

**PROPUESTA METODOLÓGICA BASADA EN EL ENFOQUE AICLE, LA PEDAGOGÍA
POR PROYECTOS Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA UN CURSO DE
FRANCÉS CON PROPÓSITOS GENERALES Y ACADÉMICOS DE LA UNIVERSIDAD
DEL VALLE**

LAURA JIMENA GORDILLO GALLEGO

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

2016

**PROPUESTA METODOLÓGICA BASADA EN EL ENFOQUE AICLE, LA PEDAGOGÍA
POR PROYECTOS Y EL APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA UN CURSO DE
FRANCÉS CON PROPÓSITOS GENERALES Y ACADÉMICOS DE LA UNIVERSIDAD
DEL VALLE**

LAURA JIMENA GORDILLO GALLEGO

Italo Nelson Muñoz Rico

Director

**Trabajo de investigación para optar por el título de
Licenciada en Lenguas Extranjeras Inglés- Francés**

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

2016

Agradecimientos

Para comenzar, me gustaría agradecer a Jehová Dios por darme la vida e inspirar este proyecto. De igual manera, quiero agradecer a mis padres, John Iván y Teresa, por apoyarme en cada momento de mi vida y brindarme una educación integral.

También quiero agradecer a mi director de trabajo de grado, el profesor Italo Muñoz por su guía y paciencia. Agradezco igualmente, a la profesora Carmen Faustino por sus valiosos aportes durante el proceso de realización de esta investigación.

Finalmente, quiero agradecer a Alfredo David y a Elizabeth por ayudarme desinteresadamente en las etapas finales de este trabajo. A todos ellos muchísimas gracias.

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	10
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	12
1.1 Preguntas de Investigación	15
1.2 Objetivos de la Investigación.....	15
1.2.1 Objetivo general	15
1.2.2 Objetivos específicos.....	15
2. JUSTIFICACIÓN.....	16
3. ANTECEDENTES	18
4. MARCO TEÓRICO	29
4.1 AICLE.....	29
4.1.1 Características del enfoque AICLE.....	31
4.1.2 Rol docente.....	32
4.1.3 Los estudiantes y el AICLE.	33
4.2 Perspectiva Orientada a la Acción.	35
4.2.1 Las tareas en la perspectiva orientada a la acción.	35
4.2.2 Reactivación de la pedagogía por proyectos.	37
4.3 Pedagogía por Proyectos.....	38
4.3.1 Tipos de proyectos.	39
4.3.2 Fases de un proyecto.	40
4.3.3 Los proyectos pedagógicos y AICLE.....	42
4.3.4 Beneficios de la pedagogía por proyectos en la educación superior.	43
4.4 Aprendizaje Cooperativo	45
4.4.1 Características del aprendizaje cooperativo.	45
4.4.2 Los grupos en el aprendizaje cooperativo.	46
4.4.3 Algunas técnicas para poner en práctica el aprendizaje cooperativo.	48
5. MARCO CONTEXTUAL.....	52
5.1. Contexto de la Institución	52
5.1.1 Tipo de institución y principios regentes.	53
5.2 Plan Piloto 2016-2017.....	55
5.2.1 Primera etapa (niveles I y II).....	56
5.2.2 Segunda etapa (niveles III y IV).	57
5.2.3 Trabajo independiente.	57

5.3 Aspectos Específicos del Curso Francés con Propósitos Generales y Académicos II.	59
5.3.1 Acercamiento al currículo.	59
5.3.2 Programa del curso.	60
5.3.3 Perfil del estudiante.	62
6. METODOLOGÍA	66
6.1 Enfoque Metodológico.	66
6.2 Diseño de la Investigación	66
6.2.1. Diseño pre experimental.	67
6.2.2 Investigación-acción.	68
6.3 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos	70
6.3.1 La prueba y el test de conocimiento.	70
6.3.2 El diario de pedagógico.	72
6.3.3 La Entrevista Grupal.	72
6.4 Procedimiento	73
6.4.1 Diagnóstico.	73
6.4.2 Mediación.	74
6.4.3 Entrevista grupal.	79
6.4.4 Postprueba.	80
7. RESULTADOS	81
7.1 Etapa de Diagnóstico	81
7.1.1 Prueba de diagnóstico del nivel de lengua.	81
7.1.2 Diagnóstico de conocimientos previos de contenido.	86
7.2. Etapa de Intervención	87
7.2.1 Producción oral.	88
7.2.2 Estudiantes comprometidos.	91
7.2.3 Manejo de contenido.	94
7.2.4 Aprendizaje cooperativo.	95
7.2.5 Rol del docente.	99
7.2.6 Observaciones adicionales.	101
7.3 Entrevista Grupal	103
7.3.1 Aprendizaje de la lengua extranjera.	103
7.3.2 Aprendizaje de contenido.	104

7.3.3 Formación ciudadana.	105
7.3.4 Aprendizaje cooperativo.	106
7.4 Postprueba de Producción Oral.....	107
8. CONCLUSIONES.....	115
9. RECOMENDACIONES	117
10. REFERENCIAS	120
ANEXOS	127
ANEXO 1: PLANES DE CLASE	127
ANEXO 2: MATERIALES USADOS EN LAS CLASES	134
ANEXO 3: REJILLAS DE EVALUACIÓN.....	143
ANEXO 4: DIARIO DE AULA.....	147
ANEXO 5: FOTOS DE LA EXPERIENCIA.....	170
ANEXO 6: TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA GRUPAL	171

INDICE DE TABLAS Y GRÁFICAS

Diagrama 1. Algunas técnicas de aprendizaje cooperativo.	48
Tabla 1. Niveles e intensidad horaria de los cursos del plan piloto 2016-2017	58
Tabla 2. Actividades que los estudiantes observados realizan en lengua extranjera.....	64
Tabla 3. Objetivos y contenidos de la propuesta metodológica.	75
Tabla 4. El marco de las Cuatro ces (4Cs) en la propuesta metodológica.	76
Tabla 5. Conocimientos previos de los estudiantes sobre los humedales.	87
Gráfica 1. Facultades o unidades académicas a las que pertenecen los estudiantes observados.	62
Gráfica 2. Percepciones de los estudiantes observados sobre su desempeño en las diferentes habilidades de la lengua.....	63
Gráfica 3. Estilos de aprendizaje de los estudiantes observados.....	65

Gráfica 4. Actividades que los estudiantes prefieren encontrar en la REDCAAL.	65
Gráfica 5. Criterio 1: Puede establecer un contacto social y presentarse (preprueba).	82
Gráfica 6. Criterio 2: Puede responder a preguntas simples (preprueba).	82
Gráfica 7. Criterio 3: Puede describir de manera simple un lugar familiar (preprueba).	83
Gráfica 8. Criterio 4: Puede justificar de manera simple sus preferencias (preprueba).	83
Gráfica 9. Criterio 5: puede conectar la información (preprueba).	84
Gráfica 10. Criterio 6: puede utilizar un repertorio de palabras limitado pero adecuado (preprueba).	84
Gráfica 11. Criterio 7: Puede utilizar estructuras y formas gramaticales simples (preprueba).	85
Gráfica 12. Criterio 8: Puede pronunciar de una manera suficientemente clara (preprueba).	85
Gráfica 13. Calificación de la producción oral en el curso Francés con propósitos generales y académicos II (preprueba).	86
Gráfica 14. Criterio 1: Puede establecer un contacto social y presentarse (comparación entre la preprueba y la postprueba; izquierda y derecha respectivamente).	108
Gráfica 15. Criterio 2: Puede responder a pregunta simples (comparación entre la preprueba y la postprueba; izquierda y derecha respectivamente).	109
Gráfica 16. Criterio 3: puede describir de manera simple un lugar familiar (comparación entre la preprueba y la postprueba; izquierda y derecha respectivamente).	109
Gráfica 17. Criterio 4: Puede justificar sus preferencias de manera simple (comparación entre la preprueba y la postprueba; izquierda y derecha respectivamente).	110
Gráfica 18. Criterio 6: Puede utilizar un repertorio de palabras limitado pero adecuado (comparación entre la preprueba y la postprueba; izquierda y derecha respectivamente).	111
Gráfica 19. Criterio 5: Puede conectar la información (comparación entre la preprueba y la postprueba; izquierda y derecha respectivamente).	111
Gráfica 20. Criterio 7: Puede utilizar estructuras y formas gramaticales simples (comparación entre la preprueba y la postprueba; izquierda y derecha respectivamente).	112
Gráfica 21. Criterio 8: Puede pronunciar de una manera suficientemente clara (comparación entre la preprueba y la postprueba; izquierda y derecha respectivamente).	113

Gráfica 22. Calificación de la producción oral de los estudiantes del curso Francés con propósitos generales y académicos II (comparación entre la preprueba y la postprueba; arriba y abajo respectivamente).....	114
--	-----

RESUMEN

Esta investigación presenta los efectos de una propuesta metodológica basada en el enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), la pedagogía por proyectos y el aprendizaje cooperativo. Este estudio se llevó a cabo con estudiantes del curso de Francés con propósitos generales y académicos II de la Universidad del Valle dentro del marco del plan piloto que adelanta la institución para la renovación del currículo de lenguas extranjeras. La mencionada propuesta se diseñó con el fin de mejorar la producción oral de los estudiantes y de desarrollar conocimientos sobre una materia específica, en este caso la ecología.

Para efectuar la investigación de los efectos de la propuesta, se optó por seguir un enfoque mixto el cual dio lugar a una recolección de datos tanto cuantitativos como cualitativos. Bajo este enfoque, se tomaron en cuenta el diseño pre experimental y la investigación-acción como ejes conductores de la recolección y análisis de datos. En consecuencia, las pruebas, los test de conocimiento, el diario de aula y la entrevista grupal, sirvieron como herramientas prácticas para la obtención de información.

Los resultados de la investigación sugieren que la propuesta metodológica fue beneficiosa para el mejoramiento de la producción oral de los estudiantes y para el desarrollo de conocimientos sobre ecología. De igual manera, presenta la pedagogía por proyectos y el aprendizaje cooperativo como metodologías que favorecen el aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave: AICLE, pedagogía por proyectos, aprendizaje cooperativo, perspectiva orientada a la acción, ecología, investigación-acción, diseño preexperimental, FLE.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación se centra en la implementación y análisis de los efectos de una propuesta metodológica basada en el enfoque de enseñanza de lenguas y contenidos integrados, conocido como AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) en español¹, la pedagogía por proyectos y el aprendizaje cooperativo. También, se tuvieron en cuenta planteamientos del enfoque orientado a la acción. Esta propuesta se desarrolló con los estudiantes del curso “Francés con propósitos generales y académicos II” de la Universidad del Valle dentro del contexto de plan piloto que adelanta la Universidad del Valle para la renovación del componente curricular de las lenguas extranjeras en los programas de pregrado.

Esta investigación se llevó a cabo ya que en el nivel anterior del curso, se había detectado que los estudiantes tenían problemas para la producción oral. Es por esto que se decidió por una propuesta metodológica innovadora que se centrara en el contenido de la lengua y que fomentara la interacción entre pares.

Teniendo esto en cuenta, se optó por un enfoque mixto como eje conductor de la investigación, considerando que es un enfoque en el que se recolectan tanto datos cuantitativos como cualitativos. Dentro de este enfoque, se escogieron dos diseños para llevar a cabo las etapas del estudio a saber: el diseño preexperimental y la investigación-acción. El diseño preexperimental se utilizó para hacer dos pruebas que permitieron medir el nivel de la producción oral de los estudiantes antes y después de la implementación de la

¹ En el mundo angloparlante es conocido como CLIL (*Content and Language Integrated Learning*); y EMILE (*Enseignement de matières par l'intégration d'une langue étrangère*) en el contexto francófono.

propuesta. La investigación-acción propició la recolección de datos cualitativos que generaron mejoras y transformaciones dentro de todo el proceso. Más específicamente, se obtuvo información de los registros del diario de aula y de una entrevista grupal aplicada al final de toda la implementación. Todo este corpus de datos, permitió hacer un análisis de los efectos de la propuesta implementada.

El diseño de la propuesta metodológica se centró principalmente en el mejoramiento de la producción oral de los estudiantes y el desarrollo de conocimientos sobre los humedales que según la convención de Ramsar², son los ecosistemas en donde se encuentran los cuerpos de agua, tanto dulce como salada. Dentro de este tema de ciencias naturales, se abordaron las funciones de estos lugares en la conservación del agua, la preservación de especies, el enfriamiento del clima etc. Además se abordaron aspectos relacionados con su biodiversidad. De esta manera, este tema sirvió de fundamento para la concepción de un proyecto pedagógico en el que se trabajaron la lengua y el contenido de ecología de manera integrada.

Después de hacer el diseño de la propuesta, y de su aplicación, se hizo un análisis de la metodología implementada y de los efectos en el aprendizaje de lengua y contenidos. Una vez finalizado el análisis de resultados, se llegaron a conclusiones pertinentes dentro del campo de la educación superior.

² Tratado intergubernamental que vela por la conservación y el uso racional de los humedales.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En los últimos años, el aprendizaje de las lenguas extranjeras ha sido un tema de atención primordial para el gobierno de Colombia. Prueba de esto fue la creación del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) para fortalecer la enseñanza del inglés en las instituciones de educación básica y media. En el caso de la educación superior, tener un fundamento sólido en otras lenguas es de más importancia ya que los diferentes campos de acción de los programas de pregrado así lo exigen. Además de esto, la movilidad de estudiantes hacia países de habla extranjera es cada vez mayor debido a las numerosas becas que se ofrecen año tras año.

Por lo tanto, muchas universidades deciden poner en marcha programas de mejoramiento del componente curricular de lenguas extranjeras teniendo al idioma inglés como foco principal. La universidad del Valle no es la excepción; siendo conscientes de la necesidad de reformar dicho componente curricular, a principios del año 2016, se empezó a implementar un plan piloto. Este plan tiene como objetivo: mejorar el nivel de los estudiantes no solo en inglés, sino también en francés y alemán. En el plan piloto los dos primeros semestres tienen énfasis en las habilidades de producción y comprensión oral. En los dos siguientes el énfasis está en las habilidades de producción y comprensión escrita para así formar a los estudiantes en habilidades más académicas.

Hacer esta reforma era necesario ya que el enfoque de los cursos de ESP (*English for Specific Purposes*) no cumplía con las exigencias de los estudiantes pues estos se

enfocaban principalmente en el desarrollo de la comprensión escrita. Además de esto, debido a la desaparición en el currículo de otras lenguas como el francés en las instituciones escolares, no se estaba haciendo mucho énfasis en su enseñanza. Por esto era preciso agregar a la nueva propuesta, cursos en otras lenguas además del inglés.

Dentro del plan piloto se conformaron diez grupos de inglés, uno de alemán y uno de francés. El curso en el que se inició la presente investigación fue el grupo de Francés con propósitos generales y académicos I. Por ser un curso de introducción a la lengua francesa, se empezó con temas como el alfabeto, los números, los saludos, las despedidas entre otros. En concordancia con esto, en los registros de observación se pudo evidenciar un buen dominio de las reglas gramaticales que están relacionadas con estos temas. Igualmente se pudo percibir que se estaba haciendo énfasis en la habilidad de la comprensión oral, lo que hace parte de los objetivos del plan piloto. Sin embargo parece que esta habilidad estaba siendo favorecida por encima de la producción oral. Así pues, aunque en el programa del curso se plantea para la primera unidad una tarea final centrada en la producción oral, se estaban haciendo más actividades de escucha.

Lo anterior también dejó ver otra situación detectada en el curso y fue la poca interacción estudiante-estudiante. Por el contrario, la interacción en lengua extranjera se daba en su mayoría entre profesor-estudiante y un poco menos entre estudiante-profesor. Como consecuencia, la producción oral de los estudiantes también se daba en interacciones con el profesor. Si bien en el programa del curso se establece el enfoque de aprendizaje de la lengua con propósitos académicos (LGP) en el que “el aprendizaje se centra en el uso de la lengua en situaciones de interacción social”, se pudo ver que faltaban actividades en las que se trabajaran la interacción estudiante-estudiante y el aprendizaje cooperativo.

Otro factor a tener en cuenta es que no había una metodología concreta. El programa del curso establecía el aprendizaje basado en tareas como eje conductor de las actividades a desarrollar. Como menciona Ellis (2009) las tareas se centran en el significado de la lengua e implican que los estudiantes utilicen sus recursos lingüísticos y no lingüísticos para comunicarse; además busca que estos logren un producto que va más allá de la práctica de la lengua. No obstante, la mayoría de las actividades que se vieron en las observaciones estaban más que todo enfocadas al aprendizaje de la gramática de la lengua y no tanto en el contenido de la misma. En otras palabras se ve un predominio del aprendizaje de los aspectos formales de la lengua. Este tipo de actividades deja muy poco espacio para la producción oral de los estudiantes tanto en el monólogo como en la interacción.

Es por esto que un enfoque centrado en el aprendizaje de lengua y contenidos integrados en el que se favorezca el significado de la lengua antes que la forma como el AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua), quizás haga que los estudiantes estén más dispuestos a participar por no haber una sólo respuesta correcta. De igual forma, si se plantean tareas que impliquen la interacción estudiante-estudiante en donde se favorezca el aprendizaje cooperativo podría contribuir en la mejora de la producción oral de los estudiantes lo que es tanto un objetivo del plan piloto como una de las expectativas de los estudiantes en relación con el curso.

1.1 Preguntas de Investigación

- ¿Cómo puede el enfoque AICLE ayudar a mejorar la producción oral de los estudiantes?
- ¿Cómo puede ser integrado el aprendizaje cooperativo para que este contribuya a mejorar la producción oral de los estudiantes?
- ¿Cómo puede implementarse la pedagogía por proyectos en una propuesta metodológica tipo AICLE?

1.2 Objetivos de la Investigación

1.2.1 Objetivo general

Diseñar, implementar y evaluar un proyecto pedagógico para el desarrollo de la producción oral y de un tema de ecología con estudiantes universitarios, tomando en cuenta las premisas del enfoque AICLE y del aprendizaje cooperativo en una clase de FLE (francés lengua extranjera).

1.2.2 Objetivos específicos

- Hacer un diagnóstico para conocer el nivel de la producción oral y los conocimientos previos del contenido de ecología a desarrollar
- Diseñar una propuesta pedagógica basada en la pedagogía por proyectos, el aprendizaje cooperativo y las premisas del enfoque AICLE para mejorar el nivel de producción oral de los estudiantes.
- Analizar los efectos de la implementación de la propuesta.

2. JUSTIFICACIÓN

Debido que el Proyecto Nacional de Bilingüismo, establece 2019 como fecha límite para que todos los residentes del territorio colombiano sean bilingües en el idioma inglés, la lengua inglesa ha cobrado mucha importancia en el país y por ende se han hecho muchas investigaciones para mejorar la enseñanza de este idioma. Como resultado, la enseñanza de la lengua francesa ha sido relegada a un segundo plano en el campo de la investigación. A este respecto, González (2010), menciona:

Debemos hacer la *revolución francesa* en la investigación sobre la didáctica del francés, para complementar la investigación lingüística en un país claramente dominado por la investigación lingüística de una sola lengua (p. 503).

Esta investigación busca precisamente romper con el esquema que se tiene en el país donde el inglés ha sido la lengua objeto de la cultura investigativa y aportar a la investigación lingüística en otras lenguas extranjeras, en este caso el francés.

.La investigación en la didáctica de francés no debe limitarse sólo al campo de la educación media o primaria, antes bien, como dice Gonzales (2010) el trabajo investigativo debe buscar responder a nuevas necesidades del país. Con respecto a esto último, en los últimos años la internacionalización de la educación superior en Colombia ha dado paso a la creación de convenios con universidades del exterior, lo que genera movilidad académica de lado y lado. Sin embargo, de acuerdo con Jaramillo (2003), la mayoría de dicha movilidad académica tiene que ver con la salida de estudiantes hacia el extranjero. Según estadísticas de Campus France Colombia (2016), “Francia es el tercer país del mundo en acogida de estudiantes internacionales”.

Es por esto que surge el interés investigativo en el mejoramiento de la formación en francés de estudiantes de pregrado. Anteriormente en el nivel universitario se trabajaban en lengua extranjera habilidades más académicas relacionadas con la comprensión y la producción escrita. No obstante las circunstancias actuales hacen preciso trabajar con los estudiantes no solo habilidades para la comprensión de textos, sino también las habilidades de producción y comprensión oral. A razón de lo anterior la Universidad del Valle ha diseñado un plan para la renovación del currículo de las lenguas extranjeras para los programas de pregrado que busca fortalecer dichas habilidades.

Para este efecto, esta investigación quiere implementar en el contexto universitario una propuesta metodológica innovadora que responda a las necesidades del contexto. Trenchs Parera & Cruz Piñol, (2012) menciona que una de las innovaciones en la enseñanza de las lenguas en el nivel universitario es el enfoque de aprendizaje de contenidos y lenguas integrados llamado AICLE. Este enfoque ha reportado tener muchos beneficios en la enseñanza de las lenguas en el contexto escolar; sin embargo Beltrán (2011) señala que “no se conoce mucho de lo que las instituciones de educación superior están haciendo a este respecto” (p.24). De igual manera, Costa (2009, en Nuñez Asomoza 2015) hace énfasis en la falta de investigación sobre este enfoque en el nivel universitario.

De ahí la importancia de realizar una investigación que tenga como objetivo diseñar y analizar los efectos de la implementación de una propuesta metodológica que integre el aprendizaje de lenguas y contenidos, pues aportará datos relevantes en un campo donde hace falta información sobre el enfoque AICLE en el contexto de la universidad.

3. ANTECEDENTES

Para esta investigación se tomaron en cuenta cinco trabajos de investigación. Los dos primeros son reportes de investigación publicados en revistas especializadas sobre las lenguas extranjeras, en este caso *How* y *Profile* respectivamente. Las tres investigaciones siguientes son tres trabajos de grado llevados a cabo por estudiantes de universidades de Colombia. Estos cinco estudios preliminares son reseñados según el nivel de relación con la presente investigación.

El primer trabajo de investigación que se resalta fue publicado en el 2011 y se titula: *Facing CLIL Challenges at University Level*, realizado por Carlos Granados, profesor de didáctica y metodología en la Universidad Central de Bogotá, Colombia. El objetivo de esta investigación era el de integrar componentes de ESP (inglés con propósitos específicos) a las clases regulares de inglés comunicativo. Inicialmente el Departamento de Lenguas de la universidad en conjunto con los profesores de cada materia, asignaron lecturas en inglés para los estudiantes de la universidad. Esta medida tuvo como resultado que los estudiantes quisieran una traducción de los textos por parte del Departamento. Por consiguiente, en el Departamento de Lenguas se decidió implementar otra medida: un proyecto multidisciplinar para integrar el contenido y la lengua en las diferentes carreras ofrecidas por la universidad. El proyecto de investigación se llevó a cabo en los tres niveles de Básico que ofrece la universidad a los estudiantes. Si bien, la propuesta se llevó a cabo inicialmente en el cuarto nivel, es decir pre intermedio 1, después se implementó también en los tres niveles inferiores.

Es interesante resaltar que esta propuesta pedagógica se basó en tres ejes principales: inglés con propósitos específicos, el trabajo multidisciplinar y la pedagogía por proyectos. De ESP se toma en cuenta que es un enfoque de la enseñanza de inglés basado en las necesidades de los estudiantes; que debe estar relacionado con otras disciplinas, lo que implica el uso de otras metodologías y que es comúnmente diseñado para adultos. Adicionalmente, se toma en cuenta el trabajo multidisciplinar ya que éste establece la conexión entre diferentes áreas del currículo. Por último, con respecto a la pedagogía por proyectos, la investigación pone en relieve el hecho que el trabajo por proyectos crea un puente entre el trabajo realizado en clase y las situaciones de la vida real. Sin embargo con relación a las tareas finales que se plantearon en cada proyecto considero que se mantuvieron muy en el campo de lo tradicional. Más específicamente, para el primer nivel los estudiantes debían construir un glosario de términos relacionados con su carrera; para el segundo debían desarrollar un taller sobre una página web relacionada con su área y para el nivel tres debían desarrollar una lectura según una guía. No obstante, estas tareas finales podrían haber sido más innovadoras e interesantes.

En lo que tiene que ver con la metodología, la recolección de datos se hizo a través de encuestas que se aplicaron a 304 estudiantes y a 18 de los 30 profesores que participaron en el proyecto. Los resultados de las encuestas muestran que la mayoría de los estudiantes consideraron prácticas las actividades que se realizaron. No obstante también se expresó en la encuesta la necesidad de tener una intensidad más alta y más niveles en los cursos de inglés. Ahora bien, los resultados de las encuestas hechas a los profesores evidencian algunas dificultades que se pueden presentar al implementar este tipo de actividades, tales como: la falta de tiempo, el tipo de actividad que resultaba ser poco

motivadora para los estudiantes, el nivel de lengua, entre otros. Asimismo, la investigación también sugiere una dificultad al encontrar temas transversales en cursos donde se tienen estudiantes provenientes de diferentes carreras.

Este reporte se tomó en cuenta ya que la investigación se hizo en un contexto muy parecido al de la Universidad del Valle, lo que puede contribuir a prever algunas dificultades o inconvenientes que se presenten en el momento de aplicar la propuesta pedagógica que integre francés con un área de contenido. Como se dijo anteriormente, uno de los inconvenientes mencionados en el estudio es la dificultad para encontrar un tema transversal en un curso donde se tienen estudiantes de diferentes carreras. Otra dificultad es la falta de espacios para socializar los productos finales de las tareas propuestas. Esto sugiere que para nuestra investigación es oportuno buscar un espacio o evento para socializar los productos de los estudiantes. Por otro lado, aporta en el sentido que se toma en cuenta los principios de la pedagogía por proyectos, el cual es uno de los pilares de la presente investigación.

El segundo estudio tenido en cuenta fue publicado en 2015 y se titula: *“Percepciones de los estudiantes sobre el impacto de la enseñanza de contenido-lengua integrados en un programa de pregrado en México”*, hecho por Alejandra Nuñez Asomoza, profesora de la Universidad Autónoma de Zacatecas. El propósito de la investigación fue el de investigar las percepciones de los estudiantes de lenguas extranjeras en relación con los cursos CLIL con el fin de dar información valiosa sobre la implementación de CLIL en la educación superior.

Con respecto a los aportes teóricos, esta investigación sugiere la importancia de ser equilibrado en la atención que se le da al contenido y a la lengua ya que la innovación de

este enfoque radica precisamente en el equilibrio de ambos. De igual manera, en el marco teórico se resalta la falta de estudios en el campo del CLIL en la educación superior.

Ahora bien, esta investigación, de carácter cualitativo, se llevó a cabo con 11 estudiantes de quinto semestre del programa de Lenguas extranjeras de la Universidad de Zacatecas el cual ofrece tres carreras: traducción, docencia o asistente corporativo. Para la recolección de datos se utilizó la entrevista semiestructurada la cual permite tener una lista flexible de preguntas que pueden cambiar de orden o a las que se pueden añadir otras. Entre los resultados de la investigación, se pudo evidenciar que la percepción de los estudiantes frente a los cursos CLIL estaba dividida entre sentimientos positivos y negativos. Por un lado se pudo ver que los aprendices se sentían emocionados y motivados al tener cursos con contenido y lengua integrados; pero, por otro, lado se pudo notar que también los estudiantes se sentían nerviosos y algo temerosos. Es importante mencionar que los resultados no variaron a pesar de haber variación en el nivel de lengua de los estudiantes. Adicionalmente a los sentimientos expresados por los estudiantes se resaltan otros factores que influyeron en la percepción de los mismos. Así pues, la investigación dio como resultado que el diseño de material también juega un papel muy importante a la hora de trabajar con la metodología CLIL.

En relación con lo anterior, en la investigación se pudo notar que cuando los estudiantes trabajaron por primera vez con los materiales, la percepción de estos cambió ya que pensaban que sería de mayor complejidad. Como sugiere Coyle et al. (2010 en Nuñez 2015) los materiales están directamente relacionados con la *motivación* y la *ansiedad*, dos factores importantes del proceso de aprendizaje. El estudio también plantea la importancia de trabajar con los estudiantes el reconocimiento de los géneros textuales y discursivos,

pues esto hace que el trabajo sea más eficiente. Por otro lado el estudio sugiere la necesidad de tener mejores bases en la lengua materna al trabajar con actividades que integran contenidos y lengua.

Por último esta investigación es relevante ya que ofrece algunas sugerencias al implementar CLIL en la educación superior. Dentro de las que se mencionan, una de las más importantes es la necesidad de entrenar a los profesores en cuanto a nuevas metodologías de enseñanza, diseño de materiales y a las actualizaciones de cada área de contenido. De igual forma se hace evidente la necesidad de llevar a cabo un trabajo en conjunto entre administradores, profesores y estudiantes sobre la importancia de aprender una lengua extranjera (en el caso de la investigación, inglés) para desarrollar campañas de concienciación y abrir el debate sobre la enseñanza de lenguas y la educación en general.

La siguiente investigación que se tomó en cuenta fue publicada en 2015 y se titula: *Dessin d'un Programme de Français sur Objectifs Spécifiques pour Les Étudiants de Premier Semestre à Escuela Superior de Gastronomía Cocinarte*, de la autora Evelyn Beltran de la Universidad del Valle. En esta investigación se propone la creación de un programa de francés para estudiantes de gastronomía siguiendo el enfoque FOS (*Français sur Objectifs Spécifiques*). El objetivo de este diseño era basarse en el enfoque FOS y el enfoque centrado en la acción para satisfacer las necesidades de los estudiantes y directivos de la institución y de esta manera alejarse del enfoque gramatical.

Para esto se llevó a cabo una investigación-acción en la que se recolectaron datos a partir de la consulta de documentos oficiales de la institución, observación de clases, una entrevista realizada al director académico y una encuesta aplicada a los estudiantes de primer semestre.

Como la autora de esta investigación era también la profesora titular del curso, las observaciones realizadas fueron en calidad de observadora-participante. Después de recolectar los datos pertinentes, se procedió a hacer un análisis de éstos. Para esto se hizo un paralelo entre los objetivos que se lograban al final de cada clase y las expectativas de la institución en cuanto al francés. Esto permitió evidenciar los puntos fuertes del programa y las debilidades en las que se debía trabajar. Específicamente, se hizo patente que los estudiantes se mostraban desmotivados por aprender francés debido a que el programa estaba basado en temas gramaticales complejos, situación que empeoraba debido a que el horario de la clase era al final de la jornada, en horas de la tarde y los estudiantes se mostraban fatigados. Adicionalmente, el centrarse en la gramática no solo se disminuía la motivación de los aprendices, sino que también desfavorecía el logro de los objetivos del curso. Por otro lado, se vio que las clases de contenido de la carrera estaban aisladas una de la otra. A partir de esto se concluyó que aunque se trataba de incluir los contenidos gastronómicos al curso de francés, el curso no estaba enfocado a las necesidades de los estudiantes por lo que no promovía un aprendizaje significativo.

Otro aspecto importante es que aunque el PEI de la institución resaltaba la pedagogía por proyectos como la metodología a seguir, el programa de francés no reflejaba esto. Por lo tanto, se vio necesario hacer un programa nuevo para la clase de francés basado en FOS y el enfoque centrado en la acción. En total se diseñaron cuatro unidades didácticas, cada una con una gran tarea final. No obstante para efectos de la investigación se aplicó solamente la primera unidad. La evaluación de la aplicación de esta unidad arrojó como resultado un aumento de la motivación y del aprendizaje de los estudiantes. Para esto la autora recomienda trabajar la lengua de manera contextualizada siguiendo el enfoque centrado en la acción ya que este parte de las necesidades de los estudiantes y los envuelve

en tareas reales y significativas para los estudiantes. Con relación a esto, se hace necesario trabajar con el enfoque FOS por estar directamente centrado en las necesidades funcionales manifestadas por los estudiantes y la institución. Además, el estudio hace evidente la necesidad de aumentar la intensidad horaria del curso de 2 horas semanales a por lo menos 4 horas; ya que entre sesión y sesión los estudiantes olvidan lo que se vio en clases anteriores.

Este trabajo se tomó en cuenta ya que resalta la importancia de trabajar la lengua de manera contextualizada pues esto influye en la motivación de los estudiantes y por ende en su aprendizaje. Asimismo, nos da luz en cuanto a las tareas que pueden desarrollar estudiantes de nivel básico que integren contenido y lengua, en este caso la gastronomía y el francés. Un ejemplo de estas tareas es: la lectura de textos sencillos, el diseño de una presentación y la descripción de grupos alimenticios siguiendo una estructura modelo. Para lograr esto se sugiere el enfoque centrado en la acción ya que estas pequeñas tareas tenían como fin una tarea final que era la presentación oral de los grupos alimenticios. De igual forma esta investigación sugiere que no se debe dejar de un lado la gramática, sino trabajarla según las funciones comunicativas.

A continuación se presenta otra investigación realizada en Colombia sobre el enfoque CLIL; ésta se titula: *CLIL: An Approach to integrate Social Studies into the Curriculum of a Private School*, escrito por Maria Antonia Vasquez Tangarife de la Universidad de Caldas en el año 2011. El objetivo era continuar con el proyecto de bilingüismo de un colegio privado de Manizales que había empezado en años anteriores con las materias de matemáticas, ciencias y geometría en el nivel de la primaria. Para mejorar dicho proyecto se decidió añadir otra asignatura en sexto grado, en este caso fue ciencias sociales. Esto arrojó una pregunta de investigación la cual fue: ¿cómo pueden ser

integradas las ciencias sociales con el enfoque CLIL en los procesos de enseñanza y aprendizaje al currículo de un colegio?

Para responder a este interrogante se llevó a cabo una investigación-acción, la cual es recomendada por la autora como método investigativo al trabajar con el enfoque CLIL debido a los constantes ajustes que se deben hacer. Primero se hizo una traducción al inglés de todo el plan de curso de la materia de sociales. Los aspectos relacionados con el inglés fueron monitoreados por el coordinador de bilingüismo y los aspectos relacionados con las ciencias sociales por un experto en la materia. En la primera fase de la investigación se hizo un diagnóstico en el que se aplicó una encuesta a los profesores para indagar sobre los métodos utilizados para dar sus clases y una entrevista a un estudiante de quinto grado para conocer las apreciaciones hacia la clase de lengua extranjera respectivamente. Como tercer instrumento para la recolección de datos, se aplicó una entrevista al coordinador de bilingüismo. En esta entrevista el coordinador menciona la necesidad de estudiar más a fondo el enfoque CLIL.

Después de la fase de diagnóstico se llegó a la conclusión que el enfoque CLIL y las ciencias sociales era la combinación adecuada para seguir con el proyecto de bilingüismo del colegio. Como consecuencia la investigadora estuvo seis meses planeando el curso. Ella sugiere 6 momentos de la clase para trabajar con CLIL los cuales son: trabajo individual, trabajo en grupo, discusiones, clase comunitaria, repetición y evaluación. Así pues, en el curso se trabajaron 6 ciclos de 20 horas cada uno; los temas fueron: la democracia, el origen del universo, la tierra, la evolución humana, los continentes, y civilizaciones antiguas. En cada ciclo se trabajaron los diferentes momentos de clase antes mencionados y se hicieron actividades para trabajar las 4 habilidades comunicativas, a saber: escucha, habla, lectura y escritura. En todos los casos el *input* o la fuente que se usó

para trabajar los temas fueron lecturas que contextualizaron a los estudiantes. Claro está, también se usaron otras fuentes como videos, películas entre otros.

Para analizar y evaluar los ciclos se tuvo acceso a videos de la clase, a un diario de clase, observaciones y cuestionarios hechos a los estudiantes. En el caso de los videos de la clase se trabajaron con las siguientes categorías de análisis: falta de conocimiento en L2, falta de colaboración de pares, timidez para hablar, reticencia de los estudiantes hacia el aprendizaje de la L2. Para las observaciones se trabajó con las siguientes categorías: producción oral en L1, intervención del profesor, revisión de entendimiento por parte de profesor, producción oral en L2, corrección de pares. Con el diario de clase de la maestra e investigadora se trabajaron las siguientes categorías: motivación, expectativas, reticencia de los estudiantes hacia el inglés. En cuanto al cuestionario, este se analizó según los porcentajes obtenidos en cada respuesta.

Después de todo el proceso de análisis la investigación da como resultado que si bien los profesores bilingües usan el método comunicativo para sus clases, un enfoque más apropiado para trabajar contenido y lengua sería CLIL. También se evidenció que aunque al principio hubo cierta reticencia hacia este nuevo enfoque, después hubo gran aceptación por parte de los estudiantes ya que se reconoció las ventajas que tiene este pues pudieron mejorar su lengua y aprender contenidos además de desarrollar otras habilidades. Además de esto, se encontró que la colaboración de los pares o aprendizaje cooperativo fue esencial para lograr que todos los estudiantes, sin importar su nivel, pudieran lograr las tareas. Por otro lado, también se encontró que los estudiantes necesitan diferentes medios tales como videos, lecturas, imágenes, actividades en grupo etc., para entender los conceptos.

Este estudio preliminar, resulta muy relevante para la presente investigación ya que aporta en cuanto a la metodología a tener en cuenta tanto en la fase de acción como en la

de análisis de datos al trabajar con un enfoque CLIL. Para la fase de acción sugiere que debe haber seis momentos en cada secuencia que permitan el trabajo individual, el trabajo en grupo; discusiones grupales; clase comunitaria (es el momento de la clase en el que el docente es el centro); repetición de conceptos; y evaluación de lengua y contenido. Por otro lado, para la fase de análisis se sugieren algunas categorías de análisis a fin de recabar la información proveniente de diarios de clase, grabaciones de video, entrevistas, y observaciones. Por último también resulta interesante el hecho de que este estudio menciona el aprendizaje colaborativo como una ficha clave para llevar a cabo tareas significativas de aprendizaje de lengua y contenido para los estudiantes.

El último trabajo de investigación que se tuvo en cuenta se titula: “*A proposal to teach English to 8 graders in a public school in Cali through curriculum contents*”, escrita por Ingrid Yohana Caidedo Sanchez y publicada en 2012. El objetivo de esta investigación-acción era el de generar una mejora en el aprendizaje del inglés a través de una propuesta que integrara contenidos del currículo.

Esta investigación resalta en su marco teórico aspectos como el aprendizaje basado en tareas el cual es mencionado por favorecer el aprendizaje y la motivación de los estudiantes debido al uso autentico y natural de la lengua extranjera. Otro aspecto teórico que se resalta es la pedagogía por proyectos ya que, según se menciona en el estudio, la “Ley General de Educación” de 1994 concibe los proyectos de aula como tareas que tienen el objetivo de preparar a los estudiantes para la vida y que implican el llevar a la práctica diferentes habilidades. Este planteamiento teórico es muy importante para la propuesta metodológica AICLE que buscamos llevar a cabo en esta investigación, ya que la integración de los contenidos y la lengua tiene como objetivo el hacer que las prácticas

pedagógicas estén conectadas con la vida real de los estudiantes y así fomentar el aprendizaje significativo y la motivación.

En cuanto a la metodología que se llevó a cabo en este estudio, la recolección de datos se hizo a partir de observaciones, un diario de aula, entrevistas con docentes y la indagación de diferentes documentos escritos (PEI, lineamientos curriculares para el área de lengua extranjera etc.). En este paso de la recolección de los datos se podría haber incluido una encuesta de análisis de necesidades a fin de profundizar un poco más en las impresiones de los estudiantes con respecto a la lengua extranjera y a las otras áreas del currículo.

Ahora, con los datos recogidos se elaboró una propuesta metodológica basada en el CBI (Content Based Instruction) con el propósito de cambiar percepción de los estudiantes respecto al aprendizaje de lenguas ya que en su mayoría estaba basado en la gramática y no había integración de contenidos, por lo tanto el proceso de aprendizaje carecía de propósito. La propuesta integró contenidos de ciencias y de sociales ya que se trabajaron temas como la evolución del hombre, el estrecho de Bering entre otros. Los resultados de la investigación fueron positivos ya que se evidenció más motivación por parte de los estudiantes y la percepción de los mismos en cuanto al aprendizaje de lenguas cambió.

4. MARCO TEÓRICO

A continuación se presentarán los presupuestos teóricos tenidos en cuenta para el desarrollo de la investigación. Los conceptos teóricos que sirven de base para el diseño de la propuesta metodológica son los siguientes: AICLE, perspectiva orientada a la acción, pedagogía por proyectos y aprendizaje cooperativo. Para abordar la teoría de AICLE se tuvieron en cuenta los aportes de autores reconocidos en este tema como David Marsh, Coyle, entre otros; en lo que tiene que ver con la perspectiva centrada en la acción, son muy importantes los aportes de Christian Puren y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL); sobre la pedagogía por proyectos tomamos en cuenta los trabajos de Anna Camps y otros autores; con respecto al aprendizaje cooperativo fue muy valiosa la teoría expuesta por Johnson (1991) y Domingo (2008). También tomamos muchos conceptos planteados en Trenchs Parera & Cruz Piñol, (2012) sobre innovaciones en la enseñanza de las lenguas en el contexto universitario.

4.1 AICLE

El enfoque AICLE tiene sus orígenes en los programas de inmersión implementados en Estados Unidos y Canadá para estudiantes que tenían que aprender al mismo tiempo la lengua del país y contenidos de las asignaturas. Debido a que estos programas no tuvieron el éxito esperado se decidió hacer una reforma para que los contenidos de las asignaturas se integraran con la segunda lengua. Desde esa idea original se ha evolucionado a lo que en español conocemos como AICLE (Trenchs Parera & Cruz Piñol, 2012).

El enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), conocido en francés como EMILE (Enseignement de Matières par l'Intégration d'une Langue Étrangère) y en inglés como CLIL (Content and Language Integrated in Learning), es definido como:

[...]un enfoque educativo dual a través del cual se hace uso de una lengua adicional [segunda o extranjera] para el aprendizaje y enseñanza de contenidos y que tiene como objetivo promover el dominio tanto de la lengua como del contenido en niveles predefinidos (Marsh et al. 2010 en Marsh, 2012).

En efecto, el enfoque AICLE no sólo busca un mejoramiento de las competencias lingüísticas de los aprendices sino que va más allá, ya que tiene dos objetivos de enseñanza: el contenido y la lengua. Estos dos intereses al estar integrados, exigen la puesta en marcha de un enfoque particular de enseñanza ya que el aprendizaje no se hace en una lengua extranjera sino a través de una lengua extranjera, lo que implica un enfoque más integrado de la enseñanza (EURYDICE, 2006).

Con el enfoque AICLE no se pretende enseñar una asignatura de contenido en otra lengua, ya que esto implica que se enseña una materia en una lengua extranjera tal y como se haría en lengua materna. Por el contrario, AICLE busca enseñar una materia de contenido a través de una lengua extranjera; lo que implica que los profesores hagan énfasis tanto en la enseñanza de la lengua como del contenido (Dale & Tanner, 2012). Es de suma importancia aclarar que AICLE no es una metodología o un conjunto de pasos que hay que tener en cuenta al enseñar las lenguas extranjeras; antes bien, comprende muchas variantes y prácticas educativas actuales que ofrecen una experiencia de aprendizaje más holística al estudiante (Coyle et al. 2010 en Fernández, 2014).

Marsh (2000) menciona que hay muchas maneras de llevar a cabo el enfoque AICLE en una clase. En contextos escolares pueden ser treinta minutos de inmersión por semana en los que se hagan actividades en otra lengua o pueden destinarse un tiempo de la lección de una asignatura para que se haga en la lengua extranjera. Por su parte, Guillén et al. (2010) indican que según el grado de integración entre los profesores de contenido y de lengua la puesta en práctica de AICLE puede ir desde un proyecto pedagógico, una secuencia didáctica, hasta un currículo totalmente integrado.

4.1.1 Características del enfoque AICLE.

Según Do Coyle (1992, 2002 en Coyle, 2006) para trabajar efectivamente con AICLE existen cuatro pilares o principios primordiales a tener en cuenta, llamados los Cuatro Ces (4Cs): contenido, cognición, comunicación y cultura.

Contenido: hace referencia a cualquier asignatura diferente a las asignaturas de lenguaje (arte, música, ciencias, etc.)

Cognición: se refiere al desarrollo en los aprendices de las habilidades de pensamiento que permiten al estudiante construir el conocimiento.

Comunicación: uno de los objetivos de AICLE es promover la comunicación genuina al ofrecer a los aprendices oportunidades para interactuar entre ellos. Al proponer tareas que impliquen la interacción entre los estudiantes y la reformulación de conceptos, la lengua se vuelve la herramienta que integra contenidos y comunicación.

Cultura: para el enfoque AICLE, el desarrollo de la competencia intercultural es fundamental ya que el aprendizaje de una lengua está muy ligado a otras culturas. Por esto,

el desarrollo de la competencia intercultural, tomada como el entendimiento de sí mismo y de otros, tiene un lugar central en este enfoque (Coyle, 2006).

Refiriéndose al modelo de las Cuatro Ces (4Cs), Trenchs Parera & Cruz Piñol (2012) mencionan que este modelo sintetiza bien los objetivos de lo que debería ser la enseñanza de las lenguas hoy en día, ya que ofrece al aprendiz los elementos básicos para mejorar tanto en el uso de la lengua, como para desarrollar la interculturalidad, la inclusión y la formación de ciudadanos críticos.

Como se dijo anteriormente, el AICLE puede estar relacionado con proyectos pedagógicos, secuencias didácticas, periodos de inmersión una vez por semana etc. Puede ser implementado tanto en niños, jóvenes, como en adultos. Lo que diferencia a AICLE de otros enfoques que también trabajan contenido (Content Based Instruction, por ejemplo), es el concepto de integración en el que la lengua es tanto un objetivo como una herramienta de enseñanza (Coyle, 2006).

4.1.2 Rol docente.

Según lo expresado en el apartado anterior, la integración y la cooperación entre los profesores de lengua y contenido influyen en el tipo de trabajo que se haga con el enfoque AICLE. Las autoras Dale & Tanner (2012), indican que el desarrollo de AICLE implica un cambio de rol tanto para los docentes de lengua como para los de las asignaturas de contenido. En el caso de los docentes de contenido, el cambio consiste en desarrollar sus habilidades de lenguaje y ser conscientes que deben ayudar a desarrollar esta misma habilidad en sus estudiantes. Para los profesores de lengua que desean trabajar con AICLE, el reto está en familiarizarse con conceptos y terminología que pertenecen a una materia

que no es de su especialidad. Para poder hacer frente a estas situaciones, las autoras sugieren que haya una cooperación estrecha entre profesores de diferentes asignaturas tal vez desarrollando en conjunto proyectos pedagógicos.

Por otro lado, Marsh (2010) afirma que para desarrollar el enfoque AICLE es preferible que los profesores tengan la lengua objetivo como su segunda lengua, es decir que profesores y estudiantes compartan la misma lengua materna. Según, el investigador, estas características en los profesores son más apetecidas ya que estos pueden mostrar más empatía con sus estudiantes al estar más familiarizados con el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y además pueden usar la lengua materna para aclarar conceptos. Así pues, en el AICLE el uso de la lengua materna puede ser una alternativa en aras del aprendizaje.

Por último, Vázquez (2011) señala que es muy importante que el profesor de AICLE promueva la interacción significativa entre los estudiantes lo que reduce el tiempo de habla del profesor, dando así prioridad a la producción de los estudiantes.

4.1.3 Los estudiantes y el AICLE.

En lo que tiene que ver con los estudiantes, el rol que cumplen estos en un aula que trabaja con el AICLE es activo. Marsh (2010) afirma que durante las clases es necesario que los estudiantes tomen un rol activo e interactúen con sus pares para de esta manera aprender los unos de los otros.

Dale & Tanner (2012), mencionan doce beneficios para los estudiantes que están inmersos en el enfoque AICLE. Como lo muestra la siguiente lista, con este enfoque los aprendices...

- están motivados.
- desarrollan habilidades cognitivas y su cerebro trabaja más.
- desarrollan habilidades comunicativas.
- construyen conocimiento en otro idioma.
- progresan más en la lengua.
- reciben mucho *input* y trabajan efectivamente con este.
- interactúan significativamente.
- aprenden a hablar y a escribir.
- desarrollan una conciencia intercultural.
- aprenden sobre la ‘cultura’ de una materia.
- están preparados para estudiar en otra lengua.
- aprenden de diversas maneras.³

Como se puede ver, hay muchos beneficios al poner en práctica el enfoque AICLE, sin embargo también existen desafíos que se deben tener en cuenta. Lopez (2007, en Trenchs Parera & Cruz Piñol, 2012) menciona que después de haber establecido los objetivos y la programación tanto de aspectos lingüísticos como de contenido, es muy importante diseñar actividades que sean interesantes cognitivamente, experienciales y

³ Traducción de la autora. Texto original: *CLIL learners are motivated. CLIL learners develop cognitively. CLIL learners develop communication skills. CLIL learners make new personal meanings in another language. CLIL learners' language progress more. CLIL learners receive a lot of input and work effectively with that input. CLIL learners interact meaningfully. CLIL learners learn to speak and write. CLIL learners develop intercultural awareness. CLIL learners learn about the 'culture' of a subject. CLIL learners are prepared for studying in another language. CLIL learners learn in different ways* (Dale & Tanner, 2012. pp. 11-13)

cooperativas. Lo que deja patente que para propiciar el aprendizaje significativo en AICLE, es muy importante reconocer al estudiante como hacedor.

4.2 Perspectiva Orientada a la Acción.

El apartado anterior presenta de una manera breve los principios del enfoque AICLE, los cuales están muy acordes con la perspectiva orientada a la acción propuesta en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER). Este documento sienta las bases para establecer una metodología común sobre los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas teniendo en cuenta el contexto de la Europa del siglo XXI en donde hay una gran frontera común (el espacio Schengen) que permite una circulación más libre en los países miembros de la Unión Europea. De ahí el interés por establecer preceptos en la enseñanza de las lenguas.

Como se menciona al principio de este apartado, el enfoque AICLE está relacionado con lo presentado en el MCER ya que este documento favorece la perspectiva centrada a la acción. Es decir, en el MCER (2001) se considera que los aprendices de lengua y los usuarios nativos de la lengua son ante todo seres sociales que deben desarrollar tareas que no siempre están relacionadas con las lenguas pero que sí están en un contexto y circunstancias determinadas.

4.2.1 Las tareas en la perspectiva orientada a la acción.

En el MCER se define *tarea* como toda acción que una persona hace para lograr un objetivo, resolver un problema o cumplir con una obligación. Así pues, como lo plantea el MCER, una tarea puede ser mover un armario, hacer una traducción, hacer una llamada etc. Para poder realizar estas tareas que, como ya se mencionó anteriormente, no son

exclusivamente de carácter lingüístico, es necesario poner en práctica o desarrollar competencias de carácter estratégico, técnico, social etc.

A este respecto, uno de los autores más importantes en la actualidad en lo que tiene que ver con la perspectiva orientada a la acción, Christian Puren (2006), comenta que el Marco Común Europeo de Referencia no hace distinción entre términos como “acto/actividad”, “acción y tarea”, debido a la influencia del enfoque comunicativo. Para Puren, “acto/actividad” es el término genérico; “acción” es un acto o actividad centrada en lo social, y “tarea” designa una actividad o acto de aprendizaje en un contexto escolar. Para entender mejor la distinción entre los conceptos Puren lo explica así:

[L'action c'est une] unité de sens au sein de l'agir social (ou « d'usage ») en langue-culture étrangère, contrairement à la tâche, qui correspond à l'agir scolaire ou « d'apprentissage ». Dans la simulation, par exemple, on fait coïncider tâche et action, en demandant à l'apprenant d'agir en classe comme s'il était un acteur social (Puren, 2013. p. 4)⁴

Este autor distingue dos tipos de actos, el acto de aprendizaje y el acto social. En la perspectiva orientada a la acción se unirían estos dos tipos de actos. Lo que no es más que un redescubrimiento de un tipo de pedagogía que no surgió con la creación del MCER en 2001 sino que ya se tenía desde antes (como por ejemplo en la pedagogía por proyectos, que trataremos más adelante).

⁴ Traducción de la autora: [la acción es una] unidad de significado localizada en el seno del actuar social (o del “uso”) en la lengua-cultura extranjera, contraria a la tarea, que corresponde al actuar escolar o de “aprendizaje”. En una simulación por ejemplo, se hace coincidir la tarea con la acción cuando se le solicita al aprendiz actuar en clase como si fuera un actor social (Puren, 2013. p.4).

4.2.2 Reactivación de la pedagogía por proyectos.

Como lo plantea el MCER, el unir los actos de aprendizaje y los actos sociales implica poner en práctica la pedagogía por proyectos (Perichon, 2009; Puren, 2006). En esta concepción, los proyectos pedagógicos se conciben como una “macro-tarea” en la que los actores o participantes contribuyen con su cultura o sus saberes individuales para el beneficio del grupo. Esto supone la creación de una cultura de acción común que se materializa con el producto del proyecto (Perichon, 2009 p. 96).

De esta manera, en el MCER no se concibe a los aprendices de lengua extranjera como usuarios que deben meramente comunicarse con los hablantes nativos, sino como usuarios que deben trabajar en conjunto con los hablantes nativos. Esto último está relacionado con el proyecto de integración de la Unión Europea que busca que los nuevos aprendices de lengua actúen en conjunto con sus pares, nativos o extranjeros, ya sea en una empresa o en el contexto de la universidad (Puren, 2006).

Para poder construir una acción colectiva, es necesario que los estudiantes compartan la misma concepción de la acción común en lo que tiene que ver con los objetivos, el proceso que se debe seguir, los criterios de evaluación entre otros. Asimismo, es importante que cada actor, o participante de la acción común encuentre un interés personal que contribuya al beneficio de todo el equipo (Puren, 2006; Perichon 2009).

Como se puede constatar, en la perspectiva orientada a la acción los aspectos relacionados con la lengua son sólo uno de los medios que contribuyen al desarrollo de una acción colectiva o proyecto. Esto está estrechamente relacionado con los principios del AICLE expuestos en el apartado anterior, ya que se busca que la lengua esté integrada con materias extralingüísticas.

Para trabajar con lengua y contenidos integrados, varios autores (Guillén et al. 2010; Marsh, 2012) señalan las ventajas de trabajar con modelos pedagógicos basados en tareas o proyectos ya que estos proporcionan a los aprendices la oportunidad de aprender mientras se hace (Marsh, 2010), o en otras palabras, aprender a través de la acción (Perichon, 2009).

4.3 Pedagogía por Proyectos

La educación debe ofrecer a los aprendices la formación necesaria para enfrentarse a las diferentes tareas de la vida. Desarrollar dichas tareas, implica la realización de diferentes actividades que están ligadas con distintas habilidades, saberes y contextos. Es por esto que en el aula la pedagogía basada en proyectos puede ser una herramienta valiosa para lograr la conexión entre la vida real y la educación impartida en las instituciones de educación superior.

Trenchs Parera & Cruz Piñol, (2012) señalan que los proyectos son actividades didácticas que están diseñadas y organizadas para ayudar a los estudiantes a completar una tarea final compleja que comprende la integración de saberes de diversas materias y está relacionada con la experiencia de cada estudiante. También mencionan que implica el trabajo a través del aprendizaje cooperativo y la interacción continua de todos los miembros del aula a saber: estudiantes y profesores.

Para definir proyecto tomaremos en cuenta las definiciones presentadas por algunos autores. En relación con lo anterior, Puren (2013) define proyecto como :

Représentation rationnelle d'une série collectivement organisée d'activités en fonction d'un objectif social défini. [...] Contrairement à la procédure, le projet

est relativement long et étalé dans le temps, relève de la résolution des problèmes, et – du moins dans le cadre de la dite « pédagogie de projet » – est fortement orientée vers une finalité de responsabilisation et d'autonomisation des apprenants (Puren 2013. p. 5)

Ahora bien, hablando de los aportes de autores como Dewey y Kilpatrick en el trabajo por proyectos, Camps (1996) comenta que para estos autores un proyecto se definía como: “[...] *un plan de trabajo libremente escogido con el objetivo de hacer algo que interesa ya sea un problema que se quiera resolver o una tarea que hay que llevar a cabo*” (p.44).

De estas definiciones podemos concluir que el trabajo o la pedagogía por proyectos implica la planificación de una serie de pasos que se deben seguir a fin de cumplir unos objetivos establecidos.

4.3.1 Tipos de proyectos.

Según Camps (1996), Dewey y Kilpatrick distinguían entre dos tipos de proyectos: los que están orientados al saber y los que están orientados al hacer. La Cueva (1998), sugiere tres categorías para clasificar los proyectos pedagógicos del área de ciencias naturales: los proyectos científicos, los tecnológicos y los ciudadanos.

Los proyectos científicos son aquellos en los que los estudiantes hacen investigaciones muy similares a las llevadas a cabo por los científicos profesionales en las que se hace una indagación para describir o explicar un fenómeno natural. En los proyectos tecnológicos, los estudiantes evalúan el proceso o la aplicación práctica de un

producto. Finalmente, en los proyectos ciudadanos los estudiantes actúan como ciudadanos inquietos y críticos frente a los problemas que enfrenta la sociedad. Además se informan y plantean posibles soluciones que difunden ante la comunidad.

El proyecto que se desarrolló en la presente investigación por estar relacionado con un tema del área de las ciencias naturales, como lo es la ecología y por tratar problemáticas de la sociedad, estaría enmarcado en los proyectos ciudadanos. No obstante como menciona La Cueva (1998), estos tipos de proyectos no son puros, es decir un tipo de proyecto puede contener elementos de otros. Esto es aún más evidente en el desarrollo de un proyecto que busca integrar la enseñanza de contenidos y lengua. Sobre esto, Camps (1996) menciona que los proyectos pedagógicos orientados a la enseñanza de las lenguas deben formularse con un objetivo de producción, ya sea oral o escrito, y deben tener una intención comunicativa por lo que se deben tener en cuenta la situación y el contexto para definir el tipo de discurso que se va a llevar a cabo.

4.3.2 Fases de un proyecto.

Para llevar a cabo un proyecto de aula existen muchos tipos de modelos que ayudan al docente a planificar los pasos que debe seguir para obtener los objetivos deseados. Estas etapas o fases de un proyecto varían según las particularidades de cada uno. Sin embargo, La Cueva (1998) menciona que todo proyecto, sin importar su naturaleza o en qué área de conocimiento se enmarque, contiene las siguientes fases:

Fase de preparación: en esta fase es donde maestro y estudiantes se comunican con el fin de llegar a un acuerdo sobre el tema que se va a tratar en el proyecto. También se

establecen los objetivos, las actividades que se van a desarrollar y los recursos que se necesitarán.

Fase de desarrollo: en esta fase se desarrollan las actividades que se requieren para obtener el resultado final del proyecto. Las actividades serán de diferente índole como entrevistas, visitas de campo... la revisión de la bibliografía también tendrá un lugar relevante en todo el desarrollo.

Fase de comunicación: En esta fase los estudiantes comunican a la clase el resultado de su investigación. Esta fase permite a los estudiantes poner en orden sus pensamientos a través de la expresión escrita, oral o gráfica y así exigir más elaboración de ideas. Esta fase también da pie a la evaluación y a la retroalimentación.

Camps (1996) también sostiene que todo proyecto de enseñanza de lenguas contiene tres fases. Aunque en la publicación antes citada, Camps habla del desarrollo de la habilidad de escritura, los principios presentados se adaptan muy bien a la producción oral. Así, las fases que ella propone son las siguientes:

Fase de preparación: en esta fase se establecen las características del proyecto que se llevará a cabo (el tipo de texto, la situación discursiva, el destinatario y la intención, entre otros). También se determinarán los objetivos de aprendizaje y lo que servirá de estímulo a los estudiantes para llevar a cabo la tarea final.

Fase de realización: es la parte del proyecto en la que se llevan a cabo las actividades que permitirán aprender y practicar los aspectos relacionados con la lengua (gramática y uso) y los aspectos relacionados con el contenido específico. Dentro de la fase de realización se distinguen tres características: 1) la importancia de la interacción entre los compañeros de curso con el profesor, 2) la importancia de incluir otros textos para la

elaboración de un discurso que maneje tanto el contenido como los aspectos formales de la lengua, 3) la realización de diversas actividades de práctica.

Fase de evaluación: se habla aquí de una evaluación formativa que acompaña inherentemente al proceso de aprendizaje en la interacción entre profesores y compañeros con la ayuda de modelos, pautas etc. Esto les permitirá a los estudiantes hacer ajustes en su proceso. También, está incluida la evaluación de la tarea final que ayuda a los estudiantes a hacer un recorrido por los pasos que han seguido y a ser conscientes de lo que obtuvo el grupo, incluidos compañeros y profesores.

4.3.3 Los proyectos pedagógicos y AICLE.

Una de las características de los proyectos pedagógicos es la integración de saberes o contenidos provenientes de diversas disciplinas. Trenchs Parera & Cruz Piñol (2012), mencionan que en los proyectos pedagógicos, debido a que los aprendices deben realizar una tarea o resolver un problema, se desarrollan actividades que necesariamente deben ser interdisciplinarias. De igual modo, sobre el enfoque AICLE se encuentran documentos concluyentes que establecen una conexión entre la pedagogía por proyectos y este enfoque dual. Por ejemplo, al hablar de la eficacia de la pedagogía por proyectos para llevar a cabo el enfoque AICLE, Guillén et al. (2010) mencionan:

La pédagogie de projet interdisciplinaire permet que les savoirs et les savoir-faire des différentes disciplines ne soient pas compartimentés, mais reliés entre eux par

les tâches à effectuer autour de productions à dimension sociale et interculturelle (Guillen et al. 2010. p. 154).⁵

Guillén et al. (2010) también indican que el enfoque AICLE puede comprender desde una unidad didáctica o proyecto pedagógico hasta un currículo completamente integrado entre contenidos y lengua. El desarrollo de un proyecto con el enfoque AICLE permitirá que en poco tiempo, entre 2 o 4 semanas, se llegue a un nivel alto de inmersión y de integración entre lengua y contenidos.

4.3.4 Beneficios de la pedagogía por proyectos en la educación superior.

El empleo de la pedagogía por proyectos redunda en grandes beneficios para los estudiantes. En el caso del contexto universitario, Maldonado (2008 p. 162,163) sostiene que esta estrategia de enseñanza reporta los siguientes beneficios para los aprendices:

- Prepara a los estudiantes para los puestos de trabajo: los estudiantes se ven enfrentados a tareas que exigen la puesta en práctica de diversas habilidades que se necesitan en los puestos de trabajo como el manejo del tiempo, toma de decisiones y planeación de proyectos.
- Aumento de la participación: aumenta la disposición de los estudiantes para hacer las tareas, participar en clase.

⁵ Traducción de la autora: La pedagogía por proyectos interdisciplinarios permite que los saberes y los saberes-hacer de diferentes disciplinas no estén fragmentados, sino relacionados entre sí gracias a las tareas que se deben efectuar alrededor de la producción con una dimensión social e intercultural (Guillén et al. 2010. p. 154).

- Hace la relación entre el aprendizaje de la escuela y la realidad: los estudiantes retienen más los conocimientos y saben cómo utilizarlos al estar en un contexto dado.
- Ofrece oportunidades de colaboración para construir conocimiento: los estudiantes comparten opiniones y negocian significados con sus compañeros lo que les permite desarrollar habilidades necesarias en el mundo laboral.
- Aumenta las habilidades sociales y de comunicación: al interactuar con sus compañeros los estudiantes enriquecen sus habilidades sociales y comunicativas.
- Aumenta las habilidades para la resolución de problemas.
- Permite a los estudiantes hacer y ver las conexiones entre diferentes disciplinas.
- Ofrece oportunidades para hacer contribuciones a la institución y a la comunidad.
- Aumenta la autoestima: cuando los estudiantes logran algo que tiene valor más allá del aula de clase su autoestima aumenta.
- Permite que los estudiantes hagan uso de sus fortalezas en el aprendizaje.

Los proyectos pedagógicos en lenguas extranjeras al no estar orientados solamente a mejorar el nivel de lengua, permiten a los estudiantes tener una experiencia significativa de aprendizaje pues se enriquecen sus habilidades cognitivas, sociales, afectivas, etc. Claro está, para llevar a cabo un proyecto pedagógico es necesario interactuar efectivamente con los demás participantes del proyecto. Como consecuencia se construye una cultura compartida para la acción, que en este caso será el proyecto, a través de la cooperación (Perichon, 2009).

4.4 Aprendizaje Cooperativo

El aprendizaje cooperativo tiene raíces en la teoría constructivista de Vygotsky (1977 en Salas, 2001). En sus planteamientos, la interacción social con un par más capaz ayuda al aprendiz a alcanzar la zona de desarrollo próximo (ZDP); o en otras palabras, es en la interrelación con otras personas que el educando puede alcanzar el conocimiento al que está aspirando.

En relación con lo anterior, el aprendizaje cooperativo ha sido catalogado como una de las metodologías más eficaces. En el caso de la enseñanza de las lenguas, Trenchs Parera & Cruz Piñol (2012), dejan muy en claro que por ser un área en donde la interacción se da entre estudiantes y entre estos y los docentes, la puesta en marcha del aprendizaje cooperativo es ineludible.

Para definir el aprendizaje cooperativo, primero se debe aclarar que no se trata de un simple trabajo en grupo en el que sus miembros realizan tareas individuales; tampoco lo es estar físicamente cerca de los demás mientras cada aprendiz realiza su trabajo. Johnson (1991), uno de los investigadores más sobresalientes en el tema, sostiene que el aprendizaje cooperativo es trabajar en un grupo donde se comparte un objetivo común. La idea es que los individuos que componen un grupo de aprendizaje, busquen resultados que sean beneficiosos para sí mismos y para el grupo de trabajo. Esto implica que haya una interdependencia entre los objetivos que se esperan, así los objetivos de los individuos sólo se obtendrán si el grupo entero los alcanza.

4.4.1 Características del aprendizaje cooperativo.

Con respecto a las características del aprendizaje cooperativo, Domingo (2008) sostiene que los siguientes aspectos son esenciales:

- Interdependencia positiva: cuando los estudiantes comprenden que tienen los mismos objetivos que sus compañeros y que necesitan de ellos para lograrlos, es más probable que trabaje en equipo para lograr las metas propuestas.
- La interacción se da cara a cara: la interacción entre los estudiantes es positiva cuando se ayudan entre ellos al explicar conceptos, enseñar lo que saben a otros, dar instrucciones sobre cómo resolver un problema, etc.
- La responsabilidad personal: está relacionado con la responsabilidad que tiene cada persona frente a los objetivos del grupo. Cada estudiante es consciente que no puede cargar a los demás con su trabajo y que debe cumplir con las tareas asignadas para lograr el éxito colectivo.
- Habilidades cooperativas: los estudiantes deben trabajar en habilidades como la toma de decisiones, el liderazgo, la comunicación y en algunos casos la gestión de los conflictos para lograr las metas propuestas.
- El autoanálisis del grupo: supone una autoevaluación y observación sobre el desempeño del grupo. esto ayuda a hacer los ajustes necesarios a fin de mantener la cohesión y la efectividad del grupo.

4.4.2 Los grupos en el aprendizaje cooperativo.

En lo relativo a los grupos, Johnson (1998 en Domingo, 2008) presenta cuatro tipos diferentes de grupos que se pueden presentar en el aula y que no necesariamente implica que estén trabajando cooperativamente.

- Grupos de Pseudoaprendizaje: en estos grupos aunque los estudiantes estén reunidos no tienen ningún interés de trabajar en equipo.

- Grupos de aprendizaje tradicional: aunque los estudiantes están de acuerdo en trabajar como grupo, la conformación de las tareas y actividades no propicia el aprendizaje cooperativo.
- Grupos de aprendizaje cooperativo: los estudiantes trabajan en equipo y saben que el éxito del grupo depende del esfuerzo de todos.
- Grupos de aprendizaje cooperativo de alto rendimiento: en este tipo de grupos, el nivel de compromiso de los estudiantes es mayor con relación al grupo anterior.

Dentro de los grupos de aprendizaje cooperativo, puede haber a su vez dos diferentes clases de grupos según sigue mencionando Domingo (2008): los informales y los formales.

Los grupos informales de aprendizaje cooperativo están conformados sólo para una sesión de clase o un momento de esta. El propósito de estos grupos es crear un ambiente de aprendizaje que propicie la asimilación y el apropiamiento de un material de aprendizaje que se ha preparado para la lección. Este tipo de grupos es útil cuando se hacen presentaciones ya que el material de aprendizaje debe organizarse, asimilarse, explicarse e integrarlo a sus conocimientos previos.

En cuanto a los grupos formales, estos pueden durar una o varias sesiones de clase con el fin de lograr una tarea específica. En estos grupos el profesor establece los objetivos y da las instrucciones a los diferentes miembros; proporciona el material necesario; puede o no asignar roles para la consecución de la tarea; explica la tarea; hace una observación del grupo para guiarlo en habilidades cooperativas y otras cuestiones académicas; también proporcionará una guía mediante una rejilla de evaluación para que los estudiantes hagan una reflexión de su desempeño como grupo.

4.4.3 Algunas técnicas para poner en práctica el aprendizaje cooperativo.

Poner en práctica el aprendizaje cooperativo en el contexto universitario comprende un cambio de paradigma. Como menciona Johnson (1991) en las universidades, lo más común es que los estudiantes compitan entre sí y no busquen el bien común. Se trata pues de un aprendizaje individualista en el que los estudiantes perciben a sus compañeros de clase como competidores y no se relacionan con ellos. Contrariamente, el aprendizaje cooperativo busca que individuos que cuentan tal vez con cualidades y características diversas, den lo mejor de sí a fin de alcanzar un mismo objetivo. En el aprendizaje integrado de contenidos y lengua, el aprendizaje cooperativo resulta muy valioso especialmente cuando se desarrollan proyectos pedagógicos. Mehisto (2012) señala que el trabajo con AICLE debe promover el aprendizaje cooperativo. El autor menciona que un ejemplo de una actividad que implica trabajo cooperativo podría ser una autoevaluación del desempeño de un grupo en relación con los resultados que se esperan entre otras cosas. Adicionalmente, Cerdà y Querol (2014 p.19) comentan que el enfoque AICLE, al estar relacionado con los estudios que fomentan la competencia comunicativa, “requiere que el alumno se encuentre en situaciones comunicativas cercanas a la realidad” lo que implica inherentemente la interacción con otras personas. Para implementar el aprendizaje cooperativo, algunos autores proponen varias técnicas (Guix y Serra 2008; Ferreiro y Calderón 2006 en Cerdà y Querol: 2014) como se muestra en el siguiente esquema.

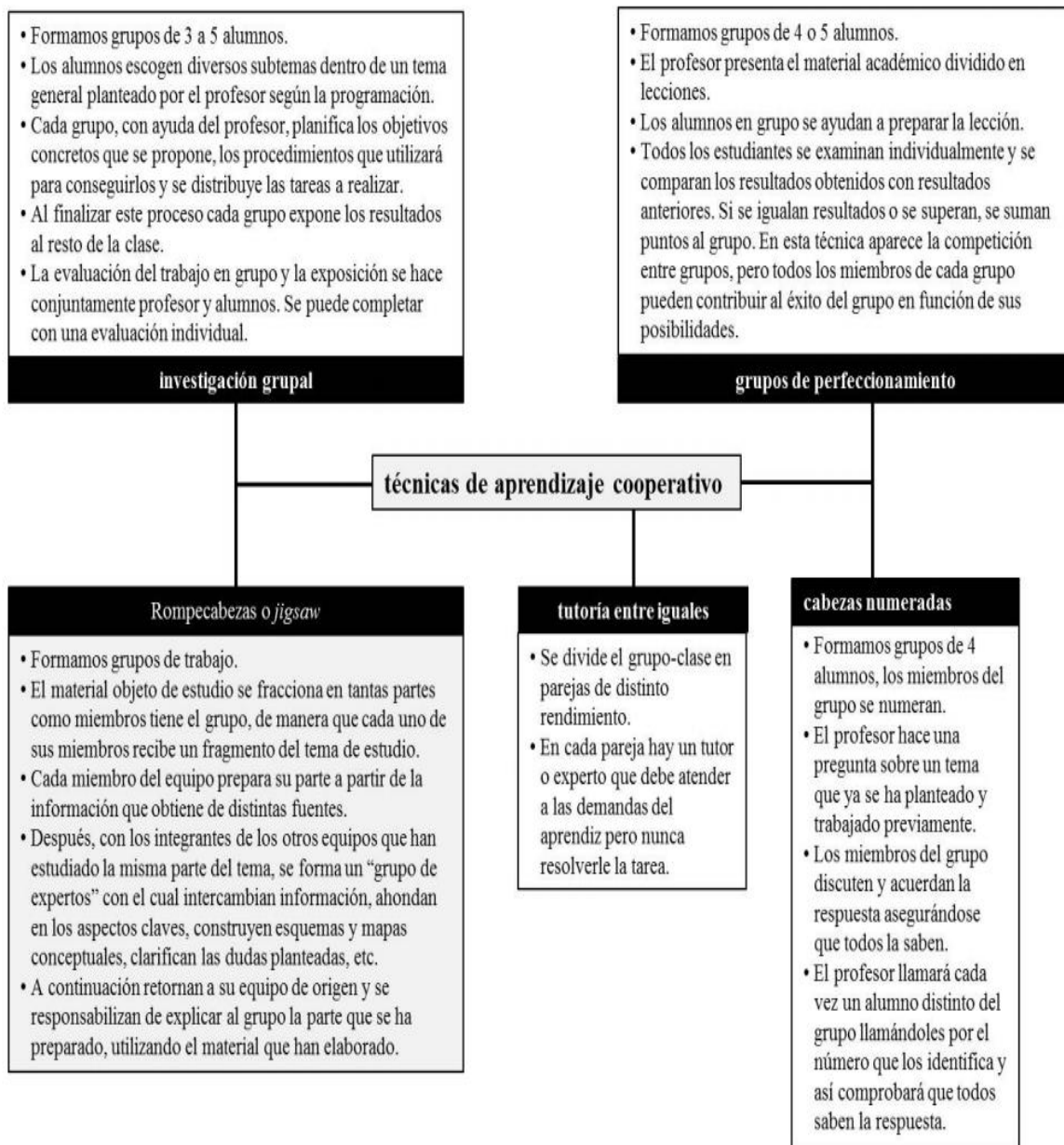


Diagrama 1. Algunas técnicas de aprendizaje cooperativo. Tomado de Cerdà Vallés, C., & Querol Julián, M. (2014).

Las técnicas presentadas en el esquema anterior permiten a los estudiantes interactuar significativamente ya que este tipo de actividades crean oportunidades para que los estudiantes intercambien información que necesitan (como lo es la técnica *jigsaw*). También, se retroalimentan los unos a los otros lo que conduce a un mejoramiento del desempeño en la lengua (como se ve en la técnica “tutoría entre iguales”). Además, comparten objetivos que influyen a los miembros del grupo a buscar el éxito colectivo (como se ve en la técnica de “investigación grupal”), entre otros (Johnson, 1991).

Llevar a cabo estas técnicas también supone un cambio de rol tanto para estudiantes como para los profesores. De acuerdo con Trenchs Parera & Cruz Piñol, (2012), los docentes no sólo son responsables de la conducción de las actividades, su labor va más allá al estar directamente implicados en el establecimiento de los objetivos y las tareas que se deben realizar para que los estudiantes consigan las metas propuestas.

La puesta en marcha del aprendizaje cooperativo representa muchos beneficios para el estudiante. Primero, genera oportunidades para que los estudiantes desarrollen la competencia comunicativa, lo que incluye la producción oral, que es el objeto de la presente investigación. Asimismo, el aprendizaje cooperativo permite desarrollar habilidades sociales que podrían ser aún más valiosas para los estudiantes universitarios, que el conocimiento que puedan ganar en sus diferentes carreras; según Johnson (1991), ese conocimiento es de muy poco uso si no son capaces de aplicarlo en interacción con otros en sus futuros empleos. Además de esto, en el contexto universitario es muy común tener estudiantes procedentes de diferentes programas de pregrado, en otras palabras, frecuentemente se tienen clases muy heterogéneas en relación con los estudios que los aprendices adelantan. En el aprendizaje cooperativo y en AICLE, el tener este contexto tan

diverso, abre la puerta para que se compartan distintos saberes entre pares, lo que enriquece el desarrollo de las tareas.

Para concluir, se puede afirmar que el aprendizaje cooperativo trasciende lo meramente académico. Como señalan Trenchs Parera & Cruz Piñol, (2012), es un método que integra las habilidades sociales, académicas y que además concibe la enseñanza y el aprendizaje de una manera global en donde la interacción social y verbal son los fundamentos de la clase.

5. MARCO CONTEXTUAL

5.1. Contexto de la Institución

La Universidad del Valle es una institución educativa de carácter público, localizada en la ciudad de Cali. La sede principal, está ubicada en la comuna 17 y su dirección es: Calle 13 # 100-00. Asimismo la universidad tiene una sede alterna en el barrio San Fernando cuya dirección es Calle 4B No-36-00. En esta sede están ubicadas las facultades de salud y de administración.

La Universidad del Valle fue fundada hace 71 años a través de la ordenanza número 12 expedida por la Asamblea Departamental del Valle. Por ese entonces, la universidad recibió el nombre de Universidad industrial del Valle del Cauca. Posteriormente, en 1954, por medio de la ordenanza número 10 se le dio el nombre de Universidad del Valle.

En lo que respecta a la estructura física, el campus de Meléndez está compuesto por 35 edificios repartidos en un terreno de casi un kilómetro cuadrado de área. Esta sede cuenta con amplias zonas verdes y arborización que amortigua un poco el clima cálido de la capital del Valle. Igualmente la universidad cuenta con espacios para el desarrollo del deporte, la cultura y la recreación. En su biblioteca se pueden encontrar materiales de distinta naturaleza (escrito, auditivo, audiovisual) que nutren el saber del público en general sobre diversas áreas del conocimiento. Adicionalmente, la biblioteca de la universidad cuenta con diferentes centros de documentación que contienen material especializado de distintos programas académicos.

5.1.1 Tipo de institución y principios regentes.

La Universidad del Valle es una institución de educación superior que ofrece programas tanto de pregrado (profesionales y tecnológicos) como de postgrado. Sobre los ejes articuladores del proceso educativo, se mencionan la democracia, la autonomía, la flexibilidad, la valoración de la propia identidad, la apertura, la lúdica y la ambiental.

En lo que tiene que ver con la misión y la visión de la Universidad del Valle, la página web de la institución (Universidad del Valle: 2016) menciona que:

La Universidad del Valle tiene como misión formar en el nivel superior, mediante la generación, transformación, aplicación y difusión del conocimiento en los ámbitos de las ciencias, la técnica, la tecnología, las artes, las humanidades y la cultura en general. Atendiendo a su carácter de universidad estatal, autónoma y con vocación de servicio social, asume compromisos indelegables con el desarrollo de la región, la conservación y el respeto del medio ambiente y la construcción de una sociedad más justa y democrática.⁶

Ahora bien, la visión de la Universidad del Valle es: ser reconocida como una Universidad incluyente con altos estándares de calidad y excelencia, referente para el desarrollo regional y una de las mejores universidades de América Latina.

Ya que los cursos de lengua extranjera que se imparten para el resto de la universidad están inscritos a la Escuela de Ciencias del Lenguaje (ECL), es importante

⁶ Tomado de la página web de la Universidad del Valle: <http://www.univalle.edu.co/la-universidad/acerca-de-univalle/mision>

reconocer la misión y la visión de esta dependencia. En la página web de la Escuela (Escuela de Ciencias del Lenguaje: 2015) podemos ver que la misión de la ECL se define en torno a dos ejes⁷:

1. El estudio del lenguaje como fenómeno sociocultural, sistema de comunicación y medio de construcción y expresión de identidad y de conocimiento.
2. La formación de un profesional en lengua materna y en lenguas extranjeras capaz de desempeñarse en la docencia y la investigación con proyección social.

Por otro lado, la visión de la ECL es la siguiente:

La Escuela de Ciencias del Lenguaje busca consolidar el avance y la difusión de la investigación sobre las lenguas y su proyección en los programas de formación en pregrado y en postgrado, con una clara visión social y cultural. Su aspiración es lograr la excelencia en la docencia y la investigación a partir de un proceso permanente de adquisición, transformación, construcción y difusión de conocimiento de la lengua materna y las lenguas extranjeras, desde una perspectiva transdisciplinaria.

La escuela, además de ofrecer los programas de pregrado y postgrado, también está encargada de los cursos de lengua extranjera que se ofrecen al resto de la universidad. Como resultado, la escuela ofrece cada semestre cursos de nasa yuwe, portugués, italiano, alemán, francés, japonés, chino mandarín, lengua de señas colombiana e inglés. En cada

⁷ Tomado de la página web de la Escuela de Ciencias del Lenguaje:
<http://lenguaje.univalle.edu.co/index.php/escuela/acerca-de-escuela/mision>

semestre se ofrecen hasta tres niveles (en el caso del alemán se ofrecen hasta 5 niveles) dependiendo del personal docente y de los estudiantes matriculados. En cada grupo hay cupo para 25 estudiantes en promedio. Por otro lado, también ofrece cursos de inglés, francés, italiano y portugués para el público en general en los cursos de extensión. El personal encargado para los cursos de inglés, está compuesto de 18 profesores nombrados de los cuales hay dos que, a la fecha, están en comisión de estudios y 51 profesores contratistas. En la sección de francés de la ECL, trabajan 20 docentes (10 nombrados y 10 contratistas) que prestan sus servicios en los cursos de francés de la licenciatura en lenguas extranjeras, los cursos de extensión y los cursos de francés extracurricular. Por otro lado, en los cursos de lenguas extranjeras diferentes a inglés y francés, cada profesor es autónomo en su materia y no cuentan con un coordinador o director. No obstante existe la intención de reestructurar las diferentes secciones.

5.2 Plan Piloto 2016-2017

La renovación mencionada anteriormente, hace parte del plan piloto 2016-2017 que adelanta la universidad para la reestructuración del componente curricular de idiomas extranjeros en programas de pregrado. Este proyecto, coordinado por las profesoras Norbella Miranda y Carmen Faustino, nació como parte del mejoramiento constante de los cursos que ofrece la ECL. Debido a que se han establecido convenios con universidades extranjeras y la oferta de becas en estas es muy amplia, las necesidades de los estudiantes con respecto a la lengua extranjera han cambiado. Por esto el plan piloto busca reformar los cursos de lenguas para incluir y trabajar todas las habilidades y así satisfacer las necesidades actuales del estudiantado.

Esta reforma será implementada en los años 2016 y 2017 con los cursos de inglés, un curso de francés y un curso de alemán. El proyecto comenzó en enero de 2016 con un grupo de 300 estudiantes pertenecientes a diferentes programas académicos. Entre estos estudiantes 250 están inscritos en los cursos de inglés; 25 en el curso de francés y 25 en el curso de alemán. Este plan se desarrollará en los próximos dos años, lo que comprendería cuatro semestres académicos y cuatro niveles de lengua. Además de eso los estudiantes deben realizar actividades complementarias en los diferentes centros de apoyo (ver apartado 5.2.3. Trabajo independiente).

El plan piloto comprende dos etapas básicas que busca cambiar el enfoque de los cursos actuales de ESP (*English for Specific Purposes*), centrado casi exclusivamente en la comprensión de textos académicos, y poner en marcha una aproximación de la enseñanza de las lenguas centrado en el desarrollo de las habilidades comunicativas (producción oral, comprensión oral, producción escrita y comprensión escrita). Además de eso, el proyecto se basa en la visión intercultural de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas que plantea la interdependencia de la lengua y la cultura.

5.2.1 Primera etapa (niveles I y II).

Esta primera etapa corresponde a los niveles básicos que están enfocados en el desarrollo de la competencia comunicativa oral. En otras palabras aunque se harán actividades de lectura y escritura, el foco más importante de los dos primeros niveles será la expresión oral y la comprensión auditiva.

Las competencias para este nivel corresponden al nivel A2 y están relacionadas con las actividades cotidianas de un estudiante universitario tales como: interacciones con hablantes de lengua extranjera, comunicación en el aula y comunicación electrónica.

Además de eso, también se relaciona con actividades académicas a saber: presentaciones orales, toma de notas; y participación en charlas y conferencias.

5.2.2 Segunda etapa (niveles III y IV).

En esta etapa el énfasis de los cursos será para la competencia escrita, tanto la producción como la comprensión. No obstante, al igual que en la primera etapa, las demás habilidades también serán trabajadas. Al concluir esta etapa, se espera que los estudiantes tengan un nivel de usuario independiente, lo que corresponde al nivel B1. Por lo tanto, al final del piloto los estudiantes serán capaces de describir experiencias propias y aspiraciones, dar y justificar sus opiniones; serán capaces de producir textos sencillos y coherentes sobre temas familiares. Las competencias que se pretenden alcanzar están relacionadas con actividades generales y actividades académicas.

La intensidad de los cursos del piloto será de 4 horas semanales con 3 créditos cada uno. Así se puede llegar a una equivalencia con los cursos actuales de ESP.

5.2.3 Trabajo independiente.

Además de trabajar en sus respectivos cursos, dentro del plan piloto los estudiantes deben acreditar 60 horas de trabajo independiente en las actividades complementarias y con software. Para las actividades culturales y académicas se contará con diferentes centros de apoyo: el Laboratorio de Idiomas de San Fernando, el Centro de Recursos de Lenguas de la Escuela de Ciencias del Lenguaje (ECL) y Laboratorio de Idiomas OITEL.

Niveles	Nivel MCRE	No. De horas	Nombre de la asignatura	Hs TP	Hs TI	Periodo académico
Nivel I	A.2.1	160 h	Lengua general y académica I	64 h	96 h	Feb.-Jun. 2016
Nivel II	A.2.2	160 h	Lengua general y académica II	64 h	96 h	Ago.-Dic. 2016
Nivel III	B1.1	160 h	Lengua general y académica III	64 h	96 h	Feb.-Jun. 2017
Nivel IV	B.1.2	160 h	Lengua general y académica IV	64 h	96 h	Ago.-Dic. 2017

Tabla 1. Niveles e intensidad horaria de los cursos del plan piloto 2016-2017

Con respecto al personal de apoyo, además de tener a los profesores encargados de cada curso, los estudiantes se podrán apoyar en los asistentes nativos de lenguas y en los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas extranjeras que están vinculados con el plan piloto.

De igual forma, se contempla que los estudiantes acrediten 30 horas de trabajo independiente con el software *Tell Me More* y *Dexway*. Además, dentro del plan piloto también se incluyen 300 licencias del software *Clarity Online* el cual debe acreditar como mínimo 15 horas de trabajo independiente (para el curso de francés con propósitos generales y académicos corresponden 25 licencias).

5.3 Aspectos Específicos del Curso Francés con Propósitos Generales y Académicos

II.

En este apartado se tratarán los aspectos específicos relacionados con el curso Francés con propósitos generales y académicos II que fue el curso en el que se implementó la propuesta metodológica presentada en esta investigación. Se abordará el tipo de currículo que maneja la universidad en lo que tiene que ver con las lenguas extranjeras; también se presentarán el programa del curso y el perfil de los estudiantes del mismo.

5.3.1 Acercamiento al currículo.

Para los cursos de lengua extranjera, en la Universidad del Valle se crea la Resolución No. 089, la cual resuelve que los cursos de lengua extranjera son obligatorios para todos los programas de pregrado. Además precisa la equivalencia de los créditos según la intensidad horaria de los cursos. La aprobación de los niveles I y II con intensidad de 5 horas semanales será de 3 créditos cada uno, y para los niveles I, II y III con intensidad horaria de 3 horas semanales será de 2 créditos cada uno. Asimismo, reafirma la homologación de la aprobación del examen de suficiencia del idioma extranjero por los cursos ofrecidos.

Como se pudo constatar, en la Universidad del Valle se maneja un currículo abierto, ya que cada programa académico es autónomo para decidir las lenguas que acepta y el número de niveles que contendrá el pensum de cada carrera. En algunos programas académicos, no es obligatorio ver la lengua extranjera en determinado semestre. Esto ha

causado que muchos estudiantes no realicen sus estudios de idioma extranjero en el momento adecuado para que contribuya a su formación profesional.

En lo que tiene que ver con los ejes transversales, en la entrevista también se mencionó que el plan piloto propone el trabajo en equipo (*Team Teaching*) entre los profesores de lengua y los profesores de cada disciplina. Teniendo en cuenta que hay muchos profesores de disciplinas específicas que hablan la lengua extranjera y que en ocasiones asignan a los estudiantes textos en dichas lenguas, el plan contempla que se trabajen los mismos textos en la clase de lengua extranjera; y de esta manera llevar a cabo un trabajo más transversal y significativo. De igual forma, el plan también tiene como eje el trabajo autónomo. En este caso el trabajo autónomo de los estudiantes se realizará a través de *softwares* especializados y mediante la asistencia a clubes, tutorías y otros eventos culturales y académicos.

5.3.2 Programa del curso.

El programa del curso Francés con propósitos generales y académicos II está centrado en el “desarrollo de las competencias comunicativas básicas relacionadas con la información personal, descripción de hábitos, proyectos profesionales y personales y descripción de problemáticas locales”. Como se mencionó anteriormente, este curso hace parte del plan piloto que adelanta la universidad para la reforma curricular de los cursos de idiomas. Por lo tanto este curso pertenece a la primera etapa que está constituida por dos niveles en los que se abordan habilidades comunicativas generales y académicas. Además se hace énfasis en la competencia comunicativa oral e interpersonal.

De acuerdo con el programa del curso Francés con propósitos generales y académicos II (204360M), se sigue el enfoque de Lengua con fines generales (LGP, por su

sigla en inglés), el cual plantea la enseñanza de la lengua basada en situaciones de interacción social. También se sigue el enfoque de Lengua con fines académicos generales (LGAP, por su sigla en inglés) que hace énfasis en las habilidades de estudio necesarias para el desempeño académico y profesional.

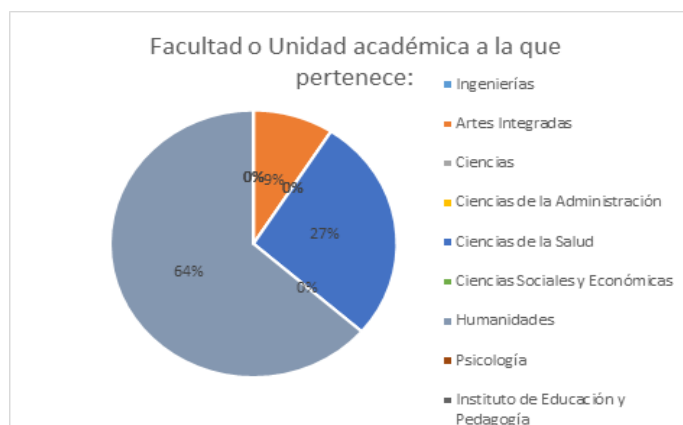
La metodología del curso se apoya en la enseñanza basada en tareas (*Task-based language Teaching*). Ésta plantea que las tareas comprenden la necesidad de comunicar algo, por lo que exige que los estudiantes empleen todos sus recursos lingüísticos y no lingüísticos con el fin de alcanzar un producto que va más allá de la práctica de la lengua en sí misma.

De esta manera, el curso está planeado a través de 3 grandes tareas que recogen los contenidos del curso. En la primera tarea los estudiantes deben hacer una presentación en la que hablen de sus proyectos personales; en la segunda, donde está situada esta investigación, los estudiantes deben relacionar problemáticas locales con ellos mismos, y en la tercera deben hablar de cómo pueden contribuir personalmente y profesionalmente a estas problemáticas.

Para evaluar este curso se toman en cuenta la evaluación del producto y la evaluación del proceso. La primera, se evaluará a través de dos parciales, uno intermedio y otro final. La evaluación del proceso se hará a través de las actividades del “control continuo” y el trabajo independiente, aspecto de suma importancia dentro del plan piloto.

5.3.3 Perfil del estudiante.

Ya que esta investigación comenzó en el primer semestre del año 2016 con el curso Francés con Propósitos Generales y Académicos I, la encuesta que se aplicó para conocer el perfil de los estudiantes muestra los resultados de la población en ese momento. Así pues, en ese momento la población era muy heterogénea en lo que tiene que ver con las carreras de pregrado. En otras palabras, en el semestre febrero-junio de 2016, en esta clase había estudiantes procedentes de 4 facultades diferentes: ingeniería, ciencias de la salud, humanidades y artes integradas. Más específicamente la encuesta realizada muestra como resultado el siguiente: 1 estudiante de arquitectura, 1 estudiante de historia, 3 de bacteriología y 6 de licenciatura en historia. A estos resultados hay que agregarle un estudiante de ingeniería industrial que no fue el día de la encuesta. Sin embargo para el semestre siguiente una estudiante de bacteriología y uno de licenciatura en historia cancelaron el curso. Así pues, en total la clase quedó con 10 estudiantes: 5 hombres y 5 mujeres.

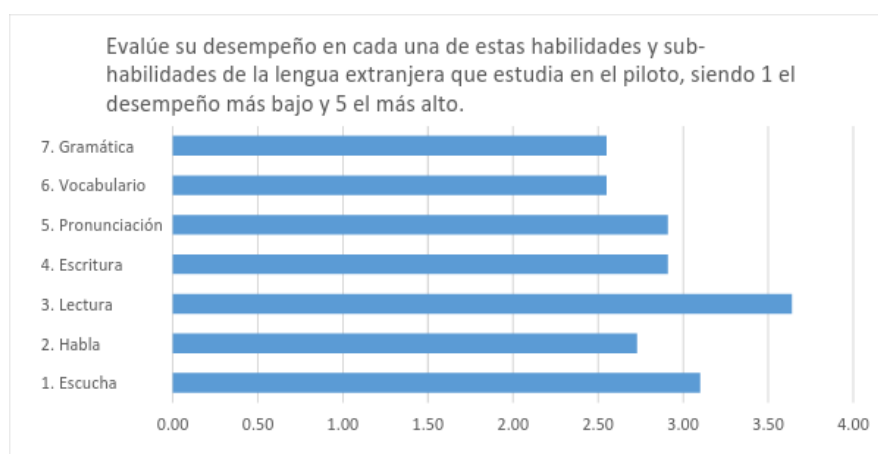


Gráfica 1. Facultades o unidades académicas a las que pertenecen los estudiantes observados.

Si bien los estudiantes cuentan con edades diferentes, podemos concluir que es más bien homogéneo, ya que todos son adultos jóvenes menores de treinta años. Por el

contrario, en relación con su nivel socioeconómico, la clase es muy diversa ya que cuenta con estudiantes que residen en el estrato 1 hasta el estrato 5.

Ahora bien, en lo que tiene que ver con su experiencia previa con el aprendizaje de lenguas extranjeras, el 63% nunca había estudiado antes francés. Sin embargo, el 37% había estudiado antes la lengua francesa en la universidad, institutos de idiomas u otras instituciones. Con respecto a otras lenguas, dos estudiantes mencionaron tener un nivel avanzado de portugués y niveles básicos de japonés, italiano y chino mandarín. Hablando más específicamente de las habilidades en la lengua francesa, los estudiantes encuestados mencionan tener un buen desempeño en la habilidad de lectura y escucha. Con respecto a las otras habilidades, éstas tuvieron un puntaje menor de tres; lo que sugiere un desempeño más bajo como lo ilustra la siguiente gráfica.



Gráfica 2. Percepciones de los estudiantes observados sobre su desempeño en las diferentes habilidades de la lengua.

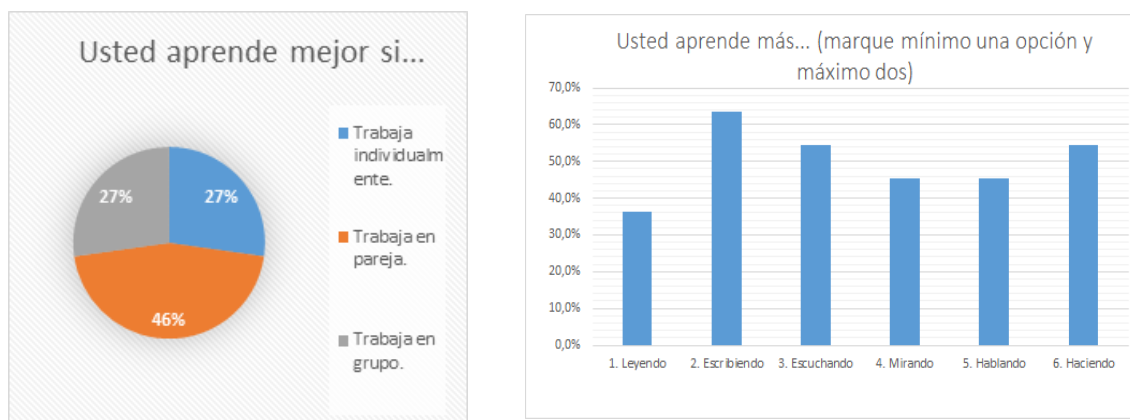
En lo que tiene que ver con las actividades extras que ellos realizan con la lengua extranjera, en el grupo encuestado la actividad con más porcentaje fue ver películas y programas de televisión. Las otras actividades con más porcentajes son: leer noticias y escuchar música, como lo muestra la siguiente tabla.

¿Cuáles de estas actividades usted realiza frecuentemente en la lengua que estudia en el piloto? (marque todas las que usted considera que aplican)		
Opciones de Respuesta	Porcentaje de Respuesta	Conteo de Respuesta
1. Interactuar en chats	27,3%	3
2. Participar en videojuegos (en línea o consola)	0,0%	0
3. Escuchar canciones en inglés	45,5%	5
4. Ver películas	90,9%	10
5. Ver programas de televisión	63,6%	7
6. Interactuar en redes sociales	36,4%	4
7. Interactuar en redes académicas	27,3%	3
8. Escribir correos electrónicos con fines sociales	0,0%	0
9. Escribir correos electrónicos con fines académicos	27,3%	3
10. Escribir correos electrónicos con fines laborales	0,0%	0
11. Leer noticias	54,5%	6
12. Escribir y leer correspondencia relacionada con su trabajo	0,0%	0
13. Participar en video-conferencias académicas	9,1%	1
14. Participar en video-conferencias laborales	0,0%	0
15. Otro (especifique)	18,2%	2
Respuestas		11
Pregunta Omitida		0

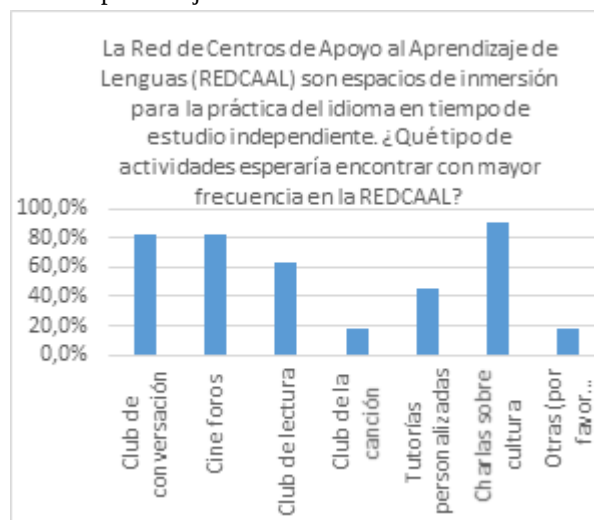
Tabla 2. Actividades que los estudiantes observados realizan en la lengua extranjera.

La tabla anterior nos deja ver que las actividades que realizan los estudiantes con más frecuencia, estaban relacionadas con las habilidades receptivas a saber: la escucha y la lectura. Por otro lado las habilidades de producción, la escritura y el habla, no se estaban trabajando con tanta frecuencia.

Sobre los estilos de aprendizaje de los estudiantes, los resultados de la encuesta revelan que el grupo encuestado tenía diversas maneras de aprender, tales como: leyendo, escribiendo, escuchando, mirando, hablando, haciendo. Además, el grupo también expresó sentirse más cómodo con el trabajo en parejas por encima del trabajo individual y en grupo. Asimismo, como parte del trabajo independiente y en relación con las actividades programadas por la Red de Centros de Apoyo al Aprendizaje de Lenguas (REDCAAL), los estudiantes encuestados mencionaron estar interesados en las charlas de cultura, el club de conversación, cine foros etc.



Gráfica 3. Estilos de aprendizaje de los estudiantes observados.



Gráfica 4. Actividades que los estudiantes prefieren encontrar en la REDCAAL.

En relación con los temas que desearían abordar en el próximo semestre, la encuesta revela que hay un interés por aprender cultura general de países francófonos y por conocer más sobre lugares representativos de estos países. Con respecto a las habilidades que desean mejorar, los estudiantes expresaron casi de manera unánime querer mejorar en su producción oral. Aunque para la mayoría de estudiantes es la primera vez que estudian francés, algo para resaltar es que en la encuesta la mayoría de los estudiantes dijo sentirse entusiasmada y con gratitud por participar en el plan piloto. Asimismo, es interesante mencionar que la mayoría está estudiando el francés con fines académicos y recreativos.

6. METODOLOGÍA

En este capítulo se abordarán los aspectos que se tuvieron en cuenta para elaborar la metodología de la presente investigación. Para empezar, se definirá el enfoque, después se expondrá el diseño de la investigación, a continuación se abordarán las técnicas para la recolección de datos y por último se presentará el procedimiento que se siguió para dicha recolección.

6.1 Enfoque Metodológico

Para elaborar la investigación se optó por seguir un enfoque mixto. El enfoque mixto busca conjugar tanto el enfoque cualitativo como el cuantitativo en una sola investigación. Así, en este tipo de estudio se recolectan y se analizan tanto datos cualitativos como cuantitativos que se integran para obtener un entendimiento del fenómeno que se investiga (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010).

6.2 Diseño de la Investigación

Para llevar a cabo un enfoque mixto es necesario un diseño propio que hasta puede resultar en un trabajo artesanal. Realmente no hay un diseño que sea propio de los enfoques mixtos, sino que en un mismo estudio se pueden seguir diversos procesos que implican tanto el enfoque cuantitativo como el cualitativo. Se trata pues de un diseño muy particular que cada investigador elegirá específicamente para su estudio (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010).

En el caso de los datos cuantitativos, se siguió el proceso de la investigación pre experimental y para obtener los datos cualitativos se optó por la investigación-acción.

6.2.1. Diseño pre experimental.

Dentro de los diseños experimentales encontramos los diseños preexperimentales. A diferencia de los experimentos puros en donde se tiene un grupo de control, en los diseños preexperimentales el estudio se hace con un solo grupo y el grado de control es mínimo.

Los diseños preexperimentales se pueden hacer con una sola medición o con una preprueba y una postprueba que se aplica al mismo grupo. El procedimiento que se sigue consiste en administrar una preprueba, para conocer el estado en que se encuentra el grupo, luego aplicar un estímulo o tratamiento experimental, y finalmente realizar una postprueba similar a la anterior. De esta manera, existe un punto de referencia inicial para ver el nivel del grupo antes de aplicar el estímulo o mediación (en nuestro caso, la propuesta metodológica de integración de contenidos y lengua) el cual es posteriormente comparado con el de la prueba final. Además, al aplicar una post prueba, se obtienen datos con respecto a los aspectos en que los estudiantes mejoraron y los que no.

Sin embargo, al implementar este diseño también hay que tener en cuenta que otros factores, además del estímulo, pueden generar cambios dentro del grupo investigado (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010). Por ejemplo, en el caso de los estudiantes que se investigaron otros factores como el trabajo independiente; el trabajo de la profesora titular del curso; o la inasistencia a clases: pudieron haber causado cambios en los efectos de la investigación.

6.2.2 Investigación-acción.

La investigación-acción hace parte de los diferentes métodos de investigación del enfoque cualitativo. Específicamente, en la investigación-acción se trabaja a partir de la realidad que percibe el docente en el contexto educativo con el fin de mejorar o transformar una situación dada. Como menciona Elliot (1990):

La investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los problemas teóricos definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber. Puede ser desarrollada por los mismos profesores o por alguien a quien ellos se lo encarguen (p.24).

De acuerdo con autores como Marsh et al (2010), y Vásquez (2011) al implementar AICLE en el aula, la investigación-acción resulta una metodología eficaz debido a las constantes modificaciones que se deben hacer en el proceso.

En ese proceso hay esencialmente cuatro ciclos que se repiten hasta lograr que el problema se mejore (Sandín, 2003 en Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010).

6.2.2.1 Primer ciclo: Detectar el problema.

En el primer ciclo, el objetivo es detectar el problema. Para esto, el investigador se sumerge en el contexto a investigar para conocer de primera mano los eventos, el problema y las personas que se relacionan con este. Esta inmersión implica la recolección de datos mediante entrevistas, observaciones, indagación en documentos, videos, etc. También se pueden recolectar datos cuantitativos de carácter estadístico. Después de esto, se analizan los datos recolectados y así se plantea con más claridad el problema de investigación. En el

caso de la investigación que se está desarrollando, las observaciones de exploración, la indagación en documentos oficiales, la encuesta realizada por el plan piloto, dieron más luz a la necesidad de trabajar la producción oral.

6.2.2.2 Segundo ciclo: Elaborar el plan.

En esta parte del proceso, se elabora el plan de acción que se seguirá para poder mejorar el problema detectado. Cabe señalar que en este punto se puede seguir recolectando datos sobre el problema detectado (para conocer más a fondo la propuesta metodológica implementada ver apartado 6.4: “Procedimiento”).

6.2.2.3 Tercer Ciclo: Implementar y evaluar el plan.

Una vez diseñado el plan se debe pasar a la implementación. En esta parte del proceso, el rol del investigador es muy activa ya que debe motivar a los participantes a realizar las tareas, asistirlos cuando tengan dificultades y seguir recolectando datos. De esta manera, puede detectar debilidades, fortalezas, monitorear los avances y retroalimentar a los participantes. También con estos datos recolectados, realiza los ajustes pertinentes (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010).

En el caso de esta investigación, la implementación consistió en desarrollar un proyecto pedagógico llamado *sauvons les zones humides!* en el que se buscaba mejorar la producción oral y desarrollar conocimientos sobre los humedales. De igual manera, se prestó atención al aprendizaje cooperativo para planear las actividades de cada clase. Además, no sólo se trabajó la producción oral, sino que hubo una integración de las demás habilidades a lo largo del desarrollo del proyecto que se ejecutó en 8 sesiones de clase que

comprendieron un mes dentro del calendario académico de la universidad (para consultar los planes de clase y algunos materiales utilizados en clases, ver anexo # 1 y # 2).

6.2.2.4 Cuarto ciclo: Retroalimentación.

Cuando la implementación haya finalizado se hace una evaluación de todo el plan y se vuelven a hacer ajustes a toda la planeación y recomendaciones para adecuarse a las contingencias que surjan. Para este fin, en la presente investigación se tomaron en cuenta las respuestas de los estudiantes en una entrevista grupal que se hizo al final de toda la mediación y también, el análisis del diario de aula.

6.3 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Al tratarse de una investigación con un enfoque mixto, las técnicas de recolección de datos han sido tanto cuantitativas como cualitativas. Por lo tanto se recurrió a instrumentos de recolección de la información como las pruebas, los test de conocimiento, el diario pedagógico y la entrevista.

6.3.1 La prueba y el test de conocimiento.

Dentro de los instrumentos de recolección de datos, las pruebas suelen ser eficaces cuando el objetivo es recabar información sobre el desempeño o ejecución de un elemento. Este instrumento, hace parte de la modalidad de la técnica de la encuesta y puede incluir pruebas de redacción, prueba oral, prueba práctica entre otros. Generalmente, para llevar a cabo una prueba se parte de una tabla que contiene unos estándares derivados de los objetivos de investigación (Peñaloza & Morella, 2005). Con respecto a lo anterior, en el

diseño preexperimental se debe hacer una preprueba antes que los participantes reciban el estímulo o mediación que se espera que genere el cambio. En la presente investigación, la preprueba que se llevó a cabo tenía como objetivo hacer un diagnóstico del nivel de la producción oral que como bien lo señalan los anteriores autores, partió de una rejilla de evaluación previamente diseñada (ver anexo # 3).

Por otro lado también se necesitaban datos sobre los conocimientos previos de los estudiantes relacionados con humedales. Por lo tanto en esta parte la técnica de recolección de datos fue la encuesta y los instrumentos fueron los test de conocimientos. Más precisamente, estos test buscan medir los conocimientos en dominios específicos; en nuestro caso la ecología.

Después de haber aplicado estas pruebas, se procedió a aplicar un estímulo o mediación que en este caso es la propuesta metodológica basada en el enfoque AICLE, la pedagogía por proyectos y el aprendizaje cooperativo. Una vez finalizada esta parte, se realizó una postprueba con las mismas características de la primera y bajo las mismas condiciones con el fin de comparar los resultados de las dos pruebas aplicadas.

La preprueba consistió, más específicamente, en una serie de entrevistas en las que se los estudiantes se presentaron, hablaron de su contexto familiar, sus pasatiempos etc. En esta prueba los evaluadores eventualmente hicieron preguntas para ver la capacidad de interacción del estudiante. Finalizada cada entrevista se procedió a dar un puntaje según unos criterios previamente establecidos en una rejilla de evaluación (ver anexo # 3). En lo que tiene que ver con el test de conocimiento, en la primera sesión de clase se usó una rejilla para que los estudiantes escribieran lo que sabían sobre los humedales y lo que querían saber (ver anexo # 3).

Para la postprueba de producción oral, se hicieron las mismas entrevistas a los mismos estudiantes en circunstancias similares a las ya mencionadas. Para los conocimientos se tomaron en cuenta los datos recogidos en la entrevista grupal y en el diario de aula.

6.3.2 El diario de pedagógico.

Ahora bien, la recolección de los datos cualitativos se hizo en parte con un diario de campo. En el diario de campo se escribió una descripción a posteriori del desarrollo de la clase durante las sesiones en las que se desarrolló el proyecto pedagógico. Este registro de los eventos se realizó con un documento de tres casillas: una, para la descripción de los hechos; otra, para la reflexión del docente sobre tales eventos; y otra, para los aspectos que se debían tener en cuenta para las próximas sesiones. En total, se hicieron 8 registros en el diario de aula; uno por cada sesión de mediación (ver anexo # 4).

6.3.3 La Entrevista Grupal.

Dentro del enfoque cualitativo y de la investigación-acción es muy importante conocer el punto de vista de la población investigada ya que ésta podrá dar información valiosa. Además, como el objetivo de la investigación-acción es generar transformaciones, es de suma importancia que las personas tomen conciencia de su papel en este proceso (Sandin 2003 en Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010). Para conocer las impresiones de los estudiantes frente al proyecto pedagógico desarrollado, al final de la última sesión se recurrió a la técnica de la entrevista (grupal). Se trató pues de una entrevista semiestructurada en la que los estudiantes respondieron a las preguntas e intervinieron voluntariamente. Además de esto, se evitó que una sola persona tomara la iniciativa al participar para que todos los estudiantes pudieran tener el turno de expresarse.

6.4 Procedimiento

Como se dijo anteriormente, esta investigación se hizo con un enfoque mixto en la que se recolectaron datos cuantitativos y cualitativos. Dentro de los métodos de recolección de datos en los enfoques mixtos se optó por seguir un proceso concurrente (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010).

En el proceso concurrente los datos cuantitativos y cualitativos son recolectados más o menos en el mismo tiempo pero de forma separada. Una vez recolectados los datos se analizan por separado y al final se integran para llegar a conclusiones conjuntas. En otras palabras, en la ejecución concurrente, ni la recolección ni el análisis de los datos se construye sobre la base de otro análisis, más bien, tanto los datos cuantitativos como los cualitativos son recolectados en paralelo pero de forma separada y su análisis se hace de manera separada para después integrar las conclusiones que se sacan de ambos métodos.

6.4.1 Diagnóstico.

Teniendo en cuenta que el enfoque AICLE busca hacer una integración de la enseñanza de contenidos y de lengua, se hizo una prueba diagnóstica para ver el desempeño de los estudiantes en estos dos aspectos. Como el objetivo del proyecto era el mejoramiento de la producción oral y el desarrollo de conocimientos sobre los humedales, la fase de diagnóstico comenzó con una prueba de medición de la producción oral de los estudiantes. En esta prueba los estudiantes pasaron individualmente con dos evaluadores que con la ayuda de una rejilla de evaluación dieron un puntaje de 1 a 5 en relación con ocho items de producción oral (ver anexo # 3). La rejilla se construyó con 5 items pragmáticos y 3 items que medían aspectos más formales de la lengua.

En la entrevista los estudiantes empezaron por hacer una breve presentación de sí mismos y de su entorno familiar, académico, etc. Después uno de los evaluadores formulaba preguntas con el fin de establecer la capacidad de interacción oral de los estudiantes. Luego, los estudiantes escogieron al azar dos preguntas que tenían como propósito generar un monólogo breve de 2 minutos aproximadamente. De esta manera cada entrevista duró cerca de 7 minutos.

Para hacer el diagnóstico de los contenidos que se iban a enseñar con la propuesta metodológica, se hizo una pequeña actividad de activación de conocimientos previos. Más específicamente, antes de comenzar la mediación, se llevó a cabo una sesión en la que se presentó la temática, la tarea final y se hizo una actividad de activación con la ayuda de una tabla. En esta tabla los estudiantes plasmaron lo que sabían sobre el tema de los humedales y lo que querían saber.

De esta manera fueron recolectados los datos cuantitativos que daban cuenta del nivel o del estado de la producción oral de los estudiantes y también los datos cualitativos en relación con los conocimientos previos del contenido a trabajar.

6.4.2 Mediación.

En relación con la propuesta metodológica, para la selección de la temática se tomaron en cuenta los resultados de la encuesta aplicada por el plan piloto que arrojó como resultado que en el curso varios estudiantes querían conocer un poco más sobre lugares y cultura general. De igual manera, se tuvo en cuenta el programa del curso pues había que

idear una propuesta que articulara con una de las unidades programadas. De esta manera surgió la idea de trabajar la ecología a través de la temática de los humedales.

6.4.2.1 Objetivos y contenidos de la mediación.

	Objetivos
Generales	Al final de la unidad didáctica los estudiantes habrán: -Mejorado su producción oral a través de un proyecto pedagógico. -Aumentado su conocimiento sobre los humedales. -Justificado de manera sencilla la importancia de la preservación de los humedales
Específicos	-Describir un lugar ecológico de la ciudad de Cali a través de un video corto en el que hablarán de su localización, los animales, las plantas y las actividades que se pueden realizar en los mismos. -Leer y hablar sobre el contenido de textos informativos cortos sobre los humedales. -Escuchar y sintetizar la idea general de textos orales. -Identificar las diferentes especies animales y vegetales de algunos humedales. -Dar indicaciones para llegar a un lugar ecológico de la ciudad. -Comparar la situación actual de los humedales en Colombia con la de otros países. En cuanto a la lengua los estudiantes aprenderán: -Vocabulario relacionado con las especies animales y vegetales que habitan los humedales. -Vocabulario relacionado con las características de un humedal (el nombre de diferentes cuerpos de agua, los verbos relacionados con la función que cumplen estos espacios. - Algunas preposiciones de lugar. - Algunas expresiones para comparar.

Tabla 3. Objetivos y contenidos de la propuesta metodológica.

Para elaborar el plan de los contenidos se tomó en cuenta el marco de las Cuatro Ces (4Cs) presentado en el marco teórico y mencionado por Coyle (1992, 2002 en Coyle, 2006) como la base en la que se debe sustentar cualquier propuesta del enfoque AICLE (para consultar los materiales utilizados en la mediación, ver anexo # 2).

	Contenidos
Comunicativos	-Describir imágenes -Explicar las características de diferentes tipos de humedales -Identificar animales y plantas de un humedal -Dar y pedir indicaciones para ir a un lugar ecológico de la ciudad
Contenidos de ecología	-Definición de humedal y sus características. -Animales propios de los humedales -Plantas propias de los humedales. -Importancia de la preservación de los humedales. -Breve historia de la convención de Ramsar. -Características de diferentes tipos de humedales. -Ubicación de humedales en Colombia y Cali.
Cultura	-Comparación de las problemáticas que se tiene para la conservación de los humedales en Europa y Colombia. -Expresiones para pedir indicaciones a personas desconocidas (<i>formule de politesse</i>)
Cognición	-Síntesis de las ideas principales de un texto breve -Toma de notas -Organización de las ideas presentadas en un texto oral. -Ubicar diferentes humedales en un mapa.

Tabla 4. El marco de las Cuatro ces (4Cs) en la propuesta metodológica.

6.4.2.2 Tarea final.

Como hemos mencionado anteriormente, en el enfoque orientado a la acción y la pedagogía por proyectos se busca que los estudiantes logren una macrotarea o tarea final en la que pongan en práctica lo que han visto durante el desarrollo del proyecto y desarrollen un producto como por ejemplo: un folleto, un video, una revista, una presentación oral etc.

Para la tarea final, los estudiantes describieron un humedal de Cali a través de un video corto en el que hablaron sobre su ubicación, sus características (especies animales y vegetales que se pueden encontrar) y la importancia de preservar este tipo de espacios en la

ciudad. El video debía tener una duración de entre 4 o 6 minutos. Aunque el tiempo de duración era relativamente corto, era suficiente para que los estudiantes hicieran una descripción completa del lugar en lo que tiene que ver con los aspectos ya mencionados.

6.4.2.3 Etapas.

Para lograr que los estudiantes llevaran a cabo la tarea final o la macrotarea del proyecto pedagógico, se siguieron una serie de etapas en las que se abordaron los contenidos anteriormente descritos.

6.4.2.3.1 Etapa 1: Reconozco la importancia de los humedales para el mundo.

Esta etapa se desarrolló en tres sesiones que tomaron 4 horas. En la primera parte mediante una actividad de activación, los estudiantes trajeron a colación sus conocimientos previos sobre los humedales. Después se presentó la tarea final y se envió por correo electrónico un modelo del producto esperado. En la siguiente sesión se trabajó un video en el que se explica la importancia de los humedales, la definición, su función etc. Con este video, los estudiantes empezaron a trabajar el vocabulario relacionado con los humedales. Finalmente los estudiantes leyeron un folleto sobre la convención de Ramsar (tratado intergubernamental que vela por la conservación y el uso racional de los humedales). Se dividió la clase en dos grupos y cada equipo leyó una parte del folleto relacionada con la convención con el objetivo de presentarla a sus compañeros de manera escrita y oral a través de un mapa de ideas (ver anexo # 5).

6.4.2.3.2 Etapa 2: Reconozco las características de un humedal.

Esta etapa se realizó en dos sesiones que en total tomaron dos horas y media. Antes de empezar esta etapa se le asignó a cada estudiante un tipo de humedal para que

investigara fuera del tiempo de clase. Después, en la siguiente clase, los estudiantes compartieron el resultado de su investigación con sus demás compañeros en una actividad en grupos. En esta actividad debían completar una lista con el nombre, las características y un ejemplo en Colombia de los diferentes humedales. En la siguiente sesión, Los estudiantes completaron una imagen que contenía diferentes tipos de animales y plantas propias de los humedales. En parejas, cada estudiante describió una imagen que contenía la información que faltaba en la imagen de su compañero. De esta manera se trabajó el campo léxico relacionado con las especies de aves, reptiles, mamíferos, insectos y plantas de los humedales.

6.4.3.2.3 Etapa 3: Describo las características de un humedal en Cali.

En la tercera etapa, que se hizo en una sola sesión de dos horas, los estudiantes trabajaron las preposiciones de lugar así como las diferentes expresiones para pedir y dar indicaciones. Después practicaron estas expresiones con un ejercicio de escucha que sirvió de modelo para la tarea que se debía desarrollar en esta etapa, a saber: un juego de rol. En este juego de rol, los estudiantes se pusieron en el lugar de un turista y un voluntario que debía ayudar a los turistas que vendrían a la feria de aves que tendría lugar en Cali en el primer semestre de 2017. En esta actividad los estudiantes pudieron practicar de manera oral las expresiones que se habían presentado anteriormente. De igual manera, al tener que dar indicaciones para ir a un lugar ecológico de Cali, los estudiantes pudieron conocer la ubicación de humedales de su propia ciudad y también pudieron trabajar vocabulario relacionado con los animales que viven en estos lugares.

6.4.2.3.4 Etapa 4: Comparo la situación de los humedales en otras partes del mundo con la de Colombia.

Para conocer sobre la situación de los humedales en Europa, se presentó a los estudiantes un video que contenía información sobre los servicios, problemáticas y soluciones de los humedales de la zona del mediterráneo. Después los estudiantes trabajaron un artículo que exponía la situación de los ríos de Cali. De esta manera pudieron comparar ambos contextos y dar su opinión respecto a los contenidos trabajados.

6.4.2.3.5 Etapa 5: Presentación de los videos, evaluación de pares y del docente.

Finalmente, en la última sesión de la mediación, los estudiantes presentaron sus videos. Después con la ayuda de unas rejillas de evaluación, se procedió a hacer una autoevaluación y una evaluación de pares para resaltar los aspectos positivos y los aspectos en los que presentaban más dificultades (ver anexo # 3).

6.4.3 Entrevista grupal.

Después de haber presentado los videos y hacer la evaluación, se realizó una entrevista breve en español en la que se buscaba conocer las impresiones de los estudiantes frente a la propuesta metodológica implementada. La idea fue tener en cuenta estas intervenciones para hacer una retroalimentación a la propuesta metodológica. En esta entrevista se preguntaron cosas en relación con lo que habían aprendido tanto de lengua como de contenido, su sentir durante la propuesta metodológica, su opinión frente al aprendizaje cooperativo entre otras cosas (ver anexos # 6).

6.4.4 Postprueba.

Para terminar con la recolección de datos, se procede a hacer una post prueba, similar a la preprueba, con el fin de comparar el resultado obtenido antes y después de la mediación en lo que tiene que ver con la producción oral y el conocimiento sobre los humedales de los estudiantes. En este caso la postprueba de producción oral se hizo en condiciones similares un mes después de hacer la prueba inicial. Se hizo una entrevista a cada estudiante en la que debían presentarse, hablar de su contexto e interactuar con los evaluadores sobre este tema. Por otro lado, para el desarrollo de los conocimientos sobre humedales se tomó en cuenta los registros del diario de aula y lo expresado en la entrevista grupal.

7. RESULTADOS

En este apartado se presentarán los resultados de la recolección de datos que se hizo en las diferentes etapas de la investigación. Como se trata de un estudio con un enfoque mixto, los resultados son tanto cuantitativos como cualitativos.

7.1 Etapa de Diagnóstico

Como se mencionó en la metodología, se hizo una prueba diagnóstica de nivel A2 para conocer el nivel de la producción oral de los estudiantes. Adicionalmente, se hizo una actividad de activación de conocimientos previos para tener presente cuáles eran los saberes que poseían los estudiantes sobre el contenido de ecología, específicamente sobre los humedales. A continuación se presentarán los resultados de esta etapa.

7.1.1 Prueba de diagnóstico del nivel de lengua.

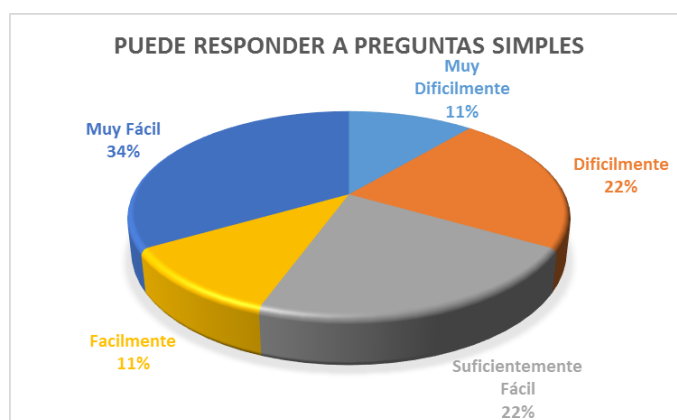
De los 10 estudiantes que hacían parte del curso, 9 participaron en la prueba de diagnóstico. Como ya se mencionó anteriormente, para evaluar el desempeño de los estudiantes en la producción oral se hizo una rejilla de evaluación con ocho criterios tanto formales, como pragmáticos y discursivos (ver anexo # 3).

En el primer criterio, se evaluaron las habilidades básicas para presentarse y hablar de sí mismo. Así pues, la siguiente gráfica sugiere que la mayoría de estudiantes pudieron realizar esta función comunicativa con relativa facilidad. Sin embargo para el 22% de los estudiantes, hacer una presentación personal no fue tan fácil, por el contrario resultó ser una tarea difícil.



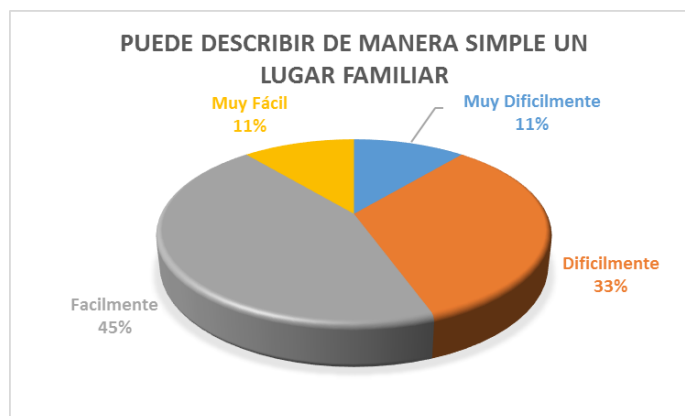
Gráfica 5. Criterio 1: Puede establecer un contacto social y presentarse (preprueba).

En el segundo criterio de evaluación, se buscaba ver el desempeño de los estudiantes en cuanto a su capacidad para responder preguntas e interactuar de forma simple. En la siguiente gráfica, vemos que el panorama se complica un poco para el 33% de los estudiantes, que es la tercera parte, pues resultó ser una tarea muy difícil para el 11% y difícil para el 22%. No obstante el resto de la población (67%), logró sacar adelante la interacción oral.



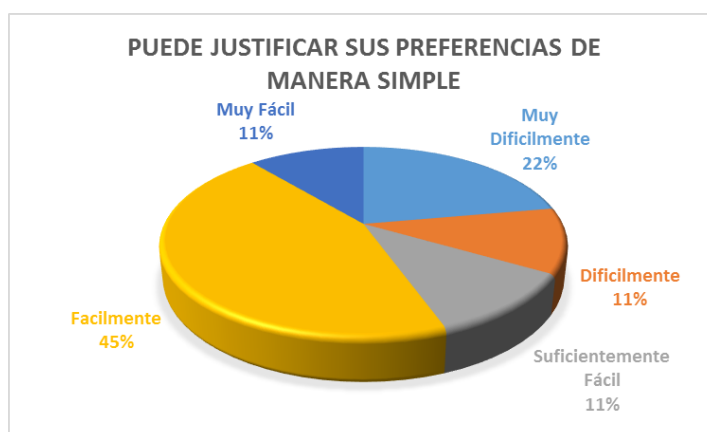
Gráfica 6. Criterio 2: Puede responder a preguntas simples (preprueba).

En cuanto a la función comunicativa de descripción, que era el tercer criterio de evaluación, vemos que los estudiantes están divididos. El 56% pudo lograr describir un lugar de manera fácil. No obstante para el 44% hacer una descripción de un lugar relacionado con su contexto familiar o cercano fue más bien difícil.



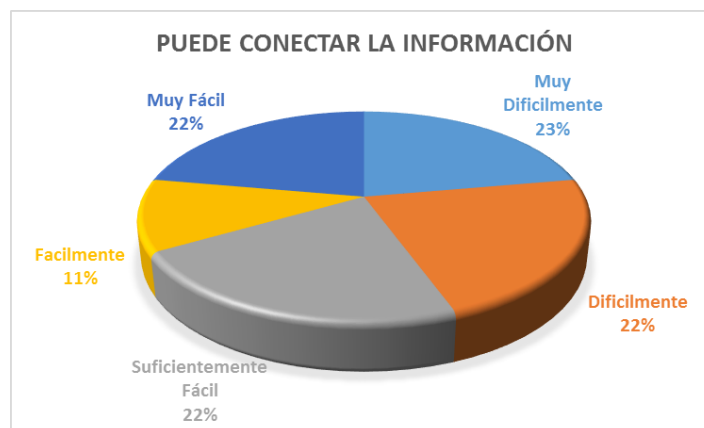
Gráfica 7. Criterio 3: Puede describir de manera simple un lugar familiar (preprueba).

Ahora bien, en el cuarto criterio se evaluó la habilidad de los estudiantes para justificar sus preferencias, es decir, para explicar el porqué de sus gustos. Para el 11% fue una función muy fácil, para el 45% resultó fácil, para el 11% fue un poco menos fácil. Para el resto de los estudiantes, el 33% fue relativamente difícil.



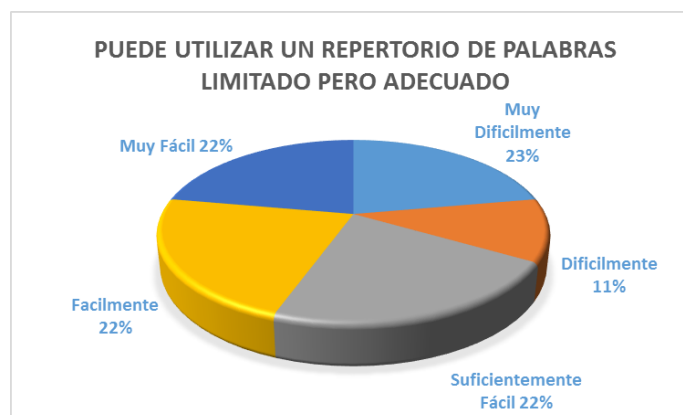
Gráfica 8. Criterio 4: Puede justificar de manera simple sus preferencias (preprueba).

En el quinto criterio se buscaba ver con qué facilidad los estudiantes podían conectar la información y las ideas que expresan. La siguiente gráfica sugiere que en este aspecto hubo mucha dificultad ya que el 45% de los estudiantes no tuvieron un buen desempeño en este ítem.



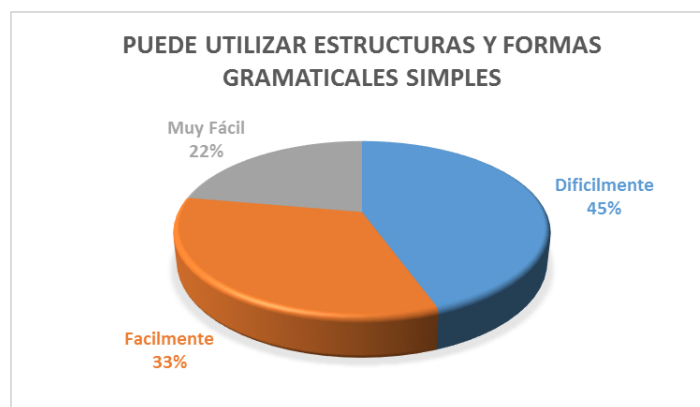
Gráfica 9. Criterio 5: puede conectar la información (preprueba).

En lo que tiene que ver con el léxico, vemos un mejor desempeño. En la siguiente gráfica se puede evidenciar que, para el 44% de los estudiantes, utilizar palabras adecuadas para lo que quieren expresar fue algo relativamente fácil; pero no lo fue tanto para el 22%. Sin embargo, para un poco más de la tercera parte, que es el 34%, encontrar el vocabulario necesario para expresarse fue más difícil



Gráfica 10. Criterio 6: puede utilizar un repertorio de palabras limitado pero adecuado (preprueba).

En cuanto a la gramática, la siguiente gráfica sugiere que al momento de hacer la evaluación había mucha dificultad para casi la mitad de los estudiantes (45%) al utilizar estructuras o formas gramaticales simples. En este criterio desapareció el punto medio (suficientemente fácil) pues el 55% mostró facilidad para el uso de las mencionadas estructuras.



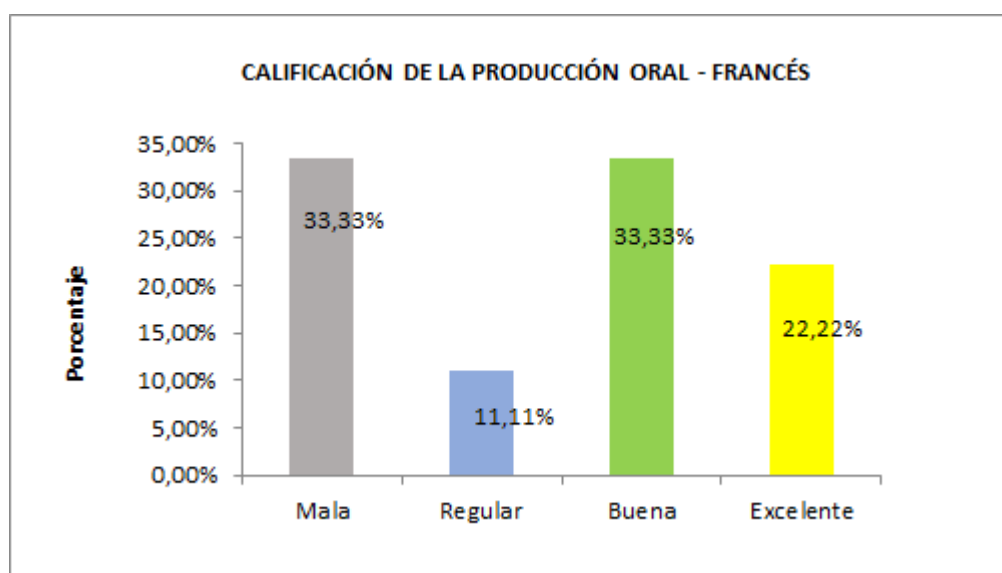
Gráfica 11. Criterio 7: Puede utilizar estructuras y formas gramaticales simples (preprueba).

El último criterio de evaluación fue la pronunciación. Al igual que en el ítem anterior, en esta parte los estudiantes mostraron un desempeño muy contrastado. Por un lado el 55% logró expresarse de forma clara y con relativa facilidad. Por otro lado, para el 45% de los estudiantes, este aspecto presentaba mucha dificultad.



Gráfica 12. Criterio 8: Puede pronunciar de una manera suficientemente clara (preprueba).

Para terminar esta presentación de los resultados, se puede constatar que más de la mitad de los estudiantes tenían un buen desempeño en cuanto a la producción oral para el nivel A2. Sin embargo, también se puede observar que casi la mitad de los estudiantes no tenían un desempeño favorable para el nivel A2, pues su calificación total oscilaba entre mala y regular, tal y como lo presenta la siguiente gráfica.



Gráfica 13. Calificación de la producción oral en el curso Francés con propósitos generales y académicos II (preprueba).

7.1.2 Diagnóstico de conocimientos previos de contenido.

Para hacer un diagnóstico de los conocimientos previos del contenido a trabajar en el proyecto pedagógico, se hizo una pequeña actividad en la que los estudiantes escribieron lo que sabían sobre los humedales y lo que querían saber sobre el tema. Estos cuadros los podían desarrollar tanto en francés como en español ya que lo que más interesaba era el conocimiento del tema y no tanto la lengua extranjera.

Como se ve en la siguiente tabla, en la actividad de activación de conocimientos previos surgieron seis categorías temáticas que se repitieron en los estudiantes. De este modo, para la mayoría de los estudiantes es claro que los humedales son ecosistemas que

albergan gran diversidad de animales y de plantas. También, se repitió en tres ocasiones una de las funciones de los humedales a saber: prevenir el riesgo de inundación. En menos ocasiones surgieron conocimientos previos sobre el origen de los humedales, su función como reservas de agua, y el riesgo en el que se encuentran estos ecosistemas.

Categorías	Repeticiones
Lugar de habitación de diversidad de plantas y animales	8
Ecosistema que previene el riesgo de inundación	3
Nociones con respecto a la temperatura de los humedales	3
Los humedales son el antiguo curso de un río	2
Son reservas de agua	2
Ecosistemas que están en riesgo de desaparecer	1

Tabla 5. Conocimientos previos de los estudiantes sobre los humedales.

Este diagnóstico dejó claro que los estudiantes tenían conocimientos previos sobre la temática que se iba a abordar en el proyecto. Sin embargo, la actividad también dejó patente que existía curiosidad por saber sobre otros aspectos como la formación de los humedales; la diferencia entre los humedales de Colombia y de Francia; y saber un poco más sobre los animales y plantas que habitan estos lugares. La mayoría de estos contenidos que llamaban la atención y otros, se trabajaron durante el desarrollo del proyecto.

7.2. Etapa de Intervención

Para la etapa de intervención, la principal herramienta de recolección de datos fue el diario de aula. En total este diario comprende las 8 clases en las que se se desarrolló el

proyecto “*Sauvons les zones humides*”. El diario se escribió desde el 4 de octubre de 2016 hasta el martes, 8 de noviembre de 2016, para un total de 10 horas y 40 minutos.

Con el fin de analizar los datos recogidos, este diario pedagógico se leyó varias veces y se encontraron categorías de análisis. Se encontraron categorías en relación con la producción oral, el efecto de la propuesta metodológica en los estudiantes, el aprendizaje cooperativo, las tareas desarrolladas en la clase y el rol del docente (para consultar el diario de aula, ver anexo # 4).

7.2.1 Producción oral.

Ya que uno de los objetivos de esta investigación era mejorar el nivel de la producción oral de los estudiantes, a continuación se presentan los resultados obtenidos en este aspecto.

7.2.1.1 Interacción en la lengua extranjera.

En comparación con las sesiones de clase del anterior semestre, se pudo ver que los estudiantes interactuaron un poco más en la lengua extranjera tanto en las actividades de la clase como espontáneamente. Es decir, ya que muchas de las actividades implicaban la interacción estudiante-estudiante, los aprendices hablaban entre ellos en lengua extranjera para llevar a cabo las tareas que se asignaban en cada clase y también para hablar con sus compañeros sobre dichas tareas. Algunos ejemplos de la interacción causada por las actividades los vemos en los siguientes ejemplos:

Algo muy interesante que se vio en esta actividad fue que en algunos momentos la interacción estudiante-estudiante se dio en la lengua extranjera, fenómeno que no se dio en los registros de observación del semestre anterior. Incluso se vio “*code switching*”

(Registro del 6 de octubre de 2016).

Una vez hecho esto los estudiantes empezaron a interactuar con sus parejas para armar su diálogo. Pude notar mucha interacción en la lengua extranjera

(Registro del 25 de octubre de 2016).

En este tipo de actividades en las que se busca que el estudiante produzca oralmente en la lengua extranjera también se ve la negociación de significados. En una de las sesiones de clase en la que la profesora investigadora jugó el rol de docente participante, un estudiante no se podía hacer comprender al hacer una descripción, sin embargo, al interactuar con un par más capaz se logró la comunicación.

El estudiante pudo hacer una definición y en algunos momentos yo no entendía lo que él quería decir, pero en la interacción hubo negociación de significados lo que permitió que yo comprendiera la descripción que él estaba diciendo.

(Registro del 18 de octubre de 2016)

Ahora bien, sucedió también que los estudiantes mejoraron en la producción oral en lo que tiene que ver con el uso de la lengua extranjera, como lo sugieren los siguientes extractos del diario:

Otra cosa interesante que pasó con este estudiante fue que en un momento espontáneamente utilizó las expresiones que acababa de enseñar sobre la localización y él expresó ¡estoy usando la expresión! sonrió e hizo cara de asombro.

(Registro del 18 de octubre de 2016)

El avance de esta estudiante también se evidenció en la parte final pues aunque tuvo que continuar en español quiso decir algo de forma espontánea en la lengua extranjera.

(Registro del 25 de octubre de 2016)

En el primer ejemplo un estudiante se siente emocionado al haber utilizado espontáneamente una expresión que se acababa de enseñar. En el segundo ejemplo, una estudiante que casi nunca participaba espontáneamente se atrevió a hacerlo en la lengua extranjera. Como se puede ver, los estudiantes hicieron un esfuerzo por utilizar la lengua extranjera para interactuar en clase.

7.2.1.2 Vocabulario.

Durante el desarrollo de este proyecto, el vocabulario fue una parte esencial del

mejoramiento tanto de la lengua como del contenido de ecología, ya que en el transcurso de las diferentes actividades que se llevaron a cabo, los estudiantes retomaron las palabras desconocidas de los textos que se trabajaron, y las utilizaron al momento de producir oralmente. Es decir, los textos orales y escritos sirvieron para enriquecer el léxico de los estudiantes al aportar palabras prácticas para las tareas que se iban a desarrollar. Un ejemplo de esto lo vemos en el siguiente apartado del diario de aula. En esta actividad los estudiantes debían leer una parte de un texto y hacer un mapa ideas (*mindmap*) con el fin de explicar a sus compañeros la parte que habían leído.

Finalmente los estudiantes hicieron la presentación oral de su mapa de ideas. Se pudo observar que los estudiantes retomaron el vocabulario especializado que contenía el texto y lo usaron al momento de explicar su parte del texto.

(Registro del 11 de octubre de 2016)

De esta manera, los estudiantes aprendieron vocabulario de animales, tipos de ecosistemas, su funcionamiento, entre otros; se pudieron expresar con estas palabras, lo que sirvió para que hubiera un aumento del conocimiento específico sobre los humedales y a la ecología en general. Vale la pena resaltar que algunas de estas palabras eran un tanto largas y difíciles de pronunciar, como por ejemplo: *réchauffement climatique* y *surconsommation*. Estas y otras expresiones y palabras fueron utilizadas no solo en la sesión de clases en las que se presentaron, sino también en las posteriores.

7.2.1.3 Pronunciación.

En el transcurso de la implementación de la propuesta metodológica, se vio que los estudiantes no tenían buena pronunciación lo que dificultaba la comunicación a la hora de hacer presentaciones y de hacer interacción. En consecuencia, fue necesario hacer una

pequeña modificación a la propuesta en común, y destinar unos minutos de la clase para dar instrucciones a los estudiantes para que pronunciaran mejor las palabras. En el siguiente segmento del diario vemos cómo la pronunciación fue un problema para entender el mensaje de un estudiante en el momento en que la profesora investigadora estaba participando en la actividad.

Comencé mi presentación con el estudiante de arquitectura. Él me empezó a hablar de los manglares pero casi no entendía nada debido a errores de pronunciación que hacían incomprensible lo que quería decir.

(Registro del 18 de octubre de 2016)

Al utilizar esos segmentos de la clase para tratar los fonemas del francés que eran más difíciles de pronunciar para los estudiantes, se pudo notar una mejora en la población investigada. Específicamente al inicio de algunas de las clases, se hizo una presentación de la pronunciación de palabras que se habían tratado en la clase anterior o que se iban a tratar en la sesión; se reprodujeron audios de personas diciendo las palabras y después los estudiantes repitieron en grupo. Así los estudiantes pudieron tener en cuenta estas presentaciones para la parte en la que tenían que hablar en francés.

Esta actividad fue buena hacerla aunque los estudiantes repetían por su cuenta, hice que lo hicieran todos al mismo tiempo. Creo que es mejor así porque los estudiantes sienten que es una actividad de grupo y se sienten impulsados a repetir para practicar los sonidos. Esto también dio la oportunidad de corregir la pronunciación a cada uno por separado.

(Registro del 25 de octubre de 2016).

El trabajo con la pronunciación no se limitó al aula de clase sino que también se brindaron herramientas web para que los estudiantes pudieran repasar en su casa.

7.2.2 Estudiantes comprometidos.

En este apartado se expondrán los efectos de la propuesta en las actitudes de los estudiantes según se percibió en el diario de aula. En términos generales se puede ver que

hubo una mejora de los estudiantes en cuanto a la participación voluntaria y se mantuvo el ritmo de trabajo independiente característico del grupo de estudiantes investigado.

7.2.2.1 Participación

Al comienzo de la implementación de la propuesta, los estudiantes no eran tan participativos. Incluso para hablar en español, les costaba hacer una intervención delante de toda la clase. Un ejemplo de esto los vemos en el primer registro del diario de aula en el que los estudiantes hicieron un dibujo con base en un audio y después debían compartirlo:

Le pedí a una estudiante de bacteriología que compartiera su dibujo pero no quiso porque a su manera de ver no sabe dibujar. Le pedí a otra estudiante de historia que hiciera lo mismo, pero también se negó por la misma razón. Fue ahí cuando pedí al estudiante de arquitectura que compartiera su dibujo. Después que él hizo esto ya todos compartieron sus dibujos.

(Registro del 4 de octubre de 2016).

Por otro lado, cuando la iniciativa era tomada por un estudiante más osado los demás estudiantes se atrevían a participar. Así, a medida que fueron practicando más la lengua en la clase y que ganaban conocimiento específico frente a los humedales, los estudiantes fueron mejorando su participación espontánea.

Comencé a corregir la actividad con todo el grupo y fueron muy participativos.

(Registro del 4 de noviembre de 2016).

En relación con lo anterior, se pudo observar que los estudiantes estaban más dispuestos a participar en las actividades en las que se corregían los ejercicios de escucha o de gramática; es decir cuando había sólo una respuesta correcta y no tanto cuando tenían que expresar sus ideas o elaborar oraciones.

7.2.2.2 Trabajo independiente.

Uno de los aspectos que contribuiría al mejoramiento de la producción oral fue el trabajo independiente que realizaron algunos estudiantes. Este se vió en el desarrollo de las tareas en distintas sesiones de clase que evidenciaron el interés de los estudiantes por mejorar en francés.

Por otro lado pude notar que había hecho una investigación exhaustiva sobre los manglares; había hecho una presentación de PowerPoint y un resumen escrito a mano sobre el tema. Esto hizo que él quisiera contarme todo lo que investigó; en consecuencia con él fue con quien más me demoré.

(Registro del 18 de octubre de 2016)

Mientras observaba, noté que algunos estudiantes habían hecho la tarea de una manera muy organizada y que mostraba un esfuerzo verdadero: había dibujos hechos a mano que ilustraban el vocabulario de la última clase, definiciones, transcripciones fonéticas e imágenes impresas. Por esto felicité a los estudiantes que habían hecho la tarea de esta forma.

(Registro del 11 de octubre de 2016).

Adicionalmente, el trabajo independiente también se notó en las actividades que se desarrollaban en la clase. Por ejemplo, con la ayuda de dispositivos electrónicos, los estudiantes pudieron buscar vocabulario e información adicional sobre los humedales y la gramática.

Los estudiantes comenzaron a redactar sus respuestas y algunos buscaban en diccionarios la terminología específica.

(Registro del 4 de octubre de 2016)

En la mayoría de las veces el vocabulario fue buscado por ellos mismos a través de sus celulares o tabletas.

(Registro del 11 de octubre de 2016)

Por lo tanto, se notó que la mayoría de estudiantes estuvieron comprometidos con su proceso de aprendizaje, lo que es muy valioso, ya que desarrollar la autonomía en el aprendiz es uno de los puntos del plan piloto en el que se inscribe el curso y de la educación en general.

Sin embargo una medida que se tuvo que tomar en el caso de los estudiantes que faltaban a clase, fue enviarles todos los materiales que se utilizaban: videos, hojas de actividades, textos escritos y presentaciones de PowerPoint. La idea era que ellos pudieran trabajar por su cuenta los contenidos de la clase y no se quedaran atrasados. Esta fue una buena estrategia ya que se contaba con la fortuna de que la mayoría de los estudiantes estaban comprometidos con el curso.

7.2.3 Manejo de contenido.

Por supuesto en toda propuesta que siga los planteamientos del enfoque AICLE, es muy importante favorecer la comprensión de las temáticas relacionadas con el contenido que se está estudiando. En relación con esto, se encuentran resultados positivos por parte de los estudiantes, ya que en las diferentes sesiones de clase demostraron gran entendimiento del tema. Un ejemplo de esto lo podemos ver en el siguiente segmento del diario de aula:

Empecé preguntando a los estudiantes si recordaban los tipos de humedales que habíamos visto y su clasificación. Los estudiantes respondieron y se acordaron de la clasificación que se hace entre humedales costeros, interiores y artificiales. De esta manera introduje el tema de los humedales del mediterráneo. Esta parte fue satisfactoria porque me di cuenta que los estudiantes realmente habían interiorizado los diferentes humedales que existen y cómo se pueden clasificar.

(Registro del 4 de noviembre de 2016)

Además de conocer cosas generales sobre los humedales, cada estudiante también adquirió conocimiento sobre los diferentes tipos de humedales que existen, sus animales, las entidades que están relacionadas con ellos, entre otros. A continuación se presentan dos ejemplos:

La segunda que presentó su humedal fue una estudiante de historia. Ella tenía asignada un tipo de humedal llamado “*tourbière*” (turbera). Ella también hizo una presentación breve pero al grano. Otro estudiante de historia compartió sobre su humedal y lo hizo de manera clara y concisa.

(Registro del 18 de octubre de 2016)

Pregunté a los estudiantes sobre los tipos de humedales que había en Cali y me respondieron que ríos, lagos, estanques, etc. De esta manera entendí que habían comprendido la definición de humedal que da la convención de Ramsar.

(Registro del 4 de noviembre de 2016)

Así pues, aunque los estudiantes no provienen de carreras relacionadas directamente con el medio ambiente o la ecología, fue posible que ellos aprendieran sobre una temática nueva en la lengua extranjera.

7.2.4 Aprendizaje cooperativo.

En esta parte se presentarán los resultados obtenidos en lo que tiene que ver con el aprendizaje cooperativo que fue el enfoque que se usó para el desarrollo de diferentes actividades en el transcurso del proyecto pedagógico.

7.2.4.1 Ayuda mutua.

En lo que tiene que ver con este aspecto de la propuesta metodológica, se observaron resultados positivos. Uno de los aspectos en el que se mejoró con respecto al semestre anterior, fue la comunicación ya que anteriormente los estudiantes no se sabían los nombres de sus compañeros y rara vez hablaban el uno con el otro. En este semestre, por el contrario, se pudo observar más integración en el grupo, ya que los estudiantes interactuaron entre sí. Esto lo podemos ver en el siguiente apartado, tomado del diario pedagógico:

Esta interacción fue muy importante porque realmente vi que los estudiantes se comunican más con el otro. Pude ver que los estudiantes compartieron cosas de su vida mientras hablaban de la temática de los humedales. Además, pude observar cooperación ya que se ayudaban los unos a los otros a armar los diálogos, sugiriendo estructuras, vocabulario etc.

(Registro del 25 de octubre del 2016)

Además de comunicar experiencias o de simplemente conocer al otro, se pudo observar un espíritu cooperativo en la medida que los estudiantes se ayudaban entre sí al corregir errores, resolver dudas, explicar, etc. Vemos tres ejemplos de esto en los siguientes extractos del diario.

El estudiante de ing. Industrial también fue un apoyo para la estudiante de historia pues se ayudaron mutuamente. Y en general ese fue el comportamiento de las parejas. Cuando uno tenía dudas el otro lo ayudaba.

(Registro del 20 de octubre de 2016)

De igual forma, pude notar que los estudiantes se corregían el uno al otro y que estaban armando su diálogo en conjunto.

(Registro del 25 de octubre de 2016)

Aunque en la primera respuesta los estudiantes N y L tenían un error, no fui yo la que corrigió sino otra pareja compuesta por S y JD.

(Registro del 4 de noviembre de 2016)

De esta manera, las actividades cooperativas sirvieron para que los estudiantes también fueran fuente de conocimiento al desarrollar funciones que son principalmente del docente como la resolución de dudas o la corrección de errores. Lo que redundaba en una clase que ya no es centrada en el maestro sino en los estudiantes.

7.2.4.2 Aporte de habilidades y cambio de roles.

Las actividades cooperativas también permiten a los estudiantes contribuir con sus habilidades en el desarrollo de las tareas. Como dice Johnson (1991), el aprendizaje cooperativo busca que los estudiantes de un mismo grupo persigan un objetivo común al

aportar con sus diferentes habilidades para beneficio del grupo. A continuación se muestra un ejemplo de esto, tomado del diario de aula en una actividad en la que los estudiantes debían realizar un póster en grupos de tres:

Los estudiantes primero hicieron un bosquejo de la idea inicial, ya que la idea fue surgiendo en grupo. Cada estudiante aportó algo para la construcción y la vinculación de las ideas del texto así como de las imágenes que este mostraba. El desarrollo de esta actividad se dio muy bien ya que se cumplieron algunos aspectos relacionados con el aprendizaje cooperativo. Más específicamente hablando, cada estudiante tomó un rol que le permitió dar lo mejor de sus habilidades. Algunos se dedicaron a dar ideas, otros a ejecutarlas y otros a buscar la mejor manera para redactar la idea que querían transmitir.

(Registro del 6 de octubre de 2016)

Ahora bien, el aporte de habilidades dentro de un mismo grupo también está relacionado con los roles que asumen los estudiantes al participar en el desarrollo de una actividad. Así pues, se pudo observar que en función de lo que pida la tarea o la actividad los estudiantes van a adoptar ciertos roles según sus capacidades, gustos, etc. También, se observó que un solo estudiante puede adoptar varios roles dependiendo de lo que precise en ese momento la tarea a realizar.

En sus grupos los estudiantes tomaron diferentes roles, algunos se encargaron de hacer un dibujo representativo y otros se encargaron de hacer la redacción de una frase que lo acompañara. Otros se encargaron de dar ideas y otros de ejecutarlas.

(Registro del 6 de octubre de 2016)

Se pudo observar que un estudiante puede tomar diferentes roles mientras se desarrolla el trabajo en función de lo que se necesita en el momento o de sus habilidades. Por ejemplo, el estudiante C expresó que no le gustaba dibujar, aun así participó buscando en el diccionario, redactando y en algunos momentos hasta dibujó. En el caso de la estudiante SF, su contribución al grupo se vio en la escritura de las ideas. Parece que la estudiante SF prefiere tareas en las que pueda estar callada o le es más fácil aprender a través de la escritura. Como en el ejercicio del póster, los estudiantes tomaron diferentes roles al hacer el mapa de ideas. Algunos por su buena letra, como en el caso de SF se dedicaron a escribir, otros a dibujar, dictar, buscar en el diccionario etc.

(Registro del 11 de octubre de 2016).

Como se ve en el ejemplo anterior este tipo de actividades en las que se requiere la puesta en práctica de diversas habilidades que no son necesariamente lingüísticas permiten

a los estudiantes aportar con lo mejor de sí. Incluso en el caso de estudiantes que no participan mucho en actividades de producción oral tal vez por su timidez, como el caso de la estudiante SF, se pudo ver que tomó la iniciativa en la redacción de las frases que acompañaban el mapa de ideas lo que nos permite suponer que es una estudiante que tiene mejor desempeño en la producción escrita.

7.2.4.3 Dificultades y estrategias implementadas.

Una de las dificultades observadas en las clases, fue que no se sabía con qué cantidad de estudiantes se iba a contar debido a la inasistencia. Al principio de la implementación de la propuesta se trataron de aplicar las actividades tal y cómo se habían planeado en lo que tiene que ver con el número de estudiantes que conformarían los grupos. Sin embargo al momento de llegar al aula, era necesario modificar la conformación debido a que no se contaba con suficientes estudiantes para hacer por ejemplo, grupos de tres integrantes.

También se presentó que en un grupo de tres integrantes no fue fácil garantizar que los tres estudiantes participaran por igual. A veces algunos estudiantes tímidos o menos osados, se escudaban en los estudiantes que tenían más confianza o un poco más de nivel por lo que no participaban lo suficiente para que fuera una práctica significativa de la producción oral.

Debido a estas dos dificultades que se presentaron en el aprendizaje cooperativo, en las intervenciones de clase que quedaban se optó por favorecer el trabajo en parejas. Se tenía pues la hipótesis que los estudiantes podrían practicar mejor la interacción en los ejercicios en parejas. En el diario de aula se planteó de esta manera.

Como se les dificulta participar en actividades que envuelven a toda la clase, el trabajo en parejas permitiría hacer interacción en el plano estudiante-estudiante lo que creo que propiciaría una mejor interacción.

(Registro del 4 de octubre de 2016)

Como se puede apreciar en el extracto del diario de aula, desde la primera intervención se empezó a buscar una manera de mejorar la conformación de los grupos. Después de haber tomado cartas en el asunto se registraron los resultados del trabajo en parejas.

La conformación de los grupos de trabajo ha resultado mejor cuando se realiza en parejas ya que esto ha impulsado que estudiantes algo tímidos empiecen a producir en lengua extranjera.

(Registro del 20 de octubre de 2016)

Así pues, la reflexión de los diarios de aula, que es uno de los fundamentos de la investigación-acción, propició la mejora de las metodologías implementadas en la clase. Como se puede apreciar, el proceso de recolección de datos en la investigación-acción es un proceso continuo y cíclico en el que el diario y demás registros que se hagan de los eventos pueden aportar a la mejora de una situación dada.

7.2.5 Rol del docente

Algo que también se pudo constatar en el desarrollo del proyecto pedagógico es el cambio del rol del docente. En primer lugar hay que decir que el docente debe ser un buen instructor. Al trabajar con el enfoque AICLE y el enfoque orientado a la acción, el profesor debe pensar muy bien en las instrucciones y consignas que da a sus estudiantes para que estos puedan desarrollar la tarea de la mejor manera. Un ejemplo de esto lo vemos en el siguiente segmento del diario de aula.

Les expliqué que íbamos a ver un video y desarrollar la hoja de actividades. Repartí una hoja por

parejas para que fuera más sencillo. Expliqué la hoja de actividades y cómo estaba dividida.
(Registro del 4 de noviembre de 2016).

Adicionalmente, al ser un proyecto pedagógico que sigue las premisas del AICLE el profesor debe asumir la responsabilidad de volverse un “experto” en la temática de contenido que va a desarrollar. Como se observó en este proyecto en particular, en algunas ocasiones los estudiantes se interesan mucho por el tema y empiezan a hacer preguntas adicionales que el profesor tiene que prever para no perder la confianza que los estudiantes tienen en él. Un ejemplo de esto se puede ver en el siguiente extracto del diario de aula.

Hice una explicación breve de las características de este humedal, pero el estudiante N hizo preguntas adicionales las cuales respondí muy brevemente.
(Registro del 11 de octubre de 2016).

En este caso, la profesora investigadora pudo sortear esta situación, ya que había investigado las preguntas que hizo el estudiante. En consecuencia, el docente que trabaje con AICLE, no debe conformarse con el tema en particular que se va a dar en la clase sino que debe estar un paso más allá a fin de resolver las posibles dudas que se puedan presentar.

Esto también aplica a los conocimientos de lengua que en el caso del AICLE, el vocabulario especializado ocupa un lugar de suma importancia para el entendimiento de los textos orales y escritos. Lo anterior implica que el docente esté familiarizado con gran cantidad de términos que no son de su disciplina pero que se requieren para el desarrollo del proyecto. A continuación se muestra un ejemplo del diario.

Mientras leían surgieron algunas preguntas de vocabulario que afortunadamente ya había previsto entonces pude ser de ayuda para los estudiantes al leer el texto.
(Registro del 9 de noviembre de 2016).

Así pues, el profesor debe estar muy conciente que debe prever cómo va a

responder a muchas preguntas relacionadas con el vocabulario. En otras palabras debe analizar qué estrategias como las imágenes, sinónimos o la traducción propiciarían mejor la comprensión de los conceptos.

Además de estos roles de instructor y experto, en el aprendizaje cooperativo también se da lugar al docente “participante”. Dentro de este rol, el profesor no se queda como observador de las actividades que desarrollan sus estudiantes sino que también está presente como un miembro más de éstas. Esto puede ser especialmente práctico en actividades en las que se hace un trabajo en parejas o se necesite un número preciso de personas en cada grupo. En el caso de la presente investigación, la profesora investigadora participó dos veces en las actividades cooperativas. A continuación vemos un extracto del diario de aula sobre esto.

En esta ocasión mi rol en la actividad fue como docente participante. Yo también había hecho una pequeña investigación sobre un humedal que no había sido asignado y también quería compartirlo. También decidí que debía participar pues había un número impar de estudiantes y la actividad en parejas se vería afectada.

(Registro del 18 de octubre de 2016).

Los ejemplos anteriores ilustran cómo en la clase de lengua extranjera de Francés con propósitos generales y académicos, la profesora o docente adoptó diferentes roles en función de las actividades que se desarrollaron. En algunos momentos fue una experta en una materia, en otros fue parte de un grupo cooperativo y en otros momentos fue la instructora.

7.2.6 Observaciones adicionales.

Dentro de una propuesta con enfoque AICLE, el desarrollo de la cognición es muy importante. Este aspecto de la propuesta metodológica estaba enfocado a ayudar a los aprendices a desarrollar las habilidades para la construcción del conocimiento y el

pensamiento. Para hablar más específicamente, en la segunda sesión de intervención se mostró un video sobre los humedales pero antes se hizo una actividad de preparación para que los estudiantes hicieran hipótesis sobre el orden de las ideas que iban a presentarse.

Después, pregunté a los estudiantes que miraran las frases y trataran de adivinar cuál era el orden en el que iban a ser presentadas. Cada estudiante hizo su hipótesis sobre el orden de las ideas.

(Registro del 6 de octubre de 2016)

De esta manera al hacer un ejercicio de predicción los estudiantes preparan su pensamiento para la actividad que se viene. En una sesión posterior, después de haber recibido *input* con un texto escrito, los estudiantes hicieron un mapa de ideas (*mindmap*) para ver la conexión de las ideas principales del texto (ver anexo # 5).

Después de leer, entregué medio pliego a los grupos para que hicieran un mapa de ideas (*mindmap*) sobre la parte del texto que habían leído. Algunos no conocían el concepto de mapa de ideas y lo confundían con el mapa conceptual. Por esto tuve que buscar en mi celular una pequeña imagen para que ellos tuvieran un modelo de lo que se les pedía hacer.

También se vió que los estudiantes de ambos grupos se esforzaron por hacer imágenes que acompañaran el texto escrito.

(Registro del 11 de octubre de 2016)

Una actividad parecida se hizo para hacer una comparación entre dos textos que hablaban sobre la situación de los humedales en dos culturas distintas a saber: la de la zona del Mediterráneo y la de Cali. Con la ayuda de un diagrama de Venn los estudiantes pudieron asociar ideas similares de un video y un artículo y así llegar a una conclusión global sobre la situación de los humedales en el mundo.

Después los estudiantes comenzaron a hacer los diagramas de Venn y a vincular las ideas comunes. En algunos casos vi que hubo dificultad pero en general todos entendieron las ideas muy bien y sintetizaron esto en frases.

(Registro del 8 de noviembre de 2016)

El trabajo con estas actividades que pedían la vinculación o la asociación de ideas para después exponerlas al resto de la clase sin duda enriqueció el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

7.3 Entrevista Grupal

Ahora bien, en lo relacionado con la entrevista grupal, se pueden extraer resultados interesantes en cuanto al aprendizaje de contenidos y lengua, el aprendizaje cooperativo y la concienciación en ecología que se obtuvo mediante este proyecto.

7.3.1 Aprendizaje de la lengua extranjera.

Es preciso decir que según lo expresaron en la entrevista, los estudiantes manifestaron que sentían haber mejorado en su producción oral. Además de eso expresaron que el proyecto les había servido para aprender mucho vocabulario, pronunciar mejor, ejercitar la habilidad de comprensión oral entre otros. Esto lo podemos confirmar en los siguientes extractos tomados de la transcripción de toda la entrevista (ver anexo # 6).

Entrevistadora: En cuanto a la lengua ¿piensan que mejoraron?

Varios estudiantes: ¡sí mucho!

Estudiante 1: si el trabajo se fortalece así yo creo que sería bueno seguir haciendo esto porque da de todo un poco. Da vocabulario, da pronunciación, también ayuda a escuchar, trabajar en grupo... Yo creo que es una buena forma de trabajo.

(Entrevista grupal, 9 de noviembre de 2016)

Adicionalmente, los estudiantes sintieron que hubo una integración de lengua y contenido ya que en la entrevista se afirmó que hubo un aprendizaje de ambos como se puede ver en el siguiente extracto.

Estudiante 2: Pues a mí me gustó mucho este tipo de proyecto porque fuera de que estudiamos francés, o sea lo estudiamos, no de forma directa sino que lo usamos como medio de comunicación de otro tema; o sea yo nunca había aprendido un idioma hablando de zonas húmedas. Entonces, tras de que aprendemos de ellas, o sea porque muchas veces dejamos de conocer una parte de nuestra

naturaleza... aprendemos de ellas, aprendemos vocabulario en francés, conocemos más nuestra ciudad y a la vez nos educa frente a este tipo de zonas que hay que cuidar.

(Entrevista grupal, 9 de noviembre de 2016)

Así pues, vemos que, en general, los estudiantes quedaron con una buena sensación del proyecto ya que sintieron que habían mejorado en la lengua como la pronunciación y el vocabulario. Ahora nos centraremos más en el aprendizaje de contenido.

7.3.2 Aprendizaje de contenido.

Teniendo en cuenta que el enfoque AICLE busca la integración tanto de lengua como de contenidos, en este apartado se hablará de los resultados de la entrevista en lo que tiene que ver al aprendizaje obtenido en la materia no lingüística, en este caso, ecología. La entrevista en grupo puso de manifiesto que en general los estudiantes sintieron que su aprendizaje sobre los humedales aumentó. Y no sólo eso, además se puede concluir que los estudiantes hicieron precisiones en sus conocimientos previos. Lo anterior se puede corroborar en los siguientes extractos.

Entrevistadora: ¿creen que su conocimiento sobre los humedales aumentó?

Varios estudiantes: ¡claro! ¡obvio!

Entrevistadora: ¿qué cosas aprendieron que antes no sabían?

Estudiante 4: Yo no sabía por ejemplo sobre el manejo de los humedales, para qué sirven, en qué consistía eso.

Estudiante 2: o sea yo pensaba que una zona húmeda no era una agrupación de diferentes zonas como ríos o lagos; sino que pensaba que la zona húmeda en sí era una cosa, un estanque por ahí o algo así. Pero ya aprendí que no, que son muchos cuerpos de agua.

(Entrevista grupal, 9 de noviembre de 2016)

En suma, se puede notar que los estudiantes consideraron que el proyecto les sirvió para aumentar o ajustar los conocimientos con los que ya contaban antes del desarrollo de la propuesta metodológica. Más específicamente, los contenidos aprendidos estuvieron

más que todo relacionados con la clasificación de los humedales, su función y los seres vivos que habitan en estos ecosistemas.

7.3.3 Formación ciudadana.

Algo muy interesante que surgió en el transcurso de la entrevista grupal, fue que varios estudiantes señalaron que este proyecto pedagógico les sirvió para cambiar la percepción que ellos tenían sobre los humedales. Como lo sugieren los siguientes extractos de la entrevista, el proyecto redundó en el desarrollo de su conciencia ecológica.

Entrevistadora: ¿Cómo se sintieron con este proyecto?

Estudiante 1: Es bueno porque ayuda a conocer la ciudad y esas fuentes de agua que no están tan bien cuidadas aquí en la ciudad ni en el país. Y pues igual es una manera de apropiarse de esos humedales, de esos ríos de eso que muchas veces pasamos por alto porque simplemente porque ahí están. Entonces me pareció bien, me gustó.

(Entrevista grupal, 9 de noviembre de 2016)

Igualmente, como lo manifiesta el siguiente extracto de la entrevista, el trabajar con contenido de ecología y tratar estos temas en clase, no solo genera un aumento de conocimiento sino que este trasciende y permite que los estudiantes reflexionen sobre su entorno.

Estudiante 4: Obvio porque al hablar de los humedales nos dará suficiente conciencia para conocer y proteger esas áreas que son importantes en todos los ecosistemas de nuestra vida.

(Entrevista grupal, 9 de noviembre de 2016)

En relación con lo anterior, también resulta interesante que la formación en contenido en algunos momentos no resulta tan importante para los estudiantes en comparación con los valores que ciertos saberes pueden generar. Por ejemplo en la entrevista se mencionó que además de generar una conciencia más ecológica, el proyecto

sirvió para hacer crecer el sentido de responsabilidad de los estudiantes como usuarios y beneficiarios de estos ecosistemas. Esto lo podemos apreciar en el siguiente extracto.

Estudiante 3: yo no sé si aprendí algo de más, normal. Lo que sí me quedó claro fue la responsabilidad; por lo general uno suele pasar por el lago y lo ve como un lugar bonito. Pero cuando tuvimos la experiencia de grabar en el lago nos dimos cuenta que de verdad la diversidad es mucha y que no somos solo nosotros los que aprovechamos ese espacio sino que hay una diversidad de seres bióticos que necesitan ese espacio; por ejemplo la universidad es un lugar con una flora y una fauna grandísima y uno dice bueno y si ese lago no estuviera entonces los patos qué, tantos patos que yo he visto que van y aterrizan ahí; las iguanas, las chuchas... donde varias especies habitan. Entonces uno se dá cuenta que es un lugar de responsabilidad.

(Entrevista grupal, 9 de noviembre de 2016)

En el anterior extracto de la entrevista se evidencia cómo la tarea final del proyecto que en este caso era un video movió al grupo de estudiantes a percibir su entorno de una manera que nunca antes la había apreciado. Lo que resalta la importancia de desarrollar proyectos pedagógicos que traten problemáticas actuales, ya que no solo se estará contribuyendo al crecimiento de saberes sino a la formación de los estudiantes como ciudadanos.

7.3.4 Aprendizaje cooperativo.

Por último, en la entrevista también surgieron comentarios con respecto al aprendizaje cooperativo y el sentir de los estudiantes frente a esta manera de trabajo. Vale la pena resaltar que los estudiantes destacaron la viabilidad de trabajar con sus compañeros ya que estos sirvieron de apoyo en el desarrollo de las actividades. Esto último se puede apreciar en el siguiente extracto de la entrevista.

Entrevistadora: ¿cómo se sintieron con las actividades en grupo desarrolladas en la clase?

Estudiante 2: yo creo que es mejor con una compañía porque me puedo apoyar en la otra persona y si de pronto yo no sé algo la otra persona lo sabe. Entonces es algo como complementarnos entre todos para poder desarrollar la actividad.

Estudiante 3: Y ahí cabe el viejo proverbio: “varias cabezas piensan más que una”. Entonces es necesario.

(Entrevista grupal, 9 de noviembre de 2016)

Si bien los estudiantes señalaron algunas de las ventajas que tiene el trabajo cooperativo, también es importante mencionar que en el contexto universitario pueden presentarse dificultades para el trabajo en equipo ya que los horarios de los estudiantes podrían no cuadrar; esto es aún más probable en los cursos en los que se tienen estudiantes procedentes de distintas materias.

Entrevistadora: ¿De aquí en adelante como preferirían trabajar?

Estudiante 1: de las dos formas. Yo digo de las dos formas porque también está la dificultad de trabajar en grupo porque unos no los ve o no van a la clase o que a uno no le cuadran los horarios.

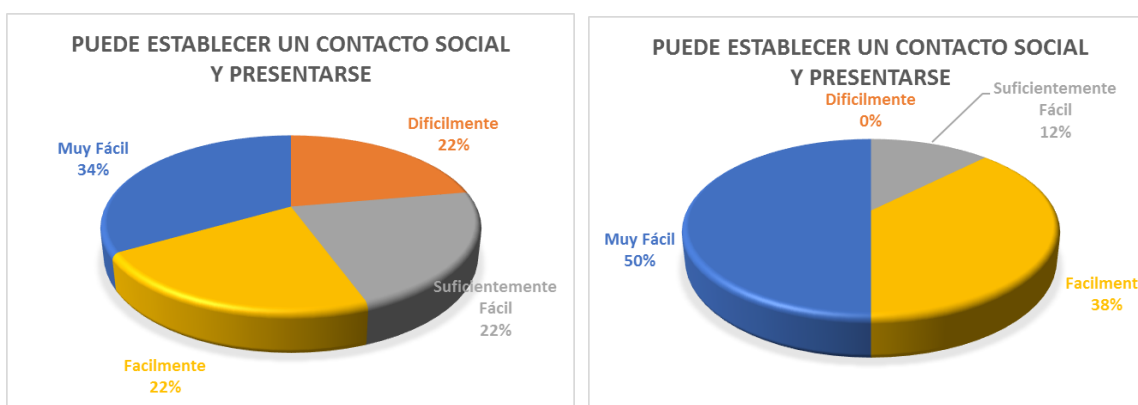
(Entrevista grupal, 9 de noviembre de 2016)

Por lo tanto, al implementar el aprendizaje cooperativo en la universidad tal vez sería más viable dejar las actividades en grupo para el trabajo en clase y en caso de tener una tarea final en grupo, dejar que los estudiantes conformen sus grupos libremente.

7.4 Postprueba de Producción Oral

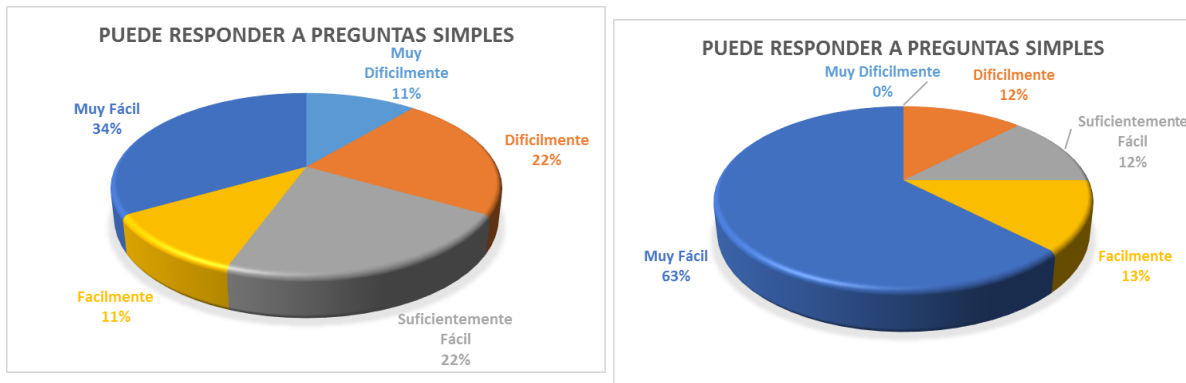
De los diez estudiantes matriculados en este curso, ocho participaron en la prueba de producción oral que se hizo una vez finalizada la mediación realizada a través de la propuesta metodológica. Como se indicó anteriormente en la metodología, la postprueba que se debe aplicar en un diseño preexperimental debe ser muy similar a la aplicada al inicio de la investigación. Por lo tanto, a continuación se mostrarán los resultados de la postprueba que se realizó con las mismas preguntas y bajo los mismos criterios de evaluación de la preprueba. A la izquierda se encuentran los resultados de la prueba inicial y a la derecha los de la postprueba.

Así pues, en el primer criterio se evaluaron las habilidades de los estudiantes para hacer una presentación personal, hablar de sus pasatiempos, sus estudios, su familia, etc. Los resultados de la prueba muestran que hubo una gran mejora en este aspecto ya que el 50% de los estudiantes logró hacerlo con mucha facilidad en comparación con la anterior prueba en la que el 34% tuvo este nivel alto de desempeño. Por otro lado, también es interesante que para la preprueba, el 22% de los estudiantes difícilmente pudieron presentarse, no obstante en la postprueba este porcentaje disminuyó al 0%.



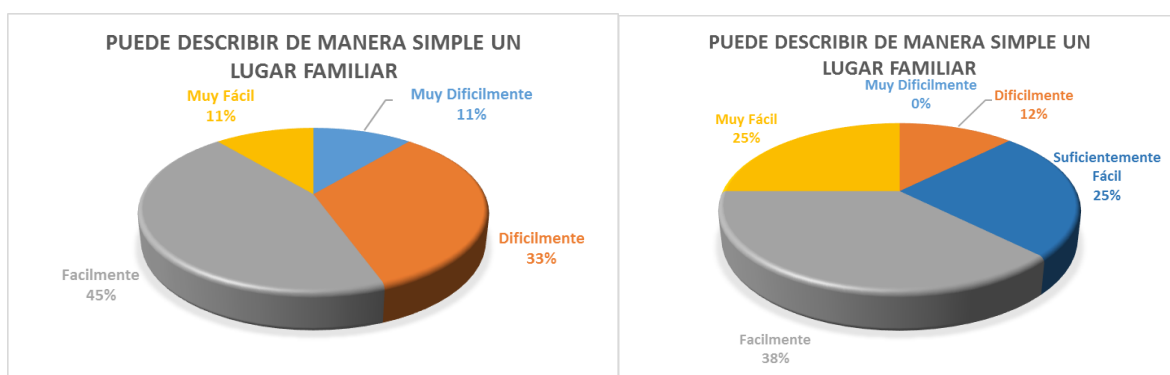
Gráfica 14. Criterio 1: Puede establecer un contacto social y presentarse (comparación entre la preprueba y la postprueba; izquierda y derecha respectivamente).

En el segundo criterio, la idea era ver el desempeño de los estudiantes a la hora de llevar a cabo una interacción y de responder preguntas simples. Como se puede apreciar en la siguiente gráfica, la mayoría de los estudiantes (67%), pudieron tener un buen desempeño en este aspecto, frente al 34% de la prueba anterior. Sin embargo, para un 12% de los estudiantes sigue siendo una tarea difícil.



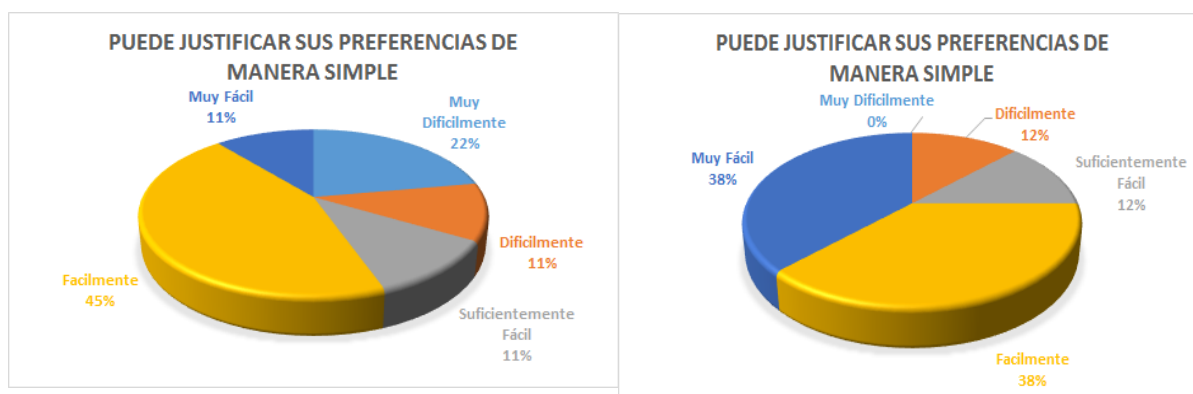
Gráfica 15. Criterio 2: Puede responder a pregunta simples (comparación entre la preprueba y la postprueba; izquierda y derecha respectivamente).

Ahora bien, en el tercer criterio de evaluación se quiso medir el desempeño de los estudiantes en la descripción de un lugar familiar. Los resultados muestran una leve mejora en esta parte ya que en la prueba anterior, el 58% de los estudiantes lograban hacer eso con facilidad; mientras que en la postprueba el 63% de los estudiantes tuvieron este desempeño. Adicionalmente, se puede apreciar en la siguiente gráfica que también hubo una mejora en la función comunicativa de la descripción pues el porcentaje de estudiantes que tuvo un bajo desempeño en la primera prueba (44%), disminuyó a un 12%.



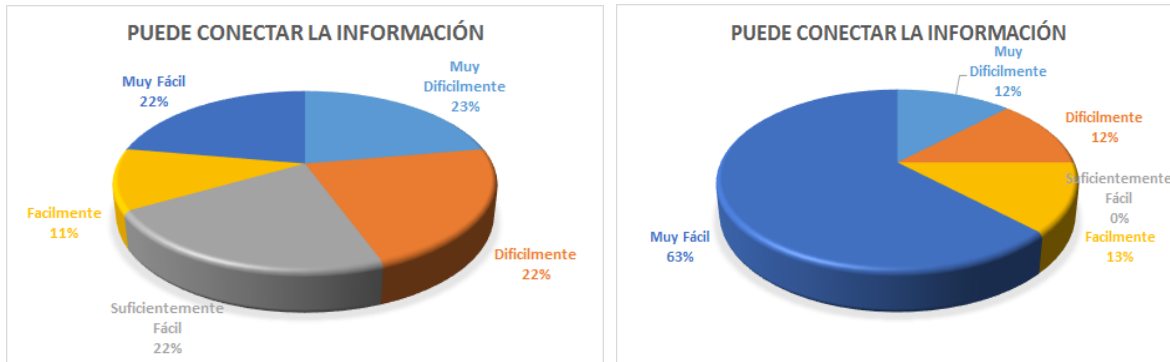
Gráfica 16. Criterio 3: puede describir de manera simple un lugar familiar (comparación entre la preprueba y la postprueba; izquierda y derecha respectivamente).

En el siguiente criterio, se evaluó el desempeño de los estudiantes para justificar el porqué de sus gustos o preferencias. Vemos que al principio el 56% (sumatoria entre el 11% y el 45% de los indicadores de desempeño “muy fácil” y “fácilmente” respectivamente) y de los estudiantes lograban hacer esto con facilidad; mientras que en la postprueba el 76% (sumatoria entre el 38% y el 38% de los indicadores de desempeño “muy fácil” y “fácilmente” respectivamente) tuvieron un buen desempeño en este ítem. De esta manera se evidencia una gran mejora como lo ilustra la siguiente gráfica.



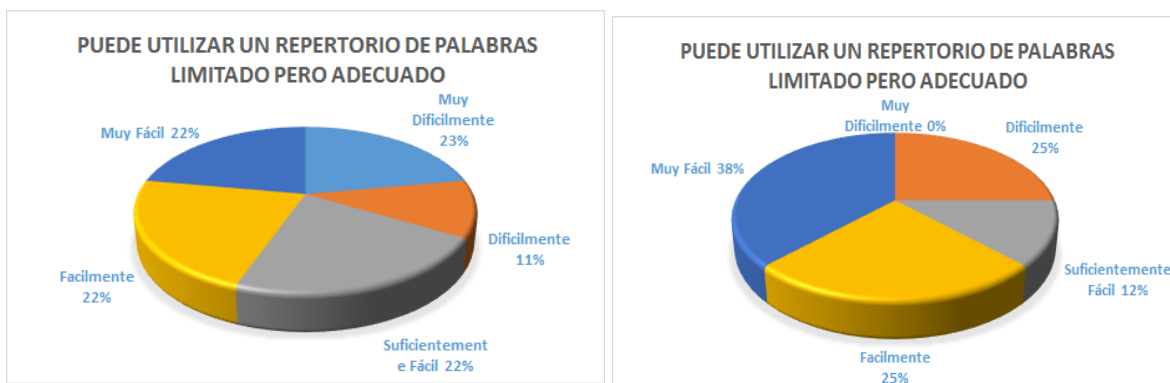
Gráfica 17. Criterio 4: Puede justificar sus preferencias de manera simple (comparación entre la preprueba y la postprueba; izquierda y derecha respectivamente).

En el quinto criterio, se midió la capacidad de los estudiantes para unir las ideas en su producción oral. Los resultados de la post prueba sugieren que hubo una gran mejora en este aspecto ya que el 63% de los estudiantes logran hacer esto con mucha facilidad en contraste con el 22% de la prueba inicial. También, se puede apreciar en la siguiente gráfica que los indicadores de desempeño “difícilmente” y “muy difícilmente” disminuyeron.



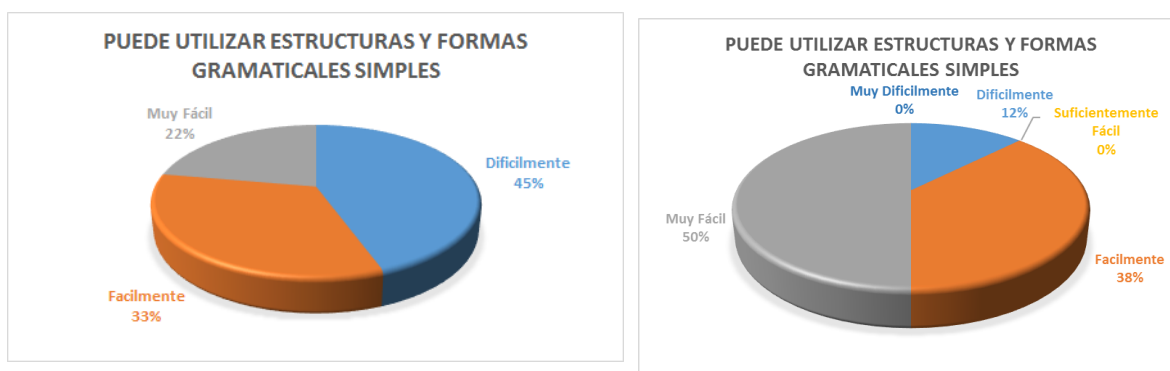
Gráfica 18. Criterio 5: Puede conectar la información (comparación entre la preprueba y la postprueba; izquierda y derecha respectivamente).

En cuanto al léxico, se puede constatar que hubo una mejora ya que en la postprueba el 63% pudo utilizar con facilidad un repertorio de palabras adecuado; en contraste con el 44% que pudo hacerlo con facilidad en la preprueba. Sin embargo, todavía hay 25% de los estudiantes que tiene dificultad en este ítem.



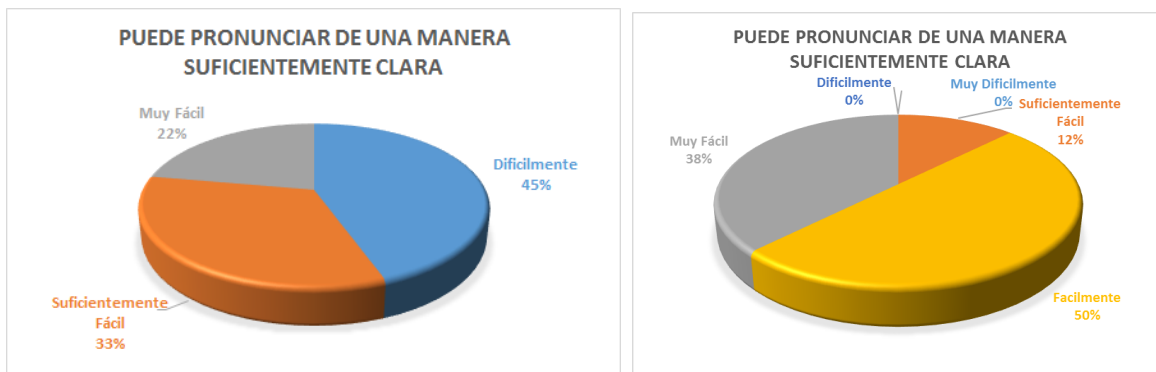
Gráfica 19.. Criterio 6: Puede utilizar un repertorio de palabras limitado pero adecuado (comparación entre la preprueba y la postprueba; izquierda y derecha respectivamente).

En relación con la gramática y a la utilización de estructuras simples, vemos una mejora notable ya que ahora el 50% de los estudiantes alcanzaron el nivel de desempeño más alto en este ítem. También es importante mencionar que el porcentaje de mal desempeño disminuyó de un 45% a un 12% como lo podemos constatar en la siguiente gráfica.



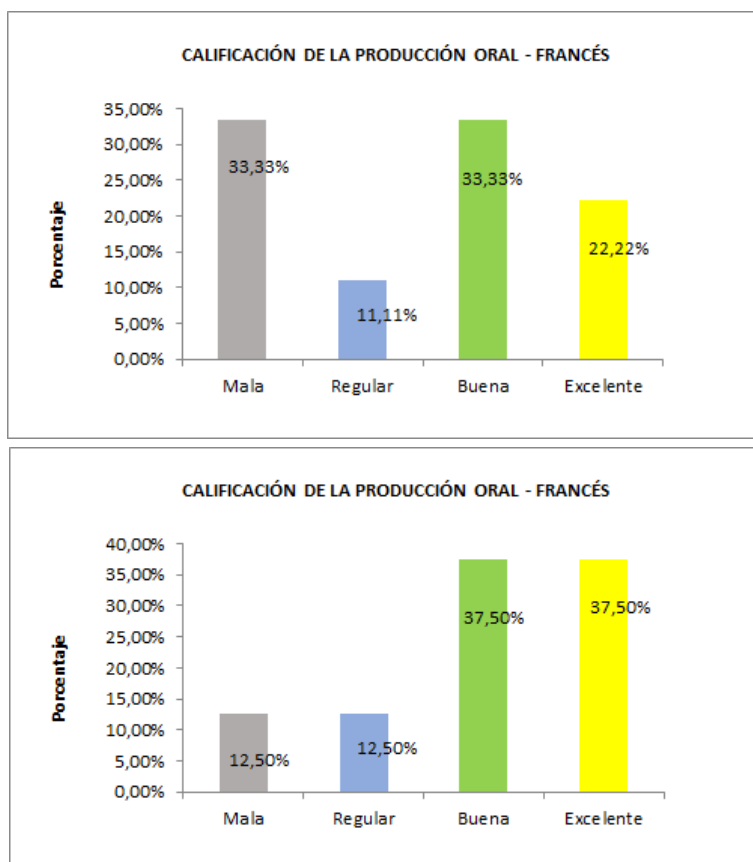
Gráfica 18. Criterio 7: Puede utilizar estructuras y formas gramaticales simples (comparación entre la preprueba y la postprueba; izquierda y derecha respectivamente).

Por último, al igual que en la prueba anterior, también se midió el desempeño en la pronunciación de los estudiantes. En este criterio se puede evidenciar una gran mejora con respecto a la prueba inicial ya que el 50% de los estudiantes pronunció de forma clara con facilidad y el 38% con aún mucha más facilidad. Igualmente, se puede observar en los resultados ilustrados en la siguiente gráfica, que los indicadores de desempeño “difícilmente” y “muy difícilmente” disminuyeron a cero.



Gráfica 19. Criterio 8: Puede pronunciar de una manera suficientemente clara (comparación entre la preprueba y la postprueba; izquierda y derecha respectivamente).

Para terminar con los resultados de la postprueba, es posible concluir que en general hubo una mejora en todos los criterios de evaluación. Entre todos los items evaluados, se destacan especialmente, por su progreso, la capacidad de interactuar de los estudiantes y la pronunciación, siendo los criterios en los que la mayoría alcanzó el puntaje más alto. Igualmente, es posible concluir que los estudiantes que iniciaron con un nivel excelente en su producción oral se mantuvieron y que algunos que estaban en un nivel bueno aumentaron su desempeño a excelente. Adicionalmente, en la siguiente gráfica se puede apreciar que el porcentaje de estudiantes que estaban en un desempeño muy bajo disminuyó ya que de un 33,33 % pasó a un 12,50%. También, es posible constatar que el porcentaje de estudiantes que tenían un desempeño regular se mantuvo prácticamente igual ya que de un 11,11 % pasó a un 12,50 %.



Gráfica 20. Calificación de la producción oral de los estudiantes del curso Francés con propósitos generales y académicos II (comparación entre la preprueba y la postprueba; arriba y abajo respectivamente).

Así pues, es evidente que hubo una gran mejora en la producción oral de los estudiantes en aspectos como la interacción, la gramática, y la pronunciación. No obstante, como se ve en la gráfica anterior, al momento de aplicar la postprueba el 12,50 % no logró los resultados esperados con la propuesta metodológica. Es posible plantear una hipótesis a partir de los datos obtenidos en el diario del aula y decir que este porcentaje de estudiantes no logró los objetivos de la propuesta tal vez por falta de trabajo independiente y participación en clase.

8. CONCLUSIONES

El proceso y los efectos de la implementación del AICLE en la universidad ayudó a los estudiantes de francés con propósitos generales y académicos II a mejorar el nivel de la producción oral y adquirir conocimientos específicos sobre la ecología como los animales que viven en este ecosistema, las funciones que tiene, su importancia para el entorno, entre otras cosas. Esto se pudo constatar en las diferentes actividades en las que los estudiantes presentaron y explicaron diversos temas relacionados con los humedales. También, en el nivel de producción oral alcanzado en la prueba final y en la entrevista grupal en la que hablaron de su percepción con respecto al proyecto.

Además, con esta propuesta pedagógica, se logró una formación más integral en tanto que tratar problemáticas del contexto de los estudiantes como las causas de la escasez de agua en Cali o la contaminación de los diferentes cuerpos de agua, los motivó a hacer una reflexión sobre los humedales de la ciudad y del mundo. Adicionalmente, el trabajo con el AICLE permitió contextualizar el aprendizaje de la lengua a través de un contenido de ciencias naturales que propició el enriquecimiento del vocabulario de los estudiantes y el aprendizaje de conceptos específicos en una lengua extranjera.

Con respecto a la pedagogía por proyectos, con la propuesta se pudo hacer una conexión entre la vida real y el aula de clase, lo que produjo un aprendizaje significativo en los estudiantes (Ausubel, 1976). De igual forma, planear toda la propuesta metodológica en función del desarrollo de un proyecto permitió que todas las clases impartidas tuvieran una razón y un sentido, pues cada una de las actividades jugó un papel importante en el desarrollo de la tarea final.

De la misma forma, el trabajo con la pedagogía por proyectos y el enfoque orientado a la acción, enriquecen la experiencia de los estudiantes en el aula, ya que les da un rol activo en su proceso educativo y les da pruebas concretas de que pueden hacer muchas cosas en la lengua extranjera, como la elaboración de un producto específico (en este caso un video). También, es una experiencia enriquecedora para el docente, ya que el progreso de los aprendices se ve reflejado en la concreción del proyecto, esto aumenta su satisfacción y el sentimiento de haber logrado un avance en sus estudiantes.

En lo que tiene ver con el aprendizaje cooperativo, es una estrategia metodológica que permite generar un ambiente positivo en el aula, ya que les da a los estudiantes la oportunidad de interactuar con sus compañeros y de descubrir cosas en común, intercambiar experiencias, aportar ideas, etc.

Además, con el aprendizaje cooperativo el profesor no es el único que imparte el conocimiento sino que en la interacción, los aprendices se dan cuenta que pueden recibir instrucciones, explicaciones, correcciones y apoyo en general de sus compañeros lo que resulta en una experiencia educativa más enriquecedora.

Por otro lado, esta propuesta evidenció que para lograr una mejora en el aprendizaje de una lengua no basta con el trabajo hecho en clase. Tal como se plantea en el plan piloto, el trabajo independiente es de suma importancia para ampliar el tiempo de interacción con la lengua pues en la investigación se observó que los estudiantes que tuvieron asesorías y que indagaban más allá de lo solicitado en las tareas mejoraron más que aquellos que no.

Por último, el articular la investigación-acción y el diseño preexperimental bajo el enfoque mixto, permitió obtener datos cuantitativos y cualitativos que se complementaron a lo largo del análisis de resultados, lo que dio lugar a una comprensión más completa de los fenómenos acontecidos en el aula.

9. RECOMENDACIONES

Los profesores que deseen implementar el enfoque AICLE en sus clases, deben tener en cuenta que la enseñanza de una asignatura no lingüística a través de un idioma extranjero exige del docente un manejo, tanto de la lengua como de las otras disciplinas. Algunas veces en la clase pueden surgir dudas sobre conceptos especializados por lo que el profesor debe tener un dominio del tema a fin de poder responder a estos interrogantes.

Asimismo, es importante que los docentes tengan en cuenta que los materiales juegan un rol muy importante en la planeación de los proyectos en el enfoque AICLE, ya que muchas veces las actividades se conciben en función de los materiales que se puedan conseguir. En nuestro caso, el haber conseguido un texto auténtico en francés que hablara de los ríos de Cali. Por esto, el docente debe hacer una búsqueda exhaustiva de diferentes textos (orales y escritos) que aporten al proyecto y ser muy creativo en la concepción de las actividades.

Adicionalmente, el docente que trabaja con una temática específica debe considerar que es muy importante que las clases sean variadas, ya que una misma temática podría aburrir a los estudiantes si siempre se trabaja de la misma forma. Por lo tanto, se recomienda que un proyecto pedagógico tenga una duración de máximo 4 semanas o 10 horas aproximadamente de clase, ya que como se indicó anteriormente abordar una misma temática en una lengua extranjera puede resultar en algo monótono para los estudiantes.

En cuanto al aprendizaje cooperativo, se recomienda que en la universidad y sobre todo en las clases extracurriculares como el curso Francés con propósitos específicos, las

actividades que se hagan en grupo se dejen para las horas de la clase según la población que se esté atendiendo, pues desarrollar una tarea puede ser complicado debido a la diferencia en los horarios de los estudiantes. No obstante, el trabajo en grupo fuera del aula de clase también es recomendable siempre y cuando los estudiantes puedan escoger su equipo de trabajo. En el tiempo de clase, es esencial que el profesor esté atento a la conformación de los grupos en aras de que haya un balance de habilidades entre sus integrantes.

Igualmente, es recomendable que en el aprendizaje cooperativo, los grupos se mantengan pequeños, tal vez de tres o dos personas, pues en un grupo con más integrantes es difícil garantizar la participación de todos. Algunos estudiantes son tímidos o tienen menos nivel y podrían escudarse en un compañero más aventajado. Como consecuencia, este tipo de estudiantes podrían no avanzar al mismo ritmo por la falta de participación. Por lo tanto, es importante estar atento a estos fenómenos y procurar que todos los estudiantes tengan un rol para así generar más interacción y práctica de la lengua extranjera.

Para hacer futuras investigaciones con una temática similar, es importante tener en cuenta que la teoría debe sustentar la propuesta pedagógica pues las prácticas en el aula deben nutrirse de las teorías plasmadas en la literatura. Dado que el enfoque AICLE es un planteamiento teórico en el que apenas se están haciendo investigaciones en el contexto de la educación superior, para encontrar información valiosa que realmente aporte a la investigación, es necesario hacer una búsqueda bibliográfica en diferentes fuentes como: bibliotecas, internet, revistas especializadas y bases de datos.

A nivel institucional, es esencial que la Universidad del Valle renueve la concepción de la enseñanza de las lenguas y empiece a implementar políticas educativas en

las que el aprendizaje de los idiomas sea no un mero requisito sino un eje transversal de los programas de pregrado. En vista de que el contexto actual de los estudiantes, en el que la movilidad estudiantil hacia otros países es cada vez más recurrente, necesita documentos oficiales que sustenten la posición de la universidad sobre este asunto.

Para finalizar, para que el enfoque AICLE genere más impacto en los cursos extracurriculares de lenguas extranjeras, es necesario que haya un trabajo de equipo entre las facultades y los profesores de diversas disciplinas para que las clases de lengua extranjera realmente sirvan a la formación integral de los futuros profesionales del país. Por ejemplo, se podría dar más impulso a la iniciativa del *team teaching* mencionada en el plan piloto de la universidad. También se podrían compartir los textos o contenidos que se están trabajando en los diferentes pregrados para de tratarlos en la clase de lengua extranjera.

10. REFERENCIAS

Ausubel, D. (1976). Psicología educativa un punto de vista cognitivo. México: Trillas.

Beltrán, C. G. (2011). Facing CLIL Challenges at University Level. *HOW Journal*, 18(1), 24-42.

Beltran, E. (2015). Dessin d'un Programme de Français sur Objectifs Spécifiques pour Les Étudiants de Premier Semestre à Escuela Superior de Gastronomía Cocinarte Trabajo de grado para obtener el título de la licenciatura en lenguas extranjeras. Universidad del Valle, Cali, Colombia.

Caicedo, I. (2012) A proposal to teach English to eighth graders in public school in Cali through curriculum contents. Trabajo de grado para obtener el título de la licenciatura en lenguas extranjeras. Universidad del Valle, Cali, Colombia.

Camps, A. (1996). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. *Cultura y educación*, 8(2), 43-57. Recuperado de <http://www.cerlalc.org/Escuela/enlaces/proyectos%20%20de%20lengua%20ana%20camps.pdf>

Campus France (2016). 10 razones para estudiar en Francia. Bogotá, Colombia: Campus France. Recuperado de <http://www.colombie.campusfrance.org/estudiarenfrancia>

Cerdá Vallés, C., & Querol Julián, M. (2014). El aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la competencia comunicativa oral en lengua inglesa en el aula de primaria. *Encuentro* 23, 2014, ISSN 1989-0796, pp. 16-29. Recuperado de http://www.encuentrojournal.org/textos/Cerda_rev_2.pdf

Consejo de Europa. (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas. *Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Costa, F. (2009) ICLHE/CLIL at the tertiary level of education: State-of-the-art. *Studies about languages (kelbu Studijos)*, 15, pp. 5-88.

Coyle, D. (2006). Content and language integrated learning: Motivating learners and teachers. *Scottish Languages Review*, 13, 1-18. Recuperado de http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-012014/coyle_clil_motivating_learners_and_teachers.pdf

Coyle, D., Hood P. & Marsh, D. (2010) *CLIL: Content and language integrated in learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dale, L., & Tanner, R. (2012). *CLIL Activities with CD-ROM: A Resource for subject and language teachers*. Cambridge University Press.

Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de trabajo social*, 21, 231-246. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0808110231A/7531>

Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19 (3), pp. 221-246.

Elliot, J. (1990). *La Investigación acción en educación*. Ediciones Morata.

Escuela de Ciencias del Lenguaje (2015). *Acerca de la Escuela de Ciencias del Lenguaje*. Cali, Colombia: Universidad del Valle. Recuperado de <http://lenguaje.univalle.edu.co/index.php/escuela/acerca-de-escuela/mision>

Escuela de ciencias del Lenguaje (2016): Propuesta de reestructuración del componente curricular de idiomas extranjeros en programas de pregrado. Plan Piloto 2016 – 2017 – Presentado a la Vicerrectoría Académica y a la DACA (26 de octubre de 2015). Facultad de Humanidades. Escuela de Ciencias del Lenguaje – Departamento de Lenguas Extranjeras. Universidad del Valle, Cali, Colombia

EURYDICE (2006). L'enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe. Analyse comparative. Bruxelles : Commission européenne. Recuperado de http://www.emilanguages.education.fr/files/par-rubriques/documents/2009/questions-essentielles/ort_enseignement_emile-rapport_eurydice_2006.pdf

Fernandez Lopez, P. (2014). The use of audiovisual stories in the preschool CLIL environment. Universidad de Oviedo.

Ferrerio, R. y Calderón, M. 2006. *El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender*. México D.F.: Editorial Trillas.

González, L. (2010). Hacia una revolución francesa en la investigación sobre la didáctica del francés en Colombia. *Signo y Pensamiento*, 29 (57), 496-504. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/2539>

Guillén, C ; Coll, C. ; Villanueva, M. L. ; Vera, C ; Supiot, J. ; Gravé-Rousseau, G.; Bérard, E. ; Ducrot, J. M. ; Béliard, J. (2010). *Didáctica del francés. El diseño del currículo de Francés Lengua extranjera en la E.S.O. y el bachillerato. Aspectos metodológicos y técnicos*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.

Guix, D. y Serra, P. 2008. *Donar, rebre y compartir. L'estructura de l'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Girona: UdG Publicacions

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5th ed.). México: McGraw Hill.

Jaramillo, I. C. (2003). La internacionalización de la Educación Superior y su Dinámica en Colombia. *The World Bank. Latin American and the Caribbean Regional Office*. Recuperado de <http://documents.worldbank.org/curated/en/558071468018838614/pdf/324320LCSHD0PA PER0SERIES08201Type0LHSD1.pdf>

Johnson, D. W. (1991). *Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4, 1991. ASHE-ERIC Higher Education Reports, George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Washington, DC 20036-1183). Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED343465>

Johnson, D.; Johnson, R.; smith, K. (1998) «Active Learning: Cooperation in the College Classroom», Interaction Book Company. Recuperado de: <http://www.ce.umn.edu/~smith/docs/CL%20College-804.doc>

La Cueva, A. (1998). La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto? *Iberoamericana de educación*, (16). Recuperado de http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/40892614/RIE-1998.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1477945786&Signature=R%2BYIo4Fn34XuMY8GS%2F%2FBrxFJtA8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLa_ensenanza_por_proyectos_mito_o_reto.pdf

Maldonado Pérez, M. (2008). APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS COLABORATIVOS. Una experiencia en educación superior Laurus, Vol. 14, Núm. 28, septiembre-noviembre, 2008, pp. 158-180 Universidad Pedagógica Experimental

Libertador. *Revista de Educación*, 14(28). Recuperado de http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/35817812/abp.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1477947508&Signature=rvaovOzWASlmK9nHDPJ%2FyDVSmoc%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DRedalyc.APRENDIZAJE_BASADO_EN_PROYECTOS.pdf

Marsh, D. (2000). Using languages to learn and learning to use languages. Eds. D. Marsh - G. Langé. Finland: University of Jyväskylä. Recuperado de <http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/pdf/1UK.pdf>

Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., & Frigols Martín, M. J. (2010). European framework for CLIL teacher education: A framework for the professional development of CLIL teachers. Recuperado de <http://encuentrojournal.org/textos/9.%20CLIL-Framework.pdf>

Marsh, D. (2012). Content and Language Integrated Learning (CLIL) A Development Trajectory University of Córdoba. Recuperado de <http://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/8689>

Mehisto, P. (2012). Criteria for Producing CLIL Learning Material. Encuentro 21, 15–33. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED539729>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1994). *Ley general de Educación. Ley 115,1994*. Bogotá.

Núñez Asomoza, A. (2015). Students' Perceptions of the Impact of CLIL in a Mexican BA Program. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 17 (2), 111-124.

Peñaloza, A. & Morella, O. (2005). Elaboración de instrumentos de investigación. Taller para el Departamento de Investigación del CUAM. Caracas. Recuperado de <https://nticsaplicadasalainvestigacion.wikispaces.com/file/view/guia+para+elaboracion+de+instrumentos.pdf>

Perrichon, E. (2009). Perspective actionnelle et pédagogie du projet : de la culture individuelle à la construction d'une culture d'action collective. *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, 6, 91-111. Recuperado de <http://gerflint.fr/Base/Baltique6/perrichon.pdf>

Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le monde*, 347, 37-40.

Puren, C. (2013). La Pédagogie de projet dans la mise en oeuvre de la perspective actionnelle « (Se) former à la pédagogie de projet ». Dossier De Travail.

Salas, A. L. C. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, 25(2), 59-65. Recuperado de http://www.uv.mx/personal/yvelasco/files/2012/08/Implicaciones_educativas_de_la_teor%C3%ADa_sociocultural_de_Vigotsky.pdf

Trenchs Parera, M. & Cruz Piñol, M. (2012). *Experiencias de innovación docente en la enseñanza universitaria de las humanidades*. Barcelona: Octaedro

Universidad del Valle (2016). Universidad del Valle. Acerca de Univalle. Cali, Colombia: Universidad del Valle. Recuperado de <http://www.univalle.edu.co/la-universidad/acerca-de-univalle/mision>

Vásquez, M. A. (2011). CLIL: An Approach to integrate Social Studies into the Curriculum of a Private School (Tesis de pregrado). Universidad de Caldas, Manizales, Colombia.

ANEXOS

ANEXO 1: PLANES DE CLASE

4 octobre 2016

Plan de cours # 1

Cours: Francés con propósitos generales y académicos II

Niveau : A2.1

Stagiaire : Laura Jimena Gordillo

Objectifs :

- Activer les connaissances des étudiants par rapport aux zones humides.
- Présenter la tâche finale.

Ressources : Grilles d'activation des connaissances, ordinateur, vidéo des zones humides, marqueurs, grille d'évaluation.

Réchauffement (20 mins)

Les étudiants vont écouter uniquement le son d'un document vidéo. Sur une feuille, ils vont dessiner l'endroit, les plantes et les animaux qu'ils imaginent. Après, par groupes de trois, ils vont partager leurs dessins avec leurs camarades.

Transition : (5 mins)

L'enseignante va demander aux étudiants : "De quel endroit pensez-vous qu'il s'agit ?". Après, l'enseignante écrira les mots "zones humides" au tableau. Elle expliquera le mot s'il est nécessaire et montrera une partie de la vidéo qui contient le son ambiant écouté précédemment.

Tâche d'activation (20 mins)

L'enseignante donnera une feuille avec une grille aux étudiants pour connaître leurs connaissances par rapport aux zones humides. Les étudiants rempliront la grille, puis ils partageront avec le reste du cours leurs connaissances et questions par rapport à la thématique. L'enseignante écrira au tableau ce que les étudiants ont écrit dans la grille.

Présentation de la tâche finale (15 mins)

La professeure expliquera aux étudiants la tâche finale. Elle montrera un exemple de vidéo pour modeler la tâche. Elle donnera aux étudiants la grille d'évaluation pour qu'ils sachent les critères à prendre en compte.

6 octobre 2016

Plan de cours # 2

Cours: Francés con propósitos generales y académicos II

Niveau: A2.1

Stagiaire: Laura Jimena Gordillo

Objectifs : Identifier les caractéristiques d'une zone humide.

Présenter une affiche sur l'importance de la préservation des zones humides

Ressources : images liées à la vidéo, mots en désordre, ordinateur, vidéo de la convention de Ramsar, feuille d'activités d'écoute, papier d'affichage.

Vocabulaire cible d'écologie : pluie, cycle de l'eau, bois, nourriture, médicaments, inondation, sécheresse, maladie, pollution, réchauffement climatique, famine, extinction des espèces.

Réchauffement : (10 minutes)

L'enseignante collera des images liées aux idées principales de la vidéo concernant l'activité suivante. L'enseignante fera des groupes de deux ou trois personnes et donnera à chaque groupe les mots correspondants à une phrase de chaque image. Les étudiants devront organiser les mots et coller la phrase à côté de chaque image.

Transition : (5 minutes)

L'enseignante demandera aux étudiants quel est l'ordre des idées adopté par la vidéo. Le but est qu'ils puissent prédire le contenu de la vidéo pour émettre des hypothèses.

Tâche d'écoute (20 minutes)

On présentera la vidéo "La vidéo Ramsar (version complète)". Pendant la première écoute, les étudiants regarderont la vidéo. Pendant la deuxième écoute, ils rempliront une feuille d'activités d'écoute. Le but est de centrer l'attention sur les mots et les idées clés.

Tâche de production (écrite et oral) (30 minutes)

Par groupes de trois, les étudiants feront un poster pour convaincre les autres de l'importance de préserver les zones humides. Ensuite, ils partageront le poster avec leurs camarades.

Devoir :

Commencez à construire votre dictionnaire de mots inconnus en incluant une définition, une image et une phrase dans laquelle on utilise le mot.

11 octobre 2016

Plan de cours # 3

Cours: Francés con propósitos generales y académicos II

Niveau: A2.1

Stagiaire : Laura Jimena Gordillo

Objectifs :

Lire et parler de la convention Ramsar.
Réviser le vocabulaire du dernier cours.

Resources: article sur la convention de Ramsar, marqueurs, feuille avec les différentes définitions du vocabulaire du dernier cours, fiches avec les différentes zones humides.

Réchauffement (15 minutes)

La professeure divisera les étudiants en quatre groupes et donnera un marqueur à chacun d'eux. Ensuite, elle lira les définitions des mots travaillés le cours précédent. Le premier groupe qui écrira le mot au tableau gagnera un point.

Tâche pour parler de la conférence Ramsar (40 minutes)

La professeure donnera une partie d'un texte à chaque groupe. Avec l'aide de l'enseignante, chaque groupe fera la synthèse de sa thématique. La professeure donnera une feuille type poster pour que les étudiants fassent un *mind map* pour présenter la thématique à leur camarades.

Devoir

Dans un sac, la professeure met quelques papiers avec les noms de différents types de zones humides. Chaque étudiant prend un papier et effectue quelques recherches sur internet à propos de la zone humide écrite sur le papier (marais, marais salants, lagune, bras morts, mare, prairie humide, lacs d'altitude, forêts alluviales, mangrove, rizière, tourbière).

18 octobre 2016

Plan de cours # 4

Cours: Francés con propósitos generales y académicos II

Niveau : A2.1

Stagiaire : Laura Jimena Gordillo

Objectifs :

Reconnaître et parler des différents types de zones humides.

Ressources : feuilles de papier avec une grille pour faire les listes des zones humides, carte de la Colombie, post-its.

Vocabulaire cible : marais, marais salants, lagune, bras morts, marais, prairie humide, lacs d'altitude, forêts alluviales, mangrove, rizière, tourbière.

Réchauffement

L'enseignante demandera aux étudiants s'ils rappellent la définition de « zone humide » proposée par la convention de Ramsar.

Construction d'une liste des zones humides (40 minutes)

Comme les étudiants devaient effectuer des recherches sur une zone humide, la moitié du groupe restera assis et l'autre passera d'un étudiant à l'autre en partageant la définition et les caractéristiques de la zone humide recherchée. Ensuite, chaque moitié se réunira pour parler des zones humides qui manquent. L'objectif de l'activité est de compléter la liste de différentes zones humides.

Classification (5 minutes)

Au tableau, la professeure écrira trois catégories pour classer les différentes zones humides (intérieure, côtière, artificielle). Les étudiants écriront leurs zones humides dans la catégorie correspondante. Sur un post-it, ils colleront leurs exemples de zones humides en Colombie sur une carte.

La professeure donnera aux étudiants une feuille avec les prépositions de lieu.

Devoir : pages 10, 11, 56, 57, 88, 89 du livre de vocabulaire.

20 octobre 2016

Plan de cours # 5

Cours: Francés con propósitos generales y académicos II

Niveau : A2.1

Stagiaire : Laura Jimena Gordillo

Objectifs :

Reconnaître les différents animaux et plantes des zones humides.

Décrire une zone humide en parlant de ses animaux et de ses plantes.

Resources: feuille d'activités, présentation PP, marqueurs

Vocabulaire cible : canard, oiseaux, crapaud, libellule, tortue, jonc, lis, loutre, nénuphar, héron, grenouille, arbre, castor, mammifères, amphibiens, oiseaux, reptiles, insectes, plantes.

Introduction (5 Minutes)

Pour commencer la classe, la professeure montrera une présentation Powerpoint pour travailler quelques aspects liés à la prononciation des mots comme : les sons nasals, les voyelles, et le son /j/.

Transition (5 minutes)

La professeure récupérera les livres de vocabulaire avec le devoir et donnera aux élèves le livre d'un camarade pour qu'ils se corrigent entre-eux.

Tâche de description (25 minutes)

La prof divisera la classe en couples, chaque membre du couple aura une feuille différente à celle de son copain avec une image différente. Chaque étudiant doit décrire l'image à son partenaire de manière la plus détaillée possible.

Classification (5 minutes)

La professeure écrira au tableau les catégories pour que les étudiants puissent classer les animaux selon leur type (mammifères, amphibiens, oiseaux, reptiles, insectes, plantes).

25 octobre 2016

Plan de cours #6

Cours: Francés con propósitos generales y académicos II

Niveau : A2.1

Stagiaire : Laura Jimena Gordillo

Objectifs : demander et donner des instructions pour aller à un lieu écologique de la ville de Cali.

Ressources : présentation PowerPoint, ordinateur, cartes des zones humides de Cali.

Aspects de langue ciblés : les verbes pour donner des indications concernant les directions (aller (tout droit), tourner, marcher, continuer, traverser), formules de politesse pour demander des indications, quelques connecteurs pour exprimer la chronologie (ensuite, après, d'abord, puis), l'impératif (introduction).

Contenu sur l'écologie ciblé : la localisation et les animaux des différentes zones humides de Cali

(5 minutes) Le cours commencera par une introduction d'autres phonèmes difficiles à prononcer. On montrera une présentation de 5 minutes pour comprendre le phénomène du "e" muet, et la prononciation des terminaisons des mots en -tion, -z, -s.

Introduction (20 mins)

À travers une présentation PP, on expliquera d'abord les expressions pour demander et indiquer un chemin. Ensuite, avec le même PP, les étudiants écouteront un dialogue d'une personne qui demande des indications. Après, les étudiants verront la carte de Paris et écouteront le dialogue encore une fois. La professeure donnera aux étudiants la même carte, imprimée, et en couples les étudiants marqueront le chemin suivi par la fille du dialogue.

Activité de jeu de rôles (30 mins)

Les apprenants vont développer, en couples, un jeu de rôles dans lequel les étudiants pondront les rôles d'un volontaire de la *Birdfair 2017* et des touristes qui viennent à l'évènement. Ceux qui sont des volontaires doivent indiquer le chemin à suivre pour aller à une zone humide de Cali. La professeure donnera aux élèves des fiches avec des expressions utiles pour demander et donner des indications. Ensuite, elle montrera des options de zones humides de Cali pour faire le jeu de rôle et donnera des cartes et des feuilles avec des animaux. Enfin, les étudiants commenceront à préparer leurs dialogues (la professeure les aidera).

Conclusion (30 mins)

Les étudiants présenteront leurs dialogues devant toute la classe.

3 Novembre 2016

Plan de cours #7

Universidad del Valle

Cours: Francés con propósitos generales y académicos II

Niveau: A2.1

Profesora titular: Carmen Faustino

Practicante: Laura Jimena Gordillo Gallego

Tema: Les zones humides méditerranéennes et les rivières de Cali

Objectifs : Comparer les problématiques et les solutions par rapport aux zones humides méditerranéennes et les rivières de Cali.

Ressources : fiches d'activités de la video des zones humides, lecture "Cali et ses sept rivières à sec", ordinateur, trois feuilles cartonnées.

Réchauffement (3 mins)

Le professeure demandera aux étudiants de quels types de zone humides ils se rappellent. La professeure écrira leurs réponses au tableau. Elle leurs expliquera qu'aujourd'hui ils regarderont une vidéo par rapport aux zones humides méditerranéennes.

Présentation de la vidéo (30 mins)

La professeure divisera les étudiants en couples. Elle montrera la vidéo sans aucune feuille. Ensuite, elle donnera une fiche à chaque couple pour développer l'activité d'écoute. La professeure répètera la vidéo autant de fois que nécessaire. Pour terminer, la professeure et les étudiants corrigeront l'activité ensemble.

Transition (3 mins)

La professeure remarquera que la fiche d'activités d'écoute est divisée en trois parties (problématiques, services, et solutions). Elle expliquera qu'on va lire un texte à propos des sept rivières de Cali en tenant en compte ses trois aspects.

Lecture Groupale (35 mins)

On divisera les étudiants en trois groupes. Chaque groupe va lire une partie de l'article "Cali et ses sept rivières à sec" ; aussi va être engagé de prendre des notes en relation avec les problématiques, les services et les solutions. Après, la professeure organisera des nouveaux groupes en tenant en compte que chaque nouveau groupe doit être composé par personnes différentes. Alors les étudiants doivent partager avec leurs groupes ce qu'ils ont lu par rapport aux zones humides. Avec ses groupes, les étudiants feront des diagrammes de Venn pour comparer la situation entre les zones humides méditerranéennes et les rivières de Cali..

Mise en commun (15 mins)

La professeure demandera aux étudiants quelles similarités ou différences ils ont trouvé par rapport aux problématiques, services et solutions entre les situations de zones humides de Cali et la zone méditerranéenne. Elle aussi demandera aux étudiants s'ils sont d'accord avec les solutions proposées pour le contexte de Cali.

ANEXO 2: MATERIALES USADOS EN LAS CLASES

A. REJILLA PARA HACER UNA LISTA DE DIFERENTES HUMEDALES

Type de Zone Humide	Caractéristiques	Exemple en Colombie

B. TEXTOS SOBRE LOS RIOS DE CALI

Cali et ses sept rivières à sec

La ville de Cali, au Sud de la Colombie, est aussi connue sous le nom de la ville des sept rivières. La petite rivière, Pance, en fait partie.

C'est elle qui fait le bonheur des *caleños* en quête de rafraîchissement. Les samedis et dimanches, les bus en direction du village de Pance se remplissent de familles en maillots de bain, serviettes à la main et pique-niques dans le sac. Les bassins d'eau forment de plaisants espaces pour s'éclabousser et profiter de l'eau froide qui s'écoule des montagnes du grand parc naturel des *Farallones*.

Mais Pance, comme les autres rivières de Cali, est menacée par la sécheresse qui attaque la ville plus longuement chaque année.



A Pance, en Colombie, les familles se baignent. Crédits photo : Flickr/CC/[Maria Cecita](#)

« On ne pouvait pas se laver, ni cuisiner »

Du 29 juillet au 1 octobre dernier, l'accès à l'eau potable a été restreint dans certaines communes de Cali. Diego Bolaños, responsable du réseau de distribution d'eau de l'entreprise EmCali, décrit cette situation précaire :

« Lorsque l'eau est devenue insuffisante, des restrictions ont dû être mises en place dans deux communes à l'est de Cali : entre 15h et 18h et entre 23h et 4h, les robinets étaient coupés. »

« En septembre, l'eau était coupé un ou deux jours par semaine minimum », se souvient Marcela Mejia, vivant à *Cuarto de Legua*. « Tout mon entourage était affecté puisqu'on ne pouvait pas se laver ni cuisiner facilement. » Diego Müller, habitant de *Buitrera* s'empare : « Là où je vis à Cali, le service d'eau s'appelle 'Acuabuitrera', c'est une entreprise sous-traitante de EmCali. Le service y est horrible. A certaines époques de l'année, l'eau s'arrête la moitié de la journée, tous les jours. »

Des réseaux de distribution d'eau pour compenser

Durant cette période de restrictions, **une ronde de camions citernes** a été mise en place dans certains quartiers : les habitants allaient chaque matin à 8h chercher l'eau à des points fixes. Ils arrivaient en avance, formant des files d'attente, tous un seau à la main.

Les maux de l'eau

Les rivières de Cali alimentent l'ensemble du réseau de distribution d'eau de la ville. La rivière Cauca alimente **75%** de la population de Cali tandis que la rivière Cali couvre **20%** de la ville, selon le journal espagnol El País. Ces deux principales sources d'eau potable de la ville sont en danger à cause de leur **pollution**. Des exploitations minières rejettent du mercure dans l'eau et les promeneurs, tous leurs déchets.

L'assèchement des rivières, surtout pendant la chaleur des derniers mois, concentre le degré de pollution de l'eau. En période humide, les fortes pluies soulèvent les sédiments des rivières : l'oxygénation de l'eau diminue et l'eau devient imbuvable.

Le fameux phénomène de l'enfant, dit le « **fenómeno del Niño** » aggrave la situation, puisque cette perturbation climatique provoque le réchauffement anormal des eaux superficielles dans le Pacifique tropical, central et oriental, d'après une étude gouvernementale.

Des infrastructures obsolètes

Si le phénomène de l'enfant est dû à une mauvaise conjoncture climatique à laquelle il est possible de s'adapter, les difficultés liées aux infrastructures du réseau de distribution d'eau sont, elles, structurelles. Selon EmCali, **environ 40% des pertes en eau sont dues au matériel obsolète** : la tuyauterie laisse échapper l'eau qui s'évapore et accumule des sédiments bloquant la circulation d'eau.

La ville de Cali subit une **explosion démographique** sans précédent. La migration forte du Pacifique, liée à des conditions de vie menacées par la pauvreté et le conflit armé, incite à s'installer dans la capitale du département de la vallée du Cauca. **Cali n'arrive pas à mettre suffisamment de logements à disposition**. Des quartiers comme celui de *Aguablanca* réunissent des individus construisant anarchiquement des habitations précaires sans rattachement légal au réseau d'eau. 55% de l'eau fournie par EmCali est illégalement détournée. Mais ce ne sont pas les habitants des quartiers défavorisés qui consomment le plus d'eau. Au contraire, la strate 6, la plus riche, est la plus gourmande. « En 2010, la strate 6 consommait 187 litres par jour et par habitant alors que la strate 1 se contentait de 114 », explique **Inés Restrepo, la coordinatrice du groupe d'assainissement environnementale du Cinara à l'université del Valle**, lors d'une conférence le 13 novembre dernier sur les causes et conséquences de la sécheresse à Cali.

L'accès à l'eau est donc un facteur de différenciation sociale dans un espace urbain très ségrégué : plus les quartiers sont déshérités, plus les coupures d'eau les affectent

Quelles solutions ?

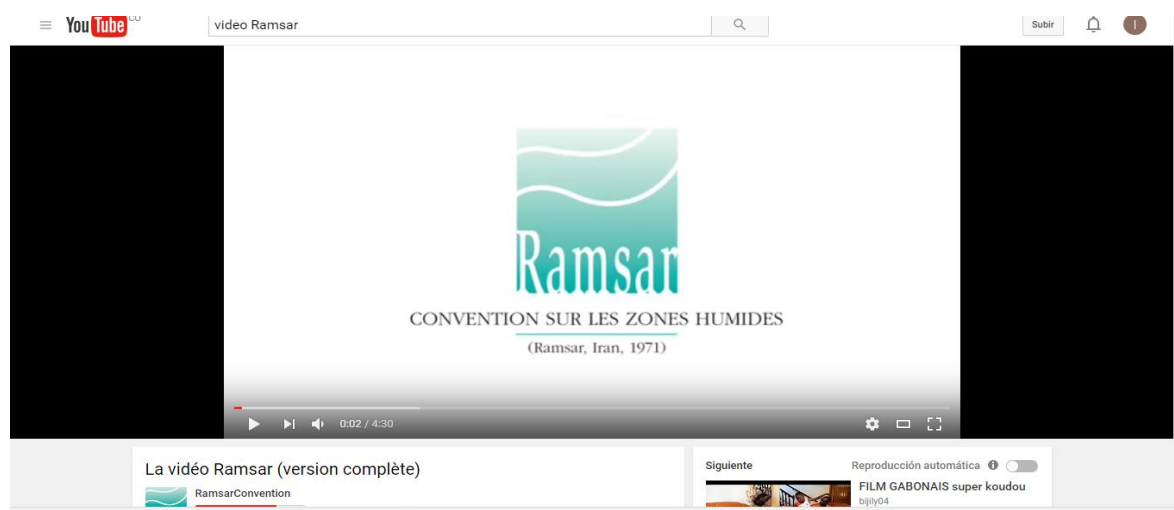
Pour régler le problème des ressources en eau sur le court terme, EmCali a effectué des travaux pour joindre deux réseaux d'eau. **L'objectif : améliorer l'accès à l'eau de 4500 clients**. Transporter l'eau par camion afin de créer des réservoirs d'eau reste une solution efficace, bien que fort temporaire et coûteuse.

Dans le long terme, Inés Restrepo propose d'aller à la recherche de nouvelles ressources en eau dans les régions environnantes. Une première idée est de **faire venir l'eau du lac de Salvajina situé dans le département du Cauca. Une seconde possibilité serait de conduire l'eau du Pacifique jusqu'à Cali via un réseau de tunnels**. Mais ces deux propositions sont très coûteuses et risquent de déséquilibrer les écosystèmes des régions concernées.

Une autre idée est d'exploiter l'**eau souterraine de la ville**. Plus réaliste financièrement, cette solution reste provisoire car les ressources sont insuffisantes. Une proposition aléatoire est en cours d'essai à l'université *del Valle* afin de filtrer l'eau polluée. La *filtracion en lecho* devrait permettre de limiter la quantité de sédiments et de purifier l'eau. Hypothèse à vérifier.

Cependant, une solution plus prometteuse ne pourrait-elle pas plutôt se concentrer sur **la rénovation des infrastructures obsolètes**, en particulier celle de la tuyauterie pour restreindre les pertes d'eau, l'augmentation des aides aux quartiers défavorisés afin de diminuer les connexions illégales au réseau de distribution d'eau et l'investissement dans l'éducation et la prévention contre le gaspillage d'eau et la pollution de l'environnement ? Faute de quoi tout projet d'amélioration du réseau risque de tomber à l'eau. *Marie Thorn*

C. VIDEOS UTILIZADOS Y ENLACES



La video Ramsar (versión completa): <https://www.youtube.com/watch?v=qqXMCe9-yJg&t=22s>



Les services inestimables des zones humides Méditerranéennes :
https://www.youtube.com/watch?v=F_eUqjbB7M

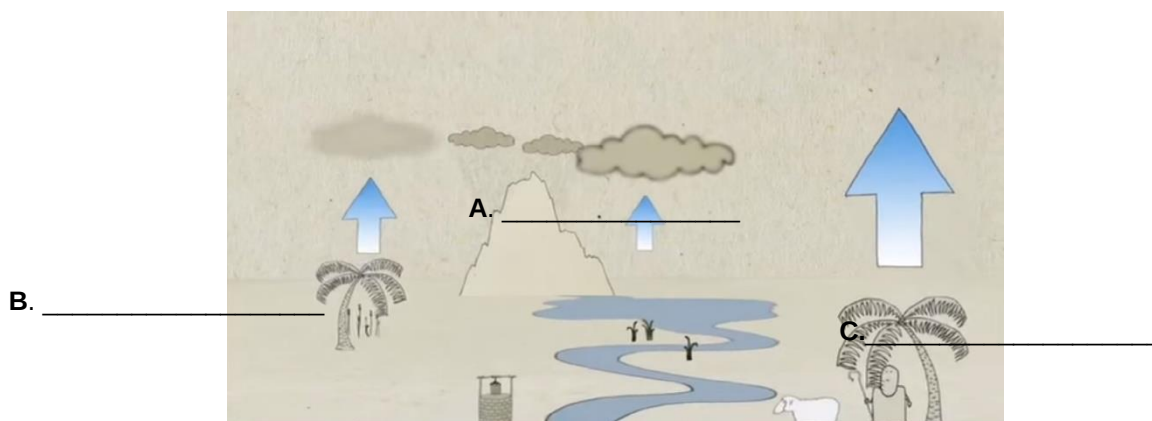
D. HOJAS DE ACTIVIDADES



Universidad del Valle
Licenciatura en Lenguas Extranjeras
Práctica Docente
Laura Jimena Gordillo G.
Feuille d'activités d'écoute

Nom : _____

1. Complétez l'image suivante :



Alors, quels sont les trois voies que l'eau prend pour retourner à l'atmosphère ?
_____, _____ et _____

2. Selon la vidéo, quels sont les ressources naturels offerts par les zones humides ?

A. Bois, nourriture et parfums. B. Bois, nourriture et médicaments C. minéraux, nourriture et médicaments

3. Selon la vidéo, quelles sont les conséquences de la destruction des zones humides (encerclez chacune d'elles) ?

Inondation / Sécheresse/ Développement durable / Maladies / Pollution / Changement d'animaux / Découverte de ressources inconnus / Augmentation des emplois / Réchauffement climatique/ Expansion de la forêt/ Famine / La planète est plus belle / Perte d'espèces.

4. Vrai, Faux ou On ne sait pas ? Cochez la case correspondante.

	Vrai	Faux	On ne sait pas
1. Il y a seulement des zones humides à l'intérieur.			
2. Pour trois milliards des personnes, les eaux souterraines sont la seule source d'eau potable.			
3. Les zones humides sont le moyen naturel pour améliorer la qualité de l'eau.			
4. Les zones humides stockent le nitrogène.			
5. La moitié des zones humides de la planète a déjà été détruite.			
6. La convention Ramsar donne de l'argent aux gens pour qu'ils protègent les zones humides.			



Le service inestimable des zones humides méditerranéennes

LES PROBLÉMATIQUES

1. Selon la vidéo, quelles sont les trois grandes problématiques des zones humides méditerranéennes. Cochez les réponses correctes.

- A. L'exploitation minière illégale B. La surconsommation d'eau douce. C. La navigation de grands bateaux
D. L'immigration des africains E. Le réchauffement climatique F. L'Augmentation de la population

LES SERVICES

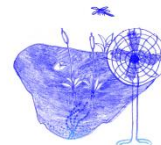
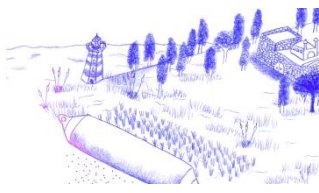
2. Complétez et organisez la phrase suivante par rapport aux zones humides



Les zones humides son comme des éponges car elles ...

Stockent l'eau
Captent l'eau
Filtrent l'eau
Libèrent l'eau progressivement
Empêchent les inondations

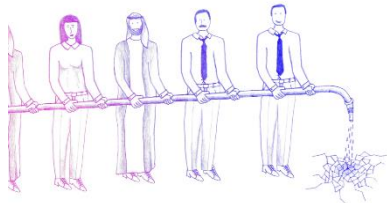
3. Liez chacune des images au service correspondant (phrases en bas).



- A. Les zones humides répondent aux nombreux besoins alimentaires.
B. Les zones humides rafraichissent le climat autour d'elles.
C. Les zones humides minimisent les effets climatiques non prévisibles.
D. Les zones humides empêchent le sel de pénétrer dans les cultures riveraines.

LES SOLUTIONS

4. Complétez les phrases suivantes



- A. Demander au _____ d'agir à tous les niveaux. B. Nous engageons tous _____.



Universidad del Valle
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Francés con propósitos generales y académicos II
Octubre 20 2016
Étudiant A

Image 1: Les animaux des marais.



Les animaux des marais. Image retrouvée à : <http://www.creamagic.com/images/full/708414sv-1/canevas-animaux-sauvages/seg-canevas-les-animaux-des-marais-929-408.jpg>

Image 2: _____



Universidad del Valle
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Francés con propósitos generales y académicos II
Octubre 20 2016
Étudiant B

Image 1: _____

Image 2 : La vie du Marais



La vie du marais. Image retrouvée à : <http://www.glowczak.com/images/faune-flore/animale-zones-humides.jpg>

E. FOLLETO DE LA CONVENCIÓN DE RAMSAR

Travailler ensemble pour les zones humides

La Convention a cinq «Organisations internationales partenaires» reconnues officiellement qui fournissent avis et assistance techniques spécialisés conformément aux principes de la Convention:

- BirdLife International
- International Water Management Institute (IWMI)
- Union internationale pour la conservation de la nature (IUCN)
- Wetlands International
- WWF International



© P. Corria

La Convention collabore avec un réseau de partenaires:

- les conventions relatives à la biodiversité telles que la Convention sur la diversité biologique (CDB), la Convention des Nations Unies sur la lutte contre la désertification (CCD), la Convention sur les espèces migratrices (CMS), la Convention du patrimoine mondial et la Convention sur le commerce international des espèces de faune et de flore sauvages menacées d'extinction (CITES);

- des organismes qui financent des projets, tels que des fonds mondiaux pour l'environnement, des banques multilatérales de développement et des donateurs bilatéraux;
- des organisations des Nations Unies telles que le PNUD, le PNUE, l'UNESCO et la Commission économique des Nations Unies pour l'Europe, ainsi que des programmes spécifiques tels que le Programme de l'UNESCO pour l'homme et la biosphère (MAB);
- des organisations non gouvernementales telles que le Wildfowl and Wetlands Trust, The Nature Conservancy, Conservation International, la Society of Wetland Scientists, l'International Association for Impact Assessment, pour n'en citer que quelques-unes.

Qui paie pour tout cela ?

Beaucoup de pays et de donateurs soutiennent la mission de la Convention de Ramsar en finançant des projets dans le monde entier.

Tous les trois ans, la Conférence des Parties adopte un budget administratif qui est administré par le Secrétariat, et chaque Partie contractante verse un pourcentage proportionnel à sa contribution au budget de l'ONU.

La Convention bénéficie aussi, depuis 1998, d'un partenariat solide avec le Groupe Danone, y compris la marque Evian et, depuis 2007, du partenariat Biosphere Connections avec le réseau aérien Star Alliance.



© Matt Koss

En savoir plus et participer

Le Secrétariat publie des orientations et des informations pour aider les Parties contractantes, entre autres, à gérer les zones humides et garantir leur utilisation rationnelle.

www.ramsar.org

Le Secrétariat tient un site web complet avec des informations sur les zones humides, les Sites Ramsar et les processus de la Convention. Une collection de manuels en ligne contient les lignes directrices adoptées par la Conférence des Parties.

Inscrivez-vous à la liste courriel du Forum Ramsar pour connaître les dernières nouvelles et opinions relatives aux zones humides (contactez le Secrétariat à ramsar@ramsar.org).

Rejoignez [Ramsar sur Facebook](https://www.facebook.com/RamsarConventionOnWetlands)
www.facebook.com/RamsarConventionOnWetlands

Suivez [Ramsar sur Twitter @RamsarConv](https://twitter.com/RamsarConv)

Participez à la **Journée mondiale des zones humides**, la journée de campagne annuelle de la Convention, le **2 février**. Le Secrétariat prépare du matériel de promotion et d'éducation qui peut être adopté dans les langues et contextes locaux.

Secrétariat de la Convention de Ramsar
Rue Mauverney 28
CH-1196 Gland, Suisse
Tél. +41 22 999 0170, fax +41 22 999 0169

© Ramsar Secretariat, 2014
Photo de couverture: Parc national des Everglades, États-Unis © D. Taylor



La Convention sur les zones humides : une introduction



La Convention sur les zones humides est le cadre de la coopération internationale et de l'action nationale pour la conservation et l'utilisation rationnelle des zones humides. Elle est aussi appelée Convention de Ramsar, du nom de la ville iranienne où elle fut adoptée, en 1971. Près de 90% des États Membres de l'ONU sont des « Parties contractantes » à la Convention de Ramsar.

La Convention a adopté une large définition des zones humides comprenant tous les lacs et cours d'eau, les écosystèmes souterrains, les marécages et marais, les prairies humides, les tourbières, les oasis, les estuaires, les deltas et étendues intertidales, les mangroves et autres zones côtières, les récifs coralliens et tous les sites artificiels tels que les étangs de pisciculture, les rizières, les retenues et les marais salés.

Les zones humides sont cruciales pour le développement durable car elles fournissent toute l'eau douce dont nous avons besoin.

© Aaron Wong

Que fait la Convention de Ramsar ?

La mission de la Convention est «la conservation et l'utilisation rationnelle des zones humides par des actions locales, régionales et nationales et par la coopération internationale, en tant que contribution à la réalisation du développement durable dans le monde entier».

Conformément aux **trois piliers** de la Convention, les Parties contractantes s'engagent:

- à œuvrer à l'**utilisation rationnelle de toutes leurs zones humides** dans le cadre de plans nationaux, de politiques et de lois, de mesures de gestion et d'éducation du public;
- à inscrire des zones humides appropriées sur la liste des **zones humides d'importance internationale** (la «Liste de Ramsar») et à veiller à leur gestion effective;
- à **coopérer au niveau international** pour les zones humides transfrontières, les systèmes de zones humides partagés, les espèces partagées et les projets de développement qui pourraient affecter les zones humides.

Utilisation rationnelle des zones humides

La Convention définit l'utilisation rationnelle des zones humides comme «le maintien de leurs caractéristiques écologiques obtenu par la mise en œuvre d'approches par écosystème dans le contexte du développement durable». On peut donc en déduire que l'utilisation rationnelle équivaut à la conservation et à l'utilisation durable des zones humides et de tous les services qu'elles procurent, dans l'intérêt de l'homme et de la nature.



© Eugene Chan

Que font les zones humides ?

- Elles stockent l'eau et assurent sa qualité, contribuant à la résilience contre la sécheresse.
- Elles protègent contre les inondations et les effets des tempêtes.
- Elles fournissent des aliments et d'autres services tels que le transport et les loisirs.
- Elles offrent différents habitats qui abritent la biodiversité des gènes, des espèces et des écosystèmes et jouent un rôle clé dans les cycles biologiques de nombreuses espèces et dans les structures de la migration annuelle.



© Shengxiang Ma

Qu'arrive-t-il aux zones humides et que pouvons-nous faire ?

Sous la pression des demandes croissantes d'une population humaine en expansion, les zones humides sont dégradées et disparaissent. La surexploitation des dernières zones humides menace de plus en plus leur capacité de fournir des services essentiels.

Pour y remédier, nous devons veiller à l'utilisation rationnelle des zones humides et de l'eau qu'elles contiennent, restaurer les zones humides dégradées et, s'il le faut, en créer de nouvelles pour retrouver les services dont nous avons besoin.

Comment fonctionne la Convention ?

- La **Conférence des Parties contractantes (COP)** se réunit tous les trois ans pour promouvoir des politiques et des lignes directrices dans le but de faire progresser les objectifs de la Convention.
- Le **Comité permanent**, composé de Parties contractantes qui représentent les six régions Ramsar du monde, se réunit chaque année pour guider la Convention entre les sessions de la COP.
- Le **Groupe d'évaluation scientifique et technique** fournit des orientations sur des questions clés pour la Convention.



© Haiming Li

- Le **Secrétariat**, à Gland, Suisse, gère les activités quotidiennes de la Convention et publie les documents de la Convention ainsi que la «Liste de Ramsar» des zones humides d'importance internationale. Il est soutenu sur le plan administratif par l'Union internationale pour la conservation de la nature (IUCN).
- Chaque Partie contractante désigne une **Autorité administrative** chargée de la mise en œuvre de la Convention au niveau national.
- Les pays sont aussi encouragés à établir des **Comités nationaux pour les zones humides** à large composition.
- Les Parties contractantes peuvent inscrire, au **Registre de Montreux**, des Sites Ramsar dont les caractéristiques écologiques sont en train de changer et une assistance technique telle que la Mission consultative Ramsar peut leur être fournie.
- Les entreprises privées, de même que les organisations publiques et communautaires, sont encouragées à contribuer à la mission de la Convention.

ANEXO 3: REJILLAS DE EVALUACIÓN

A. REJILLA PARA EL TEST DE CONOCIMIENTOS PREVIOS SOBRE HUMEDALES

Grille d'activation

NOM: _____

Thématique: _____

Ce que je sais	Ce que je veux savoir

B. PREGUNTAS Y REJILLA PARA LA PREPRUEBA Y POSTRUEBA DE PRODUCCIÓN ORAL

Universidad del Valle
Escuela de Ciencias del lenguaje
Licenciatura en lenguas extranjeras
Estudiante: Laura Jimena Gordillo Gallego

Épreuve diagnostique de production orale⁸.

Entretien dirigé

Après avoir salué, le candidat se présente (il parle de lui, de ses études, de ses goûts, de ses loisirs, de sa famille, etc.). L'examineur lui posera des questions complémentaires sur le même sujet.

Monologue suivi

Proposer au candidat deux sujets au choix parmi les suivants :

- Décrivez votre maison. Dites ce que vous aimez et ce que vous n'aimez pas, et pourquoi.
- Décrivez votre quartier. Qu'est-ce que vous aimez / détestez, pourquoi?
- Parlez de la ville où vous habitez. Lieux préférés. Justifiez.
- Vous préférez la ville ou la campagne? Expliquez pourquoi.

⁸ Adaptado de : CIEP. (sin fecha). *Diplôme d'études en langue française DELF A2* [archivo PDF]. Recuperado de: http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/delfdalf/documents/DELF_A2.pdf

Grille d'évaluation.⁹

Candidat: _____

Critères	Très difficilement	Difficilement	Assez facilement	Facilement	Très facilement
Peut établir un contact social et se présente (parler de lui, de ses études, de ses goûts, de ses loisirs, de sa famille, etc).	1	2	3	4	5
Peut répondre et réagir à des questions simples. Peut gérer une interaction simple.	1	2	3	4	5
Peut décrire de manière simple un lieu lié à un contexte familial.	1	2	3	4	5
Peut justifier ses préférences de manière simple	1	2	3	4	5
Peut relier entre elles les informations apportées de manière simple et claire.	1	2	3	4	5
Lexique: Peut utiliser un répertoire limité mais adéquat pour gérer des situations courantes de la vie quotidienne.	1	2	3	4	5
Morphosyntaxe: Peut utiliser des structures et des formes grammaticales simples. Le sens général reste clair malgré la présence systématique d'erreurs élémentaires.	1	2	3	4	5
Maîtrise du système phonologique: peut s'exprimer de façon suffisamment claire. L'interlocuteur devra parfois faire répéter.	1	2	3	4	5

⁹ Adaptado de : CIEP (sin fecha). *Diplôme d'études en langue française DELF A2* [archivo PDF]. Recuperado de: http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/delfdalf/documents/DELF_A2.pdf ECEM (2011). *Élaboration d'une grille d'évaluation* [Archivo PDF]. Recuperado de <http://reseauconceptuel.umontreal.ca/rid=1MHHC8VF9-1BVD5FD-2VF3/ED0220a%20%C3%89laboration%20d'une%20grille%20d'%C3%A9valuation.pdf>

C. REJILLA DE EVALUACIÓN DEL PROYECTO

Projet Pédagogique Sauvons les zones humides !

Grille d'évaluation

Nom de la vidéo : _____

Noms des étudiants : _____

Noms des évaluateurs : _____

Évaluez vos copains en mettant une croix (x) dans chaque descripteur de 5 catégories.

Descripteurs	Très difficilement	Difficilement	Assez facilement	Facilement	Très facilement
Aspects pragmatiques Fonctionnels					
Description : les étudiants font une description complète de l'endroit en relation avec la localisation, la biodiversité etc.	1	2	3	4	5
Justification : les étudiants donnent des raisons pour conserver les zones humides	1	2	3	4	5
Aspects pragmatiques discursives					
Information : Les étudiants présentent les informations de la zone humide de manière cohérente, logique et claire.	1	2	3	4	5
Aspects de langue					
Vocabulaire : Les étudiants utilisent le vocabulaire travaillé par rapport aux zones humides.	1	2	3	4	5
Prononciation : Les étudiants prononcent les mots d'une manière adéquate.	1	2	3	4	5
Structure : Les étudiants utilisent les structures grammaticales appropriées pour parler de la thématique. .	1	2	3	4	5
D'autres aspects					
Créativité : La vidéo est très créative. Il y a des évidences de l'utilisation de différentes ressources.	1	2	3	4	5

Comentaires: _____

ANEXO 4: DIARIO DE AULA

UNIVERSIDAD DEL VALLE
LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
Semestre: agosto-diciembre 2016

Plan de clase #: 01

Fecha: 4 de Octubre de 2016

Nombre de la institución: Universidad del Valle

Curso/nivel: Francés con propósitos generales y específicos II

Número de estudiantes: 10

Nombre docente titular: Carmen Faustino

Nombre practicante: Laura Gordillo

Duración de la intervención: 1 hora

Tema de la intervención: Activación de conocimientos previos y presentación de la tarea final

Descripción	Reflexión	Aspectos a tener en cuenta en la acción
Objetivos de la clase: -Activar los conocimientos previos en relación con los humedales. -Presentar la tarea final Descripción del desarrollo de la clase: La clase empezó a las 6: 20 pues estaba esperando que llegaran la mayoría de los estudiantes al salón. De igual forma el comienzo de la clase se retrasó un poco ya que el formato de los videos que iba a presentar no era compatibles con el computador portátil que había llevado. Finalmente al salón llegaron 10 estudiantes; solamente estuvo ausente P M, estudiante de bacteriología quien según me cuenta la profesora titular está un poco enferma. Para empezar la clase, pedí a los estudiantes que sacaran una hoja y tomaran un lápiz o un bolígrafo	Debo revisar si el problema lo está presentado el computador o la memoria USB en la que llevo los videos ya que en las próximas intervenciones puedo tener el mismo problema. Esta estudiante tampoco estuvo en la prueba diagnóstica. Por lo que se está quedando un poco atrasada con las actividades de este nuevo proyecto. Creo que esta actividad al principio resultó un tanto extraña para los estudiantes. No obstante al final se desarrolló bien. Como la participación voluntaria	Debo tener el video en diferentes formatos o memorias ya que parece que la que estoy llevando tiene problemas. Debo averiguar por qué no está asistiendo a clase y tal vez enviarle los materiales por correo para que no se quede tan atrasada.

para hacer un dibujo a partir de un audio que iban a escuchar. Les pedí que usaran su imaginación e imaginaran el sitio y los animales que se encontraban allí. Algunos estaban un poco reacios a hacer el ejercicio, pero al ver a los que se entusiasmaron, sacaron sus elementos y comenzaron a dibujar. Mientras sonaba el audio algunos estudiantes como J D cerraron sus ojos creo yo que para afinar su oído. Cuando acabó el ejercicio pedí un voluntario para que compartiera el dibujo resultante. Como nadie se ofreció le pedí a AJ que compartiera su dibujo pero no quiso porque a su manera de ver no sabe dibujar. Le pedía SF que hiciera lo mismo, pero también se negó por la misma razón. Fue ahí cuando le pedí a J DN, estudiante de arquitectura que compartiera su dibujo. Después que él hizo esto ya todos compartieron sus dibujos. Posteriormente reproduje una parte del video que acompaña el audio para que los estudiantes vieran el entorno natural que habían escuchado. Les pregunté que si sabían cómo se llamaba y me respondieron en español “humedal”. Ahí introduje el tema y les expliqué que en francés se decía “<i>zone Humide</i>”. Después de eso repartí la “<i>grille d’activation</i>” y les pedí que escribieran todo lo que supieran de los humedales, incluso podían escribir en español. Los estudiantes comenzaron a redactar sus respuestas y algunos buscaban en diccionarios la terminología específica. Otros me preguntaban a mí sobre términos específicos. Después socializaron lo que sabían y lo que querían saber sobre los humedales. Las ideas principales las escribí en el tablero. Posteriormente quise mostrar un	de los estudiantes es un poco escasa. Tal vez habría sido mejor que los estudiantes compartieran sus dibujos en parejas. Supuse que como está más habituado a este tipo de ejercicios no diría que no. efectivamente el estudiante no sólo compartió su dibujo sino que lo recreó en el tablero. Pienso que la actividad de dibujar es una buena estrategia. He notado que algunos estudiantes la utilizan espontáneamente. Aunque a algunos no les guste, pienso que le pueden sacar provecho. Aquí tuve una dificultad porque aunque conocía los términos que me pedían no estaba muy segura de su ortografía. Fue grato darme cuenta que había conocimientos previos del tema. Incluso algunas de las ideas que compartieron eran nuevas para mí. De igual forma fue grato darme cuenta que había curiosidad sobre el tema y que algunas de las cosas que querían aprender estaban ya contempladas para ser vistas en el	Como se les dificulta participar en actividades que envuelven a toda la clase, el trabajo en parejas permitiría hacer interacción en el plano estudiante-estudiante lo que creo que propiciaría a una mejor interacción. Debo prever mucho el vocabulario especializado que pueda surgir. Creo que yo misma debo trabajar y reforzar en los temas que ellos están aprendiendo. Para esto voy a empezar a hacer las tareas que les estoy dejando a ellos para así repasar vocabulario. También debo llevar un diccionario al salón ya que como apenas estoy empezando a ser docente de francés, muchas palabras que no conozco. Debo revisar el proyecto para adaptar algunas cosas a los contenidos del curso y a los intereses de los estudiantes.
--	--	--

video que serviría de modelo para la tarea final pero no sirvió. Por lo que me tocó explicar la tarea final y mandarles el video por correo electrónico	proyecto. Tal vez se puedan agregar cosas y hacer ajustes al proyecto para incluir algunas temáticas que generan curiosidad en los estudiantes.	
---	---	--

UNIVERSIDAD DEL VALLE
LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
Semestre: agosto-diciembre 2016

Plan de clase #: 02

Fecha: 6 de Octubre de 2016

Nombre de la institución: Universidad del Valle

Curso/nivel: Francés con propósitos generales y específicos II

Número de estudiantes: 11

Nombre docente titular: Carmen Faustino

Nombre practicante: Laura Gordillo

Duración de la intervención: 1:30

Tema de la intervención: introducción al tema de los humedales

Objetivos de la clase: identificar las características de un humedal Hablar de la importancia de los humedales. Descripción del desarrollo de la clase: La clase empezó media hora después pues algunos estudiantes se retrasaron en su llegada. Finalmente llegaron seis estudiantes y con estos se comenzó la clase. Procedí a pegar en las paredes del salón algunas imágenes relacionadas con un video que se iba a presentar posteriormente. Luego separé a los estudiantes en parejas y entregué a cada pareja una frase con las palabras	¿A qué se debe que algunos estudiantes falten tanto a clase? En esta actividad procuré que los estudiantes no trabajaran con los compañeros con los que están acostumbrados a trabajar. Creo que fue positivo pues algunos que en ocasiones son algo pasivos, participaron activamente en el desarrollo de la actividad. Esta actividad fue muy buena como introducción al video que se iba a presentar ya que permitió que los estudiantes predijeran e hicieran	Los estudiantes están faltando mucho a clase. Esto me desanima un poco ya que el primer día me prometieron que asistirán. Sin embargo también debo tener en cuenta que estamos en un momento crítico del semestre y que algunas cosas son más urgentes para ellos que la clase de francés. Debo seguir adelante con el proyecto y como dice la profesora del curso enviarles los materiales y las cosas que vemos en clase por correo electrónico. Para las próximas actividades de escucha es importante tener en cuenta que hay que seguir haciendo
---	--	---

fragmentadas para que las armaran. Los estudiantes comenzaron a armar sus frases y luego las pegaron al lado de cada una de las imágenes. Después, pregunté a los estudiantes que miraran las frases y trataran de adivinar cuál era el orden en el que iba a ser presentadas. Cada estudiante hizo su hipótesis sobre el orden de las ideas. Como estábamos en el laboratorio de idiomas, se aprovechó el espacio para hacer una actividad de escucha. En este caso se reprodujo un video que hablaba de la necesidad de proteger los humedales. Después de haber visto el video los estudiantes vieron cuál era el orden correcto en el que se habían presentado las imágenes en el video. Para hacer una segunda reproducción del video, se explicó una hoja con actividades de escucha. Para resolver las actividades en total de reprodujo el video unas 4 veces. Después se corrigió la actividad con la participación de toda la clase. Después se dividió la clase en dos grupos de tres personas cada uno. A cada grupo se le dio medio pliego de papel con el fin de hacer un poster para concienciar a las personas de la importancia de la preservación de los humedales. En sus grupos los estudiantes tomaron diferentes roles, algunos se encargaron de hacer un dibujo representativo y otros se encargaron de hacer la redacción de una frase que lo acompañara.	hipótesis en relación con las ideas principales del video. Mientras observaba esta actividad pude notar que había algunas cosas en la hoja de actividades que no eran muy comprensibles para los estudiantes. Para mi sorpresa en esta actividad los estudiantes pidieron que se repitiera el video más veces que las que tenía en mente. El desarrollo de esta actividad se dio muy bien ya que se cumplieron algunos aspectos relacionados con el aprendizaje cooperativo. Más específicamente hablando, cada estudiante tomó un rol que le permitió dar lo mejor de sus habilidades. Como menciono en la descripción, algunos se dedicaron a dar ideas, otros a ejecutarlas y otras a buscar la mejor manera para redactar la idea que querían transmitir. Algo muy interesante que se vio en esta actividad fue que en algunos momentos la interacción estudiante-estudiante se dio en la lengua extranjera, fenómeno que no se dio en los registros de observación. Incluso se vio “code switching”. Sin embargo algo que me decepcionó un poco fue que al momento de compartir sus posters solo fueron los estudiantes con un poco más de nivel los que hablaron el resto se quedaron callados.	actividades previas para introducir el texto audiovisual. Hay cosas que me son difíciles de prever. Pero sé que debo trabajar en esto. Debo ponerme en la posición de mis estudiantes para ver si las actividades y las instrucciones que doy son claras. Veo que estas actividades están resultando bien. Sin embargo debo hacer que los estudiantes que se escudan en los que tienen un poco más de nivel se arriesguen a usar la lengua. Tal vez asignarles una responsabilidad concreta haga que ellos estén más dispuestos a participar por sentir que tienen una responsabilidad. Otra cosa que podría probar es el trabajo en parejas. Tal vez hacer una actividad en la que el éxito dependa de las responsabilidades que tengan que cumplir el uno como el otro.
--	--	---

Otros se encargaron de dar ideas y otros de ejecutarlas. Finalmente se socializaron los posters con el resto de la clase. Los estudiantes explicaron cuál era la idea detrás de cada poster. La clase concluyó a las 8:15 Se dejó una tarea a los estudiantes para que buscaran la definición, una imagen e hicieran una frase del vocabulario desconocido.		
--	--	--

UNIVERSIDAD DEL VALLE
 LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS
 FACULTAD DE HUMANIDADES
 ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
 Semestre: agosto-diciembre 2016

Plan de clase #: 03

Fecha: 11 de Octubre de 2016

Nombre de la institución: Universidad del Valle

Curso/nivel: Francés con propósitos generales y específicos II

Número de estudiantes: 10

Nombre docente titular: Carmen Faustino

Nombre practicante: Laura Gordillo

Duración de la intervención: 1:30 hora

Tema de la intervención: Conocer más a profundidad la convención de Ramsar

Descripción	Reflexión	Aspectos a tener en cuenta para la acción
Objetivos de la clase: Leer y Hablar de la convención de Ramsar. Repasar el vocabulario de la clase pasada Descripción del desarrollo de la clase: La clase comenzó media hora después ya que no podía dar inicio a las actividades hasta tener por lo menos personal suficiente para hacer dos grupos. Finalmente llegaron 5 estudiantes y se pudo comenzar la actividad con un juego que servía para revisar la tarea y como actividad de calentamiento.	No quise que la conformación de los grupos fuera al azar o a libre elección ya que uno de los objetivos de la investigación es trabajar con el aprendizaje cooperativo y hacer que los estudiantes se integran un poco más. Procuré que en cada grupo hubiera un estudiante con un poco de nivel que los demás como es el caso de CS y JD, ya que estos pueden ser de mucha ayuda para sus compañeros a la hora de realizar las tareas. Tampoco quise que SF se hiciera con Cristian ya que por ser novios siempre están juntos y deseo que SF se suelte un poco	Como los estudiantes se hicieron esta vez con los compañeros con los que casi no están acostumbrados y la actividad salió bien, pienso que mezclarlos para que trabajen con diferentes personas es provechoso para la integración del salón. Para los próximos textos escritos y orales es importante tener en cuenta hacer un trabajo más exhaustivo y profundo con el vocabulario nuevo. Debo transmitirles a los estudiantes que estoy segura y tengo certeza de lo que estoy diciendo.

Dividí a los estudiantes en un grupo de 3 y en un grupo de dos personas. En El grupo de 3 estaban JD, L y LB. En el otro grupo estaban CS y NS. Para trabajar el texto de la convención de Ramsar tenía un folleto de la convención dividido en tres partes para dar una parte a cada grupo. Como sobró una parte del folleto, esta quedó sin trabajarse en clase. Los estudiantes empezaron a leer en grupo y algunos hacían preguntas sobre el vocabulario. En la mayoría de las veces el vocabulario fue buscado por ellos mismos a través de sus celulares o tabletas. Después de leer, entregué medio pliego a los grupos para que hicieran un mapa de ideas (<i>mindmap</i>) sobre la parte del texto que habían leído. Algunos no conocían el concepto de mapa de ideas y lo confundían con el mapa conceptual. Por esto tuve que buscar en mi celular una pequeña imagen para que ellos tuvieran un modelo de lo que se les pedía hacer. Los estudiantes primero hicieron un bosquejo de la idea inicial ya que la idea fue surgiendo en grupo. Cada estudiante aportó algo para la construcción y la vinculación de las ideas del texto así como de las imágenes que este mostraba. Mientras observaba, noté que algunos estudiantes (NS, CS) habían hecho la tarea de una manera muy organizada y que mostraba un esfuerzo verdadero había dibujos hechos a mano que ilustraban el vocabulario de la última clase, definiciones, transcripciones fonéticas e imágenes impresas. Por esto felicité a los estudiantes que habían hecho la tarea de esta forma. Como en el ejercicio del poster, los estudiantes tomaron diferentes roles al hacer el mapa de ideas. Algunos por	más y deje de escudarse en los que tienen más nivel como Cristian. Lo mismo en el caso de NS y LB, como son novios siempre están juntos y como deseo que haya una integración en el grupo por eso también los puse en lugares separados. Aunque trabajé el vocabulario específico del texto sobre los tipos de humedales y otras palabras antes de dar la clase, al momento de explicar algunos términos no sabía cómo hacerlo por lo que me tocó recurrir a la profesora titular del curso. Por otro lado, hubo palabras que sí pude explicar usando sinónimos que eran más parecidos al español. Con respecto a esto yo esperaba también que hicieran algunas preguntas sobre palabras que ni yo misma sabía, pero no las hicieron. Yo no quise traerlas a colación para que no sintieran que los estaba corchando o haciendo un examen, es decir no quería preguntar: ¿sabes que es tal cosa? Solo lo hice en una ocasión para estar segura que los estudiantes sabían la razón del nombre de la Convención (Ramsar), ya que suponía que utilizaban el nombre sin saber, pero para mi sorpresa si habían entendido aquella parte del texto. Este tipo de cosas y los comentarios de la profesora titular sobre los estudiantes, me ha ayudado a darme cuenta que estos ellos están muy comprometidos con su proceso de aprendizaje. Son jóvenes que son responsables y hacen las tareas a cabalidad. Se pudo observar que un estudiante puede tomar diferentes roles mientras se desarrolla el	También es importante explorar nuevas alternativas para explicar el vocabulario nuevo como el uso de gestos, sinónimos, imágenes, frases entre otras estrategias a fin de no recurrir siempre al español. En ocasiones estoy subestimando las capacidades de los estudiantes. Ha sido difícil prever las cosas que van a entender y lo que no. Pienso que a medida que los observe y los siga conociendo mejor, va a ser más fácil poder prever las situaciones que se dan en el aula. Hay que aprovechar que ellos tienen tan buena actitud y disposición para el aprendizaje. Como ellos tienen que hacer trabajo independiente por estar en el plan piloto, veo que están acostumbrados a hacer trabajo autónomo. Esto podría ser una oportunidad para aumentar la práctica. Este tipo de tareas que incluyen diferentes habilidades creo que son muy provechosas para los estudiantes ya que les permite dar lo mejor de sí al grupo según las habilidades que tengan.
--	--	--

su buena letra, como en el caso de SF, se dedicaron a escribir, otros a dibujar, dictar, buscar en el diccionario etc. Finalmente los estudiantes hicieron la presentación oral de su mapa de ideas. Se pudo observar que los estudiantes retomaron el vocabulario especializado que contenía el texto y lo usaron al momento de explicar su parte del texto. También se vio que los estudiantes de ambos grupos se esforzaron por hacer imágenes que acompañan el texto escrito. Finalmente asigné una tarea para la próxima clase en la que los estudiantes debían buscar la definición las características y un ejemplo en Colombia de un tipo de humedal. Los estudiantes sacaron un papelito al azar y así se asignaron los temas de investigación. A los estudiantes que no asistieron a la clase se les envió el texto trabajado y la asignación de un humedal para investigar al correo electrónico.	trabajo en función de lo que se necesita en el momento o de sus habilidades. Por ejemplo, CS expresó que no le gustaba dibujar, aun así participó buscando en el diccionario, redactando y en algunos momentos hasta dibujó. En el caso de SF, su contribución al grupo se vio en la escritura de las ideas. Parece que SF prefiere tareas en las que pueda estar callada o le es más fácil aprender a través de la escritura. En esta fase de la tarea, los estudiantes hablaron bastante sobre al tema propuesto. Además retomaron el vocabulario especializado contenido en el texto. Sin embargo me decepcionó un poco la intervención de SF ya que no dijo más de dos o tres frases y no quiso seguir hablando. Por lo que Luisa continuó con la idea. Pienso que SF es temerosa para hablar en público, hacer preguntas al profesor etc. El que la mitad de los estudiantes no asistiera a clase fue algo un poco decepcionante también ya que el juego del principio habría podido ser más divertido. Además una parte del texto se quedó sin trabajar.	Tal vez si hago actividades en las que la comunicación se tenga que hacer en el nivel estudiante-estudiante ella esté más dispuesta a participar y a arriesgarse a utilizar la lengua. Esto me hace pensar que debo ofrecer una opción a los estudiantes que no asistan para que no se queden atrasados y también para hacer un seguimiento de su progreso. Hay que mandarles el texto a los estudiantes que no asistieron para que vean los temas que estamos desarrollando en la clase.
---	---	---

UNIVERSIDAD DEL VALLE
LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
Semestre: agosto-diciembre 2016

Plan de clase #: 04

Fecha: 18 de Octubre de 2016

Nombre de la institución: Universidad del Valle

Curso/nivel: Francés con propósitos generales y específicos II

Número de estudiantes: 7

Nombre docente titular: Carmen Faustino

Nombre practicante: Laura Gordillo

Duración de la intervención: 1:30

Tema de la intervención: Diferentes tipos de humedales

Descripción	Reflexión	Aspectos Para tener en cuenta en la acción
Objetivos de la clase: Reportar a los compañeros mediante una presentación oral los resultados de la pequeña investigación que se dejó como tarea. Descripción: Empecé la clase diciendo a los estudiantes que íbamos a aprender cómo expresar la localización. Pegué en el tablero un mapa de Colombia y escribí alrededor del mapa los diferentes puntos cardinales. A continuación escribí en el tablero la frase “<i>points cardinaux</i>” y lo puse en la parte del tablero donde se hace una lista de nuevo vocabulario. Después entregué a los estudiantes una fotocopia que hice con las diferentes preposiciones para expresar la posición, la ubicación y la localización. Seguido, les expliqué a los estudiantes tres expresiones que podemos usar para expresar la localización. Luego pregunté a los estudiantes que si recordaban que teníamos una tarea, algunos pusieron cara como de que no la habían hecho otros respondieron que sí recordaban. Les expliqué que íbamos a presentar nuestro humedal por parejas y que dividiría el salón en la mitad y que una mitad del grupo se quedaría sentada y la otra rotaría puesto por puesto. Todo esto con el fin de hacer una lista de las diferentes zonas húmedas con el	Yo siempre pongo en el tablero esta parte del tablero destinada al nuevo vocabulario pero siempre termino escribiendo las palabras nuevas en cualquier parte. Creo que es por los nervios porque me siento observada y evaluada todo el tiempo. Entonces por el afán termino escribiendo las palabras en cualquier parte. Creo que me siento así por mi falta de experiencia como profesora y porque siento que todavía tengo mucho que mejorar en lo que tiene que ver con mi nivel de francés. Yo pensaba que esta actividad iba a tener muchos problemas pues el semestre pasado hice una actividad parecida y los estudiantes no siguieron el orden de rotación. Para evitar que me pasara eso de nuevo, organicé los puestos y me valí de los gestos para indicar que unos deberían quedar sentados. Sin embargo en una de las rotaciones NS no rotó lo que hizo que al final LB y JD quedaran otra vez juntos y comenzaran a hablar de cosas de la universidad. Pienso que mi investigación fue demasiado breve. Debí haber	El uso del tablero es algo en lo que debo mejorar. Más específicamente debo mejorar la letra y la organización de las ideas que plasmó en el tablero. En ocasiones los estudiantes confunden las palabras porque hay algunas letras que no están bien escritas y esto dificulta la comprensión. Sido trabajando en este aspecto. Mejorar mi nivel toma tiempo. Lo que sí puedo ir haciendo es que puedo ensayar en casa las cosas que voy a decir en la clase. Para explicar la consigna de las actividades debo usar más recursos que solo hablar. Es necesario dar un modelo de lo que se espera lograr y de cómo se va a lograr. Aunque esto pasó, no afectó en gran manera el desarrollo de la actividad, más bien afectó a los dos estudiantes implicados pues se quedaron sin saber sobre un tipo de humedal. No obstante creo que en general la actividad se desarrolló con éxito. Claro está, aunque en algunas ocasiones los estudiantes recurrieron al español, creo que la producción en francés mejoró. No obstante como

nombre, las características y un ejemplo en Colombia. En esta ocasión mi rol en la actividad fue como docente participante. Yo también había hecho una pequeña investigación sobre una zona húmeda que no había sido asignada y también quería compartirla. También decidí que debía participar pues si había un número impar de estudiantes la actividad en parejas se vería afectada. Comencé mi presentación con JDL; él me empezó a hablar de los manglares pero casi no entendía nada debido a errores de pronunciación que hacían incomprensible lo que quería decir. Por lo que fue necesario recurrir al texto que él tenía escrito como apoyo para ver cuál era la palabra que estaba tratando de mencionar. Por otro lado pude notar que había hecho una investigación exhaustiva sobre los manglares; había hecho presentación de PowerPoint y un resumen escrito a mano sobre el tema. Esto hizo que el quisiera contarme todo lo que investigó; como consecuencia con el fue con el que más me demoré. Otra cosa interesante que pasó con este estudiante fue que en un momento espontáneamente utilizó las expresiones que acababa de enseñar sobre la localización y él expresó ¡estoy usando la expresión! e hizo cara de asombro. Luego roté con JD. Este chico tiene gran nivel de lengua y utiliza muchos recursos para hacerse entender. Él tenía asignada las praderas húmedas. Él pudo hacer una definición y en algunos momentos yo no entendía lo que él quería decir, pero en la interacción hubo	investigado un poco más ya que los estudiantes me preguntaban cosas adicionales y no sabía cómo responderles. Algunos estudiantes hicieron una investigación más profunda y extensa. En la consigna no especificaba la extensión pero en mi mente yo tenía que iba a ser algo breve. Los errores de pronunciación están afectando la producción oral de los estudiantes. Esto era algo que no había contemplado en la concepción del proyecto y que necesita ser atendido. Veo que los estudiantes de este grupo en su mayoría son muy aplicados. Se esfuerzan en las tareas y se les ve motivación para aprender. Este suceso me pareció muy importante ya que me dio satisfacción el hecho de que el estudiante se sintiera feliz de utilizar las expresiones que acababa de enseñar. Con esta estudiante también surgieran problemas de pronunciación que dificultaron la comunicación.	menciono en la columna anterior, la pronunciación es un aspecto de la producción oral que necesita ser atendido. Esto implica una modificación en el proyecto inicial. La manera de dar las consignas es algo a lo que hay que prestarle atención pues no estoy siendo clara en algunos aspectos como la extensión de lo que los estudiantes deben hacer. La motivación de los estudiantes es algo que me debe impulsar a no desanimarme cuando no salgan las cosas como las había imaginado. Este grupo es muy receptivo y es algo que debo aprovechar en la implementación de este proyecto.
---	---	---

negociación de significados lo que permitió que yo comprendiera la descripción que él estaba diciendo. Después AJ hizo su presentación sobre las “<i>marais</i>”. Con el reporte que ella hizo no me quedó claro que son las <i>marais</i>. Ella me habló mucho fue de las plantas que estaban en esta zona húmeda. En un momento ella no pudo saber cómo explicar que en esta zona hay plantas que resisten la sal, ella estaba tratando de decirlo con una estructura muy compleja para el nivel por lo que fue bueno poder compartir otra manera de expresar la misma idea. Mi última rotación fue con SO, él también había hecho una presentación de PowerPoint sobre su tipo de zona húmeda en este caso los lagos de altitud. Aunque tenía dificultades en la pronunciación, pude entender en algunas ocasiones lo que decía. No obstante al igual que con JDL, la pronunciación fue un obstáculo para el entendimiento de algunas cosas. Aun así, pude aprender muchas la mayoría de cosas que quería comunicar. En los momentos en los que yo me tenía que hacer entender, el dibujo y el uso de imágenes fueron un recurso valioso, ya que esto me permitió explicar vocabulario especializado como la palabra “<i>meandre</i>” en español meandro. Después de terminar las rotaciones, cada mitad se reunió para compartir en grupos de cuatro las zonas húmedas que faltaban de la lista. En mi mitad yo fui la primera en compartir mi humedal que es llamado en francés “<i>bras morts</i>”. Hice una explicación breve de las	Una vez más surge el tema de la pronunciación. Este necesita ser atendido. No obstante creo que este estudiante ha mejorado un poco ya que hemos hecho ejercicios de pronunciación en las tutorías individuales. A veces creo que le sale mal la pronunciación no porque no sepa cómo se pronuncia sino por inseguridad, ya que en las tutorías constantemente dice que él no puede hacerlo. Tal vez sea un recurso que hay que seguir utilizando para propiciar la comprensión.	Sería bueno recordarles que me pueden contactar para cuando quieran hacer ejercicios de pronunciación. También para la próxima clase voy a tratar los primeros cinco minutos aspectos relacionados con algunos sonidos que se dificultan y les voy a dar herramientas para que ellos practiquen en casa. Para las próximas actividades en grupo ella puede ser un par más capaz para alguno de sus compañeros.
--	--	--

características de esta zona húmeda, pero NS hizo preguntas adicionales las cuales respondí muy brevemente. La segunda que presentó su humedal fue DN. Ella tenía asignada la zona húmeda llamada “tourbière”. También hizo una presentación breve pero al grano. Después LB compartió su zona húmeda. Ella empezó bien con su definición pero parece que NS la incomodó porque él se estaba riendo. Esto hizo que ella no quisiera continuar hablando. Pero en ese momento yo le dije que me repitiera lo que había dicho al principio porque no había alcanzado a escribir. A lo que ella repitió y terminó diciendo lo que le faltaba. Después, NS compartió sobre su zona húmeda y lo hizo de manera clara y concisa aunque tenía problemas con un fonema del francés. Por último, con unos papeles autoadhesivos hice en el tablero 3 convenciones para clasificar las diferentes zonas húmedas y ubicarlas en el mapa de Colombia que estaba en el tablero. La idea era que los estudiantes tomaran un papel según el tipo de zona húmeda y escribieran un ejemplo de esta en Colombia; lo pegaran en el mapa y utilizaran las expresiones para expresar la localización. Algo que paso con esta última parte fue que algunos estudiantes dijeron <i>c’est</i> en vez de decir <i>est</i>; le agregaron una C a la expresión <i>est situé</i> y <i>est localisée</i>.	Noté que DN es un poco tímida pero habla muy bien. Fue la primera vez que pude escucharla hablando francés ya que ella no estuvo presente en la prueba diagnóstica. Eso me dio luces para tenerla en cuenta en la conformación de los grupos de trabajo en clase. En esta actividad vi un progreso en este estudiante pues lo vi más fluido que en la prueba diagnóstica. Como los demás también tiene problemas con la pronunciación. Este error pienso que debía ser corregido al instante pero no sé porque no lo hice. Creo que no quise interrumpir a los estudiantes mientras hablaban delante de todo el mundo. Con esta clase en la que la interacción debía ser en parejas yo esperaba que SF se soltara un poco más para hablar. Pero como ella y CS no asistieron a clase no	El progreso de los estudiantes se está comenzando a notar ya que están adquiriendo nuevo vocabulario. Voy a tratar estos aspectos en los primeros 5 minutos de la próxima clase.
--	---	--

	pude apreciar su desempeño.	
--	-----------------------------	--

UNIVERSIDAD DEL VALLE
 LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS
 FACULTAD DE HUMANIDADES
 ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
 Semestre: agosto-diciembre 2016

Plan de clase #: 05

Fecha: 20 de Octubre de 2016

Nombre de la institución: Universidad del Valle

Curso/nivel: Francés con propósitos generales y específicos II

Número de estudiantes: 7

Nombre docente titular: Carmen Faustino

Nombre practicante: Laura Gordillo

Duración de la intervención: 1:00

Tema de la intervención: Animales de los humedales.

Descripción	Reflexión	Aspectos Para tener en cuenta en la acción
Objetivos de la clase: Reconocer algunos animales de los humedales Describir un humedal hablando de sus animales y plantas Practicar las preposiciones de lugar. Descripción: La clase comenzó con una presentación PP sobre algunos sonidos que pueden ser difíciles de para los hispano hablantes. Primero les presenté el sonido /o/ que se forma con las vocales eau. Luego les mostré otros sonidos de vocales como /wa/, /ou/. Mientras se los mostraba también puse audios que daban un ejemplo de cómo se pronunciaba. Hice lo mismo con los sonidos /j/, y algunas nasales. Mientras hacía esto algunos estudiantes repetían en voz baja.	No sé porque no los hice repetir creo que sentí que no tenía tiempo para todo lo que tenía planeado. Los tiempos en la universidad son muy variables y cuando hay disturbios por las protestas se interrumpe el desarrollo de las secuencias en las clases. Como lo fue en el caso del parcial que debían presentar los estudiantes la semana pasada. Pensé que los links iban a despertar más el interés de los	Para la próxima clase abordaré otros aspectos relacionados con la pronunciación. Esta vez si los haré repetir para que practiquen por unos minutos. He notado que los estudiantes toman muchas notas tal vez debo estar más atenta a eso para que ellos puedan tener tiempo de tomar apuntes.

Después les mostré unos links para que puedan trabajar la fonética- Y les dije que les iba a enviar la presentación y los links para que pudieran explorar por ellos mismos y practicar en casa. A continuación empezamos a corregir la tarea. Como la profesora me recomendó lo hice con toda la clase. Como casi no tenía tiempo, asigné a los estudiantes las frases que debían leer. Cada uno leyó una frase que contenía una proposición y se corrigió la actividad. Para corregir la parte del vocabulario de los animales hice que los estudiantes intercambiarán sus libros para que corrigieron las tareas de sus compañeros. Yo corregí la tarea del estudiante NS y SO corrigió la mía. Esta corrección no tomó mucho tiempo. Enseguida empezamos con la actividad principal. Les di las instrucciones les expliqué que la idea de la actividad era practicar el vocabulario y las preposiciones. Que debían describir la imagen a su compañero y recrearla en el espacio en blanco del papel. También les dije que no podían mostrar la imagen y que debían cubrir. Los estudiantes empezaron a hacerlo; la mayoría de estudiantes cogieron la idea de la actividad muy rápido y empezaron a describir la imagen. SF sin embargo al principio estaba asustada y como algo bloqueada. No sabía que decir a SO. Como era una actividad en parejas y había un número impar de los estudiantes	estudiantes. Sin embargo creo que tampoco fue que no les interesó. Tal vez estaban interiorizando todo lo que estaba diciéndoles ya que estaba hablando muy rápido. No sé si a ellos les moleste que los asigne y que la participación no sea voluntaria pero debo hacerlo porque muy pocas veces participan voluntariamente. Cuando dije que debía dibujar algunos estudiantes hicieron cara de que no querían dibujar. Sin embargo para la otra parte de los estudiantes, dibujar es una actividad que si disfrutan. Pienso que para desarrollar esta actividad honestamente los estudiantes deben tener una buena actitud para el aprendizaje ya que es muy fácil hacer “trampa” y mostrarle la imagen al compañero. Sin embargo pude notar que aunque era muy fácil hacer la trampa los estudiantes no la hicieron y las imágenes que resultaron fueron muy parecidas a las originales. La verdad, esta vez mi participación en la actividad no me ayudó mucho porque no pude observar lo suficiente a los estudiantes. Sin embargo pude observar algunas cosas que me dejaron con una sensación positiva en cuanto a su desarrollo. Como lo fue el	Voy a probar en la próxima clase con la participación voluntaria a ver si los estudiantes se animan. En las intervenciones que quedan ya no hay más dibujos entonces esto puede aliviarlos un poco. Esto me da luces para ver que aunque los estudiantes faltan mucho a clase verdaderamente tienen disposición para aprender y trabajar. Como la profesora titular me los sugirió, la próxima vez que tenga un número impar de estudiantes y haya que hacer trabajo en parejas, voy a pedirle a ella que me ayude para poder observar mejor el desempeño de los estudiantes. La conformación de los grupos de trabajo ha resultado mejor cuando se realiza en parejas ya que esto ha impulsado que estudiantes algo tímidos empiecen a producir en lengua extranjera.
--	---	---

tuve que hacer pareja con Cristian para que él pudiera hacer la actividad. Entonces para atender a SF, la profesora titular del curso me ayudó. Sin embargo como CS entendía muy rápido mi descripción, en momentos pude pararme para estar pendientes del desempeño de los demás. En general el desarrollo de la actividad fue muy bueno. Algunos como DN, NS, LB y SF recurrieron mucho al español cuando había problemas para expresarse. Cuando los descubría hablando español, les decía que hablaran en francés y ahí mismo empezaban a hablar en francés. Varios me preguntaron cómo podían decir “volando”; me preguntaban por la pronunciación entre otras cosas. Al final los estudiantes compararon sus dibujos con la imagen original y pude percibir satisfacción de parte de ellos al darse cuenta que la imagen que habían dibujado era muy aproximada a la original. Finalmente, para terminar hicimos la clasificación de los animales que estaban en las imágenes entre mamíferos, reptiles, anfibios, insectos y plantas. Yo escribí estas categorías a los estudiantes y les iba preguntando por el tipo de animales que estaban en la imagen. Los estudiantes iban diciendo los animales y los iba escribiendo según ellos lo mencionaba. Ese fue el fin de la intervención.	desempeño de SF quien se esforzó por utilizar el francés para dar las instrucciones a SO. Este último también fue un apoyo para SF pues se ayudaron mutuamente. Y en general ese fue el comportamiento de las parejas. Cuando uno tenía dudas el otro lo ayudaba. Como practicante esto me da satisfacción ya que puedo notar que los estudiantes están progresando y se están dando cuenta que pueden comunicarse en la lengua extranjera. Esta parte de la actividad no me gustó pues me habría gustado hacerla más interactiva. No obstante debido al poco tiempo que me quedaba tuve que hacerla así.	Debo estar más atenta al manejo del tiempo para no estar apurada en la última parte de la intervención
--	--	---

UNIVERSIDAD DEL VALLE
 LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS
 FACULTAD DE HUMANIDADES
 ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
 Semestre: agosto-diciembre 2016

Plan de clase #: 06

Fecha: 25 de Octubre de 2016

Nombre de la institución: Universidad del Valle

Curso/nivel: Francés con propósitos generales y específicos II

Número de estudiantes: 8

Nombre docente titular: Carmen Faustino

Nombre practicante: Laura Gordillo

Duración de la intervención: 2:00

Tema de la intervención: Humedales de Cali

Descripción de la Clase	Reflexión	Aspectos para tener en cuenta en la acción
Objetivos de la clase: -dar indicaciones a otra persona para llegar a un humedal de Cali. La clase comenzó más temprano que de costumbre pues los estudiantes llegaron más o menos a las 6:15. Empecé diciendo a los estudiantes que íbamos a revisar otros aspectos de la pronunciación que pueden ser difíciles para las personas que hablan español. Les expliqué el fenómeno de la /e/ muda que al final de las palabras no suena. Cuando quise reproducir un audio para que escucharan los sonidos, el computador le falló el volumen por lo que tuvimos que cambiar de actividad mientras se solucionaba el problema. La actividad que tuve que hacer mientras era una tarea que había dejado la profesora titular del curso a los estudiantes sobre las preposiciones. Había que formar frases según una imagen. Pedí a los estudiantes que me dijeran	Vamos mejorando en este aspecto creo que porque ya pasamos la mitad del semestre. En esta parte me estresé mucho porque no sabía qué le pasaba al computador. Afortunadamente la profesora me pasó la actividad suplementaria y me ayudó a resolver el problema junto con el monitor y el profesor observador. Mientras hacía la actividad estaba estresada y me sentí rara pues no era lo que había planeado para la clase. Además como no estaba familiarizada con el ejercicio me cogió un poquito por sorpresa. Además era un ejercicio que en algunas partes no tenía respuesta correcta porque había muchas opciones. Tampoco había un	Hay que seguir revisando las presentaciones antes de llevarlas a clase para asegurarse que funcionan. Cómo sabía que la presentación había funcionado justo antes de ir a la clase eso nos dio una pista para saber dónde estaba el problema y así continuar con la clase. Tal vez hay que tener una actividad de repuesto por si las cosas en definitiva no marchan como uno las había planeado. Puede ser otra actividad o una manera diferente de desarrollar la actividad.

frases en forma voluntaria pero no quisieron. Entonces le pedía JD que dijera una frase ya que es un estudiante que participa un poco más. Al escuchar la frase pude darme cuenta que había muchas opciones de frases y no podía basarme en el ejercicio que estaba corregido para decirles si estaba bien o no. Tuve que basarme en la imagen y mirar si las frases que ellos decían tenían sentido. En un momento hubo una confusión de preposiciones por la pronunciación de <i>sûr</i> como si fuera <i>sous</i>. Por lo que tuve que explicarles la diferencia y como se hacía el sonido. Así estuvimos por unos 5 minutos hasta que se arregló el problema que había en el computador y pude seguir con la presentación. Esta vez si los puse a repetir los tres sonidos que llevé. Enseguida, introduje el tema de las indicaciones. Pero no leí las diapositivas sino que pedí a los estudiantes que leyeran las diferentes fórmulas para pedir indicaciones. Después de cómo pedir indicaciones vimos cómo dar las indicaciones y también pedí a los estudiantes que leyeran la diapositiva. Al final todos habían leído un poquito. Para asegurarse que habían entendido pedí que me dijeran como dar indicaciones a alguien que estuviera en el edificio y quisiera ir al edificio de administración. CS tomó la iniciativa y dijo las indicaciones los demás dijeron que estaba bien asentando con la cabeza. Después seguimos con un ejercicio de escucha en parejas. En este ejercicio tenían que marcar un camino en un mapa según un audio que escuchaban. Di un mapa por pareja pero a JD le tocó sólo	orden para corregir entonces fue difícil desarrollarlo. Esto me hace pensar que la próxima clase debo llevar los sonido /y/ y /ou/ a la clase para practicarlos. Esta actividad fue buena hacerla aunque los estudiantes repetían por su cuenta, hice que lo hicieran todos al mismo tiempo. Creo que es mejor así porque los estudiantes sienten que es una actividad de grupo y se sienten impulsados a repetir para practicar los sonidos. Esto también dio la oportunidad de corregirle la pronunciación a cada uno por separado. Esta parte no la tenía prevista, me salió espontánea en el momento. Tal vez habría sido bueno incluir esta pregunta en la diapositiva.	Debo incluir este sonido y otros para que los estudiantes sigan mejorando. Hay que seguir ayudando a los estudiantes a mejorar su pronunciación tal vez la próxima clase como es la penúltima intervención debo decirles que yo voy a seguirles ayudando y que me pueden contactar para hacer ejercicios de pronunciación. Esto también implica para mí investigar un poco más sobre fonología y sobre ejercicios para mejorar la pronunciación. Siento que en esta intervención mejoré mucho al prever las situaciones que se pueden dar en el aula. Hay que seguir mejorando al respecto para tener una mejor planeación. En la clase del próximo martes hay un ejercicio de escucha con un video. Debo planearlo bien para que sea lo más entendible posible. Sin embargo creo que el ejercicio en pareja funciona muy bien porque cada estudiante sabe que tiene una responsabilidad de producir.
---	---	--

porque en ese momento JDL salió del salón y quedó un número impar de estudiantes. Cuando los estudiantes escucharon por primera vez vi que estaban un poco perdidos les dije que no se preocuparan, que íbamos a repetir varias veces el audio. En ese momento llegó JDL y le expliqué la actividad. Repetimos varias veces hasta que percibí que los estudiantes ya habían marcado el camino. Pasé puesto por puesto para ver si lo habían hecho bien y todos lo habían marcado bien. En ese momento la profesora me dijo que le pidiera a alguien que saliera a indicar el camino en el mapa grande que estaba proyectado. Pedí voluntarios pero no se ofrecieron, entonces le dije a JD que saliera. Para hacer un cambio de fase y pasar a la tarea principal de la sesión, les dije que íbamos a utilizar la imaginación. Les leí la tarea final y se asustaron porque pensaron que era algo adicional que había que preparar como el video. Pero les expliqué que era para hacerlo en esa sesión. A continuación les presenté los pasos que debían seguir para hacer la actividad. Una vez hecho esto los estudiantes empezaron a interactuar con sus parejas para armar su diálogo. Pude notar mucha interacción en la lengua extranjera. De igual forma puede notar que los estudiantes se corregían el uno al otro y que estaban armando su diálogo en conjunto. Cuando uno de los miembros del grupo me preguntaba algo de vocabulario los dos estaban atentos a la respuesta. Otra cosa que pasó fue que había un interés por aprender a decir las cosas con otra estructura gramatical o para aprender el	Sabía que los estudiantes iban a tener que escuchar varias veces el audio por lo que había pasado anteriormente con el video de Ramsar. Esto suele ser una situación un tanto problemática ya que dos de los estudiantes perdieron la oportunidad de interactuar con el otro. Fue una buena sugerencia porque en ese momento quedé como sin ideas para hacer una transición de una actividad a otra Aunque había dos profesores que me estaban observando todo el tiempo, debo decir que no me sentí tan nerviosa excepto cuando cometía errores de gramática mientras hablaba. Creo que con la manera como se presentó la tarea final de la sesión les transmití algo de entusiasmo a los estudiantes .Además fue una gran idea conectar un evento real de la ciudad de Cali con las experiencias que se viven en el aula. Esta interacción fue muy importante porque realmente vi que los estudiantes se comunicaban más con el otro. Pude ver que los estudiantes compartieron cosas de su vida mientras hablaban de la temática de los humedales. Además pude observar cooperación ya que se ayudaban los unos a los otros a armar los diálogos sugiriendo	Hay que tener en cuenta que las cosas que se produzcan en el aula no se queden en lo privado sino que haya una socialización de estos aspectos. En las siguientes dos intervenciones tengo el mismo escenario. Así que debo estar calmada y enfocada en lo que he planeado y en la clase. Tal vez sería bueno incluir en la próxima clase un evento sacado de la vida real como lo es el día mundial de los humedales, el 2 de febrero. Hay que seguir pendiente de estos aspectos para ver cómo es el progreso del aprendizaje cooperativo en el aula. Para lo que queda de las intervenciones sería bueno animarlos más a producir en sus propias palabras y no leyendo. También tengo que estar atenta a los progresos que hacen los estudiantes ya que se están notando más con respecto a la prueba diagnóstica.
--	---	---

pronombre complemento “y”. También noté fue que hubo intercambio de experiencias previas. Finalmente pasamos a la parte de las presentaciones del juego de rol. Como noté que AJ y CS estaban con ganas de presentarse les pedía a ellos que lo hicieran para que rompieran el hielo. CS y AJ hicieron su diálogo leyendo en voz alta. Después siguieron JD y LB que hicieron la <i>formule de politesse</i> bien. Para la parte de las indicaciones leyeron en voz alta. El resto del diálogo si fue de memoria. NS y JD hicieron todo su diálogo de memoria. Ocasionalmente NS miraba sus notas. JD pudo sacar sus habilidades teatrales y aprovechó para actuar. Por último SO y Estefanía en unos momentos leen en voz alta y en otros mirando las notas. Cada vez que terminaba una presentación se aplaudió. Para terminar, les pregunté a los estudiantes cómo se habían sentido con la actividad; ellos dijeron que bien. CS dijo que le gustó que había aprendido sobre la ubicación de otros humedales en Cali que él no conocía. SF participó voluntariamente y dijo que le había parecido bien. JDL dijo que le pareció chévere porque era una situación que podría pasar en la realidad. Finalmente se hablaron algunos aspectos de la tarea final y se concluyó la clase.	estructuras, vocabulario etc. Ellos estaban listos antes de los demás y querían presentarse de primeros. Debo admitir que me decepcionó un poco que ellos hubieran leído porque sé que los dos tienen buen nivel y habían podido hacerlo mejor. Por otro lado pude ver un gran avance en pronunciación y en producción en estudiantes como LB y NB que se aprendieron lo que iban a decir de memoria, lo que representó un esfuerzo de parte de ellos. También vi progreso en SF pues la veo un poco más desenvuelta en la clase. Esto también se evidenció en la parte final pues quiso decir algo de forma espontánea. Me sentí bien con esta intervención pues los estudiantes se expresaron en cuento a lo que estamos desarrollando y les ha gustado porque sienten que han aprendido.	Me gustaría saber más sobre los efectos que producen este tipo de actividades no sólo en el aspecto cognitivo sino también en cuanto a lo motivacional o afectivo. Pienso que es muy importante la sensación de los estudiante, en otras palabras que expresen si sienten que están aprendiendo o que no. También me gustaría ver que sugerencias tienen. Para esto pienso que voy a aplicar una entrevista grupal.
--	--	--

UNIVERSIDAD DEL VALLE
 LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS
 FACULTAD DE HUMANIDADES
 ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
 Semestre: agosto-diciembre 2016

Plan de clase #: 07

Fecha: noviembre 4 de 2016

Nombre de la institución: Universidad del Valle

Curso/nivel: Francés con propósitos generales y específicos II

Número de estudiantes: 10

Nombre docente titular: Carmen Faustino

Nombre practicante: Laura Gordillo

Duración de la intervención: 40 mins

Tema de la intervención: Los humedales del mediterráneo

Descripción Objetivo de la clase.	Reflexión	Aspectos a tener en cuenta para la acción
-Identificar las problemáticas de los humedales de la zona del mediterráneo. La intervención comenzó después que los estudiantes hicieron unas presentaciones sobre su futuro académico y profesional. Empecé preguntándoles a los estudiantes si recordaban los tipos de humedales que habíamos visto y su clasificación. Los estudiantes respondieron y se acordaron de la clasificación que se hace entre humedales costeros, interiores y artificiales. De esta manera introduje el tema de los humedales del mediterráneo. Les expliqué que íbamos a ver un video y desarrollar la hoja de actividades. Repartí una hoja por parejas para que fuera más sencillo. Expliqué la hoja de actividades y cómo estaba dividida. Cuando iba a poner el	En estas presentaciones pude ver que los estudiantes han progresado mucho en su producción oral. Esta parte fue satisfactoria porque me di cuenta que los estudiantes realmente habían interiorizado los diferentes humedales que existen y cómo se pueden clasificar. Siempre que utilizo algo tecnológico hay problemas técnicos la verdad pienso que estos problemas son difíciles de prever porque no soy muy experta en cosas tecnológicas. En contraste con la intervención pasada en la que tuve también problemas técnicos, esta vez pude	La próxima clase debo retomar el tema haciendo un breve repaso de lo que vimos la clase pasada. Parece que es necesario probar las cosas en el salón justo antes de que comience la clase. No obstante esta vez no pude hacerlo porque estaba en la clase de pintura.

video el sonido no quiso funcionar. Esta vez no supe de dónde vino el problema ya sabía que en mi computador si funcionaba. Mientras, la profesora titular me ayudaba a arreglar el problema se fueron como 10 minutos de clase. Incluso, un estudiante vino a ayudarme. Finalmente se pudo ver el video pero el sonido era muy bajito. Así lo vimos como tres veces hasta que un estudiante apagó los ventiladores y se pudo escuchar un poco más alto. Tuve que repetir el video como 4 o 5 veces porque los estudiantes no cogían el último punto. Yo pensé en repetirlo hasta que ellos dieran con la respuesta pero también pensé que ya era muy aburrido ver el video tantas veces. Así que la profesora titular me sugirió que ese último punto se desarrollara entre todos. Comencé a corregir la actividad con todo el grupo y fueron muy participativos. Aunque en la primera respuesta el estudiante NS y LB tenían un error, no fui yo la que corrigió sino otra pareja compuesta por SO y JDL. Seguimos corrigiendo la actividad y procuré que cada estudiante participara. No obstante esta corrección se hizo sin PL y AJ ya que salieron del salón porque se les presentó una dificultad. Cuando llegamos a la parte que nadie había podido responder, puse el video donde decían la frase y sólo la pareja de NS y LB pudieron dar con la palabra que faltaba. Pregunté a los estudiantes que tipo de humedales había en Cali y me respondieron que ríos, lagos, estanques etc. De esta manera entendí que habían entendido la definición de humedal que da la	notar un poco más de colaboración por parte de los estudiantes. Cuando estaba repitiendo el video sentí que la actividad se estaba tornando algo aburrida ya que tuve que repetir el video más veces de lo que pensé. Fue una buena sugerencia la de la profesora titular porque me dio la impresión que los estudiantes no se iban a sentir mal consigo mismos. Además, los estudiantes que tienen un poco más desarrollada la habilidad de escucha pueden ayudar a los otros. Considero que esto es muy valioso para el espíritu de las actividades cooperativas ya que el conocimiento no solo viene del profesor sino de los estudiantes también. Estas estudiantes tienen un problema que parece ser grave ya que PL no regresó a clase y AJ estaba llorando al momento de la corrección de la actividad.	Cuando los estudiantes no entiendan algo debo apoyarme en los estudiantes que si han comprendido para que estos ayuden a sus compañeros. Creo que en eso radica la cooperación. Voy a llamar a estas estudiantes para saber que les ha pasado.
--	--	--

convención de Ramsar.		
-----------------------	--	--

UNIVERSIDAD DEL VALLE
 LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS
 FACULTAD DE HUMANIDADES
 ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
 Semestre: agosto-diciembre 2016

Plan de clase #: 08

Fecha: noviembre 9 de 2016

Nombre de la institución: Universidad del Valle

Curso/nivel: Francés con propósitos generales y específicos II

Número de estudiantes: 8

Nombre docente titular: Carmen Faustino

Nombre practicante: Laura Gordillo

Duración de la intervención: 1:30 mins

Descripción	Reflexión	Aspectos a tener en cuenta para la acción
Objetivos de la clase: -Leer y comparar la situación de los humedales del mediterráneo con los ríos de Cali. -Reportar este análisis comparativo a los compañeros. Como la clase pasada sólo se pudo llevar a cabo la mitad de lo que estaba planeado, en esta clase continué con la actividad. Para esto tuve que hacer un repaso de lo que se había hablado en el video de los humedales del mediterráneo. Una vez hecho esto, introduje el tema de los ríos de Cali. Pregunté a los estudiantes cuáles eran los nombres de los ríos de Cali y entre todos sacamos los siete nombres. Expliqué cuál era el método para leer el artículo “Cali et ses sept rivières à sec”. Formé los grupos pero las cosas no salieron como lo había planeado ya que faltaron dos	En la clase siempre ocurren cosas que uno no tiene previsto. Específicamente en este curso desde el semestre anterior existía el problema de la asistencia de los estudiantes. Es decir los estudiantes faltaban mucho y no se podía contar con todos. Los estudiantes comentaron cosas	Para llevar a cabo esta actividad creo que es necesario llevar a los estudiantes a hacer una reflexión a partir del texto; talvez a través de preguntas que los muevan a elaborar una posición personal frente al asunto. Así podrían explicar la temática en sus propias palabras y no sólo recitar.

estudiantes a la clase. Por lo tanto me tocó organizar un grupo en parejas. También les expliqué a los estudiantes que la idea era hacer un diagrama de Venn para conectar ideas que fueran similares de entre los dos textos analizados (el video y el artículo). Los estudiantes entendieron y enseguida empezaron a leer. Mientras leían surgieron algunas preguntas de vocabulario que afortunadamente ya había previsto entonces pude ser de ayuda para los estudiantes al leer el texto. Sin embargo hubo una frase que yo creía haber entendido y en la clase me di cuenta que no por lo que recurrí a la docente titular del curso. Mientras los estudiantes leían pude notar que comentaban el texto y hubo un gran interés de ellos por tratar las problemáticas de su ciudad. Aunque entre ellos hablaban de estos temas en la lengua materna no le vi mayor inconveniente ya que me interesaba la comprensión de ellos. Después los estudiantes comenzaron a hacer los diagramas de Venn y a vincular las ideas comunes. En algunos casos vi que hubo dificultad pero en general todos entendieron las ideas muy bien y sintetizaron esto en frases. Luego cada grupo presentó su parte del texto al resto de la clase. Finalmente les pregunté qué pensaban de las soluciones en relación con la problemática y dieron con la respuesta que estaba esperando por lo que se pudo hacer una reflexión interesante. Después pasamos a la presentación de los videos, o a la tarea final. Se comenzó por el	relacionadas con su contexto. Aunque lo hicieron en español pude notar que había gran interés por estas problemáticas Aquí sentí que faltó más producción pues los estudiantes no explicaron su parte del texto. Más bien recitaron lo que tenían escrito en el diagrama de Venn. Especialmente tuvieron problemas con la gramática y la calidad del sonido. No obstante noté que se investigó y el video en general está bien. Por supuesto sigue habiendo problemas de pronunciación pero a comparación de como empezaron ha habido mejora. Este video resaltó por su	En cuanto a la tarea final creo que los estudiantes necesitan más modelos en cuanto a lo que se espera de ellos. Igualmente es necesario hacer una asesoría previa para saber qué es lo que van a presentar y brindar la ayuda necesaria. Igualmente sería bueno pedirles a los estudiantes el guion de lo que piensan decir y hacerles las correcciones pertinentes.
--	---	---

grupo de JDL, SO y DN. Este grupo hizo un video que comenzó un tanto animado con la canción de los humedales. No obstante tenía muchos espacios vacíos en los que parecía que el objetivo era hacer tiempo. Sin embargo considero que fue un buen esfuerzo. Luego siguió el video de NS, LB y JD. Este video me pareció que tenía algo más de contenido. Pero tuvieron varios problemas de pronunciación y de calidad de sonido que hacían difícil entender. Finalmente se presentó el video de CS y SF que aunque tenía buen contenido, no se apreciaba bien por la falta de calidad en el sonido y de articulación de las palabras. Además como ellos no aparecían en el video hablando, no se podía contar con elementos paralingüísticos para entender lo que decían	contenido el cual presentó de manera muy detallada la ubicación de los lagos de la universidad. Además me llamó la atención que la entonación que utilizó LB fue animada transmitía interés al oyente. Además algo que no me gustó de este video era que las cosas que decían parecían leídas y esa no era la idea de la tarea final lo que me decepcionó un poco. Sin embargo la profesora titular me dijo que en general lo habían hecho bien. Creo que estaba esperando algo de mejor calidad por parte de los estudiantes pero tal vez esto se deba a que los esté comparando con personas de más nivel o capacidades técnicas.	
---	---	--

ANEXO 5: FOTOS DE LA EXPERIENCIA



Realización de un poster para concienciar a los demás de la importancia de la preservación de los humedales.



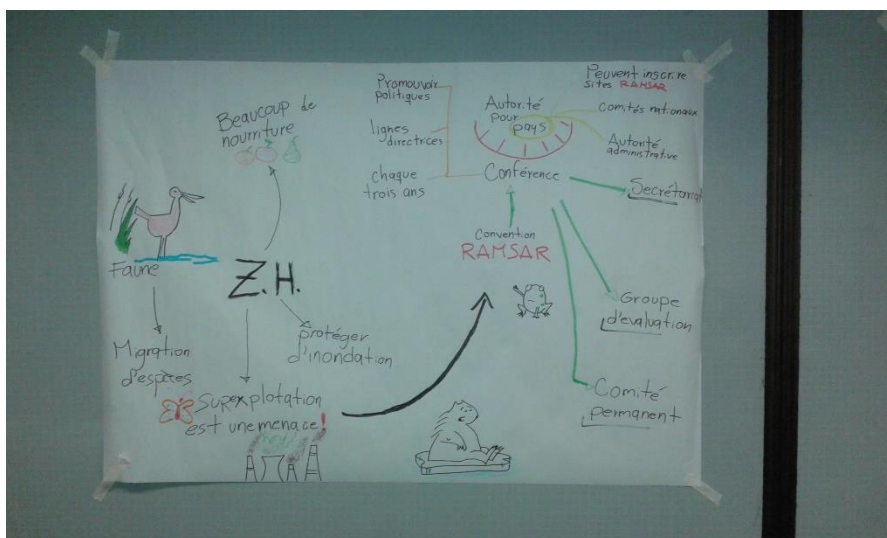
Presentación del poster



Presentación del poster



Mapa de ideas (mindmap)



Mapa de ideas (mindmap)

ANEXO 6: TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA GRUPAL

Entrevistadora: ¿Cómo se sintieron con este proyecto?

Estudiante 1: Es bueno porque ayuda a conocer la ciudad y esas fuentes de agua que no están tan bien cuidadas aquí en la ciudad ni en el país. Y pues igual es una manera de apropiarse de esos humedales, de esos ríos de eso que muchas veces pasamos por alto porque simplemente porque ahí están. Entonces me pareció bien, me gustó.

Estudiante 2: Pues a mí me gustó mucho este tipo de proyecto porque fuera de que estudiamos francés, o sea lo estudiamos, no de forma directa sino que lo usamos como medio de comunicación de otro tema; o sea yo nunca había aprendido un idioma hablando de zonas húmedas. Entonces, tras de que aprendemos de ellas o sea porque muchas veces dejamos de conocer una parte de nuestra naturaleza... aprendemos de ellas, aprendemos vocabulario en francés, conocemos más nuestra ciudad y a la vez nos educa frente a este tipo de zonas que hay que cuidar.

Entrevistadora: ¿creen que su conocimiento sobre los humedales aumentó?

Varios estudiantes: ¡claro! ¡obvio!

Estudiante 3: Obvio porque al hablar de los humedales nos dará suficiente conciencia para conocer y proteger esas áreas que son importantes en todos los ecosistemas de nuestra vida.

Entrevistadora ¿qué cosas aprendieron que antes no sabían?

Estudiante 3: Yo no sabía por ejemplo sobre el manejo de los humedales, para qué sirven, en qué consistía eso.

Estudiante 2: o sea yo pensaba que una zona húmeda no era una agrupación de diferentes zonas como ríos o lagos sino que pensaba que la zona húmeda en sí era una cosa, un estanque por ahí o algo así. Pero ya aprendí que no, que son muchos cuerpos de agua.

Entrevistadora: ¿otra cosa que hayan aprendido?

Estudiante 4: yo no sé si aprendí algo de más, normal. Lo que sí me quedó claro fue la responsabilidad; por lo general uno suele pasar por el lago y lo ve como un lugar bonito. Pero cuando tuvimos la experiencia de grabar en el lago nos dimos cuenta que de verdad la diversidad es mucha y que no somos solo nosotros los que aprovechamos ese espacio sino que hay una diversidad de seres bióticos que necesitan ese espacio; por ejemplo la universidad es un lugar con una flora y una fauna grandísima y uno dice bueno y si ese lago no estuviera entonces los patos qué, tantos patos que yo he visto que van y aterrizan ahí; las iguanas, las chuchas... donde varias especies habitan entonces uno se da cuenta que es un lugar de responsabilidad.

Entrevistadora: ¿En cuanto a la lengua piensan que mejoraron?

Varios estudiantes: ¡si mucho!

Estudiante 1: Nos aporta mucho vocabulario de animales que están en el entorno y de cosas que no están específicamente relacionadas creo con la carrera de ninguno de nosotros.

Entrevistadora: ¿Piensan que estos contenidos fueron relevantes para su formación como profesionales y seres humanos?

Estudiante 1: Profesional no tanto, precisamente por lo que decía, yo creo que ninguno de nosotros tiene que ver con zonas húmedas. Pero como personas sí porque nos enseña a cuidarlas a tenerlas en cuenta, no simplemente ¡ah! el lago.

Entrevistadora: ¿cómo se sintieron con las actividades en grupo desarrolladas en la clase?

Estudiante 2: yo creo que es mejor con una compañía porque me puedo apoyar en la otra persona y si de pronto yo no sé algo la otra persona lo sabe. Entonces es algo como complementarnos entre todos para poder desarrollar la actividad.

Estudiante 3: Y ahí cabe el viejo proverbio: “Varias cabezas piensan más que una” entonces es necesario.

Entrevistadora: de aquí en adelante ¿cómo preferirían trabajar?

Estudiante 1: de las dos formas. Yo digo de las dos formas porque también está la dificultad de trabajar en grupo porque unos no los ve o no van a la clase o que a uno no le cuadran los horarios.

Entrevistadora: pero ¿para las actividades de la clase también?

Estudiante 1: sí de las dos formas

Entrevistadora: ¿Qué sugerencias darían para desarrollar una propuesta similar?

Estudiante 1: si el trabajo se fortalece así yo creo que sería bueno seguir haciendo esto porque da de todo un poco. Da vocabulario, da pronunciación, también ayuda a escuchar, trabajar en grupo... Yo creo que es una buena forma de trabajo.