería darse en su totalidad.

Sobre el uso de material didáctico en la clase de inglés, la mayoría de los docentes indican que usualmente los usan en sus clases, pero la tercera parte de los encuestados indica no hacerlo, lo que repercute en la comprensión y práctica del lenguaje a aprender en los alumnos de secundaria. De esto se concluye que es necesario incentivar en el profesorado el uso y la aplicación de material auténtico, pues sólo el 45% de los alumnos opina que el docente lo utiliza. También están los profesores que lo usan solo algunas veces, quienes deberían tener en cuenta que para cumplir con los objetivos de la enseñanza del inglés en secundaria, es indispensable el uso de materiales que provean un escenario real de la lengua. Con relación a la motivación sólo algunos alumnos dicen sentirse motivados en la clase de inglés, por lo que se necesita que los docentes procuren innovar las estrategias que aplican para motivar a sus educandos, ya que una tercera parte del alumnado no lo siente así. Sobre la participación los alumnos indican que lo hacen regularmente, sin embargo indican que existe falta de promoción de la misma por parte de su profesor, así los profesores deberían promover más la participación de sus educandos, de esa forma permitirían al alumno formar parte de su propio aprendizaje.

El balance de algunos antecedentes permite conocer algunas de las propuestas de material didáctico realizadas por docentes en algunas instituciones, donde se mencionan las

dificultades encontradas en sus respectivas aulas con relación a la poca o escasa producción oral por parte de los estudiantes, al mismo tiempo se mencionan los logros obtenidos a partir de la implementación de dichas propuestas.

Como ya se ha mencionado, existe especialmente en el sector oficial deficiencia o no existencia de recursos especializados que ayuden a desarrollar una competencia comunicativa aceptable especialmente en la oralidad. Ahora bien, en la investigación llevada a cabo por Marín (2009) en una institución bilingüe de la ciudad de Cali, para el grado tercero de primaria, se encuentra que parte de los problemas de esa institución eran que las alumnas de dicho grado no tenían buena competencia comunicativa en francés como lengua extranjera (LE), además se necesitaba incrementar la motivación hacia el aprendizaje de dicha lengua por parte de las estudiantes. También existía falta de material y un método de enseñanza o texto guía para algunos de los cursos. Del mismo modo, el estudio realizado por Cuervo, Reyes, Torres y Urrea (2000) en el instituto “San Fernando Ferrini” de la ciudad de Bogotá, muestra la necesidad de trabajar la oralidad en la lengua inglesa, de estudiantes adultos que han tenido poco o ningún contacto con el inglés. Por su parte, la investigación llevada a cabo por Cuestas (2006) en el “Colegio Distrital León de Greiff”, en la ciudad de Bogotá, muestra la misma necesidad de trabajar la proficiencia oral en inglés, pero en este caso a través del uso de canciones. Sobre estas similitudes se puede decir que no se trata de un problema únicamente local sino también nacional e internacional, pues hay prueba de contextos similares en aulas de LE fuera de nuestro país, en donde docentes interesados en la investigación en el aula, empiezan a cuestionar el bajo o poco desempeño de la oralidad en sus estudiantes, así como de otros factores que les impiden avanzar en sus procesos de aprendizaje.

Por su parte el estudio de Valverde (1995) muestra una recopilación de material didáctico, en el que es importante la comunicación oral, en su trabajo la investigadora indica que este aspecto se acompañaba de figuras, objetos y gestos que ayudaban a comprender mejor la LE en los estudiantes. Los resultados de su estudio mostraron que las actividades lúdicas, juegos y juguetes constituyen uno de los mejores medios que tienen los niños para comunicarse. Por su parte, el estudio de Dussan (2004), se relaciona con este tema de investigación porque el propósito de su trabajo fue elaborar y adaptar materiales instruccionales comunicativos que facilitaran el manejo de los niños y trabajaran los diferentes niveles de conocimiento. Los resultados de su estudio mostraron que la enseñanza con materiales comunicativos facilita el aprendizaje de la lengua. Así mismo, como con este tipo de material se aumenta la motivación y participación de los estudiantes, y se ayuda a los profesores a ver de forma crítica su propia enseñanza, no solo cuando los problemas ocurren en el aula sino como una posición reflexiva.

Por último, el trabajo realizado por González (2008), que tenía como objetivo identificar los materiales de apoyo que usa el profesor en la clase para posteriormente, conocer las percepciones que tienen los docentes con relación a los resultados que obtienen al aplicarlos en cuanto a la participación, motivación, interés de los estudiantes durante el desarrollo de la secuencia didáctica y, evaluar la posición del alumno con relación al uso de material auténtico en la clase de inglés de primer grado de secundaria. Lo que se puede resaltar con relación al diseño de materiales para las clases de inglés, es que éste es necesario para los docentes por cuanto les permite tener un mejor control sobre los apoyos que utiliza en el aula. Sobre las actividades de aprendizaje y el uso de material de apoyo, se indica que es necesario que estén siempre claros los objetivos de cada tema, a fin de que los

alumnos sepan qué deben aprender en cada actividad. Con relación al uso de material didáctico en la clase de inglés, se encontró que la mayoría de los docentes los utilizan usualmente en sus clases, pero la tercera parte de los encuestados indica no hacerlo, lo que repercute en la comprensión y práctica del lenguaje a aprender en los alumnos de secundaria. De esto se concluyó que era necesario incentivar en el profesorado el uso y la aplicación de material auténtico. En esta parte el estudio indica que para aquellos profesores que lo usan sólo algunas veces, es importante que tengan en cuenta que para cumplir con los objetivos de la enseñanza del inglés en secundaria, es indispensable el uso de materiales que provean un escenario real de la lengua. También, sobre la motivación se encontró que solo algunos alumnos dicen sentirse motivados en la clase de inglés, por lo que se necesita que los docentes procuren innovar las estrategias que aplican para motivar a sus educandos. Finalmente, sobre la participación los alumnos indican que participan regularmente, sin embargo, indican que falta la promoción de la misma por parte de su profesor. Así los profesores deben promover más la participación de sus educandos, y permitirles formar parte de su propio aprendizaje.

De los estudios seleccionados sobre los aspectos metodológicos usados por cada investigador con relación al tema de investigación, se puede indicar lo siguiente:

En el estudio de Marín (2009), el enfoque metodológico que se usa es la investigación-acción, el procedimiento que realizó en principio fue observar el ambiente natural del salón, realizando registros de observación sobre el desempeño de la profesora titular del curso y de los estudiantes, también hizo un análisis de esas observaciones. En segundo lugar, se centró en la intervención a fin de poner a prueba el material propuesto para solucionar la problemática estudiada y finalmente, hizo una recolección y adaptación de actividades

acordes a la metodología de enseñanza y a las necesidades que identificó. Por tanto, ese tipo de enfoque le permitió proponer, aplicar, analizar y reelaborar un material específico. La información fue recogida a través de la observación, la medición de sucesos, el diario de campo, conversaciones informales, una entrevista de diagnóstico aplicada a la profesora titular y entrevistas aplicadas a las estudiantes.

Por su parte, Cuervo, Reyes, Torres y Urrea (2000), también tuvieron como enfoque investigativo, la investigación-acción. Ellos hicieron una recopilación de información sobre las actividades preferidas por los estudiantes, sobre material que pudiesen incluir en las clases, elaboraron lecciones con estas referencias. Para la etapa de la intervención, las lecciones ya contenían actividades diferentes que no requerían mucho la exigencia del uso del inglés por parte de los estudiantes debido a sus características y, sobre todo por su nivel de principiantes. Para recoger la información, se hizo uso de encuestas que fueron aplicadas a los estudiantes, información que fue posteriormente tabulada. Una vez analizados los datos, se diseñaron nuevos planes de estudio, teniendo en cuenta que para los estudiantes la oralidad era la habilidad más importante. Mientras se aplicaban los nuevos diseños de clases, se observaban las actividades, y se tomaron notas de campo basadas en las actividades llevadas a cabo en el aula. Al final de las clases, se entrevistó a los estudiantes para recoger sus opiniones en relación con el material dado, el desempeño del profesor y sobre las actividades, también se hizo uso de grabación de video.

En el caso de Cuestas (2006), vemos nuevamente como enfoque investigativo, la investigación-acción. Los instrumentos usados fueron notas de campo, grabaciones de video y de audio, encuestas aplicadas a estudiantes en la primera etapa de la investigación, grupos focales que se aplicaron en la primera y segunda etapa del trabajo.

El estudio de Valverde (1995), también muestra la investigación-acción como enfoque investigativo, de corte cualitativo; la recolección de información se hizo a través de observación directa de la clase, por un periodo de un mes, un total de 8 observaciones, 2 por semana, cada clase duraba 45 minutos.

En el caso de Dussan (1994), el modelo de investigación se desarrolló con los siguientes componentes: planeación, acción, observación y reflexión. El estudio se basó en el modelo de investigación-acción en el aula, propuesto por Leo Barnett, David Nunan (1990), Ruth Wajnryb (1992), y David Hopkings. La información se recogió a través de las grillas de observación que se elaboraron.

El estudio llevado a cabo por González (2008), la metodología se basó en el paradigma mixto. Los instrumentos usados fueron: la encuesta aplicada a cuatrocientos sesenta y seis alumnos de primer grado de secundaria y a dieciséis docentes de diversas escuelas secundarias generales. Los cuestionarios también aplicados a estudiantes y profesores. La información fue sistematizada con una interpretación de tipo cualitativo utilizando elementos cuantitativos como son los porcentajes obtenidos en los resultados. Así mismo, se resalta que su investigación fue descriptiva, documental y de campo.

Continuando con el balance de estos antecedentes se puede observar que la mayoría tuvieron como enfoque investigativo la investigación-acción, que en general las etapas presentes sobre este tipo de metodología fueron: observación, acción, evaluación y reflexión. La mayoría de instrumentos usados fueron: la encuesta, las entrevistas, el cuestionario, las grillas de observación, el diario de campo, las grabaciones de audio y video, la entrevista grupal, etc. Más que divergencias, se encuentran muchas similitudes en

la recolección de información, procedimiento y metodología usados en los antecedentes revisados.

Para el presente proyecto se pretende trabajar con la investigación-acción, ya que permite hacer el estudio por etapas, en donde algunos pasos son simultáneos con otros, se busca a través de pasos bien definidos diseñar, implementar y evaluar un conjunto de materiales para desarrollar la habilidad oral en francés como lengua extranjera, para estudiantes de un curso de Francés Extracurricular I de una institución pública de la ciudad de Cali. Esto sin dejar de lado, las expectativas, intereses, necesidades de los estudiantes y el contexto en el que se desempeñan. Como primera medida, se sugiere antes de empezar este tipo de investigación, explorar sobre lo que hay en el aula a estudiar, sobre la metodología de el/la docente, las actitudes de los estudiantes no sólo frente a las actividades sino además frente a diferentes aspectos relacionados con la lengua extranjera. También puede ser pertinente, determinar si los libros de texto que usa el/la docente se ajustan a las necesidades, lineamientos, estándares para el nivel del curso, los objetivos de la unidad, del plan de clase, etc., ya que muchas veces no cumple con los requerimientos mínimos para ser usado con el grupo y el docente lo usa como guía principal de su enseñanza.

Por otra parte, los trabajos reseñados permiten ahondar más en el aspecto de la oralidad, cómo mejorarla o desarrollarla a través de diferentes recursos, teniendo en cuenta principios y teorías de autores que ya han trabajado sobre el tema y que además muestran otros aspectos que no se tenían en cuenta sobre los libros de texto, que también cuentan dentro de los recursos especializados de los cuales en nuestro contexto hay poca existencia o en algunos casos poco uso. Aunque también llama la atención que en estos antecedentes no se hace hincapié en el uso de otros recursos del aula como las láminas, videos, tarjetas,

entre otros, quizás pueda explicarse por el nivel de lengua de los estudiantes, la falta de material didáctico en las instituciones, la falta de interés, creatividad o de tiempo destinado por parte de los docentes para elaborar sus propios materiales, etc.

Sobre los aspectos comunes, divergencias o contradicciones encontrados en los antecedentes se puede indicar que, en relación con los aspectos comunes está el diseño, elaboración e implementación de material didáctico para desarrollar la oralidad en el idioma extranjero en el aula y de paso incentivar la participación y el interés por parte de los estudiantes a las actividades que se les proponen. Igualmente el uso del mismo enfoque investigativo en la mayoría de los antecedentes, casi el mismo tipo de herramientas para recolectar la información y el procedimiento en las distintas etapas de las investigaciones. No se encontraron divergencias o contradicciones entre lo planeado y la ejecución de las propuestas.

5. MARCO TEÓRICO

El problema de investigación se enfoca en el desarrollo de la expresión oral en la enseñanza de la Lengua Extranjera (en adelante LE), en un curso de Francés Extracurricular de una institución pública de la ciudad de Cali, a través del uso de materiales pertinentes para el contexto, en el marco del enfoque comunicativo. En este apartado se tratarán conceptos tales como el enfoque comunicativo, y la competencia comunicativa planteados por autores como, Littlewood (1983), Hymes (1971) y Savignon (1972). Igualmente, se presentarán los modelos de la competencia comunicativa, el concepto de habilidad oral (oralidad), sus características, cómo se enseña, se mencionarán algunas de las actividades y los posibles materiales didácticos para el desarrollo de la oralidad en el aula de LE, así como el concepto y otros aspectos relacionados con la secuencia didáctica, propuestos por algunos autores.

A continuación se presentan los antecedentes generales del enfoque comunicativo, centrándose más en la noción de competencia comunicativa.

5.1. ENFOQUE COMUNICATIVO

En el campo de la enseñanza de lenguas, incluidas las lenguas extranjeras, aparece el término de enfoque comunicativo a partir de la discusión de los términos “competencia” y “actuación” introducidos en 1965 por el lingüista americano Noam Chomsky (1965, citado en Revel, 1979, p.4) quien hace una distinción muy similar a la que Ferdinand de Saussure realizó entre “langue” y “parole” en 1916. Respecto a Chomsky, la competencia se refiere

al conocimiento intuitivo que un hablante tiene de las reglas de su lengua materna, mientras que actuación la define como el uso que el hablante hace de esas reglas, sobre las reglas gramaticales. Este autor sostiene que un hablante nativo conoce intuitivamente cuáles oraciones son gramaticales y cuáles no, y es su competencia lingüística la que se lo indica. A este respecto, Revel (1979) menciona que autores como Hymes, Gumperz y Hallyday, han considerado que Chomsky en su teoría lingüística sobre hablante oyente ideal, en una comunidad lingüística del todo homogénea, ha dejado de lado aspectos relevantes como los características socio-culturales, ya que el lenguaje se da en un contexto social, en el que se interactúa con diferentes personas, en diferentes situaciones y sobre diferentes cosas. Lingüistas como Hymes para los años 70, empiezan a orientar el lenguaje en una competencia comunicativa. Es necesario recordar que la capacidad comunicativa es el objetivo del aprendizaje de lenguas extranjeras (Littlewood, 1983).

El enfoque comunicativo se conoce también como enseñanza comunicativa de la lengua. Este enfoque que surgió a finales de la década de los años setenta, plantea que el aprendizaje de una lengua extranjera busca el desarrollo de la competencia comunicativa y no solo de la competencia lingüística, sin dejar de lado esta última.

El principio comunicativo en la enseñanza del lenguaje comenzó con la teoría del lenguaje como comunicación. Para esto es necesario hacer uso de materiales y recursos que ayuden a tener una aproximación a las situaciones reales. En relación con los materiales, se espera que reflejen los diferentes usos de la lengua lo que implicaría la utilización de materiales auténticos.

Importantes autores hacen diferentes planteamientos en relación con el enfoque comunicativo, por ejemplo, Littlewood (1981), señala que el conocimiento de la gramática es fundamental en todo proceso si se desea alcanzar una comunicación efectiva. Por su parte Widdowson (1990), señala que el enfoque comunicativo se centra en conseguir que los alumnos se desenvuelvan en la lengua, que expresen conceptos, y lleven a cabo actos comunicativos de distinta índole.

En este tipo de enfoque la interacción oral es fundamental. Las actividades que se desarrollan tienen como objeto acercarse a la comunicación real. Estas actividades sin duda inciden en la motivación de los estudiantes frente a su propio proceso y en las estrategias que adoptan en su proceso de LE. La enseñanza de la gramática es por lo general inductiva, pero cuando se hace necesario se dan breves explicaciones gramaticales por parte del docente encargado. Enseguida se aborda el concepto de competencia comunicativa.

5.2. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

La competencia comunicativa es uno de los dos conceptos que se desprende del enfoque comunicativo. Dell Hymes introdujo el concepto de competencia comunicativa en 1971. Este autor menciona que para tener una comunicación efectiva es necesario además de las reglas gramaticales que rigen la lengua, conocer cómo se expresa la comunidad que habla la lengua. Su atención se centró en el estudio del lenguaje en contextos sociales. Hymes (1972) plantea la competencia lingüística como aquello que el hablante debe conocer para poder comunicarse de una forma competente en la comunidad de habla de la lengua. Es de resaltar que en el enfoque comunicativo de donde se desprende la competencia comunicativa, se da con frecuencia la interacción oral entre los participantes, teniendo por

ende modalidades de trabajo en parejas, tríos, grupos más grandes y finalmente toda la clase como grupo.

Hymes (idem) define la competencia comunicativa como la capacidad que adquiere el estudiante de saber usar con propiedad una lengua, de manera que pueda diferenciar las diversas situaciones sociales imaginables. Esta propuesta amplió el concepto de competencia lingüística de Chomsky quien indicó que los conocimientos gramaticales no sirven de nada sin las reglas de uso.

Por otra parte Savignon (1972) indica que la enseñanza debe tener como objeto desarrollar en el aprendiz la habilidad para solucionar problemas de comunicación en contextos reales, lo cual implicaría que una comunicación exitosa estaría sujeta a los riesgos que tome el aprendiz a comunicarse en la LE y a cómo use sus competencias lingüísticas en tales situaciones.

Morrow (1981) por su parte sugiere que las actividades que se vayan a realizar en cada clase, correspondan al nivel de desarrollo de los estudiantes y que tengan en cuenta sus conocimientos y habilidades en la lengua objeto de estudio.

Algo interesante en este enfoque es que el profesor deja de ser un simple transmisor de conocimientos para convertirse en un guía del proceso para sus estudiantes. Y son precisamente los estudiantes los llamados a ser sujetos activos del proceso, convirtiéndose en los protagonistas del mismo.

Maley (1986), indica que para el desarrollo de la competencia comunicativa en la enseñanza de la LE, es necesario tener en cuenta aspectos como: es más importante el uso

que la estructura del lenguaje; impulsar la fluidez será también ventajoso más que solo centrarse en la precisión del lenguaje; dar más atención a las tareas de comunicación a través del lenguaje que a ejercicios sobre el lenguaje (ej.: escritos); dar prioridad a la participación del estudiante y a la interacción entre los aprendices; comprender que hay diferentes estilos de aprendizaje y por ello no debería darse un enfoque estándar en el cual todos los estudiantes trabajen con los mismos materiales al mismo tiempo; finalmente, que hay diversidad en el uso del lenguaje, reconocer que no hay un solo inglés sino muchos.

Ahora bien, en cuanto a las habilidades que se promueven en el aula de LE están las habilidades de comprensión y las habilidades de producción. Widdowson (1978), dice que las habilidades de habla y escucha están relacionadas con la expresión del lenguaje a través de un medio auditivo, y que las habilidades de lectura y escritura están relacionadas con la expresión del lenguaje a través de un medio visual. O pueden entenderse también, como que las habilidades de habla y escritura son activas o productivas, mientras que las de escucha y lectura son pasivas o habilidades receptoras. En este sentido se debe mencionar que bajo este enfoque se busca trabajar las habilidades de la lengua de manera integrada.

5.2.1. CARACTERISTICAS DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

La lingüista Savignon (1983) menciona varias características de la competencia comunicativa: En primer lugar, la competencia comunicativa es un concepto más dinámico que estático ya que depende de la negociación de dos o más personas que comparten en algún grado un sistema de símbolos. En segundo lugar, se aplica tanto al lenguaje oral como al escrito, así como a muchos otros sistemas simbólicos. En tercer lugar, la competencia comunicativa se da en un contexto específico, que se desarrolla en infinita

variedad de situaciones y por lo tanto el éxito depende del entendimiento del contexto y de la experiencia previa.

Según la misma autora, la “competencia” es la habilidad en potencia, mientras que la “actuación” es la manifestación abierta de esa habilidad. Es decir, que la competencia debe entenderse como aquello que se conoce, y la actuación como aquello que se hace. A este respecto, enfatiza que la actuación se puede observar, mientras que la competencia solo puede ser desarrollada a través de la actuación (entiéndase actuación como la puesta en escena de cualquier situación). Finalmente, Savignon recalca que la competencia comunicativa es relativa y depende de la cooperación de todos los participantes.

5.2.2. MODELOS DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

En Canale y Swain (1980, citado en Savignon, 1983, pp. 35-41), se identifican cuatro componentes de competencia comunicativa, a saber:

- **La Competencia Gramatical:** competencia gramatical es competencia lingüística en el sentido estricto del término usado por Chomsky y la mayoría de lingüistas. La competencia gramatical es el dominio del código lingüístico, la habilidad para reconocer los rasgos léxicos, morfológicos, sintácticos y fonológicos de una lengua, de manera que el sujeto pueda manipularlos para formar palabras y oraciones.
- **La Competencia Sociolingüística:** Tiene que ver con la capacidad de utilizar la lengua adecuadamente en diferentes contextos y situaciones de comunicación.

- **La Competencia Discursiva:** Es la habilidad para combinar las formas gramaticales y significados para lograr un texto oral y escrito unificado en diferentes géneros. Esto se logra mediante la cohesión y coherencia.
- **La Competencia Estratégica:** Hace referencia a las estrategias que usamos para compensar el conocimiento imperfecto que tenemos de las reglas. Sirve además para limitar factores en su aplicación como la fatiga, la distracción y la inatención.

Por su parte, Bachman (1990, en Cano 2009) considera la competencia sociolingüística como una parte, junto a la elocutiva, de la competencia pragmática, que abarca cuatro componentes: la sensibilidad hacia las variaciones dialectales, la sensibilidad a las variaciones de registro, la sensibilidad a la naturalidad y la habilidad para interpretar referencias culturales y lenguaje figurado.

También, Van E (1986, en Cano 2009) agrega a las cuatro subcompetencias de Canale y Swain una competencia sociocultural y una competencia social; para Van, uno de los objetivos en el currículo de segundas lenguas consiste en la capacidad del aprendiz para reconocer la validez de otras formas de instaurar, categorizar, expresar más la experiencia, y otras formas de llevar a cabo la interacción entre las personas. Para este autor, la competencia sociocultural incluye saber general sobre geografía, historia, política, economía, religión de la cultura de la lengua meta.

5.2.3. ACTIVIDADES COMUNICATIVAS QUE PROMUEVEN EL DESARROLLO DE LA ORALIDAD EN EL APRENDIZAJE DE UNA LE

Como ya lo hemos mencionado, las actividades comunicativas tienen como objetivo principal la comunicación. Por ende, toda actividad de comunicación debe presentar muestras de lengua reales enmarcadas en un contexto y que promuevan la participación de los estudiantes. Las actividades antes de presentarse a los alumnos deben haber sido preparadas teniendo en consideración el nivel de los estudiantes a fin de que haya un mejor desempeño de éstos frente a su proceso y no pedirles imposibles que no se ajustan a los diferentes momentos de su aprendizaje. Se presta más atención por parte del docente en los niveles iniciales al significado del lenguaje que a la forma, se busca con este tipo de actividades hacer la mayor aproximación posible a las situaciones reales donde se usa la LE.

Dado que el aula es el lugar donde se da la mayor interacción entre docente y alumnos, es necesario que el aula se convierta en un medio óptimo para el aprendizaje, para ello es necesario tener a la mano recursos y materiales que promuevan la comunicación.

De acuerdo a Littlewood (1981, pp.17-18) las actividades comunicativas permiten: que el estudiante practique su segunda lengua mejorando su habilidad comunicativa; fomentar la motivación en el estudiante, él o ella podrán comprobar que pueden comunicarse con sus compañeros en la segunda lengua; hacen que el aprendizaje sea algo natural, del mismo modo que lo es la comunicación; dan la oportunidad para desarrollar relaciones personales entre todos los involucrados en el proceso de aprendizaje, sus compañeros y el docente, logrando un ambiente agradable.

Las actividades de la clase bajo el enfoque comunicativo están dirigidas al desarrollo de una tarea más que en ejercicios aislados y fuera de contexto. Incluso en este tipo de actividades la organización del salón debe ser distinta a la tradicional, es decir, que facilite la interacción entre los estudiantes.

5.2.4. TIPOS DE ACTIVIDADES COMUNICATIVAS

De acuerdo a Littlewood (1981) las actividades comunicativas se dividen en dos categorías principales: actividades de comunicación funcional y actividades de interacción social.

Sobre las actividades de comunicación funcional, este autor dice que un aspecto importante de la habilidad comunicativa es la capacidad de seleccionar aquellos enunciados que transmitan los significados de modo eficaz en una situación concreta. Se pueden idear actividades en el aula que incidan en este aspecto funcional de la comunicación, por ejemplo, puede haber un problema que los estudiantes tengan que resolver o información que tengan que intercambiar, con los recursos lingüísticos que tengan a su alcance. El objetivo principal de la actividad es que los estudiantes usen la lengua que conocen para transmitir significados de un modo tan eficaz como sea posible. El éxito se mide según como se enfrenten a las exigencias comunicativas de la situación inmediata.

En cuanto a las actividades de interacción social, el autor indica que es otro aspecto importante de la habilidad comunicativa, el tener la capacidad de tener en cuenta tanto el significado social como el significado funcional de diferentes formas de la lengua; el hablante competente selecciona la lengua que es, no sólo eficaz desde un punto de vista funcional, sino apropiada a la situación social en la que se encuentra. El éxito se mide

entonces no solo por la eficacia funcional de la lengua, sino también por la aceptabilidad de las formas que se usan. En la fase inicial del aprendizaje, la aceptabilidad puede suponer poco más que un nivel razonable de corrección gramatical y de pronunciación.

En el marco del enfoque comunicativo, la habilidad oral es muy importante debido a que las actividades van dirigidas especialmente a las actuaciones espontáneas en contexto, integrando el resto de las habilidades en una tarea determinada. En la habilidad oral se reflejan manifestaciones del sistema fonológico y gramatical, como la producción de sonidos, uso de gestos, movimientos con músculos de la cara o el cuerpo. Aunque la estimulación de la inteligencia lingüística está también presente, según Gardner, hace parte de la sensibilidad que tiene una persona en relación con la semántica de las palabras, respecto a su organización y al ritmo de las mismas. Cabe agregar que esta inteligencia incluye la habilidad para expresar lo que se piensa con precisión a través de la oralidad y la escritura. Los ejercicios que tienen que ver con estos aspectos son aquellos que buscan respuestas a preguntas que hacen referencia a la comprensión de lectura, formular hipótesis, completar fichas de lectura, cantar en inglés, dar información personal, dar instrucciones y realizar una composición escrita.

Las siguientes son actividades que se pueden realizar en el aula (Littlewood, 1983), (Revell, 1979), (Morrow, 1981):

Transferencia de información: Consiste en transferir información de una forma a otra. Los materiales que se usan en este tipo de actividad pueden ser: listas de calendarios, mapas, pasaportes, grabaciones, tablas de horarios, etc.

Actividades de intercambio de información

-El intercambio de información desconocida: es necesaria la interacción para llevar a cabo el ejercicio ya que una persona conoce o tiene información no conocida por otra persona. En este punto se incluyen los juegos, adivinanzas, entrevistas, rompecabezas, etc. Por ejemplo, los rompecabezas: a través de la escucha o la lectura se puede proporcionar un vacío de información. Así, cada estudiante o grupo de estudiantes tiene una sección completa de la cinta o el texto, o algunos pedazos de información que los otros no tienen, y deben intercambiar ideas e información para descubrir el conjunto. (Revel, 1979).

-Intercambio de opinión: a partir de diversidad de opiniones sobre un tema se discute para tratar de llegar a algún acuerdo, los materiales comunes en este tipo de actividad son las tarjetas claves, temas de actualidad, temas familiares, de interés social, etc.

-Intercambio de información personal: se pueden proponer tópicos como las actividades de rutina, preferencias, anécdotas, opiniones acerca de programas de televisión, noticias, se pueden compartir vivencias personales, etc.

-Tarjetas claves: Consiste en entregar a un estudiante una ficha con preguntas y se le pide que busque las respuestas que están en otras fichas que poseen sus compañeros, de esa manera debe interactuar con los otros para conseguir las respuestas.

-Role play: Son pequeños dramas en grupos en donde los estudiantes deben desempeñar un papel determinado. Este tipo de actividades ayudan a combatir las inhibiciones, estimulan la imaginación, invitan a trabajar en parejas o grupos.

-El hacer historias a partir de ilustraciones: se asignan a los estudiantes ilustraciones que están desorganizadas y éstos deben encontrar el orden lógico, crear una historia alrededor de ellas o hacer una descripción de ellas, los demás estudiantes pueden descubrir cuál es la lámina de la que se está hablando.

Para que los estudiantes tengan un alto grado de participación es necesario que estén motivados; ese nivel de motivación está determinado en parte, por actividades que se proponen a los estudiantes, la actitud del profesor, la metodología del profesor para desarrollar dichas actividades. Las actividades se diseñan teniendo en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes, como sus características por ejemplo, la edad, la cantidad de estudiantes y que se adecúan sobre todo a las habilidades reales de los estudiantes y a su nivel.

Los juegos musicales que incluyen canciones y ritmos pueden desarrollar confianza para expresarse usando el idioma inglés. Los juegos de lingüística permiten a los estudiantes participar activamente y a interesarse en el proceso de aprendizaje. De igual manera las actividades relacionadas con el drama animan a los estudiantes a interactuar en inglés espontáneamente. En el desarrollo de la competencia comunicativa oral, los juegos tienen gran impacto porque son formas de hacer atractivo el aprendizaje. Además los juegos son una parte importante para la vida de los chicos y así ellos satisfacen sus necesidades. Por lo tanto, los juegos deben ser considerados estrategias para estimular el uso de la lengua extranjera y el desarrollo de la competencia comunicativa oral. También se concluye que para que existan situaciones significativas en las interacciones en inglés de los estudiantes, deberían ser incluidas sus experiencias. Las situaciones reales también contribuyen a desarrollar la competencia comunicativa, en la mejor forma en que los estudiantes

entiendan las cosas, éstas serán relevantes para sus vidas. En términos generales, se puede concluir que los juegos son herramientas pedagógicas que ayudan a que los chicos se expresen en situaciones de comunicación.

El autor Brewster, J. et al. (1992) cita una serie de actividades que ayudan a trabajar la oralidad en el aula, a saber:

Actividades para trabajar la oralidad

Tipo	Propósito	Materiales
1. Mirar, escuchar y repetir. El profesor muestra una imagen, dice la palabra y los estudiantes repiten. Cuando el docente está satisfecho con la pronunciación de los estudiantes, puede pasar a otra palabra. Una vez que se introducen nuevos elementos, el profesor puede comprobar el trabajo realizado mostrando una imagen y preguntando: ¿Qué es? Y los alumnos responderán.	• Introducir Nuevo vocabulario o estructuras. • La misma técnica, usando tarjetas de palabras en vez de tarjetas de imágenes para proveer práctica básica de lectura.	Tarjetas de imágenes y tarjetas de palabras.
2. Escuchar y participar Ejemplos de esto se encuentran a menudo en sesiones de cuenta cuentos o cuando se recitan rimas o poemas en clase. Se anima a los alumnos a practicar por repetición vocabulario y frases claves.	• Involucrar activamente a los estudiantes cuando al escuchar cuentos o rimas. • Proveer un contexto significativo y familiar en lo que se repitan elementos del lenguaje.	libros de cuentos, rimas, adivinanzas, poemas
3. Lectura en voz alta Algunos juegos, como Bingos fonéticos, requieren que los estudiantes lean las palabras y oraciones en voz alta.	• Practicar pronunciación y combinaciones de sonidos y letras.	Tablas de Bingo, cartas cubiertas.
4. Juegos de Memoria Juegos como “fui al supermercado y compre...” y susurro chino requiere que los estudiantes repitan cierta estructura o palabra.	• Desarrollar habilidades de memoria • Practicar pronunciación • Proporcionar la práctica del modelo oculto • Mejorar la concentración y las habilidades de escucha.	Mensajes hablados cortos o listas de artículos.
5. Dramatización	• Proveer ocasiones memorables para practicar el	Libros de cuentos, guiones (opcional), diversos materiales

Una historia o situación puede ser a menudo actuada, que a menudo involucra a los estudiantes en actividades diferentes y variadas tales como aprender líneas, hacer vestuarios, haciendo afiches e invitaciones.	idioma hablado. • Desarrollar confianza • Desarrollar habilidades de memoria • Proveer práctica de habilidades integradas	para las actividades relacionadas.
6. Rimas, rimas de acción, canciones y cantos. Estos son aprendidos como trozos de lenguaje e involucra a los estudiantes en la imitación y mímica. Rimas y canciones con acciones incluso proveen ejercicios y estimulan control del cuerpo.	• Desarrollar habilidades de memoria • Proveer práctica de pronunciación • Consolidar o introducir nuevo lenguaje	Rimas, canciones y cantos
7. Volver a contar una historia Esta actividad envuelve a los estudiantes en volver a contar versiones simplificadas de una historia. Los estudiantes pueden a menudo ser ayudados en esta actividad con recordatorio de imágenes, o haciendo coincidir las burbujas del discurso con imágenes.	• Chequear si los estudiantes han entendido los eventos principales en una historia. • Proveer práctica de la pronunciación, también algunas técnicas de cuenta cuentos, tal como disfrazar la voz, alternando ritmo y así sucesivamente.	Historias, leyendas escritas sobre tarjetas o en burbujas del discurso y recordatorios de imágenes.
8. Mirar y preguntar Esta actividad es a menudo usada para preparar a los estudiantes actividades libres tal como trabajo en parejas o cuestionarios o entrevistas. El profesor puede usar una imagen para motivar a un estudiante a hacer una pregunta en particular. Por ejemplo, el profesor da una imagen de 3 naranjas y le instruye preguntar a otro estudiante: Benjamin, ask Mary! Benjamin shows Mary the picture and asks. How many oranges are there? Mary replies. El profesor entonces pregunta a la clase. Is that right?	• Proveer practica controlada en que los estudiantes se centren en la producción correcta de la forma gramatical y la pronunciación.	Tarjetas de imágenes, por ejemplo, fruta, objetos, ropa.
9. Adivinanzas Este tipo de juegos usualmente involucra a los estudiantes en realizar preguntas o describir algo o a alguien.	• Proveer un contexto realista para practicar la pronunciación de estructuras específicas.	Ninguno.
10. Vacío de información Estas actividades se llevan a cabo normalmente en parejas o en	• Dar a los estudiantes la oportunidad para trabajar independientemente del profesor.	Hojas de trabajo.

grupos, y a menudo pide a los estudiantes hacer y responder preguntas. Un compañero tiene alguna información que el otro no. Lo principal es encontrar que esto es en orden para completar una tarea.	• Practicar la fluidez.	
11. Cuestionarios y entrevistas Los estudiantes entrevistan otros compañeros, por ejemplo, sus habilidades, sus preferencias y no preferencias para cotejar la información sobre una tabla.	• Practicar habilidades de escucha. • Usar la información recogida para un propósito específico.	Hojas de trabajo para que los estudiantes completen.
12. Juego de Roles Ofrecen una oportunidad para que el lenguaje que se ha presentado en un contexto, pueda ser usado en otro. Por ejemplo, los estudiantes pueden representar un diálogo de compras, haciendo uso de la “tienda de la esquina”.	• Proveen práctica de la fluidez • Extender uso del lenguaje.	A los estudiantes puede dárseles sus roles en tarjetas. Por ejemplo: Pupil A You want To buy eggs Customer Pupil B You haven't got Any eggs Shop Assistant

Fuente: The primary English Teacher's Guide

De esta forma Brewster, J. et al. (1992, p. 67) señalan que dichas actividades requieren ser trabajadas en parejas o en grupos, igualmente, aluden a la importancia de organizar el aula de una forma diferente para que las actividades se realicen sin dificultad. En cuanto al trabajo que pueden realizar los estudiantes, estos autores señalan que los mismos alumnos pueden grabarse de vez en cuando y escuchar luego sus grabaciones. También, se pueden recontar historias, que a su vez pueden ser grabadas y representarse a estudiantes de otras clases. De acuerdo con los autores, son más los estudiantes que encuentran tales actividades motivantes y que además les permiten ser más conscientes de las estructuras y el vocabulario de las que hacen uso y de aspectos de pronunciación de la lengua meta, así como el estrés, el ritmo, la entonación, variación de ritmo y voz.

5.3. LA EXPRESION ORAL

Según Ong (1994, 1996) la oralidad es definida como un sistema simbólico de expresión, un acto de significado dirigido de un ser humano a otro u otros, y es quizás la característica más significativa de la especie. Asumiéndose entonces que la oralidad ha sido durante largo tiempo, el único sistema de expresión de las personas y también de transmisión de conocimientos y tradiciones.

Reyzábal (1993) registra la importancia de la comunicación oral al mencionar que cuantos más códigos conozca un sujeto, mayores posibilidades tendrá para comunicarse, para comprender y expresar la realidad y la fantasía.

Además, la autora reconoce la educación como un proceso dinámico en el que la interacción verbal resulta esencial, y sugiere que se haga una metodología estricta de trabajo en el aula con relación a la comunicación oral que de acuerdo con la autora implica siempre un grupo, así sea de dos personas. De este modo, resalta a los grupos de trabajo como generadores de destrezas orales, pues la dinámica de esta modalidad de trabajo permite desarrollar y fomentar destrezas y habilidades orales, evocando o estableciendo actitudes y valores positivos en relación con la comunicación en general tal como lo plantea Reyzábal. Debido al poco dominio de algunos estudiantes con referencia a los prototipos de discursos que se requieren para cada oportunidad, resulta en su poca o escasa familiarización con algunas formas de pensamiento, generándoles incapacidad incluso para argumentar, dialogar, oír comprensivamente al otro mientras expone sus ideas, etc. Por lo anterior, la autora fomenta de forma prioritaria la comunicación en el aula en situaciones variadas, lo que exige que se haga trabajo en grupo. De esta suerte, al combinar actividades

individuales con otras que sean en pequeños grupos y en el grupo en general, se ayuda al desarrollo de destrezas comunicativas debido a que al tener que coordinar sus acciones o sus juicios con otros, se llega a resultados que están mejor estructurados desde un punto de vista cognitivo que aquellos conseguidos individualmente. Adicionalmente, la autora estima que las actividades de grupo generan producciones más elaboradas y adecuadas.

La misma autora, ensancha las bondades del trabajo en grupo al indicar que al implicar éste un estilo de investigación y producción en colaboración, se llega a descubrir, constatar y comentar las cosas juntos, se generan en el aula experiencias existenciales positivas de compañerismo y amistad, manejo de diversas técnicas de aprendizaje, adaptación reflexiva y creativa de las normas comunicativas y sociales, promoviendo mayores exigencias de trabajo, entre otras., en este sentido los estudiantes que no desarrollan ese tipo de capacidades podrán estar en desventaja social y escolar.

También, es valiosa la contribución que hace la autora al señalar la comunicación oral como base fundamental en la educación de niños, adolescentes, jóvenes y adultos. Se rescata la importancia de un adecuado tratamiento del lenguaje oral en el transcurso de la educación infantil, acompañado de un clima de cariño y confianza que facilite la comunicación. La gran virtud de trabajar en el ámbito escolar la comprensión y expresión oral es que estos aspectos se pueden tratar y sistematizar mucho antes de que el niño sepa leer y escribir. Eso genera la ocasión para que los niños se expresen con interés y cada vez más de manera más correcta en las actividades en las asambleas de aula, en los rincones de grupo, en adivinanzas, dramatizaciones, etc. En ese sentido, la autora declara que juguetes como teléfonos, títeres, barajas de imágenes, permiten que el niño se ejercite en la competencia comunicativa oral, motivando actividades productivas en clase, como

describir con detalle objetos o ilustraciones de libros que se estén considerando en el momento o se recuerden; igualmente se facilita el que pueda responder a preguntas de creciente complejidad, inventar historias, simular llamadas telefónicas a amigos o desconocidos, realizar campos semánticos ayudándose con dibujos o fotografías, identificar y clasificar cosas, seres, acciones, y situaciones próximas a su experiencia. Justamente lo que se rescata es la importancia de que los chicos a esas edades se relacionen y comuniquen de forma positiva con otros niños y también con adultos. Sandín (1992, en Reyzábal 1993).

Referente a la Expresión Oral, autores como McDonough y Shaw (2003), ratifican que en algunos casos esta habilidad se da por sentada por la poca prioridad que tiene en los contextos de enseñanza. El habla involucra a los aprendices en la posesión de una amplia gama de subdestrezas, que sumados (con el lenguaje escrito) constituyen una competencia general en la lengua hablada.

En el caso de Brewster, J. y al. (1992, p. 64-67) se recalca que cuando los estudiantes comienzan el aprendizaje de una lengua extranjera muestran gran motivación, la misma que debe ser mantenida y para lograrlo es vital que los estudiantes puedan hablar en la lengua meta tanto como les sea posible, pues ello les permite sentir que están progresando y alcanzando sus expectativas, impidiendo por tanto la decepción. Por otra parte, los mismos autores manifiestan que en la etapa inicial del aprendizaje, no se debe esperar que los estudiantes hablen mucho de forma espontánea ya que en dicha etapa lo que aprenderán es más lenguaje formulado, el cual se basa en rutinas o modelos que son memorizados y que les permite comunicarse con un mínimo de competencia lingüística. Dado que ese tipo de lenguaje es repetido regularmente, los estudiantes lo aprenden rápido y les da la sensación de que pueden hablar mucho. El lenguaje al que se hace referencia consiste en: saludos

simples, habla social, rutinas, lenguaje del salón de clases, solicitando permisos y estrategias de comunicación.

Además, los autores sostienen que en la etapa inicial de aprendizaje, la práctica de habla es principalmente iniciada por el profesor y que comúnmente consiste en simples preguntas y respuestas. Aunque, cabe señalar que muchos juegos dan la oportunidad de iniciar conversación. A continuación se nos ofrece una lista de actividades que se consideran comunes y que desde su punto de vista suministran ocasiones para que los estudiantes aprendan a hablar en la lengua meta, los rasgos de estas actividades incluyen lo siguiente:

-Tipo de actividad: Las actividades se extienden desde las que ofrecen la práctica controlada hasta las que ofrecen la práctica de comunicación.

-Diversión: Juegos, canciones, rimas, entrevistas, etc., ofreciendo un contexto menos formal para practicar la lengua meta y a menudo ofrece la práctica oculta para artículos específicos para la lengua. Aquí las habilidades de memoria son desarrolladas, dando a los estudiantes trozos del lenguaje que pueden llevar los estudiantes fuera del aula de clase.

-Modelos de interacción: Se espera que los modelos de interacción en el aula sean variados tanto como sea posible para eliminar la situación donde siempre el profesor hace una pregunta y toda la clase responde. Otros modelos de interacción incluyen: profesor/un solo estudiante; un solo estudiante/profesor; estudiante/estudiante; por ejemplo, los estudiantes hablan por turnos en frente de la clase; toda la clase trabaja en parejas o en grupos al mismo tiempo.

-Respuesta: Las actividades se extienden desde aquellas que requieren una palabra de respuesta a aquellas que requieren una oración completa o diálogo.

-Construyendo confianza: Este tipo de actividades debe permitir a los estudiantes participar de acuerdo a sus habilidades y etapas de aprendizaje.

-Exactitud/Fluidez: Algunas actividades permiten la práctica en exactitud, otras en fluidez. Lo importante es que los estudiantes sepan que aspecto es desarrollado en una actividad y porque son corregidos más en actividades que se enfocan en la exactitud que cuando están enfocados en la fluidez.

-Cantidad de tiempo para hablar: Cada estudiante en un promedio de una clase de 27 estudiantes tendrá poco tiempo para hablar en la lengua meta si los ejercicios son siempre hechos para toda la clase, con cada estudiante diciendo una oración. Los estudiantes tendrán más oportunidades para practicar si las oportunidades son incorporadas para trabajar en parejas o grupos. Esta modalidad los hará sentir más involucrados en la lección y los ayudará a aprender a trabajar juntos.

De otra parte, Richards (2006, p. 20) distingue las bondades del trabajo en parejas o grupos. Entre estas están que:

- Los estudiantes pueden aprender de oír la lengua usada por otros miembros del equipo.
- Los estudiantes van a producir gran cantidad de lenguaje que deben usar en actividades dadas por el profesor.
- El nivel de motivación de los estudiantes probablemente aumente.
- Los estudiantes tendrán la oportunidad de desarrollar fluidez.

5.3.1. EXPRESIÓN ORAL Y LA TEORÍA DEL LENGUAJE COMUNICATIVO

Sobre el análisis de las bases teóricas de la enseñanza del lenguaje comunicativo, Richards y Rodgers (2001:161, citado en McDonough y Shaw, 2003) enumeran cuatro características de una vista comunicativa del lenguaje de acuerdo a lo siguiente:

1. El lenguaje es un sistema para la expresión de significado.
2. La función primaria del lenguaje es la interacción y la comunicación.
3. La estructura del lenguaje refleja su uso funcional y comunicativo.
4. Las unidades primarias del lenguaje no son simplemente su gramática y características estructurales, lo son también las categorías de significado funcional y comunicativo como se ejemplifica en el discurso.

Con el anterior análisis se muestra como la facilidad de las habilidades de habla pueden tener cabida dentro de esta visión particular de la lengua. Así, cuando se pide a los estudiantes usar el lenguaje hablado en el aula, se espera que tengan en cuenta tanto conocimiento de las formas y funciones de la lengua meta, como conocimiento general de la interacción entre el hablante y el oyente de modo que los significados y la negociación de los mismos sean claros. Por ejemplo, los oyentes pueden dar al hablante una retroalimentación en cuanto si han entendido lo que les acaban de decir. El hablante por su parte, necesitara reformular lo que acaba de decir con el fin de que se obtenga el significado de una forma diferente.

5.3.2. CARACTERISTICAS DEL LENGUAJE HABLADO

Según McDonough y Shaw (2003), es útil para el profesor de las habilidades orales en el aula mirar las características del lenguaje hablado a fin de determinar cómo los hablantes nativos participan en las interacciones orales. Por un lado, los estudiantes de EFL (English Foreign Language) requieren lo que Bygate (1987, citado en McDonough y Shaw, 2003) llama las habilidades “motor-perceptive”, lo que quiere decir que pueden definirse en general como el correcto uso de los sonidos y estructuras de la L2. Lo que sugiere que en el aula se involucre al alumno en actividades tales como trabajo de pronunciación, etc. Por otra parte, con el crecimiento en los últimos años en los campos de investigación tales como el discurso y el análisis conversacional, está más clara la imagen de cómo están estructuradas las conversaciones.

5.3.3. TIPOS DE ACTIVIDADES PARA PROMOVER LA HABILIDAD DEL HABLA

Así mismo, McDonough y Shaw (2003) apuntan que en recientes materiales de enseñanza se ha prestado gran atención al diseño de actividades centradas sobre tareas que impliquen la negociación y el compartir información por los participantes. Lo que se busca es que los estudiantes tengan la oportunidad para usar el lenguaje que ellos conocen en actividades significativas que los hagan sentirse motivados para hablar acerca de algo. Esto conllevaría a que existan diferentes niveles de “autenticidad” en los materiales, dependiendo de si ellos están interesados con lo que Rivers y Temperley (1978, en McDonough et al 2003) llaman “skill getting” o “skill using”. En el primero, se pueden diseñar actividades que sean más controladas, o son aquellas llamadas “pseudo-communication”. En la segunda, la idea es estimular el principio de la interacción genuina. Antes de ilustrar lo dicho principio, se

debe mirar un ejemplo de actividad pre comunicativa. Muchos de los materiales pre comunicativos empleaban diálogos guiados como una forma de tratar una práctica oral con los estudiantes. Las conversaciones estaban frecuentemente graduadas estructuralmente. En contraste, los autores giran su atención en materiales para la enseñanza de habilidades del habla que formen parte del enfoque comunicativo, empezando con juegos de comunicación.

Juegos de comunicación

Las actividades de habla basadas en juegos son a menudo una manera provechosa de dar a los estudiantes una práctica valiosa, aunque no haya significado, en donde los estudiantes estén involucrados. Juegos basados en actividades que envuelvan práctica de estrategias orales tales como describir, predecir, simplificar, preguntar por retroalimentación, a través de actividades como completar cuestionarios y adivinar información desconocida. Incluso a través de estas actividades que son llamados juegos, donde está incluida la diversión, la comunicación es base de los mismos y piden que los estudiantes usen la información que encuentran fuera de una forma colaborativa para un fin competente de una tarea en particular.

Las actividades basadas en cuestionarios pueden ser consideradas entre las que son interactivas, en estas los estudiantes tienen que decidir qué constituye un trabajo satisfactorio. Por ejemplo, ellos deben decidir primero qué criterios los van a guiar para realizar un trabajo satisfactorio, en este punto la clase es dividida en cuatro u ocho grupos. Se aconseja que cada grupo decida qué trabajos van a discutir (el de los padres, el del

esposo, de la esposa, etc). Cada grupo tiene que entrevistar a miembros de otro grupo y los alumnos tendrán que discutir cuáles de los entrevistados tiene el mejor trabajo. El cuestionario podría incluir detalles del trabajo, el salario aproximado, las horas trabajadas, la distancia para llegar al trabajo, derecho a vacaciones, los beneficios adicionales, etc. La intención es que al final de la clase cada grupo pueda informar al resto de la clase cual fue el mejor trabajo que encontraron, de manera que entre todos puedan compararlos y decidir cuál es el mejor y por qué? El éxito de este tipo de actividad depende claramente sobre el uso efectivo en la comunicación del lenguaje y del intercambio de información entre los participantes.

También, estos autores sostienen que el principio de “describir y dibujar” está basado en una serie de planes y diagramas en los que cada estudiante tiene que describir a otro de modo que este último pueda completar la tarea. El objetivo de esta tarea es dar a los estudiantes la práctica en el manejo, por medio de la descripción oral y el dibujo de dos en dos, un núcleo de material de información no verbal, es decir, mapas, planos, figuras, gráficos. Las actividades están motivadas por el hecho de que muchos estudiantes de EFL tienen dificultades cuando tratan de desarrollar este tipo de información de forma hablada. Incluso, se señala esta actividad es también beneficiosa para desarrollar la noción de Nunan (1991, en McDonough et al 2003) de habilidades de escucha conversacional en que el oyente / dibujante puede pedir aclaraciones si algo no se ha entendido.

La resolución de problemas

Sobre este aspecto, los autores mencionan que muchos materiales para las habilidades de habla parten del supuesto que el propósito comunicativo se puede crear en el aula a través

de brechas de información. Un ejemplo de vacío de información es el uso primordial de "rompecabezas" materiales que puede haberse visto en el trabajo en los materiales desarrollados por Geddes y Sturtridge (1980, en McDonough et al 2003). Son materiales, principalmente para la escucha, aunque, incluye actividades con propósito de habla. Se puede hacer que los estudiantes escuchen diferentes trozos de información en una cinta, la misma que posteriormente deberán compartir con otros grupos con el fin de construir una imagen completa de una situación en particular. Por su parte, Gairns y Redman (1998, en McDonough et al 2003) suministran otra actividad de resolución de problemas, por ejemplo, a los estudiantes se les dan los perfiles o roles de cuatro personas distintas, cada uno de los cuales desea ser elegido como un líder local. Así, se puede percibir que a partir de los contenidos de un material provisto, cada persona de las que desea ser elegida, posee algunas cualidades negativas y los demás estudiantes deben discutir y decidir en parejas o en pequeños grupos a quienes desearían elegir, dando sus razones en cada caso.

Materiales simulación /Juego de roles

Con relación a este aspecto, McDonough y Shaw (2003), estiman que una forma de lograr que los estudiantes hablen en diferentes contextos sociales y que asuman diversos roles sociales es el uso de juegos de rol en las actividades del aula.

Los materiales de juego de roles permiten a menudo que los estudiantes expresen opiniones, presenten y defiendan puntos de vista y evalúen argumentos basados sobre la noción que Prabhu (1987, citado en McDonough y Shaw, 2003) llama un espacio de opinión, en que la actividad exige al estudiante en la formulación de un argumento para defender una opinión para lo cual no hay forma objetiva de demostrar que el resultado es correcto o incorrecto.

Las actividades funcionales del lenguaje piden que los estudiantes usen el lenguaje que conocen para obtener el significado de la forma más eficaz posible. Las actividades de interacción social, por otra parte requieren que los estudiantes presten más atención al establecimiento y mantenimiento de las relaciones sociales.

Cabe señalar que sobre las actividades en el aula en la enseñanza comunicativa de idiomas, Richards (2006, p 14-16,20) nombra actividades específicas para promover la fluidez mientras que hay otras que ayudan a trabajar la exactitud. Este autor destaca que una de las metas de la enseñanza comunicativa de idiomas es desarrollar la fluidez en el uso del lenguaje. Así pues, explica que la fluidez es el uso del lenguaje natural que ocurre cuando un hablante se involucra en la interacción significativa y mantiene una comunicación comprensible a pesar de su competencia comunicativa. Del mismo modo, Richards explica que la fluidez se desarrolla mediante actividades en el aula en el que los estudiantes negocian significados, usan estrategias de comunicación, corrigen malos entendidos y trabajan para evitar que se de ruptura en la comunicación. A su vez agrega que la práctica de la fluidez puede contrastarse con la de la exactitud, las cuales se concentran en crear ejemplos correctos del uso del lenguaje. Entre las tareas para trabajar la fluidez están los juegos de roles en los que los estudiantes adoptan un rol específico que habitualmente exige improvisar una escena a través del uso de los elementos del lenguaje escogidos por lo estudiantes o pide el intercambio basado en dar información o pistas. El autor, resalta que el trabajo de la exactitud puede darse antes o después del trabajo de la fluidez, por ejemplo, el profesor al tener en cuenta el desempeño de los estudiantes en una tarea de fluidez puede asignar una tarea de exactitud o precisión para tratar problemas de gramática o de pronunciación que se hayan observado durante el transcurso de la actividad.

5.3.4. MATERIALES QUE REQUIEREN RESPUESTAS PERSONALES

Ahora bien, al abordar los materiales que requieren respuestas personales, se encuentra lo expuesto por McDonough y Shaw (2003), quienes sostienen que algunos materiales de habla han sido diseñados para que los estudiantes se involucren más estrechamente con estos, de manera que puedan tener más cosas significativas para hablar y por lo tanto que puedan aprender más fácil y eficientemente. Para estos autores es importante conocer los antecedentes de los estudiantes y sus personalidades, así como poder ofrecerles más razones genuinas para que deseen comunicarse con el otro. Además, afirman los autores que el objetivo de estos materiales es fomentar que los estudiantes reaccionen individualmente a preguntas concernientes a muchos aspectos de sus vidas diarias, en temas tales como su imagen es vista por otros, su futuro, opiniones sobre la honestidad y veracidad entre otros.

5.3.5. MATERIALES DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HABILIDAD ORAL

Aspectos claves para desarrollar materiales instruccionales

Cuando se quieren desarrollar materiales instruccionales para promover o incrementar la oralidad en el aula de clases es necesario tener presente ciertos aspectos, para abordar este punto se toma como referencia lo expuesto por las autoras Pardo, A. et al. (2004) quienes argumentan que para la elaboración de este tipo de materiales debe haber un balance entre la teoría y la práctica, así mismo, afirman que los docentes deben estar actualizados respecto a los avances en el campo de la investigación de la lengua. El aporte que hacen dichas autoras es con relación a ideas prácticas para que se hagan materiales con contenidos enriquecedores que resulten dinámicos y atractivos visualmente. Sugieren además que

cada docente debe ser consciente de la realidad de su clase, las necesidades y características de sus estudiantes a fin de ayudarlos a alcanzar sus objetivos.

Reconocen las autoras que la elaboración de materiales instruccionales no es una tarea sencilla por cuanto además de los aspectos a tener presentes, demanda tiempo, dedicación y paciencia. De acuerdo a Sciel (2004, citado en Pardo, A. et al., 2004) quienes elaboran materiales deben ser hábiles en cuanto al conocimiento de la materia, conscientes de las pedagogías de aprendizaje de idiomas y tener experiencia en técnica y edición. Encarar esta tarea da oportunidad a los docentes de potencializar su creatividad. La motivación de los estudiantes es otro factor primordial que se busca en el diseño de materiales. Los aspectos cruciales en la elaboración de materiales instruccionales tiene que ver con la activación de conocimientos previos. De acuerdo a, Dick and Reisser (1989, citado en Pardo, A. et al., 2004), lo anterior ayuda a los estudiantes a sentirse seguros al entrar en contacto con la información que han aprendido. Dicha activación puede ser iniciada por medio de actividades enriquecedoras antes de presentar el tema principal, para lo cual se podría hacer uso de ejercicios de vocabulario, con ayudas visuales, estrategias de mapeo mentales, entre otros. Los docentes deben tener en mente el tipo de interacción que sus materiales fomentan. Además de las prácticas individuales, se promueve el trabajo en parejas y en grupos ya que maximizan las oportunidades de intercambio de información. Así mismo, los materiales deben ser evaluados para determinar su eficacia, para lo cual es necesario regresar a los objetos de aprendizaje y de hacerse necesario realizar los ajustes pertinentes.

En el diagrama elaborado por las autoras donde se describe el proceso y los tipos de preguntas que deben hacerse los docentes sobre el papel de los materiales se encuentra la siguiente información:

-Análisis de las necesidades: ¿Cuáles son las competencias que mis alumnos deben refinar?

-Objetivos: ¿Cuáles habilidades y que conocimiento debe mi curso y mi material de apoyo tener como objetivo?

-Selección y secuencia: ¿Qué tipos de tareas, contenidos debo incluir? ¿Qué secuencia deben seguir las actividades propuestas en los materiales?

-Actividades de aprendizaje y enseñanza: ¿Qué actividades requieren mis materiales que los alumnos realicen?

-Valoración y evaluación: ¿Fomenta mi material reflexión sobre los avances de la competencia lingüística? ¿Cuán efectivos son en términos de alcanzar mis objetivos?

La serie mostrada hace énfasis en la idea de que la base teórica del profesor debe estar en el centro de diseño de material. Los profesores deben poseer un conocimiento de la evolución del campo de la educación y en particular en la adquisición de una segunda lengua y la habilidad para conectar la teoría y la investigación a la práctica. Así mismo, las autoras mencionan que los docentes deben ser conocedores de su campo, y no que sólo estén familiarizados con la teoría del aprendizaje y la enseñanza de la lengua extranjera, sino también estar al tanto de los descubrimientos o avances más recientes de la investigación. Algo que resaltan las autoras es que los materiales podrían carecer de

solidez si no se elaboran teniendo en cuenta los principios en los que el docente cree. Es así, como la combinación de su formación teórica y su experiencia docente en el desarrollo de sus materiales serán las que creen condiciones positivas para el aprendizaje de idiomas.

Otro factor vital para Pardo, A. et al. (2004) es la motivación. Por ello aconsejan que es necesario mantener la atención de los estudiantes utilizando materiales significativos, que estén bien elaborados, actualizados, que representen retos, que sean relevantes y divertidos. Por tanto, los materiales deberían estar diseñados para que toquen los sentimientos y experiencias de los alumnos y deben mejorar la adquisición de aprendizaje mediante la promoción de la autonomía. También, con los materiales se debe explorar las personalidades de los estudiantes, los estilos de aprendizaje, los gustos, los desagradados, las necesidades, y el contexto en el que se encuentran, así como tener presente cómo perciben el mundo los estudiantes y cómo interactúan entre ellos, sin dejar de lado la edad que es un factor determinante.

Otros factores importantes son; la contextualización de todas las actividades incluidas en los materiales, por ejemplo, los ejercicios de vocabulario y gramática deben estar integrados en el tema que se está estudiando. Las actividades deben promover la exposición a la lengua meta y deben existir oportunidades para reciclar la gramática y el vocabulario de los puntos que se deben aprender. Los nuevos vocablos, por ejemplo, pueden ser presentados en una forma agradable como por ejemplo, un crucigrama. Luego, se pide a los estudiantes que usen las nuevas palabras a fin de completar oraciones mientras trabajan sobre la transformación de estas. Finalmente, lo que recomiendan las autoras es que los estudiantes inventen sus propias oraciones y que las pongan juntas en una historia u otra actividad que se puede hacer es, usar el vocabulario aprendido en juegos. También se

pueden hacer historietas, juegos de memoria, juegos de mesa tales como tabú, etc. El otro aspecto crucial en el diseño de materiales es el diseño visual, para esto se necesita conocer el manejo de los programas word y paint work. En estos programas hay consejos básicos que ayudan a la elaboración de materiales atractivos. Enseguida se ofrecen algunas pautas que pueden brindar gran ayuda con relación a este punto:

- Incluir instrucciones claras y cortas usando el lenguaje cotidiano, normal. También, incluye un nombre de título para cada actividad que se planee en los materiales

- Proveer un conciso, y sencillo ejemplo antes de dejar que los estudiantes trabajen por si solos, modela el comportamiento.

- Evitar ser aburrido. Distribuir la información en imágenes en un diseño visualmente atractivo para que no canse mirar y leer el material.

- Usar fuentes legibles que no sean muy elaboradas y puedan ser fáciles de leer.

- recrear las actividades con visuales. Estas deben representar el significado de las palabras o lo que significan las situaciones para ser aprendidas. No incluya imágenes solo por hacerlo, sin ninguna relación con el contenido. Diseñe sus propias imágenes o use recursos de internet, pero sea consciente de los derechos de autor del material.

- Incluir un conjunto variado de actividades, por ejemplo: tic-tac-toe, juegos de memoria, loterías, bingos, etc. También se pueden crear materiales que promuevan la interacción y el trabajo en grupo como juegos de hexágonos, concursos, dictado de pared y dictado mutuo y juegos de simulación.

- Usar colores llamativos en los recursos y que sean legibles.

5.3.6. AUTENTICIDAD DE LOS MATERIALES

Sobre este tema de autenticidad de los materiales, Richards (2006, p 20) refiere que las actividades de clase deben ser paralelas al “mundo real” tan cercanas como sea posible. Agrega que desde que el lenguaje es una herramienta de comunicación, los métodos y los materiales deben concentrarse en el mensaje y no en el medio. Así, los objetivos de lectura deben ser los mismos en clase como cuando los estudiantes están en la vida real y pasa a dar argumentos a favor del uso de materiales auténticos, a saber que:

- Proveen información cultural acerca de la lengua meta.
- Proveen exposición a la verdadera lengua.
- Se relacionan más estrechamente con las necesidades de los estudiantes.
- Apoyan un acercamiento más creativo a la enseñanza

5.3.7. ROL DEL PROFESOR Y LOS ESTUDIANTES EN EL AULA DE CLASE

Además de dar luz sobre la autenticidad de los materiales, Richards (2006, p 5) asegura que las actividades propuestas en la enseñanza comunicativa de idiomas implican el desempeño de nuevos roles en el aula de clase tanto para los profesores como para los estudiantes. Por una parte, los estudiantes deben intervenir en actividades basadas en un enfoque de aprendizaje cooperativo en vez de individualista. Se busca que los estudiantes se sientan cómodos con la escucha de sus compañeros en los grupos de trabajo o en las tareas entre parejas en lugar de sólo confiar en el profesor como modelo. Los estudiantes deben tener un alto grado de responsabilidad en su propio aprendizaje. En cuanto a los profesores, estos deben tomar el rol de facilitadores y monitores, en vez de ser un modelo para el habla y la escritura correcta donde se tiene como responsabilidad primordial que los estudiantes

produzcan frases sin errores, lo anterior pide que el profesor debe desarrollar un punto de vista diferente de los errores de sus estudiantes y de su propio rol al facilitar el aprendizaje de idiomas.

Elección de materiales complementarios

Con referencia a la elección de materiales complementarios, Brewster, J. y al. (1992, p.p. 118,119, 122, 125,127) señalan que aunque el libro de texto puede proporcionar la mayoría de materiales a los profesores, es cierto que muchos docentes hacen uso de otros materiales de vez en cuando para ofrecer variedad. Existe mucha variedad de materiales suplementarios disponibles para la enseñanza de un idioma extranjero como por ejemplo el inglés. Este tipo de materiales incluyen libros de cuentos auténticos, diccionarios, canciones infantiles, canciones, libros para actividades, casetes, videos, y juegos entre otros. Es necesario que profesores se pregunten como esos materiales suplementarios están relacionados con los siguientes aspectos:

- El lenguaje que aparece en el libro de texto
- El tipo de lenguaje suplementario y la práctica que proveerán
- La motivación de los estudiantes

Teniendo lo anterior en cuenta, se deberían escoger materiales que apoyen y fortalezcan estructuras y vocabulario que se han presentado en el libro de texto. También al seleccionar material suplementario se deben tener en cuenta los materiales auténticos (aquellos que no han sido escritos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera). Por ejemplo,

muchos juegos que los estudiantes conocen en su lengua materna pueden ser jugados en la lengua extranjera.

Producir sus propios materiales

Sobre este tema, los mismos autores reconocen que es un proceso que consume tiempo, aun así, muchos profesores elaboran sus propias hojas de trabajo, tarjetas, ayudas visuales, y juegos entre otros. Enseguida se nos ofrecen algunas pautas para considerar hacer nuestros propios materiales:

1. Sentir que el libro de texto no provee suficiente practica y que necesita ser complementado adicionando algún ejercicio extra.
2. Las actividades, ejercicios, o ayudas visuales en los libros de texto pueden ser no interesantes o inapropiadas para la clase. Se puede decidir adaptarlos para hacerlos más adecuados o hacer los propios.
3. Se puede necesitar las propias hojas de trabajo porque se quiere organizar la clase de una forma específica. Se puede querer proveer a los estudiantes con una selección de diferentes actividades para elegir lo que ellos pueden trabajar a su propio paso.
4. Puede no tenerse suficientes libros de texto para cada alumno en la clase por lo que se tendría que hacer las hojas de trabajo y las ayudas visuales.
5. Se puede decidir hacer las propias hojas de trabajo o ayudas visuales simplemente por variedad, para hacer un cambio desde el libro de texto.

Las autoras ofrecen varios ejemplos de producción que pueden realizar los docentes, enseguida se citan algunos de estos:

Apareamiento: aquí los estudiantes trabajan individualmente para practicar el vocabulario y la lectura.

Tarjetas de vocabulario: Estas pueden ser hechas por el docente, o por los estudiantes y pueden ser usadas para introducir, practicar o revisar estructuras y vocabulario. Para los más jóvenes es común usar tarjetas con imágenes, sin embargo, no se excluye el uso de tarjetas con palabras.

Las tarjetas deben ser escritas en letras grandes, claras y de color negro. Por su parte, las imágenes pueden ser dibujadas por el docente o fotocopiadas. Se puede sacar provecho de la fotocopidora para ampliar las imágenes. También las imágenes pueden colorearse por parte del docente o los estudiantes. Así mismo, se sugiere recortar las imágenes de revistas. Respecto al uso de tarjetas, los autores recomiendan a los docentes plantearse los siguientes interrogantes:

- ¿Son lo suficientemente grandes para que toda la clase pueda verlas?
- ¿Transmite la imagen el significado con claridad?

Características de las hojas de trabajo

Aquí las recomendaciones son:

- Que estas sean claras, sencillas y atractivas.
- Que las instrucciones se den en un lenguaje sencillo o en la lengua materna de los estudiantes
- Que cada hoja de trabajo provea una actividad que dure pocos minutos

- Que existan posibilidades de personalizar las hojas de trabajo, por ejemplo, colorearlas, etiquetarlas, etc.
- Que cada hoja de trabajo tenga un punto particular del idioma lo que permite involucrar a los estudiantes en diferentes habilidades y posibilidades para unir el idioma con otras materias del currículum.

5.4. DIDÁCTICA

Existen múltiples definiciones de didáctica. Para este apartado se cita la definición propuesta por Brousseau (1990, citado en Feldman 1999, p.25) quien indica que ésta se ha entendido como una teoría, un conjunto de técnicas o un modo de hacer las cosas. Agrega que para nuestros tiempos es bastante común que la idea de “teoría” sea un rasgo aceptado como parte integrante de casi cualquier concepción didáctica. Pero aclara que lo que varía grandemente es su objeto.

5.5. SECUENCIAS DIDÁCTICAS

Es amplia también la gama de definiciones sobre secuencias didácticas. Sin embargo, por la amplitud de la definición se ha decidido mostrar la definición que hace Camps (1994, citado en Vilá, Ballesteros, Castella, Cros, Grau, Palou 2005, p. 120):

Las secuencias didácticas son una propuesta de producción global, ya sea oral o escrita, que tiene una intención comunicativa, por lo que deberán tomarse en cuenta los parámetros de la situación discursiva en la que se enmarca y formular dichos parámetros de forma explícita. Al mismo tiempo, se plantean como una propuesta de aprendizaje, con unos objetivos y unos contenidos específicos que deben hacerse explícitos y que sirven de base para la planificación, la producción y la evaluación de los discursos. Estos objetivos y contenidos son objeto de un trabajo específico, que se realiza en actividades secuenciadas temporalmente y de forma interrelacionada con las necesidades de composición textual

Según Dolz (1994: 119,120, citado en Vilá, Ballesteros, Castella, Cros, Grau, Palou 2005):

Las secuencias didácticas consisten en pequeños ciclos de enseñanza y de aprendizaje formados por un conjunto de actividades articuladas y orientadas a una finalidad, es decir, a la producción de un texto oral o escrito. Pretenden articular de forma explícita los objetivos, los contenidos y las actividades en un proyecto de trabajo o de producción verbal. Se proponen unos objetivos limitados y compartidos por los alumnos, y las actividades metalingüísticas y metadiscursivas que se presentan en estas secuencias están minuciosamente planificadas y adoptadas a cada situación educativa.

Los autores Vilá, Ballesteros, Castella, Cros, Grau, Palou (2005: 120) ofrecen las siguientes características con relación a la secuencia didáctica:

- Pequeño ciclo de enseñanza y de aprendizaje orientado a una finalidad y articulado en forma de secuencia temporal.
- los objetivos son concretos, limitados y compartidos con el alumnado.
- Los procedimientos lingüísticos constituyen el eje de la secuencia. Se centran en el uso de la lengua y la reflexión sobre el uso.
- Incorporar las cuatro habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir) aunque se prioriza una de ellas.
- Las actividades se planifican desde una perspectiva bilateral: la función del emisor y de los receptores.
- Integra los distintos tipos de evaluación: evaluación inicial, formativa y sumativa. La evaluación formativa cobra una relevancia especial.
- prevé el uso de parrillas o pautas de observación o valoración tanto durante el proceso de planificación del discurso como para la producción final.
- Tiene una duración aproximada de 6 a 10 horas de clase.

6. METODOLOGÍA

Este trabajo se combinó con la práctica docente debido a la relación entre ambos. En la práctica docente se propuso un trabajo de diseño e implementación de materiales didácticos y a la vez se llevaron a cabo actividades comunicativas que tenían como objeto desarrollar o reforzar la oralidad de una lengua extranjera (francés) en uno de los cursos de Francés Extracurricular I de la Universidad del Valle. El enfoque investigativo de este trabajo es la Investigación-acción. Sobre este tipo de investigación existen múltiples definiciones, para este apartado se hará referencia a las definiciones propuestas por algunos autores importantes en este campo.

Mckernan (1999, p.25) define IA (Investigación acción) como un proceso en el que el profesional en ejercicio puede hacer una auto reflexión de su práctica docente, a fin de mejorarla mediante la solución de los diversos problemas que se presentan en un área determinada. Para esto propone las siguientes etapas: definir con claridad el problema; especificar un plan de acción - que implica el examen de hipótesis por la aplicación de la acción al problema; luego, realizar una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada y, finalmente llevar a cabo una reflexión, y una explicación de los procesos y comunicar los resultados a la comunidad de investigadores de la acción. Por su parte, Kemmis y McTaggart (1988, p.9) proponen a la IA como una forma de indagación introspectiva colectiva que participantes en situaciones sociales llevan a cabo para mejorar la coherencia y la equidad de sus prácticas sociales o educativas, logrando a su vez la comprensión de tales prácticas y de las situaciones en las que se dan. Estos autores hablan de una espiral introspectiva, que implica las siguientes etapas: planificación,

actuación, observación y reflexión. Como puede notarse hay una relación estrecha entre ambas definiciones, puesto que ambas abogan por el mejoramiento de la práctica docente, logrando una comprensión de las prácticas y de las situaciones que se dan en el ámbito social o educativo donde se desempeñan los investigadores. En cuanto a las etapas propuestas en cada una de las definiciones, vemos que son cuatro para cada caso, donde se cumplen como mínimo la planificación de un plan de acción, la aplicación de la acción al problema y una reflexión. Las etapas difieren en la evaluación y en la explicación que se incluyen en la propuesta de Mckernan, es necesario aclarar que ninguna de las propuestas es mejor que la otra, cualquiera de las dos formas es viable.

Si miramos ahora las ventajas de este tipo de investigación, encontramos que según Schön (1998) la IA, es investigación y es acción porque permite resolver problemas prácticos, ayuda a los profesionales en ejercicio a resolver sus propios problemas y a mejorar su práctica. Lo que da como resultado que el profesional práctico, al reflexionar sobre lo que hace, perfecciona su acción.

Por su parte, Muñoz y Quintero (2001, p.88) indican que la IA es una de las opciones apropiadas para el campo de la educación por sus contribuciones al desarrollo de la escuela, del aula, la profesión y la formación de nuevos profesionales. De igual modo, este tipo de investigación permite que los profesionales en ejercicio sean productores y a la vez consumidores de investigación. Así mismo, agregan que la IA es colaboradora y participativa porque se hace en grupo, implicando a los responsables de la acción en la mejora de esta. Otra de las ventajas que mencionan estos autores, es que este tipo de investigación crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en

todas las fases del proceso de investigación (la planificación, la acción, la observación y la reflexión).

Estos mismos autores (Muñoz y Quintero, 2001) indican que el modelo de la IA destaca el rol del profesor como un profesional reflexivo y creativo, que es capaz de enfrentarse a las situaciones cambiantes que se producen en las escuelas y a elaborar estrategias adecuadas para resolver cada uno de los problemas.

Sobre el manejo de instrumentos en este tipo de investigación, Muñoz y Quintero (2001: 89) indican que la IA concibe de modo amplio y flexible el manejo de instrumentos que permiten registrar, recopilar, y analizar los juicios propios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre. Algunos de esos instrumentos son: grabaciones (audio, video), entrevistas abiertas, encuestas, registros de observación etnográficos, etc.

De acuerdo a Muñoz y Quintero (2001:89) la investigación-acción educativa apunta a las preocupaciones de los profesores, estudiantes, métodos, aula, escuela, comunidad y la sociedad; indaga por el sentido del trabajo del docente y de su propia vida como ser pensante y actuante. Se espera que los profesores estén comprometidos a adoptar una postura investigativa hacia su trabajo a partir de la reflexión rigurosa sobre su práctica como base del mejoramiento; los participantes no son espectadores desinteresados sino participantes activos.

Por su parte, la Investigación-acción-reflexión según Muñoz y Quintero (2001:89) exige un diario personal para registrar los progresos y reflexiones del maestro. Tales registros se refieren a:

- comprensión y conocimiento de los propios problemas.

- Cambios en las actividades, concepciones y prácticas.
- cambios en el lenguaje y el discurso.
- cambios en las relaciones y formas de organización.
- Desarrollo, progreso, limitaciones y fortalezas.
- inventario de puntos críticos para mejorar la acción futura inmediata.

Es importante anotar que este tipo de investigación reflexiona sobre sus problemas pero no propone una solución.

Siguiendo el modelo propuesto por Mckernan, esta investigación se desarrolló en tres etapas: definición del problema, plan de acción, y evaluación del plan. En cada una de las etapas se llevaron a cabo diferentes actividades que ayudaron a alcanzar los objetivos planteados. Es importante recordar que estas etapas también coinciden con las etapas de la práctica docente.

6.1. PROCEDIMIENTO

La implementación de la propuesta se desarrolló en la Universidad del Valle, sede Meléndez, en la ciudad de Cali. En esta institución se realizó un trabajo de campo que incluyó diez observaciones en el aula, se realizaron en un primer curso de Francés Extracurricular I, siete observaciones y en otro curso del mismo nivel tres observaciones más (siguiente periodo) para reforzar lo que se quería observar y si se daban variantes importantes en el desempeño en dos públicos diferentes pero siempre en el nivel I. La situación anterior no representó impedimento alguno para cumplir con los objetivos del trabajo. Con relación a los contenidos de las unidades didácticas, materiales y algunas

actividades para la fase de implementación de la profesora practicante, se hicieron modificaciones a razón del manejo de los contenidos que iba trabajando el profesor titular del curso, quien iba asignando las temáticas a reforzar con los estudiantes para cada intervención de la profesora practicante. La información obtenida en los cuestionarios se sistematizó con una interpretación de tipo cualitativo y fue necesario utilizar elementos cuantitativos como los porcentajes para conocer los resultados de varios aspectos de interés en este estudio.

Los instrumentos y métodos usados para la obtención de la información fueron: la observación directa, diario de campo, entrevistas, conversaciones informales con algunos estudiantes, y la aplicación de dos cuestionarios, uno aplicado el primer día de clase y el otro prácticamente al final del curso. El trabajo de campo se realizó en el mes de febrero. Los cuestionarios se diseñaron en el mes de febrero 2013 y se aplicó el primero en el mismo mes, y el segundo en mayo, la entrevista se aplicó en el mes de febrero 2013 igualmente. Como ya se mencionó se observaron en periodos consecutivos dos grupos de Francés Extracurricular I, antes de realizar la práctica docente. Debido a que no se dieron variantes muy diferentes se decidió centrar esta investigación en el último grupo observado. Los cursos de francés Extracurricular son cursos que la universidad ofrece a estudiantes de pregrado diferentes a la Licenciatura de Lenguas Extranjeras Inglés-Francés, el curso que se tomó finalmente como referencia para este trabajo se componía de estudiantes de diferentes carreras y semestres, con un total de 24 matriculados, cuyas edades oscilaban entre los 16 y 33 años.

En la primera fase, definición del problema, se realizó observación directa del grupo seleccionado como del contexto del aula, registrando a través de las observaciones la mayor

cantidad de datos posibles sobre aspectos como el grado de motivación, el desempeño y actitud de los estudiantes frente a actividades propuestas por el docente titular para trabajar la lengua meta, así como la metodología utilizada por el docente, entre otros aspectos.

Las observaciones del segundo grupo tuvieron una duración de siete horas, dos de ellas de dos, la otra de 3, de acuerdo a los horarios y días establecidos para este curso, a saber, los días lunes de 6:00-9:00 pm y los días viernes de 6:00-8:00 pm. Los registros de las observaciones se realizaron en tercera persona, manteniendo el rigor que requiere la técnica etnográfica: registrando textualmente, tratando de registrar la mayor cantidad de datos posibles, reservando la observación focalizada para situaciones que lo así lo requirieran. El foco de las observaciones se hizo sobre las actividades propuestas al grupo para desarrollar la oralidad y sobre los materiales utilizados para facilitar este aspecto de la lengua.

Igualmente, se hizo revisión de información relacionada con los cursos extracurriculares impartidos por la Escuela de Ciencias del Lenguaje, se consultó por ejemplo, el programa del curso propuesto por el profesor titular para dicho periodo, como la revisión del programa propuesto por otra docente para otros cursos y periodos, también se buscó información sobre los objetivos de los cursos extracurriculares, sobre la metodología utilizada por algunos de los profesores a cargo de este tipo de cursos. Además se recopiló bibliografía pertinente relacionada con el diseño y elaboración de materiales didácticos, así como con tipos de actividades comunicativas que ayudaran a desarrollar o reforzar la oralidad en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. De otra parte, se procedió a la aplicación de cuestionarios a los estudiantes, estos se llevaron a cabo dentro del aula, en espacios determinados por el docente titular del curso, el tiempo destinado para los mismos no sobrepasó más de quince minutos en las dos sesiones en que se desarrollaron. Así

mismo, se realizó una breve entrevista al docente encargado del curso al finalizar una de las sesiones de clase. Otra de las herramientas de campo utilizadas fueron algunas charlas informales con algunos de los estudiantes al comienzo y final del curso para recoger apreciaciones y opiniones sobre el proceso de aprendizaje y otros puntos de interés por la investigadora. Las últimas actividades para este ciclo, incluyeron el análisis de los datos obtenidos para proceder a definir el problema observado. Cabe resaltar que los cuestionarios buscaban ahondar en los siguientes aspectos:

- Frecuencia de las actividades realizadas en el aula de clases para desarrollar la oralidad.
- Frecuencia del uso de la LE dentro y fuera del aula.
- Contextos en los que se practicaba la lengua extranjera.
- Preferencia o no preferencia de las actividades propuestas en el aula de clases.
- Motivaciones por las que los estudiantes querían aprender una LE como el francés.
- Opinión sobre que materiales y recursos usados en clase consideran los estudiantes les ayudan a mejorar su competencia comunicativa en el aula de clases.
- Las recomendaciones de los estudiantes sobre las actividades y materiales utilizados en el curso.

Para la segunda fase, plan de acción, se diseñó la propuesta didáctica a partir del diagnóstico, donde las actividades estuvieran articuladas y orientadas a lograr algo específico por parte de los estudiantes, las unidades didácticas se diseñaron teniendo en cuenta los contenidos del programa y acordando con el profesor las temáticas en las que la docente-practicante pudiera hacer intervención. Una vez con un plan de acción elaborado se procedió a la aplicación de la propuesta didáctica. Con la implementación de la propuesta

se buscó probar la efectividad del material elaborado y de las actividades comunicativas diseñadas para reforzar el incremento de la producción oral en los estudiantes. Para esta fase fueron siempre muy importantes las observaciones del profesor titular del curso y de la tutora a cargo para la planeación de las clases y materiales, como en el desarrollo de las clases. El periodo de implementación de la propuesta de acuerdo a las intervenciones desarrolladas en el aula de clase se realizaron entre el 1 marzo hasta el 27 de mayo de 2013.

Para la última fase, evaluación del plan, se hizo un análisis de los datos recogidos durante la implementación del plan de acción, acudiendo también a preguntar en charlas informales la opinión de los estudiantes frente a la propuesta presentada por la docente-practicante. Así mismo, se revisaron los datos recogidos en la segunda aplicación de los cuestionarios aplicados a los estudiantes. Igualmente se tuvo en cuenta los datos registrados respecto al desempeño de los estudiantes frente a las actividades propuestas, los materiales, la motivación, el grado de participación, las posibles dificultades para desarrollar las tareas en las diferentes modalidades de trabajo en las distintas intervenciones y en el aumento o desarrollo de la producción oral en la lengua meta, esto por medio de las notas de campo. Para tener datos concretos y específicos sobre los puntos de interés para la investigadora, se necesitó clasificar la información y analizarla por categorías para determinar el grado de efectividad y el logro de los objetivos planteados para este trabajo. Finalmente, se redactó el informe de los resultados del trabajo como de sus conclusiones. Dado que la interacción permanente de los estudiantes favorece el desarrollo de la oralidad, las tareas propuestas dieron prioridad a la modalidad de trabajo en grupos y parejas más que al trabajo individual. Las actividades buscaban el trabajo cooperativo y siempre participativo de todos los estudiantes, para lo que se insistió en el uso de frases y expresiones elaboradas para dar

fluidez en la intervención oral de los protagonistas. El uso de material especializado facilitó el trabajo comunicativo en el aula, así como la motivación y grado de participación en los estudiantes. Algunos de los materiales usados fueron: flashcards, fotocopias, tarjetas de cartulina, ejercicios de repetición oral, juegos, etc.

Finalmente, la evaluación en el periodo de implementación fue formativa y continua. Se evaluó el trabajo oral, el desempeño en grupos y parejas, como la participación activa en las actividades realizadas. Se hizo una revisión a una tarea asignada a los estudiantes por el profesor titular del curso, pero sobretodo hubo un permanente monitoreo del proceso de aprendizaje de los estudiantes durante todas las actividades.

7. CONTEXTO

La Institución donde se llevó a cabo la práctica docente es la Universidad del Valle, principal institución académica del sur-occidente de Colombia. Esta institución está ubicada en el barrio Meléndez (Sede principal) en la calle 13 # 100-00, comuna 18, de la ciudad Santiago de Cali, capital del departamento del Valle del Cauca. La universidad es reconocida por su alto nivel académico, sus aportes en investigación en diversas áreas a la comunidad en general y su liderazgo. Además de la sede principal en el barrio Meléndez, en la misma ciudad se encuentre la sede de San Fernando, donde están concentradas las facultades de Salud y de Ciencias de la Administración. De otro lado, están las sedes regionales en lugares como: Palmira, Buga, Cartago, Tuluá, Norte del Cauca (Santander de Quilichao), Caicedonia, Pacífico, Yumbo y Zarzal. Cabe resaltar que como institución de alto prestigio académico e investigativo cuenta con alianzas o convenios con otras instituciones y organizaciones en el extranjero.

La Universidad del Valle por ser una institución pública, ofrece un Sistema de Bienestar Universitario, el cual busca crear, mantener y consolidar un ambiente intelectual, ético y estético permitiendo así que su comunidad participe en actividades de tipo cultural, curriculares, extracurriculares, deportivas y de salud entre otras.

Estructura Física y dotación

La primera actividad en la Institución consistió en la exploración del campus. LA UNIVERSIDAD DEL VALLE es una institución estatal de educación superior, fundada en 1945 por ordenanza de la Asamblea del Departamento del Valle del Cauca, dedicada a la

formación académica de nivel superior y a la Investigación¹. Esta institución cuenta con amplias zonas verdes y muchos árboles, cuenta con un lago; cuenta con un pabellón, sitio de encuentro para el desarrollo de actividades lúdicas y culturales; la biblioteca central y su plazoleta; la torre de la facultad de ingenierías con su plazoleta que sirve como lugar de encuentro para cuenteros y otras actividades culturales; un edificio de administración central; la facultad de humanidades; la facultad de ciencias naturales y exactas; el centro deportivo universitario; el nuevo edificio de la facultad de ciencias y económicas; una cafetería central; el edificio del CREE; facultad de artes integradas; la facultad de Ciencias de la administración; la facultad de salud; El instituto de Educación y Pedagogía; el Instituto de Psicología; El Coliseo Alberto León Betancourt; El auditorio Agora y la UV TV Emisora de la Universidad. Cada facultad cuenta con una sala de sistemas y algunos edificios cuenta con centros de documentación donde los alumnos pueden consultar libros de su interés sobre trabajos específicos realizados por otras personas del ámbito académico².

Para mayor información sobre las dependencias existentes en cada una de las facultades remitirse a la página web de la Universidad del Valle³.

Personal Docente, discente, administrativo y de apoyo

De acuerdo a la reseña histórica de la Institución, se encuentra que el 11 de junio de 1945 la Asamblea Departamental, después de escuchar el informe de la comisión conformada por los doctores Nicolás Ramos Hidalgo y Libardo Lozano Guerrero, expide la Ordenanza N°

¹ Tomado del Proyecto Educativo institucional (P.E.I.), p. 3.

² Información disponible en <http://www.univalle.edu.co/>

³ Información disponible en <http://www.univalle.edu.co/facultades.html>

12 que crea la Universidad Industrial del Valle del Cauca. Comprendiendo así los dichos legisladores que los estudios universitarios debían capacitar al personal que tendría a su cargo la transformación de la ciudad de Santiago de Cali y de la comarca vallecaucana, teniendo como resultado que cincuenta años después, la extensión del radio de acción de la Universidad del Valle a las principales ciudades del Departamento; situación prevista claramente en el Artículo 3° de la citada ordenanza⁴. El primer rector de la Universidad fue el señor, Don Tulio Ramírez. Dirigirse a la página web de la Universidad del Valle para ampliar información sobre la lista de rectores que ha tenido la institución desde su fecha de fundación⁵.

La Universidad del Valle tiene la siguiente estructura orgánica⁶:

Consejo Superior
Rectoría
Junta de seguridad Social
Consejo Académico
Secretaría General
Oficina Jurídica
Oficina de Control Interno
Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional
Oficina de Relaciones Institucionales
Oficina de Informática y Telecomunicaciones
Vicerrectoría de Bienestar Universitario
Vicerrectoría Académica
Vicerrectoría de Comunicaciones
Vicerrectoría Administrativa
Dirección de Regionalización
Facultad de Salud
Facultad de Ingeniería
Facultad de Ciencias

⁴ Información disponible en <http://aniversario60.univalle.edu.co/historia/fundacion/articulos/venciendola-incredulidad.html>

⁵ Información disponible en <http://www.univalle.edu.co/acercauv.html>

⁶ Información disponible en http://www.univalle.edu.co/facultadesydependencias/organigramas/Organigrama_General2003.pdf (Acuerdo No. 020 -03 C.S.)

Facultad de Humanidades
Facultad de Artes integradas
Facultad de Ciencias Sociales y Económicas
Facultad de Ciencias de la Administración
Instituto de Educación y Pedagogía
Instituto de Psicología

Para información detallada sobre los Miembros del Consejo⁷ y del Consejo Académico⁸ ir a la página web de la Universidad del Valle.

La Escuela de Ciencias del Lenguaje hace parte de la facultad de Humanidades, dicha escuela está localizada en el edificio 315 en el Campus Meléndez. El edificio tiene tres niveles distribuidos así: en el primer piso se encuentran; el Centro de Traducciones, el Departamento de Lenguas y culturas extranjeras, la Dirección de Postgrados, la secretaria de programas de pregrado, la Dirección de programas de pregrado, la Dirección de la Escuela, la secretaria, el Departamento de Lingüística y filología; en el segundo piso se encuentran; una sala de video-oficina de mantenimiento, la sala Luis Ángel Baena, una sala de sistemas, un centro de documentación, un laboratorio de idiomas, la sala de reuniones, el programa de mejoramiento docente en lengua materna, la sala de profesores, la sección de idiomas para postgrados y el programa de desarrollo profesional docente en inglés; en el tercer piso y último nivel del edificio se encuentra; la sala de Japonés, aulas del 3003 al 3008, y la sala de maestría. El edificio cuenta tanto en el primer nivel como en el último nivel con baños para uso de los estudiantes o visitantes, y en el segundo nivel están los baños para los docentes, quienes además cuentan con una cocina para que ingieran sus alimentos en su horario de almuerzo si así lo desean.

⁷ Información disponible en <http://secretariageneral.univalle.edu.co/consejo-superior/MiembrosCS.pdf>

⁸ Información disponible en <http://secretariageneral.univalle.edu.co/consejo-academico/MiembrosCA.pdf>

En la Escuela de ciencias del lenguaje además de impartirse la Licenciatura de Lenguas Extranjeras Ingles-Francés, se ofrecen entre otros cursos, los extracurriculares tanto en idioma inglés como en francés, de los cuales se ofrecen 3 niveles respectivamente a estudiantes que no hacen parte del pregrado ya mencionado. Los cursos Extracurriculares se imparten dos veces por semana, con una intensidad horaria semanal de 5 horas, divididos en 3 y 2 bloques. Los cursos Extracurriculares de francés tienen como objetivo desarrollar las competencias necesarias para la comprensión y la expresión oral en la lengua francesa en situaciones comunicativas, tanto escritas como orales. Así mismo, buscan desarrollar estrategias de lectura que permitan a los estudiantes entender textos académicos escritos en francés, y se hace igualmente un acercamiento a la cultura y civilización francesa. Los contenidos que se revisan en el curso están divididos en comunicativos, lingüísticos y socioculturales. En cuanto a la metodología se encuentra que en el curso se aplican diferentes metodologías y enfoques, pero se da prioridad al enfoque comunicativo, el cual se apoya con material de métodos para la enseñanza del francés y de documentos auténticos orales y escritos.

Misión y Visión de la Institución

En este apartado se describen los aspectos más importantes que rigen la Universidad Del Valle, de acuerdo con lo descrito en el Proyecto Educativo Institucional (PEI)⁹.

MISION. La Universidad del Valle, como Universidad Pública, tiene como misión educar en el nivel superior, mediante la generación y difusión del conocimiento en los ámbitos de la ciencia, la cultura y el arte, la técnica, la tecnología y las humanidades, con autonomía y

⁹ Tomado de proyecto Educativo Institucional (P.E.I.), p. 3.

vocación de servicio social. Atendiendo a su carácter de institución estatal, asume compromisos indelegables con la construcción de una sociedad justa y democrática.

VISION. La Universidad del Valle, como una de las más importantes instituciones públicas de educación superior del país (Colombia) en cobertura, calidad y diversidad de sus servicios, aspira a consolidarse como una universidad de excelencia, pertinente, innovadora, eficiente, competitiva, con proyección internacional y de investigación científica.

TIPO DE INSTITUCIÓN

Como ya se mencionó la Universidad del Valle es una institución estatal de educación superior, fundada en 1945 por ordenanza de la Asamblea del Departamento del Valle del Cauca, dedicada a la formación académica de nivel superior y a la Investigación. La Universidad fue creada por la Ordenanza #12 de 1945 (junio 11) de la Asamblea Departamental del Valle del Cauca, con el nombre de "Universidad Industrial del Valle del Cauca". Nombre que fue cambiado posteriormente (en 1954) por la Ordenanza #10 al que actualmente tiene: "Universidad del Valle"¹⁰.

PRINCIPIOS

Para cumplir con su misión la Universidad del Valle define los siguientes principios y valores como fundamento para el ejercicio de sus tareas y funciones y como guía para la orientación de su desarrollo¹¹:

¹⁰ Información disponible en <http://www.univalle.edu.co/acercauv.html>

¹¹ Tomado de proyecto Educativo Institucional (P.E.I.), p. 4.

- El respeto y la prevalencia del interés colectivo sobre el particular y la defensa de la igualdad de oportunidades.
- La libertad en la enseñanza, la investigación y la difusión del pensamiento en un ámbito de pluralismo ideológico y diversidad cultural que haga posible la promoción de la crítica y el debate públicos.
- La integralidad en la formación, entendida como equilibrio entre los aspectos científico, tecnológico, artístico y humanístico en los procesos de aprendizaje.
- El compromiso con la paz, la democracia, la defensa del interés público, el ejercicio de los deberes humanos, la promoción de los deberes civiles, y el desarrollo de la civilidad.

8. RESULTADOS

La propuesta de este proyecto obedece a la constatación de la poca existencia o poco uso de recursos especializados en las aulas de enseñanza de lengua extranjera. También se buscó proponer actividades que ayudaran a desarrollar o incrementar la oralidad en el aula de lengua extranjera, ya que es la habilidad que los estudiantes esperan trabajar en mayor medida para poder comunicarse en la lengua meta de forma más efectiva.

Para la organización de los datos y su posterior análisis, se identificaron una serie de categorías y subcategorías de los aspectos de interés para este trabajo por estar relacionados con la habilidad de la oralidad que es el foco principal del mismo. La relevancia de los elementos se basó en aquellos que mostraron mayor grado de frecuencia en el aula. Es fundamental señalar que la presentación de los resultados se hará de acuerdo con el desarrollo cronológico de los mismos. Teniendo en cuenta las referencias anteriores, se procede a presentar los resultados encontrados y la interpretación de los mismos, intentando dar respuesta a los interrogantes que se plantearon al principio del trabajo y a la vez intentar mostrar la manera en que se alcanzaron los objetivos planteados. Algunos de los instrumentos que se utilizaron para obtener los datos que se presentan a continuación fueron: el diario de campo, cuestionarios, los registros de observación, el registro de implementación, entre otros. El análisis de los resultados se presentará en conformidad con la aplicación de cada paso en el siguiente orden: primera aplicación de cuestionario a los estudiantes, etapa de observación, etapa de implementación de la propuesta y segunda aplicación de cuestionario a los estudiantes.

8.1. ANÁLISIS DE APLICACIÓN DEL PRIMER CUESTIONARIO A ESTUDIANTES

El diseño del cuestionario se fundamentó en los aspectos en que se centra el presente trabajo, a saber, el tipo de actividades que se llevan a cabo en las clases, la frecuencia de uso de la LE dentro y fuera del aula, las preferencias o no preferencias de los estudiantes referente a las actividades propuestas en el aprendizaje de una lengua extranjera como el francés, la motivación de los estudiantes para aprender dicha lengua, la existencia de recursos especializados en el aula, la opinión de los estudiantes frente a cuáles de estos recursos y materiales consideran les ayudan en su proceso de aprendizaje y las posibles recomendaciones por parte de los estudiantes referente a las actividades y materiales de uso en el aula de clases.

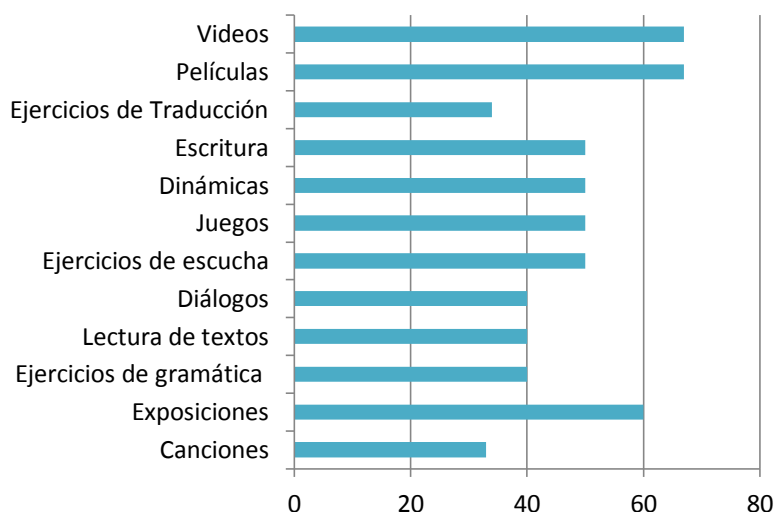
Dado que la aplicación del primer cuestionario se hizo el primer día de clase, es claro que hasta el momento los estudiantes no habían tenido experiencia de las actividades en clase propuestas por el docente a cargo para ese nivel I del curso de francés extracurricular, por lo que sus respuestas obedecen a: experiencias previas de algunos estudiantes en el mismo idioma francés o en cursos de inglés y en pocos casos en los que ellos desde su punto de vista consideraban debían ser las actividades frecuentes en un aula de lengua extranjera. Con lo anterior en mente, se encontró la siguiente información:

FRECUENCIA DE LAS ACTIVIDADES DE CLASE

Canciones - 33% El 50% de las veces
Exposiciones – 60% Nunca
Ejercicios de gramática – 40% El 50% de las veces
Lectura de textos – 40% Usualmente
Diálogos – 40% Usualmente

Ejercicios de escucha – 50% Usualmente
 Juegos – 50% Casi nunca
 Dinámicas – 50% El 50% de las veces
 Escritura – 50% El 50% de las veces
 Ejercicios de traducción – 34% Usualmente
 Películas - 67% Usualmente
 Videos - 67% Usualmente

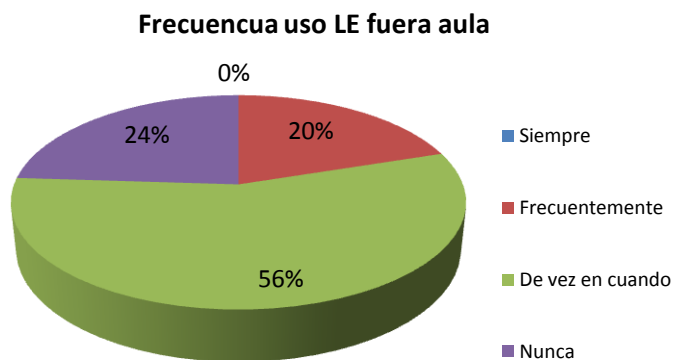
Se encuentra que las actividades con mayor porcentaje son las películas y los videos, con un 67% para cada una.



Richards (2006, p 20) hace referencia a la autenticidad de los materiales, algo vital cuando se trata de películas y videos ya que permite a los estudiantes acceder a ciertos aspectos culturales de la lengua meta y exponerse a la verdadera lengua. Aunque es cierto que este tipo de material en muchos sino en todos hace parte de los materiales complementarios que usan los docentes en el aula de lengua extranjera, no se debe dejar de lado pues entre otros aspectos positivos permiten proveer variedad a la clase, estimulando también la motivación de los estudiantes de acuerdo a Brewster, J. y al. (1992).

FRECUENCIA DE USO DE LA LE DENTRO Y FUERA DEL AULA

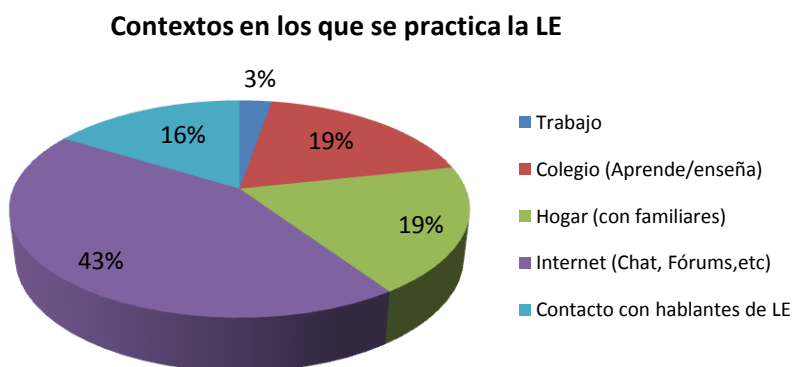
Dentro del aula – 45% Frecuentemente
 Fuera del aula – 56% De vez en cuando



Richards y Rodgers (2001:161, citado en McDonough y Shaw, 2003) indican que la función primaria del lenguaje es la interacción y la comunicación. Aunque la mayoría de los estudiantes no han tenido la posibilidad de aprender una LE previamente, reconocen que el uso de la LE es importante tanto dentro como fuera del aula. Dan mayor porcentaje al uso en el aula de clases precisamente porque es allí donde pueden lograr más interacción y comunicación en la lengua meta.

CONTEXTOS EN LOS QUE SE PRÁCTICA LA LENGUA EXTRANJERA

Internet 43%



Dado a que en la actualidad la mayoría de los estudiantes ya sea en sus hogares o en los lugares de estudio cuentan o pueden acceder a este servicio, aparece con mayor frecuencia

esta subcategoría lo que no resulta extraño por la globalización en la que nos vemos inmersos y que permite por medio de internet contactar a nativos, familiares o amigos que se encuentran en países de habla francesa y que hacen por supuesto uso de esta, apoyando de forma positiva el avance en el proceso de aprendizaje de la lengua meta.

ACTIVIDADES PREFERIDAS Y POCO PREFERIDAS DE LOS ESTUDIANTES

Actividades preferidas

Diálogos 13%

Canciones 13%

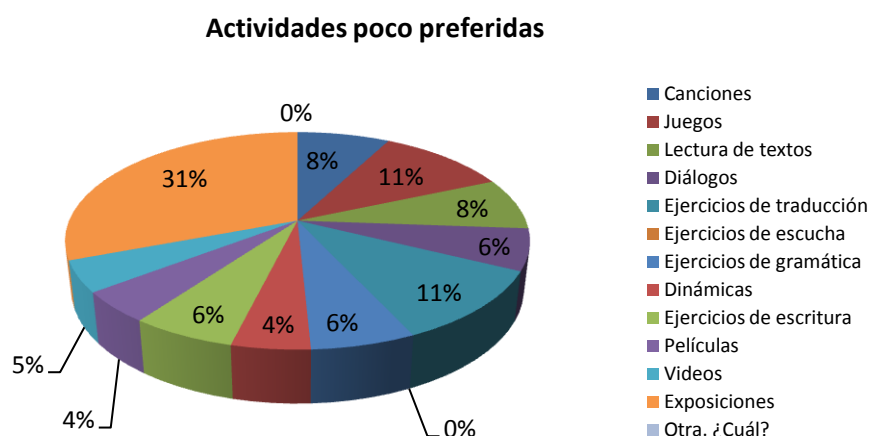


Según Littlewood (1983), Revel (1979) y Morrow (1981), los juegos musicales que incluyen canciones y ritmos pueden desarrollar confianza para expresarse en la lengua meta. Igualmente, Brewster, J. et al. (1992) aluden a que las canciones como los diálogos hacen parte de las actividades que ayudan a trabajar la oralidad en el aula. Por medio del

uso de canciones, se provee a los estudiantes práctica de pronunciación, se consolida e introduce nuevo vocabulario, e incluso se pueden hacer ejercicios que ayudan a estimular el control del cuerpo. Con relación a los diálogos se entiende como lo explican estos autores que ofrecen oportunidad para practicar la fluidez y extender el uso del lenguaje.

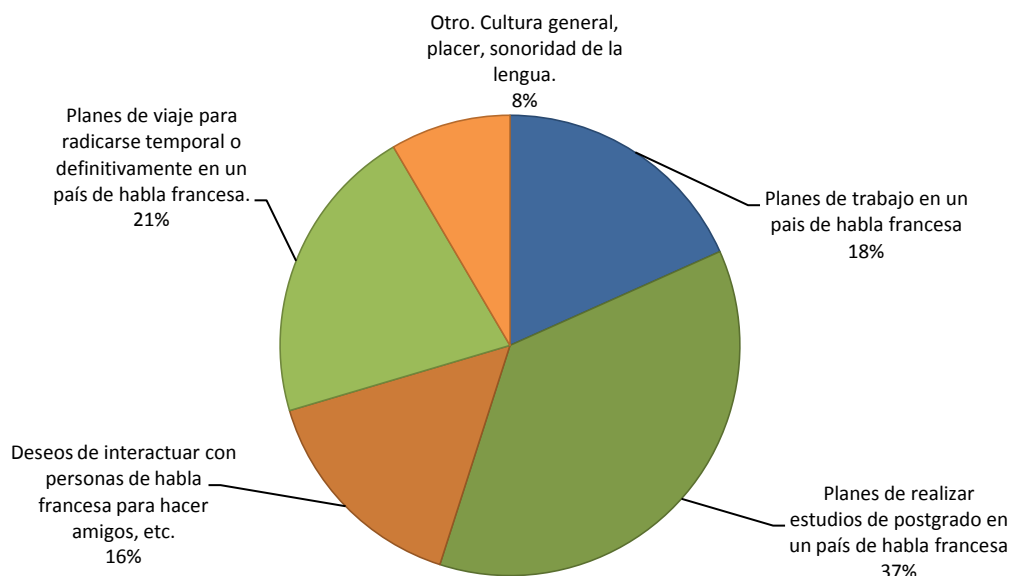
Actividades poco preferidas

Exposiciones 31%



Aunque las exposiciones trabajan la oralidad en el aula, es de anotar que para niveles iniciales se debe tener presente que las actividades estén al nivel de los estudiantes a fin de que haya mejor desempeño de éstos frente a su proceso para no pedirles imposibles que no se ajusten a los diferentes momentos de su aprendizaje (Van E, 1986).

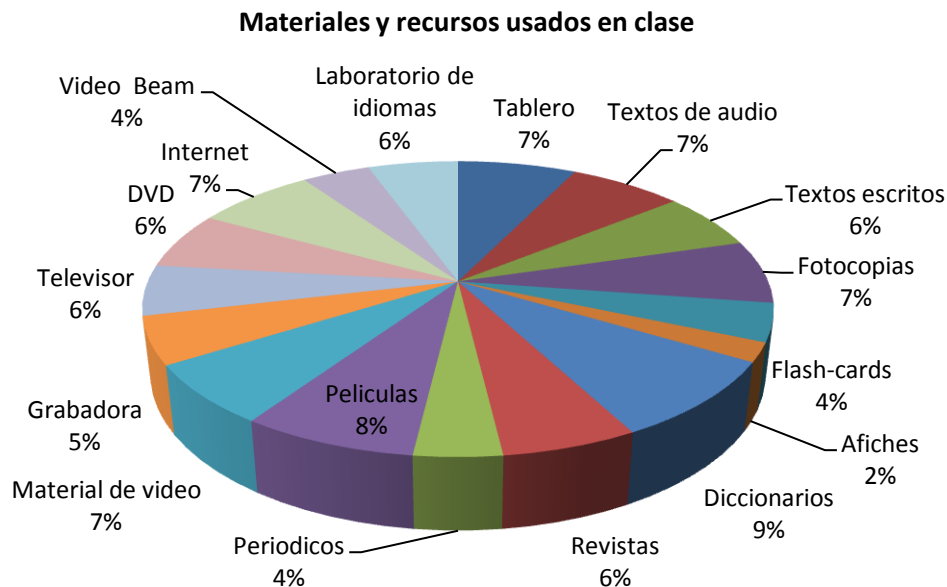
MOTIVACIONES DE LOS ESTUDIANTES HACIA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA FRANCESA



Los estudiantes reconocen que el aprendizaje de otra lengua como el francés les abre nuevas posibilidades para desarrollarse profesionalmente, ya sea por costos o por diferentes ofertas de posgrados en países como Francia, se encuentra como mayor motivación su deseo de realizar sus estudios de postgrado en un país de habla francesa.

MATERIALES Y RECURSOS USADOS EN CLASE

Diccionarios – 9%
Películas - 8%
Internet – 7%
Tablero - 7%
Fotocopias – 7%
Textos de audio - 7%



Se registran los materiales y recursos usados en clase y que son de preferencia para los estudiantes por considerar que les ayudan en su competencia comunicativa en el salón de clases.

En este punto se encontraron varios aspectos positivos en las aulas donde se realizarían las clases. Por ejemplo, en cuanto a los recursos, los dos salones disponían de: tableros, televisor, video Beam, grabadora (cuando el docente a cargo la solicitaba).

Revel (1979) da gran importancia al uso de materiales y recursos que ayuden a tener una aproximación a las situaciones reales, por lo que se espera que se haga uso de materiales auténticos. Se reconoce la necesidad de tener a la mano recursos y materiales que promuevan la comunicación en el aula. Sin desconocer así mismo que al contar con recursos especializados en el salón de clases se incrementa la motivación de los estudiantes por el proceso de aprendizaje así como el hecho de contar con variedad para aprender la lengua meta.

Se conoció que el Departamento de Lenguas cuenta con cierto material de audio del que los docentes pueden disponer para sus clases. Este tipo de material puede ayudar a que los estudiantes tengan cierto grado de aproximación a situaciones reales que se trabajan allí. Los audios cuando son auténticos son parte importante del tipo de material que se recomienda usar en el aula bajo el enfoque comunicativo.

Las respuestas de la mayoría de los estudiantes con relación a este punto, muestran al diccionario como el recurso de su mayor preferencia en el aula, y no es extraño teniendo en cuenta que es el primer nivel de la lengua meta, quizás este recurso sea para ellos como una especie de salvavidas que les permite conectarse rápidamente con el significado de nuevas palabras en cualquier actividad o material de trabajo en clase. Tener a mano este tipo de recurso para cualquier estudiante en los niveles iniciales, ofrece confianza y cierto grado de seguridad para desempeñarse mejor en las exigencias del curso.

SUGERENCIAS DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LAS ACTIVIDADES Y MATERIALES

Canciones – 34%

Conversatorios – 33%

Salidas - 33%

Para la mayoría de los estudiantes resulta atractivo el acercamiento a una nueva lengua a través de canciones, actividades que involucren conversación, lo que implica la interacción con el profesor o con sus compañeros y dan importancia a las salidas por cuanto algunos esperan variedad en las actividades que normalmente se desarrollan en el aula en el aprendizaje de una lengua extranjera. No sólo en el aula se puede hacer apropiación de una nueva lengua también hay sitios o actividades fuera de aula que ayudan a este

propósito. Se encuentra ventajoso que los estudiantes en su mayoría prefieran actividades que permiten la interacción pues va en consonancia con el propósito de este trabajo.

8.2. ANÁLISIS DE LA ETAPA DE OBSERVACIÓN

El siguiente es el resumen de las categorías encontradas en la etapa de observación:

Convenciones:

Ss= Estudiantes

Pr-Ss= Profesor – Estudiantes

S-S= Estudiante –Estudiante

Pr=profesor titular del curso

P=Profesora practicante

S=Estudiante

Categorías-Fase Observación

1. Actitud y Sentimientos de los Ss ante la actividad	Nivel de Frecuencia
1. Motivación	++ = 2
2. Desinterés frente a las actividades	0
2. Habilidades	
1. Habla	+++++ = 20
2. Escritura	++ = 2
3.Gramática	++++ = 4
4.Lectura	++ = 2
5.Escucha	+++++ = 16
6.Pronunciación	+++++ = 19
7.Vocabulario	+++++ = 5
3. Función Comunicativa	
1.Dar y Pedir información	++ = 2
2.Pedir Información	+++++ = 7
4. Modalidad de Trabajo	
1.Individual	+++ = 3
2.En parejas	+++ = 3
3.Grupal	++ = 2
5. Interacción	
1.Pr-Ss	+++++ = 18
2.S-S	++++ = 4
6. Materiales y Recursos	
1.Tablero	+++++ = 16
2.Textos de Audio	++++ = 4
3.Textos escritos	0
4.Fotocopias	+++++ = 6

5.Flash-cards	0
6.Afiches	0
7.Diccionarios	0
8.Revistas	0
9.Periodicos	0
10.Peliculas	0
11.Material de video	0
12.Grabadora	++++ = 4
13.Televisor	0
14.DVD	0
15.Internet	0
16.Video Beam	0
17.Laboratorio de Idiomas	0
18.Diapositivas	0
7. Actividades de Clase	
1.Canciones	0
2.Exposiciones	0
3.Ejercicios de Gramática	++ = 2
4.Lectura de Textos	+++++ = 5
5.Diálogos	+++ = 3
6.Ejercicios de Escucha	++++ = 4
7.Juegos	0
8.Dinámicas	0
9.Escritura	+++++++ = 8
10.Ejercicios de traducción	0
11.Peliculas	0
12.Videos	0
8. Uso de la Lengua en el aula	
1.Materna	+++++ = 5
2.Lengua Extranjera	Prácticamente todo el tiempo
9. Refuerzo Positivo	
1.Pr-Ss	++++ = 4
10. Participación	
1.Pedida por el Profesor	+++++++ = 10
2.Voluntaria	++++ = 4

Con relación a la primera categoría de esta fase, relacionada con la actitud y sentimientos de los Ss ante la actividad, se nota que el elemento que mayor grado de frecuencia tiene es la motivación. Se comprende que sin este elemento es difícil hallar progreso por parte de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. A este respecto Widdowson (1990) señala que las actividades basadas en el enfoque comunicativo tienen como objeto acercarse a la

comunicación real, lo que incide en la motivación de los estudiantes frente a su propio proceso y en las estrategias que adoptan frente al contacto con la LE. Por su parte, Brewster, J. y al. (1992) argumentan que cuando los estudiantes inician el aprendizaje de una LE tienen gran motivación, la cual debe ser mantenida y para ello se hace indispensable que los estudiantes puedan comunicarse en la lengua meta, lo que les permitirá sentir que están progresando, evitando por tanto la decepción frente a ese proceso. Se cita un ejemplo donde el elemento de la motivación está presente:

Ejemplo:

Les pide (el Pr a Ss) que busquen 3 personas celebres que hablen 6 lenguas diferentes. Y les especifica que hagan las frases completas para cada uno de ellos. Mientras los Ss realizan la actividad por grupos, el Pr pasa por los distintos puestos para monitorear el trabajo. Todos los estudiantes se muestran animados con la actividad. (Registro No. 2, 18 de febrero de 2013, pág. 8)

Es necesario resaltar que en esta fase, se evidenció buena actitud y disposición por parte de los estudiantes frente a las actividades que el profesor titular les propuso. Siempre hubo esfuerzo para que la comunicación fuera en la lengua extranjera en las actividades a desarrollar, lo que sin duda mantenía de forma positiva el grado de motivación con el que los estudiantes comenzaron el curso.

La segunda categoría relacionada con las habilidades, muestra que las habilidades de mayor frecuencia son las del habla y el de la pronunciación. Sobre la primera, vale recordar que el enfoque comunicativo de prioridad a esta habilidad. Littlewood (1983) enfatiza este asunto al asegurar que la capacidad comunicativa es el objetivo del aprendizaje de lenguas extranjeras. El mismo autor (1981) menciona que la habilidad oral es muy importante debido a que las actividades van dirigidas especialmente a actuaciones espontáneas en

contexto, lo que permite integrar el resto de las habilidades en una tarea determinada.

Enseguida se muestra un ejemplo sobre este elemento.

Ejemplo:

Los Ss empiezan a representar los diálogos para ello el Pr no les pide que se desplacen de sus puestos sino que desde allí hagan el ejercicio por turnos, es un ejercicio voluntario. Son 5 parejas en total las que participan en esta actividad. El Pr resalta que en esos diálogos se habla de las nacionalidades y les pregunta:

Alors, quelles Nationalités il y a dans les dialogues?

Entre varios estudiantes se obtienen las siguientes respuestas...

(Registro No. 3, 22 de febrero de 2013, pág. 3)

Tanto los estudiantes como el docente tienen presente lo importante que es trabajar la habilidad oral tanto en el aula como fuera de ella, de ahí que en las respuestas que entregaron los estudiantes en la primera aplicación del cuestionario se escogieran como actividades preferidas los diálogos y las canciones. Reyzábal (1993) indica que la comunicación oral es importante por cuanto entre más códigos conozca el sujeto, mayores posibilidades tendrá de comunicarse, para comprender y expresar la realidad y la fantasía. Y agrega que la interacción verbal es esencial, sugiriendo entonces una metodología de trabajo en el aula con relación a la comunicación oral que siempre implicara un grupo, así sea de dos personas. El docente es consciente de dicha importancia y por eso durante esta fase se observa cómo la producción oral es una de las categorías con mayor frecuencia en las actividades desarrolladas dentro del aula, los errores de pronunciación o limitación de vocabulario por parte de los estudiantes debido a su nivel, no representa una barrera para que el docente trabaje esta habilidad en el salón de clases. Cabe señalar que por ser un nivel principiante por supuesto la mayor interacción se da en la dirección de profesor a estudiante.

La pronunciación por su parte es un aspecto importante cuando se habla de competencia comunicativa y gramatical. Bygate (1987) dan importancia al correcto uso de los sonidos y estructuras de la L2. Lo que sugiere que se involucre en el aula al alumno en actividades donde se trabaje la pronunciación. Este tipo de trabajo se hizo evidente en el aula por parte del docente titular del curso, quien reconoce lo importante que es la pronunciación en un proceso de aprendizaje de LE, como uno de los elementos relevantes para lograr una comunicación efectiva.

Ejemplo:

Por 4 oportunidades repiten la pronunciación para cada frase. Hace distinción de género en palabras como:

Étudiant [etydjã]

É tudiante [etydjât]

Entonces el Pr les pregunta :
par la première c'est quoi ?

il est étudiant
Elle est étudiante

Y les pide a todos los Ss que repitan las anteriores frases, diciendo,

Tous, tous, tous, un, deux, trois. Y agrega: Il y a quelque chose de la prononciation pour travailler aussi:
Qu'est qui se passe avec la prononciation ici ?

Il / elle Aquí el Pr el pronombre personal “elle” dice que la « e » (subrayada y resaltada) no se pronuncia. (Registro No. 2, 18 de febrero de 2013, pág. 2 y 3)

Se observa que el docente hace las correcciones que considera pertinentes pero no es exagerado en el tiempo que toma para esto durante el desarrollo de las clases.

En la tercera categoría la función comunicativa que más se resalta es la pedir información. Aquí, Canale y Swain (1980) hablan de la competencia gramatical, que es la que permite que cualquier sujeto al tener la habilidad de reconocer los rasgos léxicos, morfológicos,

sintácticos y fonológicos de una lengua puede manipularlos para formar palabras y frases. Igualmente la competencia discursiva permite que el usuario combine las formas gramaticales y significados para lograr un texto oral que tenga cohesión y coherencia en lo que quiere comunicar.

Ejemplo:

Ahora el Pr pregunta a los Ss :

“Quelle langue parle Obama?”

Todos los Ss responden: “Anglais”, como ya el Pr les ha trabajado la pronunciación de las lenguas, entonces lo pronuncian correctamente.

Aquí el profesor les dice:

“Essayez de faire la phrase complete”. Y les pregunta de nuevo diciendo : De nouveau tout le monde, quelle langue parle Obama ? Los Ss, respondern :

“Obama parle anglais.”

Luego les sigue haciendo preguntas como:

Quelle langue parle Putin? R/ Putin parle Russe

Quelle langue parle Shakira ? R / Shakira parle ...

(Registro No. 2, 18 de febrero de 2013, pág. 7)

En el ejemplo anterior se encuentra evidencia del trabajo que el docente realiza en el aula con relación a este aspecto. El profesor les solicita cierta información que de acuerdo a la competencia que los estudiantes han adquirido hasta ese momento pueden responder adecuadamente al formar palabras y frases de forma coherente en un contexto específico.

En lo referente a la cuarta categoría, modalidad de trabajo, las modalidades con mayor número de frecuencia son el trabajo individual y en parejas. Hymes (1972) resalta que en el enfoque comunicativo de donde se desprende la competencia comunicativa, se da con frecuencia la interacción oral entre los participantes, teniendo por ende modalidades de

trabajo en parejas, grupos y toda la clase como grupo. Igualmente, Reyzábal (1993) afirma que al combinar actividades individuales con otras que sea en pequeños grupos, se ayuda al desarrollo de las destrezas comunicativas debido a que al tener que coordinar sus acciones o sus juicios con otros, se llega a resultados que están mejor estructurados desde un punto de vista cognitivo, pues se generan producciones más elaboradas y adecuadas. También resalta como bondades de trabajo en grupo por ejemplo, las experiencias positivas de compañerismo y amistad, el manejo de diversas técnicas de aprendizaje, la adaptación reflexiva y creativa de las normas comunicativas y sociales, lo que resulta en una promoción de mayor exigencia de trabajo, lo cual permite que los estudiantes desarrollen capacidades que les permitan tener ventajas en los aspectos social y escolar.

Ejemplo:

Después de un tiempo determinado para el ejercicio el profesor les pregunta a los grupos si ya han terminado, diciéndoles también con gestos:

Qui a fini?

Levez la main.

Dado que hay personajes de los que mencionan los Ss que ya han muerto, el Pr les indica que en ese caso debería escribirse y pronunciarse de otra forma.

Hitler parlait Allemand.

Y de esa forma siguen mencionando por grupos todas las oraciones que han hecho y en los casos que considera pertinente el Pr les corrige la escritura y la pronunciación particularmente. Siempre después de su participación con expresiones como : “très bien, merci”

(Registro No. 2, 18 de febrero de 2013, pág. 8)

Se evidencia trabajo del docente con relación a este punto, de las actividades propuestas durante esta fase las modalidades de trabajo fueron: en parejas por medio de diálogos en los tres registros de observación. Así como trabajo individual cuando se llevaron a cabo actividades de escritura, lectura de textos, ejercicios de asociación u ejercicios de gramática

entre otros. El trabajo en parejas ha permitido la interacción entre los estudiantes y que vayan desarrollando la oralidad desde un inicio. Por medio de esta propuesta se buscará incrementar esta habilidad, lo que exigirá más actividades donde las modalidades de trabajo sean en lo posible en parejas o en grupos ya que permiten mayor práctica de la habilidad oral entre los participantes. Por supuesto, lo anterior no desmerita el trabajo individual, ya que en ocasiones dependiendo de la temática y el propósito de la clase es necesario y como modalidad de trabajo también ofrece sus beneficios.

La quinta categoría está relacionada con la interacción, aquí la que tiene mayor frecuencia es la que se da entre el profesor y los estudiantes, lo cual es lógico dado que es un primer nivel, lo que exige un mayor trabajo en ese sentido, claro que como se vio en el punto anterior también está presente la interacción entre los pares. Por ejemplo, Brewster, J. y al (1992) sostienen que en la etapa inicial de aprendizaje, la práctica de habla es principalmente iniciada por el profesor y que comúnmente consiste en simples preguntas y respuestas. Cabe señalar que muchos juegos dan la oportunidad de iniciar conversación. En la fase de implementación se buscará que haya mayor interacción entre los estudiantes lo cual se facilitará con las modalidades de trabajo que se puedan proponer en el aula.

Ejemplo:

Entonces el Pr pregunta a los estudiantes en general :

Quelles langues nous avons étudié?

Con la ayuda de varios Ss logra la siguiente información, aquí el Pr aprovecha para pedirles que responda con la frase completa así:

R/ Nous avons étudié l'espagnol
Nous avons étudié L'italien
Nous avons étudié le japonais

(Registro No. 3, 22 de febrero de 2013, pág. 1 y 2)

Con relación a la categoría de materiales y recursos, se observa que el elemento con mayor frecuencia es el uso del tablero, lo que se explica por cuanto se hace necesario desde la primera clase para señalar el plan de clase, el vocabulario que se va revisando, las correcciones que se hacen necesarias y es necesario que todos las observen, así como explicaciones sobre las temáticas o puntos que se van desarrollando en el transcurso de las clases.

La séptima categoría está relacionada con las actividades de clase. Las que presentaron mayor frecuencia fueron las de escritura y lectura de textos. No se puede reducir el desarrollo de la competencia comunicativa a la habilidad oral; no se deben dejar de lado las otras habilidades de la lengua. En el aula los participantes necesitarán escribir en menor o mayor grado ya sea para estructurar primero por escrito respuestas a preguntas sencillas que posteriormente deberán compartir en grupos o a la clase en general, o al realizar un diálogo sencillo sobre como presentarse a contar información personal. Sobre la lectura de textos, es una actividad que va ligada con prácticamente con la mayoría de los actividades en el aula. En la fase de observación se vio con frecuencia también el uso de fotocopias, donde estaban las instrucciones a realizar en distintas tareas. En la siguiente fase se pretende dar prioridad en lo posible al desarrollo o incremento de la oralidad por medio de actividades comunicativas.

Ejemplo :

Aquí el Pr dice: Alors, J'ai déjà fait ma présentation, quelle est l'activité suivante ?
Alors, écrivez votre présentation avec cette information, vous pouvez combiner /mélanger avec espagnol quelque information, écrivez les 6 points ! Je veux savoir qui est vous.
(Registro No. 1, 15 de febrero de 2013, pág. 4)

Ejemplo:

Una vez terminada esa actividad, el Pr les pide que se dirijan a la Pag. 12 y les dice:

On va faire l'activité contraire, vous aurez quelques messages écrits, alors on vous devez me dire le numéro pour chaque langue. Allez, allez ! (Registro No. 2, 18 de febrero de 2013, pág. 6)

Para la octava categoría, con relación al uso de la lengua en el aula, se encontró en esta fase que hubo mayor frecuencia de uso de la lengua extranjera. Lo anterior, es muy bueno por cuanto si los alumnos desde un principio se desenvuelven en la lengua meta en tanto les sea posible, les permite sentir que están progresando en su proceso, les genera confianza y le permite al docente mantener un mejor nivel de participación. Cabe resaltar que en esta fase se dieron mínimas oportunidades en las que se hiciera uso de la lengua materna. El docente siempre usó la LE en el aula, las excepciones cuando se dio fue por parte de los estudiantes cuando no sabían cómo expresar sus opiniones o respuestas en la lengua meta

Ejemplo:

Entonces el Pr pregunta a los estudiantes en général :

Quelles langues nous avons étudiées?

Con la ayuda de varios Ss logra la siguiente información, aquí el Pr aprovecha para pedirles que responda con la frase completa así:

R/ Nous avons étudié l'espagnol
Nous avons étudié L'italien
Nous avons étudié le japonais

(Registro No. 3, 22 de febrero de 2013, pág. 1 y 2)

La novena categoría tiene que ver con el refuerzo positivo. Sandín (1992, en Reyzábal 1993) indica que es importante que exista un clima de cariño y confianza que facilite la comunicación ente los participantes en el aula. Es aquí cuando el docente puede siempre influir de forma positiva a través de elogios ya que les estimulará tener mayor grado de participación en las actividades que se les propongan y sientan que el docente valora cada

uno de sus esfuerzos. Durante la fase de observación se evidenció por parte del docente refuerzo positivo frente al progreso de los estudiantes.

Ejemplo:

Y el Pr les sigue preguntando a los Ss sobre otros datos que recuerden de lo que el menciona sobre sí mismo. Después de haber recopilado buena parte de esa información el Pr dice:

Très Bien, vous avez compris beaucoup de choses, voilà ! Enseguida el Pr les pregunta a los Ss cual fue la primera expresión que el uso, y contestan:

Je m'appelle _____

J'ai 31 ans

J'habite à Cali

Je suis professeur

Je travaille à Univalle

J'aime la musique, le français

J'adore voyager et le football

Una vez se ha logrado completar la información el Pr dice:

Bravo, c'est magnifique! Vous avez compris beaucoup d'information. (Registro No. 1, 15 de febrero de 2013, pág. 3)

La última categoría tiene que ver con la participación, el elemento con mayor frecuencia aquí fue la participación pedida por el profesor, lo cual es normal por el nivel de los estudiantes. Lo anterior no indica de ninguna manera que no se diera la participación voluntario o espontánea de algunos estudiantes. A este respecto, Maley (1986) menciona que para el desarrollo de la competencia comunicativa en la enseñanza de la LE, es necesario tener en cuenta aspectos como, el uso del lenguaje que su estructura, así mismo señala que es ventajoso impulsar la fluidez más que centrarse en la precisión del lenguaje, al dar más atención a las tareas de comunicación a través del lenguaje que a ejercicios sobre el lenguaje (como los escritos), dando prioridad a la participación del estudiante y a la interacción entre los aprendices. El docente siempre buscaba hacer participar a sus estudiantes en general, y dados los primeros temas del curso, el poco conocimiento de la

lengua, y vocabulario entre otros, era de esperarse que la participación con mayor frecuencia fuera la pedida por el profesor.

Ejemplo:

Enseguida el Pr le pide a una de las estudiantes que continúe con sus frases. Y ella dice:

Elle est étudiante (aquí el Pr corrige cuando no se pronuncia la “t”)

Elle aime le français

Etc.

El Pr ha preguntado quien más desea participar dado que no hay más Ss dispuestos a participar de forma voluntaria, el Pr indica que todos lo harán por orden de filas.

(Registro No. 2, 18 de febrero de 2013, pág. 3)

8.3. ANÁLISIS DE LA ETAPA DE IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA

Categorías-Fase Implementación

1. Actitud y Sentimientos de los Ss ante la actividad	Nivel de Frecuencia
1.Motivación	+++ = 3
2.Desinterés frente a las actividades	0
2. Habilidades	
1. Habla	++++++ = 6
2. Escritura	0
3.Gramática	++++ = 4
4.Lectura	+ = 1
5.Escucha	++++ = 4
6.Pronunciación	++++++ = 6
7.Vocabulario	+ = 1
3.Función Comunicativa	
1.Dar y Pedir información	++ = 2
2.Pedir Información	0
4.Modalidad de Trabajo	
1.Individual	++ = 2
2.En parejas	0
3.Grupal	+++++ = 5
5.Interacción	
1.P-Ss	++++++ = 6
2.S-S	++ = 2
6. Materiales y Recursos	

1.Tablero	++++ = 4
2.Textos de Audio	+ = 1
3.Textos escritos	+ = 1
4.Fotocopias	+ = 1
5.Flash-cards	1
6.Afiches	0
7.Diccionarios	0
8.Revistas	0
9.Periodicos	0
10.Peliculas	0
11.Material de video	+ = 1
12.Grabadora	+ = 1
13.Televisor	0
14.DVD	0
15.Internet	0
16.Video Beam	++ = 2
17.Laboratorio de Idiomas	0
18.Diapositivas	
7.Actividades de Clase	
1.Canciones	0
2.Exposiciones	0
3.Ejercicios de Gramática	++++ = 4
4.Lectura de Textos	++ = 2
5.Diálogos	0
6.Ejercicios de Escucha	+ = 1
7.Juegos	+ = 1
8.Dinámicas	0
9.Escritura	0
10.Ejercicios de traducción	0
11.Peliculas	0
12.Videos	0
8.Uso de la Lengua en el aula	
1.Materna	+ = 1
2.Lengua Extranjera	prácticamente todo el tiempo
9.Refuerzo Positivo	
1.Pr-Ss	++++ = 4
10.Participación	
1.Pedida por el Profesor	++ = 2
2.Voluntaria	+ = 1

En la primera categoría, relacionada con la Actitud y Sentimientos de los estudiantes ante la actividad se encontró al igual que en la primera etapa para este punto que la subcategoría con mayor frecuencia es la motivación. De acuerdo a Littlewood (1981) las actividades

comunicativas permiten que el estudiante pratique su segunda lengua, lo que permite mejorar su habilidad comunicativa, así mismo, este autor señala que se fomenta la motivación en el estudiante, pues al comprobar que puede comunicarse con sus compañeros en la segunda lengua, tanto el aprendizaje como la comunicación serán naturales, desarrollando relaciones personales entre todos los participantes del proceso lo que genera un ambiente agradable. Por su parte, Revel (1979) señala que incluso la motivación da un alto grado de participación por parte de los estudiantes, y enfatiza en que ese nivel de motivación es resultado en parte por las actividades que se proponen en el aula, la actitud y metodología del profesor para desarrollar dichas actividades.

Ejemplo.

En mínimas ocasiones hay frases que no logran ser organizadas correctamente, entonces la P hace la corrección, la P se muestra complacida con el desempeño de los distintos Ss y los felicita también con frases frecuentes como, “Très bien!” o “C’est parfait”.

Los Ss muestran alto grado de participación y se sienten muy estimulados a responder incluso si no les corresponde a ellos dar la respuesta. Incluso uno de los Ss más tímidos participan con mucho entusiasmo, se hizo gran énfasis en la pronunciación resaltando los sonidos nasales (Registro Fase de implementación, 1 de abril de 2013, pág. 7)

Los estudiantes se mostraron muy a gusto con las actividades realizadas en esta fase, por lo que puede afirmarse que su grado de motivación no sólo se mantuvo, sino que se incrementó, lo anterior se reflejó en su actitud frente a su propio proceso de aprendizaje del francés.

Con relación a la categoría de habilidades, se destacan igualmente para esta fase la del habla y de la pronunciación. Richards (2006) afirma que una de las metas de la enseñanza comunicativa de idiomas es desarrollar la fluidez en el uso del lenguaje. Por ello, da importancia a las actividades que trabajan la fluidez como la exactitud. Para él, el trabajo de la exactitud puede darse antes o después del trabajo de la fluidez, así cuando el docente

tiene en cuenta el desempeño de los estudiantes en una tareas donde se esté trabajando la fluidez puede asignar una tareas de exactitud para trabajar problemas de gramática o de pronunciación que se hayan detectado durante el transcurso de la actividad.

Brewster, J. et al. (1992) entre las actividades que citan para trabajar la oralidad en el aula, señalan que los tipos de actividades donde los estudiantes escuchan y participan, estimula a que practiquen por repetición vocabulario y frases claves, lo que los involucra de forma activa en la actividad, y les provee un contexto significativo y familiar en lo que se repitan elementos del lenguaje, uno de esas actividades podrían ser los trabalenguas. Pues bien, la profesora practicante propuso un trabajo con trabalenguas en la clase #10, donde se pudo trabajar la pronunciación y después de la práctica mejorar la fluidez de los estudiantes al realizar la tarea posteriormente a través de roles, fue una actividad apropiada para su nivel y de su total agrado.

Para la tercera categoría se encuentra, como función comunicativa, con mayor frecuencia la subcategoría de dar y pedir información. Sobre este punto, puede resaltarse lo que menciona Littlewood (1981) respecto a las actividades de comunicación funcional, donde resalta de la habilidad comunicativa la capacidad de seleccionar aquellos enunciados que transmiten de modo eficaz los significados en una situación concreta, así proponiendo en el aula, un problema que los estudiantes tengan que resolver o información que tengan que intercambiar, con lo recursos lingüísticos que tengan a su alcance, se logra el objetivo de que usen la lengua que conocen para transmitir significados de un modo tan eficaz como sea posible. Por ejemplo, la profesora practicante en su primera clase, propuso un ejercicio de seis frases con espacios que los estudiantes deben completar con el país al que correspondía la bandera, completando la nacionalidad con los pronombres personales

revisados previamente, se ejemplifica la tarea a realizar y después de algunos minutos, se procedió a revisar de forma grupal las respuestas. Se confirma que con los recursos lingüísticos que tienen logran resolver de forma exitosa y significativa dicha temática.

Al revisar en la cuarta categoría el elemento con mayor frecuencia, se encuentra que es la modalidad de trabajo grupal. Richards (2006) resalta las bondades de trabajo en parejas o grupos. Por ejemplo, resalta que los estudiantes al trabajar en dichas modalidades aprenden a oír la lengua (meta) usado por otros miembros del equipo, también enfatiza en la generación de mayor cantidad del lenguaje que deben usar en las actividades que se les proponen, en el desarrollo de la fluidez como en la posibilidad incluso de aumentar la motivación de los participantes. Igualmente, autores como Dick and Reisser (1989) encuentran que además de las practicas individuales, es beneficioso el trabajo en parejas o en grupos porque maximizan las oportunidades de intercambio de información.

Ejemplo.

...la P procede a explicar de nuevo lo que se debe hacer, recalcando que uno de los objetivos más importantes del juego es que a medida que lo vayan desarrollando se vayan expresando de forma oral, , es decir, como cada S tendrá un determinado número de fichas y uno deberá tomar una para comenzar el juego, lo que deberá hacer es leer en voz alta la conjugación que se pide a los demás integrantes de su grupo, así, quien identifique que tiene la respuesta correcta, deberá pedir su turno diciendo “moi..”, y procederá a leer la conjugación correcta, así podrá colocar la ficha en el juego, luego este S, deberá leer para sus compañeros la siguiente conjugación a buscar, la cual se indica en el lado derecho de la ficha que haya acabado de colocar en el juego. La P pregunta nuevamente a los Ss si se ha entendió la mecánica de la actividad y varios de ellos responden que sí. Una vez entendido esto la P pide que formen 6 grupos para poder repartirles los juegos, y agrega que a medida que vayan realizando la actividad ella monitoreará la misma.

(Registro Fase de implementación, 1 de abril de 2013, pág. 3)

En la fase de implementación se buscó dar prioridad al trabajo grupal y en parejas, más que al trabajo individual, a razón del alto grado de interacción que permite entre los participantes lo cual favorece el desarrollo de la oralidad que es el objetivo principal de la presente propuesta. Aunque la frecuencia del trabajo en grupos, no fue la misma que el

trabajo en parejas, siempre se buscó que si la actividad se acoplaba más al trabajo grupal, este fuera en grupos pequeños para que se diera más oportunidades de práctica oral para cada uno de los miembros de los distintos grupos.

Para la quinta categoría, el elemento con mayor frecuencia es la interacción entre el profesor y los estudiantes (basados en el único registro de observación llevado a cabo en la fase de implementación). Lo anterior debido a las instrucciones y aclaraciones o correcciones que se hacen necesarias antes de realizar las actividades grupales o de monitoreo por parte de la profesora practicante, quien bajo su rol de guía debe asegurarse de que se ha comprendido claramente las tareas a realizar dentro del aula. Así lo reconoce Van E (1986) al mencionar que es en el aula donde se da mayor interacción entre el docente y los alumnos. Al hacer un análisis de toda la fase de implementación se lograría observar la presencia de diferentes modelos de interacción en el aula, que de acuerdo a Brewster, J. et al (1992) deben ser variados tanto como sea posible para eliminar la situación donde siempre el profesor hace la pregunta y toda la clase responde. Dicha variedad es posible en la fase de implementación también gracias a las modalidades de trabajo con más frecuencia.

Para la categoría de materiales y recursos, se encontró basado en el único registro de observación para esta fase, con mayor frecuencia el uso del tablero. Pardo, A. et al. (2004) sugieren que cada docente debe ser consciente de la realidad de su clase, las necesidades y características de sus estudiantes a fin de ayudarles a alcanzar sus objetivos. Al analizar los temas desarrollados en la clase #5, de donde se desprende el registro de observación, es evidente porque resulta el tablero como recurso más usado ya que en esta clase era necesario revisar dos temas gramaticales con la ayuda de los estudiantes antes de realizar las actividades para reforzar los mismos. Así mismo se aprovecha el tablero para explicar

el manejo de ciertas fichas del juego de dominó que practicarán posteriormente sobre la misma temática.

Ejemplo.

La P saluda a los Ss y les menciona el plan de clase, les indica que se harán tres actividades en las que podrán repasar, aprender y practicar la conjugación de los verbos “etre” y “avoir”, así como aprender la negación de este último verbo. Para la primera actividad la P solicita la participación de los Ss para que se recuerde cuáles son las conjugaciones correctas para el presente indicativo de ambos verbos. Un S se ofrece para hacer ambas conjugaciones, es así como la P escribe en el tablero los pronombres personales y frente a cada uno la respectiva conjugación. (Registro Fase de implementación, 1 de abril de 2013, pág. 2)

Ejemplo.

La P menciona a los Ss en general que con la siguiente actividad se va a reforzar los artículos indefinidos con el verbo “avoir”, tema que ya se había revisado con el profesor titular del curso, y les agrega que además aprenderán como hacer la negación de estos. Entonces procede a recordarles escribiendo en el tablero los artículos indefinidos en francés:

Un

Une

Des

(Registro Fase de implementación, 1 de abril de 2013, pág. 5)

Sobre las actividades de clase, debe mencionarse que sobre el mismo y único registro de observación que se llevó a cabo para esta fase, el elemento que aparece con mayor frecuencia, son los ejercicios de gramática. La práctica de los temas involucrados se dio mayormente de forma oral, para seguir trabajando el objetivo de la propuesta. Morrow (1981) señala que las actividades que se vayan a realizar correspondan al nivel de desarrollo de los estudiantes, teniendo en cuenta sus conocimientos y habilidades en la lengua objeto de estudio. Al tener presente la recomendación dada por el profesor titular del curso de reforzar estos temas con ellos es que se explica la presencia de los ejercicios de gramática para esta clase mayormente.

Ejemplo.

La P agrega que en la presentación que hará también van a encontrar frases afirmativas con el verbo “avoir” similares a las de los ejemplos dados y también frases negativas con las expresiones ya revisadas. La P les indica que parte del ejercicio consistirá en que ellos, mencionen oralmente como sería la forma negativa de las frases afirmativas que se les indiquen, una vez dada su

respuesta oral se verificaran las mismas con diapositivas que se mostraran progresivamente. Para confirmar que se entendió la actividad a realizar la P pregunta a los Ss si está claro, ellos indican que han entendido la actividad y se procede a la realización de esta.
(Registro Fase de implementación, 1 de abril de 2013, pág. 6)

Para la octava categoría, relacionada con el uso de la lengua en el aula, el elemento con mayor frecuencia fue el uso de la LE sobre el de la lengua materna. Widdowson (1990) resalta que el enfoque comunicativo se centra en conseguir que los estudiantes se desenvuelvan en la lengua, expresando conceptos, llevando a cabo actos comunicativos de distinta índole, lo que da prioridad al uso de LE, salvo cuando es estrictamente necesario se puede dar paso a un mínimo uso de lengua materna después de haber agotado los otros recursos para dejar claro alguna instrucción. Al igual que en la fase de observación, en esta fase se mantuvo el uso de LE en todas las actividades propuestas a los estudiantes, lo cual reforzó su sentido de progreso en el aprendizaje del francés pues sentían que podían desenvolverse en clase sin tener que acudir a su lengua materna para realizar las distintas tareas.

La siguiente categoría tiene que ver con el refuerzo positivo. Es un aspecto que no se ignoró en esta fase, pues para los estudiantes es muy importante sentir que se reconoce su esfuerzo por hacer las cosas bien y que cuanto efectivamente lo logran, se les hace el respectivo reconocimiento. Retomando las palabras de Sandín (1992) será importante proveer a los estudiantes de un ambiente de cariño y confianza que les facilite la comunicación, aumentando además su grado de participación.

Ejemplo.

Una vez empiezan con la actividad, uno de los S llama a la P para que verifique si su respuesta es correcta, pues manifiesta que no está seguro si la ficha que colocó es la correcta. La P hace la respectiva verificación, al comprobar que está bien le dice al S “c’est parfait!” y se queda más minutos monitoreando el desempeño de todo el grupo. (Registro Fase de implementación, 1 de abril de 2013, pág.4)

Para la última categoría, relacionada con la participación, aunque se encontró con mayor frecuencia aquella pedida por el profesor, nuevamente basado en el único registro de observación para esta fase y dada las temáticas abordadas para la clase #5, no se puede olvidar que la participación voluntaria también se hizo presente en cada grupo de trabajo establecido para llevar a cabo una tarea específica que siempre fue monitoreada por la profesora practicante.

8.4. ANÁLISIS DE APLICACIÓN SEGUNDO CUESTIONARIO A ESTUDIANTES

FRECUENCIA DE LAS ACTIVIDADES DE CLASE

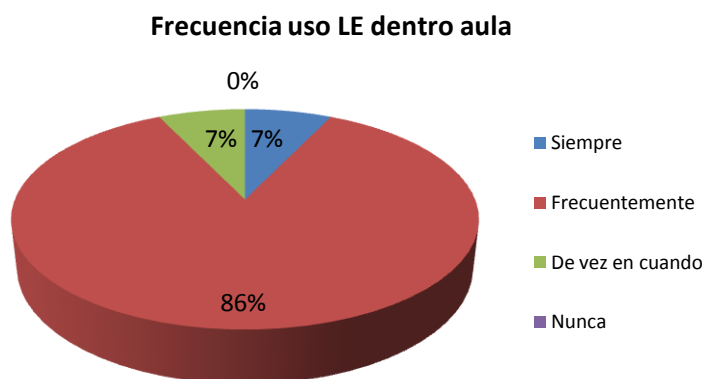
Canciones - 43% El 50% de las veces
Exposiciones – 42% Nunca
Ejercicios de gramática – 50% El 50% de las veces
Lectura de textos – 43% Usualmente
Diálogos – 43% Usualmente
Ejercicios de escucha – 50% Usualmente
Juegos – 36% Casi nunca
Dinámicas – 36% El 50% de las veces
Escritura – 43% El 50% de las veces
Ejercicios de traducción – 29% Usualmente
Películas - 93% Usualmente
Videos - 71% Usualmente

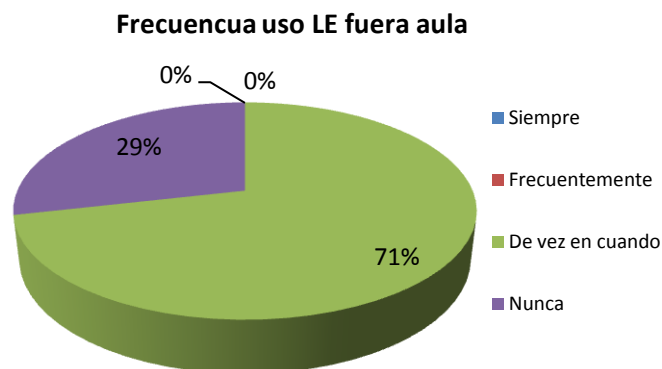
Se encuentra que las actividades con mayor porcentaje fueron: las películas, los videos y los ejercicios de escucha. Es interesante que para los estudiantes siga siendo de mayor frecuencia las películas, puesto que sólo en una oportunidad realizaron esta actividad con el profesor titular del curso. Con relación a los videos, en la fase de implementación se pudieron trabajar en las siguientes temáticas; los números, ejercicios de pronunciación como los trabalenguas y los tipos de “e” del francés, y revisión de vocabulario por ejemplo. Retomando lo expuesto por Richards (2006) y que ya se había citado en este

mismo punto en la aplicación del primer cuestionario, resalta los beneficios de trabajar con este tipo de material pues permite acercar a los estudiantes a la verdadera lengua lo cual es fundamental desde un nivel inicial. Con relación a los ejercicios de escucha, vale la pena recordar las palabras de Littlewood (1981) explica que el hablante competente selecciona la lengua que es, eficaz tanto funcionalmente como a la situación social en la que se encuentre. Midiendo el éxito no sólo por la eficacia funcional de la lengua, sino además por la aceptabilidad de las formas que se usan. Es así como resalta que en la fase inicial del aprendizaje, la aceptabilidad puede suponer poco más que un nivel razonable de corrección gramatical y de pronunciación. Como se mencionó anteriormente, durante la fase de implementación se llevaron a cabo ejercicios de escucha específicos que ayudaran a mejorar la pronunciación de los estudiantes, entendiéndose que para que haya una buena producción oral es necesario trabajar también la habilidad de escucha.

FRECUENCIA DE USO DE LA LE DENTRO Y FUERA DEL AULA

Dentro del aula – 86% Frecuentemente
Fuera del aula – 71% De vez en cuando





Debe resaltarse, el incremento que tuvo el uso de la LE, tanto dentro como fuera del aula de acuerdo a las respuestas recopiladas en esta segunda aplicación del cuestionario. Debido a la mayor frecuencia de actividades comunicativas propuestas a los estudiantes, fue posible un importante incremento de la oralidad por su parte no sólo dentro del aula, sino también fuera de esta, lo que permite constatar la efectividad de esta propuesta para apoyar la habilidad oral en la lengua francesa.

CONTEXTOS DE PRÁCTICA DE LA LENGUA EXTRANJERA

Internet 35%

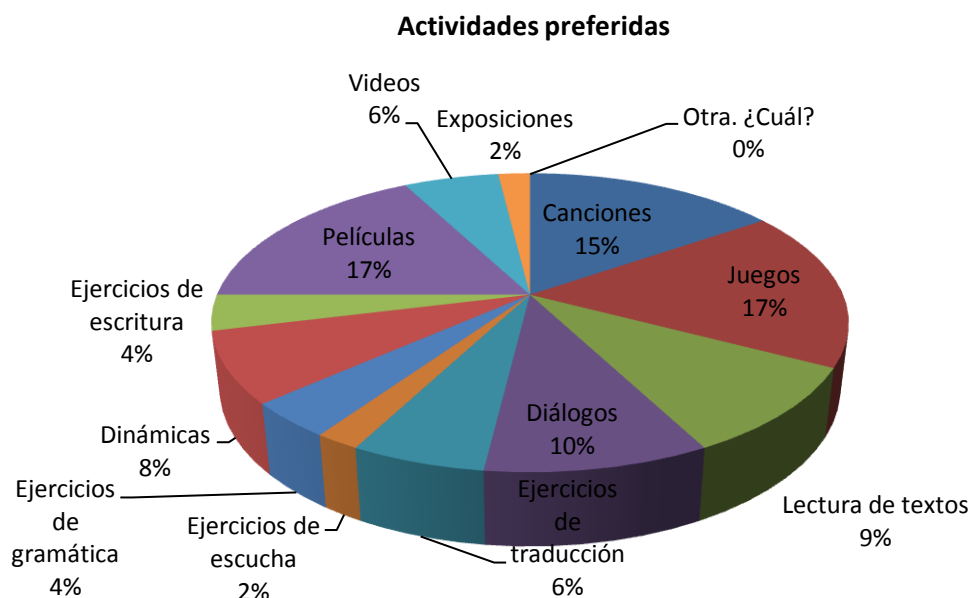
Aunque se nota un ligero descenso en el porcentaje, el uso de la tecnología sigue siendo importante para los estudiantes de LE, pues por medio de este tipo de herramientas ellos pueden acceder con más facilidad a los distintos aspectos que implican conocer y poder comunicarse de forma exitosa en una lengua que no es la materna.

ACTIVIDADES PREFERIDAS Y POCO PREFERIDAS DE LOS ESTUDIANTES

Actividades preferidas

Juegos 17%

Películas 17%



Revel (1979), señala que en el desarrollo de la competencia comunicativa oral, los juegos tienen gran impacto porque son formas de hacer atractivo el lenguaje. Siendo además una parte importante para la vida de los estudiantes porque les ayuda a satisfacer sus necesidades, y recomienda que estos deban considerarse como estrategias para estimular el uso de la lengua extranjera y el desarrollo de la competencia comunicativa oral. A su vez, Brewster, J. et al. (1992) resalta los beneficios de juegos que trabajan la memoria por ejemplo, además de que este tipo de juegos ayudan a desarrollar las habilidades de memoria, permiten practicar la pronunciación, proporcionar la práctica del modulo oculto, así como mejorar la concentración y las habilidades de escucha.

También autores como McDonough y Shaw (2003) indican que las actividades de habla basadas en juegos son a menudo una manera provechosa de dar a los estudiantes una práctica valiosa, la comunicación es base en este tipo de actividades, pidiendo a los

estudiantes que usen la información que encuentran fuera de una forma colaborativa para un fin competente de una tarea en particular.

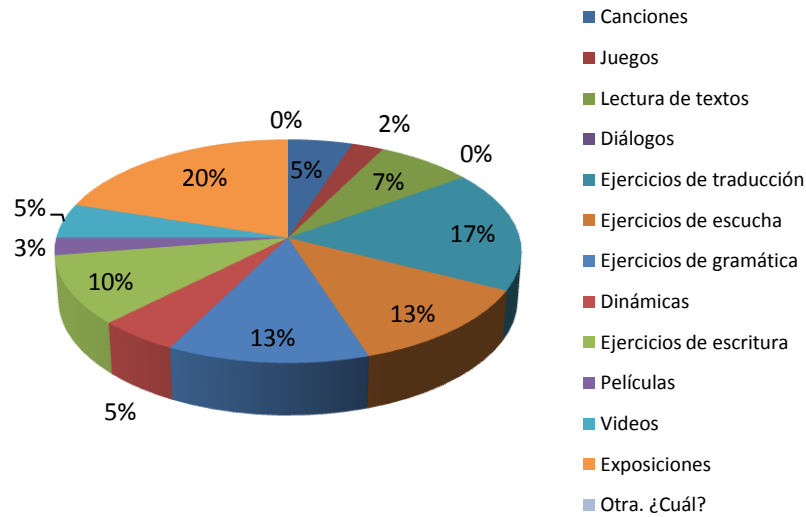
En la fase de implementación se utilizaron para ciertas actividades juegos que reforzaran una temática en específico y siempre se notó aceptación por parte de los estudiantes frente este tipo de actividades, se corrobora porque al finalizar el curso aparece como una de sus actividades favoritas. Algunos de los juegos que se usaron fueron; “Concéntrese” con el tema de las nacionalidades, “Juego de domino” con la conjugación gramatical del verbo “avoir” y “être” en presente, “Juego de roles” con los trabalenguas y “Juego del Rally de la conjugaison”. Sobre las películas, en el caso de la profesora practicante no fue posible hacer uso de este recurso dado los temas que se asignaban para refuerzo de los estudiantes y el tiempo asignado para esto, pero se recuerda nuevamente que en el desarrollo del curso, el profesor titular tuvo la oportunidad de realizar esta actividad para revisar algunos aspectos culturales y expresiones de la lengua meta.

Actividades poco preferidas

Exposiciones 20%

Ejercicios de traducción 17%

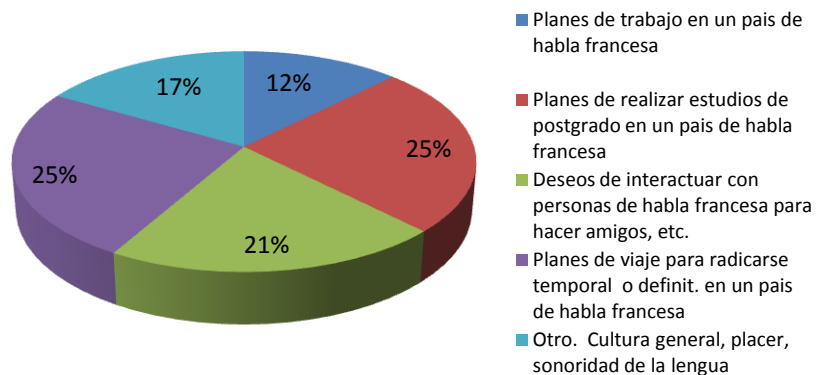
Actividades poco preferidas



En ninguna de las fases se realizaron exposiciones, algo que es positivo teniendo en cuenta los intereses y preferencias de los estudiantes, pues en la aplicación de ambos cuestionarios, esta actividad siguió siendo de poca preferencia. Con relación a los ejercicios de traducción tampoco fueron parte de las actividades propuestas en el aula.

MOTIVACIONES DE LOS ESTUDIANTES HACIA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA FRANCESA

Motivaciones para aprender la lengua francesa



En este punto se encontró que las mayores motivaciones para aprender el idioma son:

- Planes de realizar estudios de postgrado en un país de habla francesa 25%
- Planes de viaje para radicarse temporal o definitivamente en un país de habla francesa 25%

A través de algunas conversaciones informales con algunos de los estudiantes y la observación de su desempeño frente a las tareas en el aula, se logra determinar como en el desarrollo de las clases en general incrementaron su gusto por la lengua francesa, sintiéndose incluso más seguros de usarla debido a la práctica que realizaron de forma permanente dentro del aula, lo cual es bastante positivo, pues sienten que pueden comunicarse de forma exitosa para su nivel. Y lo anterior abrió la posibilidad para algunos de pensar incluso en poder radicarse de forma temporal o definitiva en un país de habla francesa.

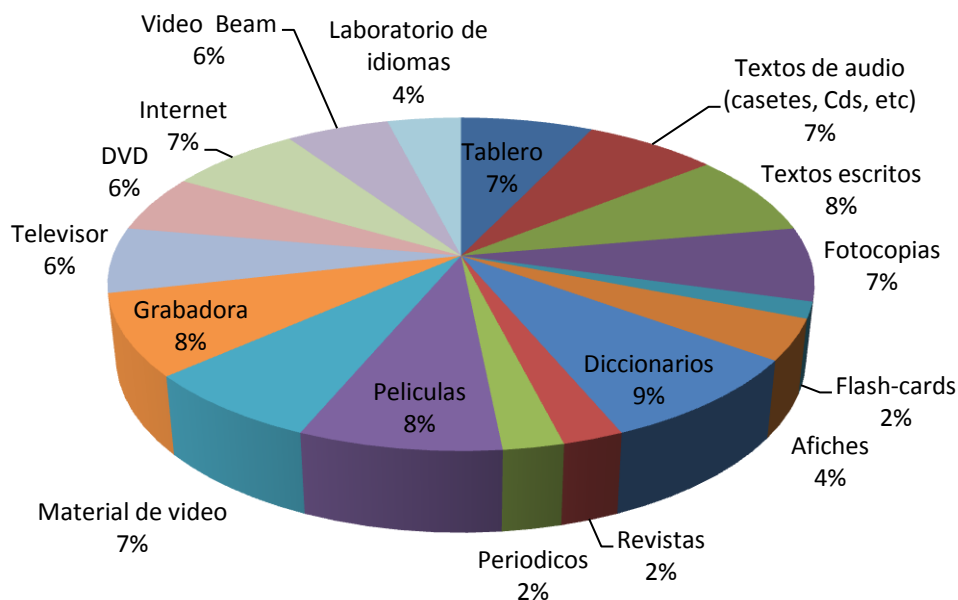
MATERIALES Y RECURSOS USADOS EN CLASE

Diccionarios – 9%

Películas - 8%

Textos escritos - 8%

Materiales y recursos usados en clase



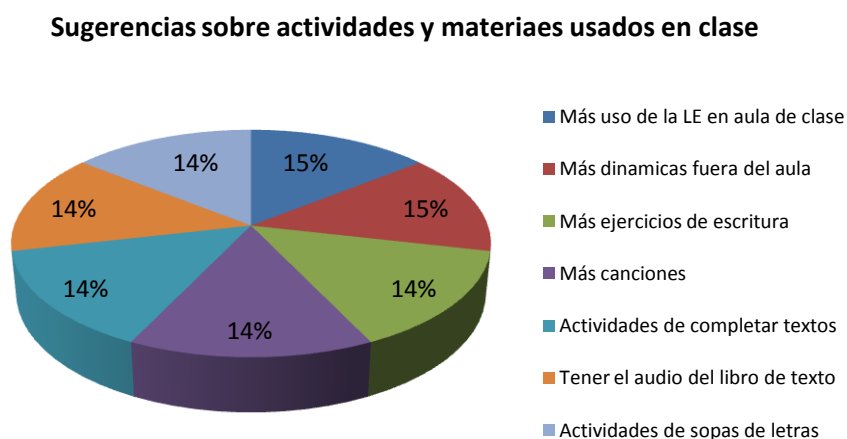
Se registran los materiales y recursos usados en clase y que son de preferencia para los estudiantes por considerar que les ayudan en su competencia comunicativa en el salón de clases.

Para los estudiantes en un primer nivel, sigue siendo importante incluso al finalizar el curso tener como parte de sus herramientas de trabajo un diccionario a mano para sentirse apoyados en su proceso de aprendizaje. Como se mencionó antes las películas son de total agrado para los estudiantes por los distintos beneficios que ofrece trabajar con este tipo de material. Y sobre los textos escritos es realmente difícil no usarlos de uno u otro modo pues siempre se necesita un apoyo visual representado en fotocopias, tarjetas de cartón o papel, presentación de power point o en flashcards.

Incluso en el aula, la presentación de vocabulario mediante flashcards, a través de imágenes permite que los estudiantes no se sientan perdidos en el contexto que se les presenta antes de realizar una tarea en específico. Dick and Reisser (1989) mencionan que la activación de conocimientos previos puede ser iniciada por medio de actividades enriquecedoras antes de presentar el tema principal, para lo cual se puede hacer ejercicios de vocabulario, con ayudas visuales, entre otros. De ahí la importancia de que los docentes tengan en mente el tipo de interacción que sus materiales fomentan.

SUGERENCIAS DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LAS ACTIVIDADES Y MATERIALES A UTILIZAR EN EL CURSO

Más uso de lengua extranjera en el aula – 15%
 Más dinámicas fuera del aula – 15%



Cabe resaltar que en ambas fases se evidenció buen uso de la LE, tanto por los docentes a cargo como por la mayoría de los estudiantes, desafortunadamente en pocos casos donde los estudiantes preferían hacer uso en ciertos momentos de la lengua materna durante algunas actividades, lo que incomodaba en mayor o menor grado a aquellos estudiantes

que hacían el esfuerzo por interactuar en la lengua meta pese al desafío que esto representaba en algunos casos. Con relación a las dinámicas fuera del aula es cierto que son pocas las oportunidades para llevarlas a cabo ya sea por el horario de clase, por el tiempo que esto demanda para trasladarse a otro sitio de manera que no atrase los contenidos que deben ir de acuerdo a lo establecido en el programa para el curso. Sin embargo, el profesor titular pudo realizar una salida a un restaurante francés con los estudiantes para poder practicar en un ambiente real del uso de la lengua meta. Fue una actividad muy buena para los estudiantes, la disfrutaron mucho porque además de practicar la lengua con alguien diferente al profesor y en un lugar distinto al aula de clase, pudieron constatar la funcionalidad de la lengua al poner en práctica lo aprendido.

CONCLUSIONES

Las conclusiones que a continuación se presentan se desprenden del desarrollo de esta investigación.

En el caso particular de la institución donde se llevó a cabo la implementación de la propuesta se evidenció que existían pocos recursos especializados para trabajar la habilidad oral en el idioma francés. Esta carencia permitió constatar que los materiales a diseñar serían posteriormente de gran utilidad para el área de francés de la institución, pues apoyará tanto a docentes como a estudiantes para lograr los objetivos en algunas temáticas del programa de francés para este tipo de cursos y nivel.

Se comprueba con la implementación de la propuesta que el utilizar diversidad de materiales didácticos en el aula facilita el aprendizaje de la lengua ya que los estudiantes se sienten más motivados y por ende están con mayor disposición a participar en las diferentes actividades que se les proponen en el aula. El grado de motivación y participación incrementó en la fase de implementación gracias al uso de materiales didácticos y más actividades comunicativas dirigidas a incrementar la oralidad en el idioma francés. Para el diseño de materiales se tuvieron en cuenta que estos estuvieran acorde a las necesidades del contexto. Después de la fase de implementación, se realizaron conversaciones informales con algunos estudiantes con relación a los materiales y tipos de actividades que se les propusieron en esa fase específicamente. Como resultado se obtuvieron comentarios positivos en cuanto a la facilidad de trabajar la oralidad con este tipo de material especializado y que en su propia experiencia sentían había incrementado su confianza,

participación, y comunicación oral con sus compañeros y profesores (titular del curso y practicante). Por otra parte, el tipo de materiales que se encontraron adecuados para el proceso de aprendizaje del francés, especialmente en la habilidad de la oralidad, fueron aquellos que requerían que los estudiantes se involucraran más en su proceso, en el caso de los materiales didácticos que se diseñaron bajo criterios de que resultasen dinámicos y atractivos visualmente a los participantes que en algunos casos les permitieron activar sus conocimientos previos. Además el trabajo en parejas o grupos incrementó sin lugar a dudas la interacción de los estudiantes, incrementando el trabajo de la oralidad entre los participantes y generando un ambiente cooperativo. También se buscó que los materiales fueran significativos, que les representaran retos y que sobretodo apoyaran el trabajo en el aula; es por ello que todos los materiales ayudaban a reforzar el tema que se estaba viendo en su momento con el docente titular del curso. La utilización de los materiales no fue difícil pues las instrucciones eran claras y sencillas a seguir por los estudiantes, acordes con su nivel y habilidades. Sobre todo se buscó autenticidad en lo máximo posible en la elaboración de los materiales para dar mayor input al acercamiento de la lengua meta y mantener un buen grado de motivación en su proceso de aprendizaje.

Las clases siempre estuvieron guiadas bajo el enfoque comunicativo, siguiendo las pautas del programa para los cursos de Francés Extracurricular. Al tener en cuenta la misma metodología para la fase de implementación se alcanzan buenos resultados en el apoyo a incrementar la competencia comunicativa de los estudiantes. Por lo anterior se concluye que la metodología y enfoques utilizados en el desarrollo del curso, sí responden a las expectativas, necesidades e intereses de los estudiantes, pues siempre se buscó el desarrollo de la competencia comunicativa a través del tipo de actividades propuestas.

CRONOGRAMA

El siguiente cronograma se elaboró teniendo en cuenta las fechas establecidas por la Universidad del Valle mediante la resolución No. 087 (Noviembre 8 de 2012) – Para el Calendario Periodo Académico Febrero-Junio de 2013, para los programas académicos de pregrado que se ofrecerían en la Sede de Cali.

- Iniciación de Clases: 11 de Febrero
- Finalización de Clases: 31 de Mayo
- Exámenes finales Hasta el 14 de Junio
- Finalización del período 14 de Junio

Dado que el cronograma establecido para este trabajo abarcó desde el segundo semestre del año 2012 y el primer semestre del año 2013, es necesario recordar que en el primer periodo del cronograma se realizaron las siete observaciones al primer grupo de Francés Extracurricular I, y en el segundo periodo del mismo cronograma se llevaron a cabo el resto de las observaciones. Como se indicó previamente por no haber encontrado variables significativas se decidió hacer la investigación con el segundo grupo observado. La situación anterior, no impidió el normal desarrollo de las otras etapas del cronograma. Las tres observaciones al segundo grupo se llevaron a cabo desde el 15 hasta el 22 de febrero del 2013, dos observaciones de dos bloques y la otra de tres bloques.

La distribución de tiempo asignado para las actividades de ayudantía fue desde el 18 de febrero de 2013 hasta el 04 de junio del 2013, sobrepasando las 25 horas establecidas como mínimo por el Programa de Lenguas Extranjeras, a lo referente con el tiempo destinado para la ayudantía. Con relación a las intervenciones, estas están comprendidas entre el periodo de 01 de marzo de 2013 al 27 de mayo del mismo año, con un total de 10

intervenciones, de acuerdo a los tiempos permitidos por el profesor titular del curso y las diferentes circunstancias como cantidad de festivos, semanas de receso (eventual), semana santa (fija para primer semestre de cada año), etc., que interfieren de un modo u otro para alcanzar el total de horas estipulados para la práctica docente.

Los temas a desarrollar dependieron del contenido del programa propuesto por el profesor titular para el grupo de Francés Extracurricular I, I periodo del 2013, los días establecidos para este curso fueron los días lunes de 6:00-9:00 pm - y los días viernes de 6:00-8:00 pm con una duración de tres y dos horas respectivamente.

BIBLIOGRAFÍA

Bachman, L. (1990). “*Habilidad lingüística comunicativa*” en M. Canon. 2009. “*Análisis de los contenidos socioculturales y sociolingüísticos de seis manuales de ELE editados en Francia*”. Publicaciones electrónicas, p.p.9 y 11. Disponible online www.liceus.com/bonos/decobj2004/Z88X71RMemoria_Victoria%20Cano.pdf

Brewster, J. y al. (1992). “*The primary English Teacher’s Guide* ». Inglaterra: Penguin Books. p.p.

Canale, M. and M. Swain. (1980). “*Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*”, en Savignon, S.J. (1983) “*Communicative competence: Theory and Classroom practice*”. United States of America: Addison-Wesley Publishing Company, Inc, pp.37-41.

Cárdenas, R. et al. (2011). “*El Programa Nacional de Bilingüismo en Santiago de Cali: un diagnóstico de condiciones de implementación*” [sin publicar] .Informe de Investigación a COLCIENCIAS. Santiago de Cali, Colombia: Universidad del Valle.

Chomsky, N. (1965), “*Aspects of the Theory of Syntax*”, en Revel, Jean Francois (1979) “*Teaching techniques for Communicative English*”. Inglaterra: The Macmillan Press Limited.

Cuervo, V.M., Reyes, O.O., Torres, S.P., y Urrea, L. (2000). *Playing and Teaching English to Adults*. Revista Profile Issues in Teacher’s Professional Development, Editora Guadalupe Ltda, 1(1), 61-63. Universidad Nacional de Colombia.

Cuestas, (2006). *Songs in the English Class: A Strategy To Encourage Tenth Graders’ Oral Production*. Revista Profile Issues in Teacher’s Professional Development, Editora Guadalupe Ltda, 7 (1), 47-57. Universidad Nacional de Colombia.

Dussan, A.M. (1994) *Adapting and Using Materials for Beginning Level English Courses: An Experience at An English Teaching Institute in Cali*. Universidad del Valle, Colombia.

Feldman, D. (1999). *“Ayudar a enseñar: relaciones entre didáctica y enseñanza”*. Argentina: Aique Grupo Editor.

González, F. (2008) *Comunicación y educación en la enseñanza del inglés. El uso de los materiales auténticos como apoyo didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma Inglés*. Universidad Pedagógica Nacional Unidad 26, México. Disponible en: <http://uva.ifodes.edu.mx/ensh/posgrado/tesis%20fernanda.pdf>

Hymes, D. (1971). *“Competence and performance in linguistic theory”* Acquisition of languages: Models and methods. Ed. Huxley and E. Ingram. New York: Academic Press, 3-23.

Hymes, D. (1972). *“On communicative competence”*. Sociolinguistics .Eds. Pride, J.B. y J. Holmes. Londres: Penguin Books. 269-293.

Littlewood, T.W. (1983). *“Communicative Language Teaching”*. Cambridge University Press. Cambridge.

Littlewood, T. W. (1981). *“La enseñanza comunicativa de idiomas; introducción al enfoque comunicativo”*. Cambridge University Press.

Marín, D.M. (2009) *Propuesta de material didáctico basado en actividades lúdicas para la enseñanza del francés en el grado tercero de una institución bilingüe en la ciudad de Cali*. Universidad del Valle. Colombia.

McDonough, J. y Shaw, C. (2003) *“Materials and Methods in ELT: A teacher’s guide”* – 2 Edición. Estados Unidos: Blackwell Publishers. p.p.

Ministerio de Educación Nacional. (1999). *Lineamientos Curriculares para Idiomas Extranjeros*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.

Monsalve, S., y Correal, A. (2006). *Children's Oral Communication in English Class Activities: An Exploratory Study*. Profile Issues in Teachers' Professional Development, Sin mes, núm. 7, 131-146.

Morrow, K. Johnson, K. (1981) "Communication in the classroom: Applications and Methods for a Communicative Approach". Inglaterra: Longman Group Limited.

Muñoz, J. Quintero, J. & Munévar. (2001). *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Ong, W. Scherp, A. 1994, 1996. "*Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*". Colombia: Fondo de Cultura Económica.

Pardo, A. y al. (2004). "*Key Aspects for Developing Your Instructional Materials*". Profile Issues in Teachers' Professional Development, sin mes, número 5, 128-139.

Portafolio de Servicios estudiantes - Estudiantes (folleto)
<http://vicebienestar.univalle.edu.co>

Reyzábal, M.V. (1993): *La Comunicación oral y su didáctica*. Madrid. España: Editorial La Muralla, S.A.

Revel, J. F. (1979) "Teaching Techniques for Communicative English". Inglaterra: Macmillan Publishers.

Richards, Jack C (2006) "Communicative Language Teaching Today". The United States of America: Cambridge University Press. p 5

Savignon, S.J. (1972): *Communicative competence: an experiment in foreign language Teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.

Savignon, S. (1983) "Communicative competence: theory and classroom practice: texts and contexts in second language learning". Estados Unidos: Addison-Wesley Publishing Company.

Universidad del Valle (2003). Resolución No. 1.700. Obtenido el 5 de Diciembre de 2012, En: <http://secretariageneral.univalle.edu.co/rectoria/resoluciones/2003/r-1700.pdf>

Universidad del Valle (2002). Acuerdo 001. Obtenido el 01 de Octubre de 2010, En: <http://direacur.univalle.edu.co/Acuerdo-001-Enero-29-02-Proyecto-Institucional.pdf>

Valverde, T.M. (1995) *Recopilación de material didáctico para La enseñanza del francés para niños de preescolar en el liceo francés de Cali*. Universidad del Valle, Colombia.

Vila, Ballesteros, Castella, Cros, Grau, Palou, (2005). “El discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas”. España: Graó.

_____.2007. Formar en lenguas extranjeras (inglés): el reto. *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés*. Serie GUIAS No. 22. Bogotá.

Widdowson, H. (1978). “*Teaching Language as Communication*”. Oxford University Press. Oxford.

ANEXOS

ANEXO A “UNIDADES DIDÁCTICAS”

Planeación

Teniendo en cuenta los logros de aprendizaje (estándares) los contenidos fijados por la profesora practicante para el grupo donde se realizará la intervención, se procedió a la estructuración de la siguiente propuesta.

Objetivos de enseñanza

- Comunicarse en francés utilizando preguntas y expresiones comunes ligadas al desarrollo de la clase.
- Utilizar la lengua extranjera para hablar de aspectos de la vida cotidiana
- Comunicarse oralmente con pronunciación y entonación adecuadas en francés.

Logros esperados

- Los estudiantes serán capaces de identificar y expresar de forma correcta su nacionalidad y la de otras personas.
- Los estudiantes serán capaces de comprender y utilizar adecuadamente los números, practicar la conjugación de los verbos être y avoir en tiempo presente simple con los respectivos pronombres personales, así como de practicar la negación de estos verbos.
- Los estudiantes serán capaces de comprender y hacer un uso correcto de la conjugación de los verbos del primer grupo del francés.
- Los estudiantes serán capaces de reconocer y utilizar vocabulario relacionado con lugares de la ciudad a través de actividades de grupo, parejas e individuales con buena pronunciación y entonación adecuadas.
- Los estudiantes serán capaces de establecer diferencias y similitudes culturales entre su cultura y la cultura de la lengua objeto de estudio.
- Los estudiantes serán capaces de comprender textos auténticos y sencillos que les permitan diferenciar los cinco sonidos de la “e” del francés.
- Los estudiantes serán capaces de comunicarse en francés utilizando las expresiones aprendidas y preguntas ligadas a los temas abordados en clase. Además de incrementar su producción oral, fluidez y mejorar su pronunciación.

Contenidos

El desarrollo de los temas se realizará de acuerdo a los contenidos del programa propuesto por el profesor titular del curso para el respectivo periodo académico, nivel y curso. Además, los temas a trabajar en el aula por la profesora practicante a través de sus

intervenciones, estarán sujetos al espacio que determine oportuno el docente titular del curso en el transcurso del periodo.

UNIDAD No. 1

Grupo: francés Extracurricular I

Tiempo: 4 horas y 50 minutos

Tema: “Les différences culturelles”

TEMAS	GRAMÁTICA	VOCABULARIO	PRONUNCIACIÓN	FUNCIONES COMUNICATIVAS
Nacionalidades	-Adjetivos de nacionalidad (masculino y femenino) -Artículos contractos -Pronombres personales -Presente del indicativo: “être” -Artículos determinados - Uso de las expresiones : ça c’est + nom	-Nacionalidades -Banderas -Países	-Acentuación de la última sílaba -Distinción femenino y masculino de las nacionalidades.	-Dar y pedir información acerca de la nacionalidad. -Conocer e identificar la bandera de otros países -Ubicar geográficamente algunos países. -Identificar los trajes típicos de algunas nacionalidades.
Los números	-Presente del indicativo: “avoir” -Adjetivo interrogativo “Quel” -Adjetivos posesivos --Uso de expresiones como : ▪ Quel âge avez-vous? ▪ ça c’est le nombre...	-Los números del 0-100	-Pronunciación de los números del 0-100 -Liaison de los números.	-Solicitar y dar información personal acerca de la edad y número de teléfono. -Practicar la liaison de los números estudiados. -Comprender y usar los números del 0-100 -Asociar correctamente la pronunciación y la escritura de los números
La negación con los verbos “être” et “avoir”	-Presente indicativo de: “être” y “avoir” -Artículos definidos e indefinidos -La negación ne...pas -Pronombres tónicos -El pronombre “on”	-Verbos “avoir” y “être” -La negación	-Pronunciación de un/une * nombre	-Conocer y utilizar adecuadamente los verbos “avoir” y “être” -Comprender y usar de forma efectiva la negación de los artículos indefinidos en francés.

	= “nous” -un /une+nombre			
Habilidades: - Pronunciación - producción oral -comprensión oral				

UNIDAD No. 2

Grupo: francés Extracurricular I

Tiempo: 4 horas y 30 minutos

Tema: “Les sons du langage”

TEMAS	GRAMÁTICA	VOCABULARIO	PRONUNCIACIÓN	FUNCIONES COMUNICATIVAS
Juego “Rallye de la conjugaison”	-Presente indicativo de los verbos del primer grupo del francés -Uso de las expresiones: ▪ C’est correct ▪ C’est faux ▪ La conjugaison correcte est...	-Verbos del 1 grupo del francés.	-Pronunciar nuevo vocabulario y conjugación de los verbos del 1 grupo.	-Comprender y utilizar correctamente la conjugación de los verbos del 1 grupo del francés. -Incrementar la producción oral de los estudiantes. -Introducir nuevo vocabulario a los estudiantes.
Lugares de la ciudad	-Artículos definidos e indefinidos -Preposiciones y adverbios de lugar -Uso de las expresiones : ▪ C’est correct ▪ n’est pas correct ▪ ça c’est prononce comment... ▪ Qu’est-ce que c’est ça...?	-Algunos lugares de la ciudad -Expresiones de localización.	-Pronunciación de un /une + nom -Entonación en oraciones afirmativas y negativas	-Hablar de algunos lugares de la ciudad -Nombrar lugares de la ciudad -Expresando diferencias de servicio de algunos lugares de la ciudad propios y ajenos
La Pronunciación en francés		-Trabalenguas	-Relación de sonidos y grafías: [ϕ] [œ] [ø] [e] [ɛ] -Identificación de los 5 sonidos de la “e” en	-Discriminación y articulación de los sonidos: [ϕ] [œ] [ø] [e] [ɛ] -Comprender y

			francés	diferenciar los 5 sonidos de la “e” del francés. -Realizar manifestaciones orales del lenguaje -Trabajar en cooperación para desarrollar tareas específicas a través de la oralidad. -Reconocimiento del significado a través e imágenes.
Habilidades -pronunciación -producción oral -comprensión oral				

Actividades a realizar

Se hará mayor énfasis en las actividades que demanden modalidad de trabajo en grupo o en parejas que a las individuales, debido a que la interacción y cooperación entre pares incrementa la confianza para expresarse en una lengua extranjera, aportando más seguridad y fluidez en la realización de tareas.

- Tareas
- Juegos (Concéntrese, Rallye de la conjugaison)
- Actividades de aprendizaje comunicativo
- Dominó
- Ejercicios de asociación
- Ejercicios para trabajar la oralidad y la fluidez (trabalenguas)
- Ejercicios de pronunciación (las diferentes “e” del francés)
- Ejercicios de gramática
- Ejercicios de escucha
- Juegos de Roles
- Videos
- Etc.

Metodología

Será basada en el enfoque comunicativo / cooperativo. A solicitud del profesor titular del curso, varios de los temas serán de refuerzo para apoyar más el proceso de aprendizaje de los estudiantes en algunos aspectos en particular. Se hará énfasis en la producción oral y en la correcta pronunciación tanto de expresiones de uso común, como de vocabulario o fonemas. Las actividades propuestas permitirán la interacción de los estudiantes con frases

y expresiones más elaboradas a fin de buscar una comunicación más óptima. La metodología será activa e interactiva, teniendo en cuenta el factor lúdico, para esto se hará uso de materiales didácticos, de imágenes y de objetos concretos. Se hará uso de flashcards, presentaciones en power point para introducir nuevo vocabulario. En el caso en que se requiera por parte de los estudiantes asesoría para reforzar temas o aclarare dudas se empleara tiempo para esto.

Evaluación

Será de carácter formativa y continua. Se evaluará la participación activa de los estudiantes, el desempeño en las tareas asignadas y durante todo el proceso habrá un monitoreo permanente del proceso de aprendizaje.

Materiales y recursos a utilizar

- Flashcards sobre las nacionalidades, países, banderas, trajes típicos de algunas regiones, y algunos lugares de la ciudad.
- Tarjetas de cartulina
- Globo terráqueo en icopor
- Dados elaborados en cartón
- Dados pequeños en madera
- Fotocopias de ejercicios
- Material autentico (audios y videos)
- Ejercicios de repetición oral
- Video Beam
- Juego de Rallye de la Conjugaison
- Mini vehículos en cartón para el juego del rallye de la conjugaison
- Marcadores
- Tablero
- Textos escritos (cortos)
- Computador

ANEXO B “EJEMPLO DE PLAN DE CLASE”

Número del plan de clase: 1

Nombre de la institución: Universidad del Valle

Nombre del profesor titular del curso: XXXXX

Nombre del practicante: Sandra Buesaquillo Gaviria

Grado: Francés Extracurricular I **Fecha:** Marzo 1 de 2013

Tema: «Je suis colombien et vous? »

1. Objetivos específicos

-Al finalizar la clase los estudiantes estarán en capacidad de expresar su nacionalidad y la de otras personas en francés.

2. Contenidos

Contenidos comunicativos	Contenidos lingüísticos	Contenidos culturales
-Expresar nacionalidades y nombres de países.	-Uso de las expresiones: ça c'est le drapeau de..... Je suis..., il est..., elle est... -Artículos determinados: l', le, la, les -Artículos contractos : des, de la, de l', du)	-Las banderas de algunos países del mundo.

3. Metodología

Actividad 1

(55 minutos)

Se ubicarán en el tablero 21 banderas de distintos países. La profesora señalará la bandera de Colombia para indicar su país y su nacionalidad con las siguientes expresiones: “Ça c'est le drapeau de la Colombie. Alors je suis Colombienne”, luego señalará nuevamente la bandera de Colombia y buscará a un alumno para expresar: “ça c'est le drapeau de la Colombie. Alors Il est Colombien”. Y hará lo mismo con una estudiante. Pedirá a los estudiantes que repitan 2 o 3 veces para que identifiquen las nacionalidades en francés según su género. Enseguida, utilizará un globo terráqueo para lanzar a varios estudiantes en diferentes turnos. La mecánica será, que la profesora señale una de las banderas que están ubicadas en el tablero indicando de que país es y pedirá al estudiante al que le haya lanzado el globo terráqueo que ubique el país y una vez hallado, que mencione su nueva nacionalidad, utilizando las expresiones: “ça c'est le drapeau de...Alors, Je suis...”. Enseguida se le pide que asigne la misma nacionalidad a un compañero y una compañera, utilizando las siguientes expresiones: “ça c'est le drapeau de...Alors, Il est...” y “Ça c'est le drapeau de... Alors, elle est...”. Posterior a la intervención de cada alumno, la profesora reforzará el ejercicio mediante la repetición correcta de las expresiones sugeridas con todos

los estudiantes, las veces que considere necesario, de esta forma se desarrollará el resto de la actividad hasta completar las 20 banderas.

Actividad 2

(10 minutos)

La profesora entregará fotocopias a los estudiantes con 6 frases, estas tienen espacios que los estudiantes deben completar con el país al cual corresponde la bandera que ahí aparecerá y a su vez que completen la nacionalidad con los tres pronombres personales ya revisados. Antes de que los estudiantes comiencen con la actividad la profesora les mencionará un ejemplo para que quede claro lo que deben hacer. Una vez terminado el ejercicio, la profesora hará una revisión general pidiendo la participación de varios estudiantes para confirmar que las respuestas estén correctas. En dicha revisión preguntará a la clase si están de acuerdo o no con las respuestas de sus compañeros, de ser necesario hará correcciones.

Ejemplo: Ca c'est le drapeau de __la Colombie__ Je suis _colombien/ne____
Il est__colombien_____
Elle est__colombienne____

4. Materiales y recursos

-21 banderas (incluida la de Colombia que se usa como ejemplo) - material impreso en papel y a color

-Tablero

-Fotocopias

-Un globo terráqueo

5. Evaluación

Evaluación informal:

Comprensión oral y producción oral

Participación en clase y trabajo en grupo

Pronunciación correcta de los géneros en las nacionalidades

ANEXO C “REGISTRO DE OBSERVACIÓN FASE DIAGNÓSTICA”

UNIVERSIDAD DEL VALLE FACULTAD DE HUMANIDADES ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS Periodo: Febrero-Junio 2013 Curso: Trabajo de Grado 1 Profesora: Dora Nidya Medina Salazar
--	---

Registro de Observación No. 1

Institución: Universidad del Valle Municipio: Santiago de Cali Curso: Francés Extracurricular I Salón: 2001 / Edificio 333 Número de estudiantes: 36 Nombre del profesor: XXXXX Actividad observada, tema: <i>Apprendre à se présenter/ Apprendre à présenter une autre personne / Identifier le nom des langues.</i> Tiempo de observación: 2 horas / de 6:00 PM a 8:00 PM Fecha de la observación: 15 Febrero 2013 Nombre de la observadora: Sandra Buesaquillo Gaviria		
Hora	Descripción	Interpretación / Comentarios/interrogantes/análisis preliminares
	El salón está ubicado en el segundo piso del edificio 333. Hay dos tableros ubicados en la mitad de la pared. El escritorio y la silla del profesor están ubicados en la esquina izquierda del salón, al lado de uno de los tableros. El aula tiene aproximadamente 42 sillas individuales para los alumnos, distribuidos en 7 filas respectivamente, hay 2 ventiladores, un proyector de video-Beam, un televisor que está ubicado en la esquina superior sobre el escritorio del profesor, la pared del lado izquierdo del aula está completamente ocupada por varios ventanales, hay dos cortinas, una a cada lado de las ventanas, sobre el cielo raso hay 12 lámparas acomodadas en 3 hileras (4 por hilera), sobre el lado derecho del aula, en la parte superior hay 3 pequeñas ventanas, en cada extremo de las ventanas está ubicado un ventilador, la puerta está en una esquina de la pared del lado derecho, la pared que da justo al frente de los tableros es más bien una división en madera para separar el otro salón. Los alumnos tienen entre 16-33 años.	Descripción del aula

	Convenciones: Pr (profesor titular del curso). P (practicante de francés). S (estudiante). Ss (estudiantes). El Pr ya se encuentra en el aula, poco a poco van llegando los Ss. Para esta clase asisten 36 Ss, la mayoría matriculados, otros esperando a ver si pueden ver el curso y matricularse cuando sean las fechas para ese proceso. El Pr saluda en francés a los Ss, preguntándoles como están, la mayoría no comprende y el Pr con mímica y otros ejemplos logra que todos entiendan a que está haciendo referencia. Enseguida el Pr indica que lo primero que harán será presentarse ya que nadie se conoce, hace el ejemplo y les pide a los Ss que vayan tomando notas, así que empieza a dar y escribir sobre el tablero datos personales y profesionales como parte de sus presentación personal, como por ejemplo que fue asistente de español en Francia, que ya ha realizado una maestría en literatura, indica que en el 2007 regreso a Colombia, también agrega que comenzó a trabajar en la Alianza Francesa, en Univalle y posteriormente en la Universidad Santiago de Cali, entre otros datos. Entonces el pr comienza a preguntar a los Ss sobre lo que él acaba de mencionar, entre todos recuerdan la siguiente información, la cual es recopilada en el tablero, así: _____ XXXXX (nombre del docente) _____ 31 ans _____ Cali _____ Professeur _____ Univalle, USC et A. Française _____ La musique, le français...	
6:00 PM		Interacción Pr - Ss
6:06 PM		Explicación por medio de gestos
		Ejemplificación del tema
		Recurso – tablero
		Ejemplificación del ejercicio haciendo uso de información personal
6:20 p.m.		Función comunicativa-Dar y pedir información
		Habilidades – escucha y habla

6:30 pm	_____ Voyager et le football Y el Pr les sigue preguntando a los Ss sobre otros datos que recuerden de lo que el menciona sobre sí mismo. Después de haber recopilado buena parte de esa información el Pr dice: Très Bien, vous avez compris beaucoup de choses, voilà ! Enseguida el Pr les pregunta a los Ss cual fue la primera expresión que el uso, y contestan: <u>Je m'appelle</u> XXXXX <u>J'ai</u> 31 ans <u>J'habite</u> à Cali <u>Je suis</u> professeur <u>Je travaille</u> à Univalle <u>J'aime</u> la musique, le français <u>J'adore</u> voyager et le football Una vez se ha logrado completar la información el Pr dice: Bravo, c'est magnifique! Vous avez compris beaucoup d'information. Y agrega : Je suis assistant d'Espagnol à France Je suis retourné à 2007 J'ai une fille de 3 ans Entonces el Pr resalta la primera frase: <u>Je m'appelle</u> XXXXX Y les pregunta a los Ss: Qu'est-ce que c'est tout ça? La respuesta se obtiene con algunos Ss que tienen algún conocimiento del francés y dicen : Prénom et nom Para la segunda frase: <u>J'ai</u> 31 ans El Pr compara este con la similitud de la pronunciación en ingles: âge <u>J'habite</u> à Cali Aquí el Pr dice que es la ville de résidence ou domicile y pregunta : c'est quoi ? Los Ss aciertan con lo que significa.	Recurso-tablero Actividad-Ejercicio de escucha Participación pedida por el profesor Interacción Pr-Ss Refuerzo positivo Actividad-escritura Refuerzo positivo Interacción Pr – Ss Utilización conocimiento previo de algunos Ss Participación voluntaria
---------	---	--

6:50 pm	<u>Je suis</u> professeur Para la anterior frase logran determinar fácilmente que se trata o hace alusión a la profesión. <u>Je travaille</u> à Univalle Sobre esta frase logran determinar que es el “lieu de travail” <u>J’aime</u> la musique, le français Para la última frase el Pr les pregunta: Qu’est-ce que c’est ça ? Y les ayuda a complementar después de permitir que digan varias respuestas que se trata de : passions (goûts) Aqui el Pr dice: Alors, J'ai déjà fait ma présentation, quelle est l’activité suivante ? Alors, écrivez votre présentation avec cette information, vous pouvez combiner /mélanger avec espagnol quelque information, écrivez les 6 points ! Je veux savoir qui êtes vous. Mientras los Ss hacen el ejercicio, varios le van preguntando vocabulario que consideran es pertinente en la información que van a presentar, las siguientes son algunas de las palabras que le Pr va escribiendo en el tablero para despejar sus dudas: Dessinatrice graphique États-Unis Étudiant (e) Physiothérapie Philosophie Biologie Économie Bactériologie Littérature Ingénierie chimique / sanitaire /de l’environnement Écrire Centre commercial Allemand Art dramatique Dessiner Cinéma Danser	Explicación de vocabulario Interacción Pr-Ss Actividad-Escritura Explicación y aclaración dudas sobre vocabulario Habilidad -escritura Recurso- tablero
---------	--	---

7:00 pm	Nager Animaux La nature Je viens de... Je ne travaille pas... Je suis né (e) ... Después de haber dado varios minutos para realizar la actividad, el Pr comienza a preguntar a los Ss por turnos lo siguiente: Quel âge as-tu? Comment tu t'appelles ? Où est-ce que tu habites? Quelle est ta profession? Quelles sont tes passions ? Luego el Pr saca a una S para que con las preguntas anteriores se haga un dialogo entre los dos. La primera pregunta que le hace el Pr es: Comment tu t'appelles? Entonces le pregunta a los demás Ss: Quelle est la première question que j'ai posé à Jennifer ? Los Ss, responden correctamente, entonces el Pr pasa a resaltar que esa pregunta es informal, y les muestra la forma formal en que se preguntaría lo mismo (escribiéndolo en el tablero): Comment vous vous appelez? Luego le pregunta a Jennifer: Quel âge avez- vous? Y resalta a toda la clase que esa sería la manera formal de preguntar por la edad en francés. Y enseguida muestra la manera informal: Quel âge as- tu? Y con es misma mecánica el Pr sigue mostrando para cada una de las preguntas, la forma formal e informal para formular estas. 7:20 pm Una vez se ha revisado lo anterior, el Pr les indica a los Ss lo siguiente:	Función comunicativa-pedir información Interacción Pr-Ss Habilidad- Habla Interacción Pr-S Participación-pedida por el Pr Modalidad de trabajo-en parejas Interacción Pr-Ss Recurso- Tablero Habilidad-escucha y habla
----------------	---	---

ANEXO D “FORMATO DE ENCUESTA 1 A ESTUDIANTES”

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE

APLICACIÓN DE ENCUESTA CURSO FRANCÉS EXTRACURRICULAR I

ACTIVIDADES Y MATERIALES USADOS EN EL AULA PARA PROMOVER LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LA ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA (FRANCÉS) EN EL AULA DE CLASES DESDE LA PERSPECTIVA DEL ENFOQUE COMUNICATIVO

15 Febrero, 2013

Esta encuesta busca identificar las actividades y materiales usados en el aula para promover la competencia comunicativa en la enseñanza de una lengua extranjera (francés) en uno de los cursos de Francés Extracurricular I, de la Universidad del Valle, en la ciudad de Cali. La información de esta encuesta se utilizará con propósitos académicos para el diseño de materiales didácticos y su posterior aplicación en el curso de francés extracurricular II. Le agradecemos contestar de manera franca y honesta las siguientes preguntas.

I. INFORMACIÓN DEMOGRÁFICA

- Programa que está estudiando: Historia
- Sexo: M ☐ F ☒
- Edad: 18
- Semestre actual: 1
- ¿Ha tenido la oportunidad de asistir antes a algún otro curso de francés? Si su respuesta es afirmativa por favor indicar ¿Dónde? y el tiempo de duración del mismo.

II. INFORMACIÓN ACERCA DE LAS ACTIVIDADES DE CLASE Y LAS PREFERENCIAS

- Marque con una X la frecuencia con la que se realizan las actividades en la clase de francés.

Actividades	Siempre	Usualmente	50% de las veces	Casi nunca	Nunca
Canciones		☒			☒
Exposiciones		☒			☒
Ejercicios de gramática	☒				
Lectura de textos	☒				
Diálogos	☒				☒
Ejercicios de escucha		☒			
Juegos					
Dinámicas					
Escritura					
Ejercicios de traducción					
Películas					
Videos					
Otra. ¿Cuál?	☒				

7. ¿Con que frecuencia usa usted la lengua extranjera? Por favor marque con una X su elección.

	Siempre	Frecuentemente	De vez en cuando	Nunca
Dentro del aula		X		
Fuera del aula		X		

8. ¿En que contextos practica usted la lengua extranjera? Por favor marque con una X su(s) respuesta(s).

Trabajo:	
Colegio (Aprende / Enseña)	
Hogar (Con familiares)	X
Internet (Chat, Fóruns, etc)	X
Contacto con hablantes de LE	

9. Seleccione las 3 actividades que más le gustan y las 3 actividades que menos le gustan se desarrollen en la clase.

Actividades	Actividades preferidas	Actividades poco preferidas
Canciones	X	
Juegos		X
Lectura de textos	X	
Diálogos	X	
Ejercicios de traducción	X	
Ejercicios de escucha	X	
Ejercicios de gramática	X	
Dinámicas		X
Ejercicios de escritura	X	
Películas	X	
Videos	X	X
Exposiciones		X
Otra. ¿Cuál?		

III INFORMACIÓN ACERCA DE LAS EXPECTATIVAS HACIA EL CURSO

10. ¿Cuál es su motivación para aprender una lengua extranjera?

Motivación	
Planes de trabajo en un país de habla francesa	
Planes de realizar estudios de postgrado en un país de habla francesa	X
Deseos de interactuar con personas de habla francesa para hacer amigos, etc.	X
Planes de viaje para radicarse temporal o definitivamente en un país de habla francesa	X
Otro ¿Cuál?	

IV INFORMACIÓN ACERCA DE LOS MATERIALES Y RECURSOS USADOS EN CLASE Y LAS PREFERENCIAS

11. Marque los materiales que usted considera le ayudan a mejorar su competencia comunicativa en el aula de clases?

Tablero	X
Textos de Audio (casetes, Cds, etc)	X
Textos escritos	X
Fotocopias	X
Flash-cards	
Afiches	
Diccionarios	X
Revistas	X
Periódicos	
Películas	X
Material de video	X
Grabadora	
Televisor	X
DVD	X
Internet	X
Video Beam	
Laboratorio de idiomas	X

12. ¿Qué recomendaciones adicionales tiene con relación a las actividades y materiales utilizados en el curso le gustaría hacer.

Muchas gracias por su colaboración.

ANEXO E “FORMATO DE ENCUESTA 2 A ESTUDIANTES”

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE

APLICACIÓN DE ENCUESTA CURSO FRANCES EXTRACURRICULAR I

ACTIVIDADES Y MATERIALES USADOS EN EL AULA PARA PROMOVER LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LA ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA (FRANCES) EN EL AULA DE CLASES DESDE LA PERSPECTIVA DEL ENFOQUE COMUNICATIVO

29 Abril, 2013

Esta encuesta busca identificar las actividades y materiales usados en el aula para promover la competencia comunicativa en la enseñanza de una lengua extranjera (francés) en uno de los cursos de Francés Extracurricular I, de la Universidad del Valle, en la ciudad de Cali. La información de esta encuesta se utilizará con propósitos académicos para el diseño de materiales didácticos y su posterior aplicación en el curso de francés extracurricular II. Le agradecemos contestar de manera franca y honesta las siguientes preguntas.

I. INFORMACIÓN DEMOGRÁFICA

1. Programa que está estudiando: Bacteriología y laboratorio clínico
2. Sexo: M ☐ F ☒ 3. Edad: 20 4. Semestre actual: 6to
5. ¿Ha tenido la oportunidad de asistir antes a algún otro curso de francés? Si su respuesta es afirmativa por favor indicar ¿Dónde? y el tiempo de duración del mismo.

No

II. INFORMACIÓN ACERCA DE LAS ACTIVIDADES DE CLASE Y LAS PREFERENCIAS

6. Marque con una X la frecuencia con la que se realizan las actividades en la clase de francés.

Actividades	Siempre	Usualmente	50% de las veces	Casi nunca	Nunca
Canciones		X			
Exposiciones		X			
Ejercicios de gramática	X				
Lectura de textos	X				
Diálogos			X		
Ejercicios de escucha	X				
Juegos	X				
Dinámicas	X				
Escritura	X				
Ejercicios de traducción	X				
Películas				X	
Videos				X	
Otra. ¿Cuál?		X			

↳ Actividades en el salón con material didáctico

7. ¿Con que frecuencia usa usted la lengua extranjera? Por favor marque con una X su elección.

	Siempre	Frecuentemente	De vez en cuando	Nunca
Dentro del aula		X		
Fuera del aula			X	

8. ¿En que contextos practica usted la lengua extranjera? Por favor marque con una X su(s) respuesta(s).

Trabajo	
Colegio (Aprende / Enseña)	X
Hogar (Con familiares)	
Internet (Chat, Fórums, etc)	
Contacto con hablantes de LE	

9. Seleccione las 3 actividades que más le gustan y las 3 actividades que menos le gustan se desarrollen en la clase.

Actividades	Actividades preferidas	Actividades poco preferidas
Canciones	X	
Juegos	X	
Lectura de textos	X	
Diálogos		
Ejercicios de traducción		X
Ejercicios de escucha		X
Ejercicios de gramática		
Dinámicas		
Ejercicios de escritura		
Películas		
Videos		
Exposiciones		X
Otra. ¿Cuál?		

III INFORMACIÓN ACERCA DE LAS EXPECTATIVAS HACIA EL CURSO

10. ¿Cuál es su motivación para aprender una lengua extranjera?

Motivación	
Planes de trabajo en un país de habla francesa	
Planes de realizar estudios de postgrado en un país de habla francesa	X
Deseos de interactuar con personas de habla francesa para hacer amigos, etc.	
Planes de viaje para radicarse temporal o definitivamente en un país de habla francesa	
Otro ¿Cuál?	Cultura General

IV INFORMACIÓN ACERCA DE LOS MATERIALES Y RECURSOS USADOS EN CLASE Y LAS PREFERENCIAS

11. Marque los materiales que usted considera le ayudan a mejorar su competencia comunicativa en el aula de clases?

Tablero	
Textos de Audio (casetes, Cds, etc)	π
Textos escritos	π
Fotocopias	π
Flash-cards	
Afiches	π
Diccionarios	π
Revistas	
Periódicos	
Películas	π
Material de video	π
Grabadora	π
Televisor	π
DVD	π
Internet	π
Video Beam	π
Laboratorio de idiomas	

12. ¿Qué recomendaciones adicionales tiene con relación a las actividades y materiales utilizados en el curso le gustaría hacer.

Todas las actividades me han parecido muy apropiadas e ingeniosas.

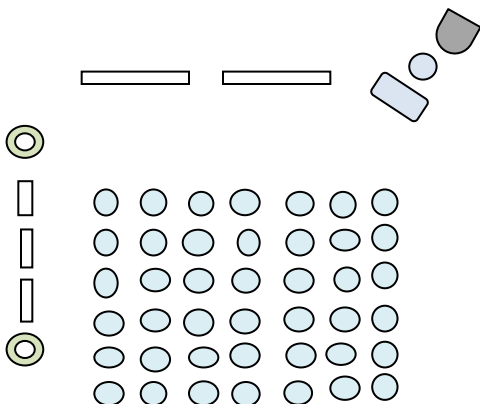
Muchas gracias por su colaboración.

ANEXO F “REGISTRO DE OBSERVACIÓN FASE IMPLEMENTACIÓN”

UNIVERSIDAD DEL VALLE FACULTAD DE HUMANIDADES ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE	LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS Periodo: Febrero-Junio 2013 Curso: Trabajo de Grado 1 Profesora: Dora Nidya Medina Salazar
--	---

Registro de Observación- Fase Implementación

Institución: Universidad del Valle Municipio: Santiago de Cali Curso: Francés Extracurricular I Salón: 2003 / Edificio 333 Número de estudiantes: 24 Nombre del profesor practicante: Sandra Buesaquillo. Actividad observada, tema: « elle a... » « pas de... » « pas d'... » Tiempo de observación: 1 hora y 7 minutos / de 8:00 PM a 9:07 PM Fecha de la observación: 1 Abril 2013 Nombre de la observadora: Sandra Buesaquillo.		
Hora	Descripción	Interpretación / Comentarios/interrogantes/análisis preliminares
	El salón está ubicado en el segundo piso del edificio 333. Hay dos tableros ubicados en la mitad de la pared. El escritorio y la silla del profesor están ubicados en la esquina derecha del salón, al lado de uno de los tableros. El aula tiene aproximadamente 40 sillas individuales para los alumnos, distribuidos en 7 filas respectivamente, hay 2 ventiladores, un proyector de video-Beam, un televisor que está ubicado en la esquina superior sobre el escritorio del profesor, la pared del lado derecho del aula está completamente ocupada por varios ventanales, hay dos cortinas, una a cada lado de las ventanas, sobre el cielo raso hay 12 lámparas acomodadas en 3 hileras (4 por hilera), sobre el lado izquierdo del aula (mirando hacia donde están ubicados los tableros), en la parte superior hay 3 pequeñas ventanas, en cada extremo de las ventanas está ubicado un ventilador, la puerta está en una esquina de la pared del lado izquierdo, la pared que da justo al frente de los tableros es una división en madera para separar el otro salón. Para esta clase el profesor solicitó una grabadora. Los alumnos tienen entre 16-33 años.	Descripción del aula

8:00 PM	 Convenciones: Prp (profesor practicante) / S (estudiante) / Ss (estudiantes). Después de que el profesor presentó a los estudiantes como hacer un “formulaire d’inscription” los “adjectifs interrogatifs” entre otras temáticas se me asigna el espacio para mi intervención como practicante. La Prp saluda a los Ss y les menciona el plan de clase, les indica que se harán tres actividades en las que podrán repasar, aprender y practicar la conjugación de los verbos “être” y “avoir” , así como aprender la negación de este ultimo verbo. Para la primera actividad la Prp solicita la participación de los Ss para que se recuerde cuales son las conjugaciones correctas para el presente indicativo de ambos verbos. Un S se ofrece para hacer ambas conjugaciones, es así como la Prp escribe en el tablero los pronombres personales y frente a cada uno la respectiva conjugación: <table><tr><td><u>Avoir</u></td><td><u>Être</u></td></tr><tr><td>J’<u>ai</u></td><td>Je <u>suis</u></td></tr><tr><td>Tu <u>as</u></td><td>Tu <u>es</u></td></tr><tr><td>Il / elle <u>a</u></td><td>Il / elle <u>est</u></td></tr><tr><td>Nous <u>avons</u></td><td>Nous <u>sommes</u></td></tr><tr><td>Vous <u>avez</u></td><td>Vous <u>êtes</u></td></tr><tr><td>Ils / elles <u>ont</u></td><td>Ils / elles <u>sont</u></td></tr></table> La profesora agradece la participación del S y por su	<u>Avoir</u>	<u>Être</u>	J’ <u>ai</u>	Je <u>suis</u>	Tu <u>as</u>	Tu <u>es</u>	Il / elle <u>a</u>	Il / elle <u>est</u>	Nous <u>avons</u>	Nous <u>sommes</u>	Vous <u>avez</u>	Vous <u>êtes</u>	Ils / elles <u>ont</u>	Ils / elles <u>sont</u>	Interacción Prp – Ss Explicación del tema Participación-pedida por la Prp Participación voluntaria de S Actividad-ejercicio de gramática Habilidad – Escucha y habla Recurso – tablero
<u>Avoir</u>	<u>Être</u>															
J’ <u>ai</u>	Je <u>suis</u>															
Tu <u>as</u>	Tu <u>es</u>															
Il / elle <u>a</u>	Il / elle <u>est</u>															
Nous <u>avons</u>	Nous <u>sommes</u>															
Vous <u>avez</u>	Vous <u>êtes</u>															
Ils / elles <u>ont</u>	Ils / elles <u>sont</u>															

8: 11 pm	aporte que es correcto le dice “très bien, merci beaucoup” Después de haber escrito esto en el tablero la Prp refuerza con repetición al menos 3 veces las conjugaciones con todos los Ss. Cuando se refuerza la conjugación con el verbo être, la Prp aprovecha para explicar a los Ss que en el lenguaje corriente del francés, “on” es la equivalencia del pronombre personal “nous” y añade además que cuando se hace la conjugación con esta equivalencia quedaría de la siguiente forma “on est”, agrega que es muy importante recordar esto y que además lo practicarán más adelante. Para que no queden dudas la Prp procede a realizar un ejemplo en el tablero con relación a este aspecto gramatical del francés. <u>on est</u> dans une salle de classe Enseguida la Prp les propone un juego de dominós para repasar y reforzar las conjugaciones con estos dos verbos, antes de empezar la actividad les explica a los Ss los tipos de fichas que van a encontrar en el juego, la cantidad de fichas que son especiales en el juego y la metodología de este. Luego la Prp pregunta si está claro, un S indica que no ha entendido todo que por favor lo vuelva a explicar, la Prp procede a explicar de nuevo lo que se debe hacer, recalando que uno de los objetivos más importantes del juego es que a medida que lo vayan desarrollando se vayan expresando de forma oral, es decir, como cada S tendrá un determinado número de fichas y uno deberá tomar una para comenzar el juego, lo que deberá hacer es leer en voz alta la conjugación que se pide a los demás integrantes de su grupo, así, quien identifique que tiene la respuesta correcta, deberá pedir su turno diciendo “moi.”, y procederá a leer la conjugación correcta, así podrá colocar la ficha en el juego, luego este S, deberá leer para sus compañeros la siguiente conjugación a buscar, la cual se indica en el lado derecho de la ficha que haya acabado de colocar en el juego. La Prp pregunta nuevamente a los Ss si se ha entendido la mecánica de la actividad y varios de ellos responden que sí. Una vez entendido esto la Prp pide que formen 6 grupos para poder repartirles los juegos, y agrega que a medida que vayan realizando la actividad ella monitoreará la misma. En el transcurso de la actividad se hace evidente que aunque se dieron las explicaciones de la actividad a	Refuerzo positivo Explicación-Pronunciación Habilidades- Habla, pronunciación Explicación gramática Recurso -tablero Ejemplificación del tema Explicación de la actividad Materiales-Juego de Domino Verificación de instrucciones Interacción Prp – Ss Verificación de instrucciones
----------	---	--

8: 15 pm	realizar dos veces y se mostraron y ejemplificaron como usar las fichas claves del juego, persisten dudas sobre como empezar a jugar correctamente para algunos de los Ss. Identificada esta dificultad la Prp decide explicarlo de nuevo pero en esta ocasión en español para que no queden dudas sobre la actividad a realizar. Una vez empiezan con la actividad, uno de los S llama a la Prp para que verifique si su respuesta es correcta, pues manifiesta que no esta seguro si la ficha que coloco es la correcta. La Prp hace la respectiva verificación, al comprobar que está bien le dice al S “c’est parfait!” y se queda más minutos monitoreando el desempeño de todo el grupo. La Prp nota que Ss que hacen parte de otros grupos tienen sus apuntes sobre sus pupitres, pues no se saben bien las conjugaciones con ambos verbos. La Prp pasa por cada uno de los grupos y les pide de forma amable guardar los apuntes e intentarlo si dicha ayuda, no sin antes repasar de forma oral con ellos otras vez las conjugaciones por al menos dos veces, y les manifiesta que el juego es un reto para poner a prueba su memoria y conocimiento con relación al tema, además les recuerda que deben interactuar en el juego expresándose oralmente en francés tal como les había indicado antes. Uno de los S pregunta a la Prp si puede supervisar por más tiempo lo que ellos están haciendo para cerciorarse que las conjugaciones van bien, la Prp monitorea por más minutos a los grupos que presentan alguna dificultad para el desarrollo del juego. Con los otros grupos que no muestran problemas con la actividad y que de hecho la realizan más rápido, la Prp hace un monitoreo de menos minutos, pero igualmente si ellos ya han terminado de jugar al llegar ella a su equipo, la Prp, les pide que jueguen de nuevo para ver el desarrollo del mismo, buscando cerciorarse de que lo han hecho correctamente, además sin algún tipo de ayuda externa como sus apuntes. Al notar que el equipo se desempeña bien les dice a todos “Excellent” “bravo” como felicitación por su buen trabajo. Es evidente que algunos de los Ss manejan las conjugaciones sin dificultad lo que les facilita el ejercicio. Cuando la Prp monitorea los distintos grupos aprovecha para preguntarles su opinión sobre el juego, si este les parece practico para trabajar ese tema de conjugaciones, varios Ss indican que les gusta, que es un juego práctico para repasar el tema, algunos Ss reconocen que lo podrían haber hecho más rápido si recordaran bien las distintas	Actividad-juego Uso lengua materna Ejemplificación del ejercicio Material-Dominó Actividad-Ejercicio de gramática y lectura de texto Verificación del ejercicio Modalidad de trabajo-grupo Refuerzo positivo Habilidad-Habla, escucha y pronunciación Interacción S-S Interacción Prp – Ss Habilidad- Escucha, habla y pronunciación Verificación del ejercicio Interacción Prp – Ss
-----------------	--	--

8:33 pm	conjugaciones. Finalizado el tiempo establecido para dicha actividad y habiéndose cumplido los objetivos del ejercicio la Prp propone una segunda actividad. La Prp menciona a los Ss en general que con la siguiente actividad se va a reforzar los artículos indefinidos con el verbo “avoir”, tema que ya se había revisado con el profesor titular del curso, y les agrega que además aprenderán como hacer la negación de estos. Entonces procede a recordarles escribiendo en el tablero los artículos indefinidos en francés: Un Une Des Así mismo, la Prp señala que se presentará un vocabulario mediante la ayuda de diapositivas en una presentación de Power Point, parte de este es nuevo para ellos, pero algunos otros términos ya les son conocidos. La Prp les explica a los Ss que para hacer la negación con el verbo “avoir” y donde hay uso de los artículos indefinidos, la forma correcta es: Ne....pas de Ne.....pas d’ Y refuerza con ejemplos lo que les acaba de explicar: Il a <u>une</u> photo Il <u>n’a</u> <u>pas de</u> photo Elle a <u>un</u> adaptateur Elle <u>n’a</u> <u>pas d’</u>adaptateur Ils ont <u>des</u> animaux Ils <u>n’ont</u> <u>pas d’</u>animaux La Prp agrega que en la presentación que hará también van a encontrar frases afirmativas con el verbo “avoir” similares a las de los ejemplos dados y también frases negativas con las expresiones ya revisadas. La Prp les indica que parte del ejercicio consistirá en que ellos, mencionen oralmente como seria la forma negativa de las frases afirmativas que se les indiquen, una vez dada su respuesta oral se verificaran las mismas con diapositivas que se mostraran progresivamente. Para confirmar que se entendió la actividad a realizar la Prp pregunta a los Ss si está claro, ellos indican que han	Interacción S-S Actitud y sentimiento de los Ss-motivación Corrección de ejercicios Interacción Prp-Ss Explicación de la actividad Recurso-Tablero Recurso- Computador, diapositivas en power point, video-beam Actividad- Ejercicio de gramática Ejemplificación del tema
---------	--	---

8: 38 pm	entendido la actividad y se procede a la realización de esta. Durante el transcurso de la misma se corrige y se enfatiza en la pronunciación de las frases y vocablos que se van mostrando, se hace varias veces hasta que la Prp considera apropiada. Los Ss se muestran muy motivados con la actividad, pues le representaba un reto al tener que predecir la posible respuesta antes de poder verificarla con las diapositivas que van en secuencia. Cada vez que se da una respuesta correcta la Prp dice expresiones a los Ss como: “Bon Travail”, “tres bien”, “Excellent” como muestra de aprobación y felicitación a su desempeño. Los Ss están muy motivados y cuando las diapositivas terminan, varios de ellos pedían más ejercicios. Sobre la participación, cabe señalar que la Prp pide la participación de algunos Ss en específico, pero la mayoría de las respuestas les motiva a que lo hagan voluntariamente y en varios casos lo hacen en unisonó. Para la tercera actividad, la Prp pide a los Ss formar 4 grupos, de 6 integrantes cada uno, se les explica que a cada miembro de los diferentes grupos se le entregará un número, y que con la ayuda de un dado, se determinará la persona a participar por cada grupo en las diferentes oportunidades. Se menciona que se hará entrega de frases afirmativas o negativas (las cuales han sido divididas y puestas en desorden) así cuando se entregan a cada representante de cada equipo estos deben organizarlas correctamente en el menor tiempo posible. Para que no haya confusión, estas han sido tomadas de la actividad anterior lo que les dará ventaja pues conocerán el significado de las mismas y ya habrán tenido la oportunidad de ver su correcta estructura.	
8:44 pm	La Prp aclara que a medida que vayan terminando se van revisando por turnos las oraciones, si están correctamente organizadas o no, para esto se pide la ayuda de todo el grupo. Si esta correcta el S que la organizo hará la lectura en voz alta y enseguida todos los Ss repetirán la respuesta. Ya en la actividad cuando la Prp considera que es necesario corregir la pronunciación lo hace y pide a todos repetir, a veces pide a algunos Ss hacerlo individualmente. Así mismo, se ve énfasis en la estructuración de las frases, reforzando la negación con el verbo “avoir” y los artículos indefinidos. En mínimas ocasiones hay frases que no logran ser organizadas correctamente, entonces la Prp hace la	Habilidades-habla, escucha, pronunciación Verificación de instrucciones Modalidad de trabajo-individual y grupal Interacción Prp – Ss Corrección de pronunciación Actitud y sentimientos de los Ss-Motivación, competitividad Refuerzo positivo Modalidad de trabajo-grupal Interacción Prp – Ss Explicación de la actividad Materiales-fotocopias Actividad-Ejercicio de gramática y lectura de textos

8:52 pm	corrección, la Prp se muestra complacida con el desempeño de los distintos Ss y los felicita también con frases frecuentes como, “Très bien!” o “C’est parfait”. Los Ss muestran alto grado de participación y se sienten muy estimulados a responder incluso si no les corresponde a ellos dar la respuesta. Incluso uno de los Ss más tímidos participan con mucho entusiasmo, se hizo gran énfasis en la pronunciación resaltando los sonidos nasales.	Habilidades-habla, escucha y pronunciación Modalidad de trabajo-grupo e individual Refuerzo positivo
9:07 pm	FIN DE LA OBSERVACIÓN.	Actitud y sentimientos Ss-Motivación, competitividad Habilidad- pronunciación y habla

ANEXO G “CUESTIONARIO DE ENTREVISTA A DOCENTE TITULAR DEL CURSO”

Universidad del Valle
 Facultad de Humanidades
 Escuela de ciencias del Lenguaje
 Seminario de Introducción a la práctica docente
 Estudiante: Sandra Buesaquillo
 Profesor Entrevistado: XXXXX

Sobre el Plan de Estudios

1. ¿Cuáles son las principales características del plan de estudios de la Escuela?

R/ No es una Escuela, es la Universidad, es el curso de francés extracurricular, es particular, se solicita un énfasis en la parte de lectura, de textos académicos. Sin embargo, no se centra en los cursos de francés extracurricular sólo en esto, sino pues que trabajan todas las competencias también, como no es un colegio, los cursos no están dentro de un curriculum, dentro de una articulación con otros cursos necesariamente.

2. ¿Hay un énfasis? ¿Cómo se manifiesta?

R/ Si hay un énfasis, como acabo de decir, el énfasis que se necesita es que sea lectura de textos académicos. Sin embargo, por la experiencia, por los intereses de los estudiantes, no se centra el curso sólo en esta parte sino que también se trabajan las otras competencias, se hacen actividades de lectura, en algunos casos cuando el tiempo

lo permite y no hay muchas interrupciones se hace un trabajo más sistematizado, partiendo de títulos, de la portada de un libro hasta llegar al resumen, a la síntesis, cosas por el estilo.

3. ¿Cómo fue diseñado el plan de estudios?

R/ En las reuniones de la sección de francés, se han dado ciertos parámetros, se han discutido ciertas cosas, sin embargo, tomando el curriculum como el syllabus, tenemos cierta autonomía los profesores de francés extracurricular para manejarlo.

4. ¿Cuán a menudo es revisado el plan de estudios?

R/ Se podría decir que casi cada semestre, siempre al comenzar el semestre, no solamente tenemos que leérselo a los estudiantes, presentar el programa, pues tomando aquí el curriculum como el programa, sino que hay que enviarlo a la dirección no del programa, sino más bien como a la coordinadora del área de francés en este caso, este semestre la profesora 1, hasta el semestre pasado, por un tiempo fue la profesora 2. En mi caso en particular, siempre trato de actualizar tanto este como cualquier curso que doy, siempre hay novedades, siempre se trata de buscar corregir cosas que de pronto no funcionaron en un semestre anterior.

5. ¿Quién lo revisa? ¿Cómo?

R/ Lo revisa la coordinación del área de francés, a veces se han hecho reuniones sólo con los profesores de francés extracurricular y se han dado los parámetros que se deben seguir.

6. ¿Cuáles fueron los últimos cambios realizados al plan de estudios de su Escuela?

R/ Tomando como el syllabus, el programa del curso, los últimos, personalmente tratar de descentralizar el curso de un mismo lugar, tratar de llevarlos a diferentes lugares, tratar de llevar más a los estudiantes a la cultura, acercarlos más a la cultura, con películas, con canciones, pero también con salida a un restaurante francés, el semestre pasado lo hice, y este semestre aspiro a hacerlo de nuevo. En cuanto a la metodología y a los materiales, siempre que tengo la oportunidad de comprar un libro, de métodos o de actividades de francés lo hago, entonces digamos podría enumerar algunos libros de los últimos que he comprado y que he estado utilizando en las clases como uno que tengo que se llama “exercice de grammaire”, y uno que compre hace aproximadamente un año, que también me gusta, se llama “Grammaire en dialogues”, como lo dice el nombre parte de diálogos, luego tiene una parte de explicaciones muy clara y después unos ejercicios.

7. ¿Cuál es el perfil y el rol del profesor que se busca en la institución? En relación con el ideal del curriculum que se tiene.

R/ Yo no lo podría decir porque, tendría que ser la directora del departamento, creo más que la coordinadora del área.