

MEJORAMIENTO DE LA COMPETENCIA AUDITIVA DE FRANCÉS LENGUA
EXTRANJERA POR MEDIO DEL ENFOQUE POR TAREAS EN ESTUDIANTES
DE GRADO DÉCIMO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INEM JORGE ISAACS
EN LA CIUDAD DE CALI, COLOMBIA.

Andrés Mauricio Álvarez Ortiz
Mónica Alejandra Delgado Paniquita



Universidad del Valle
Facultad de Humanidades
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Licenciatura en Lenguas Extranjeras
Santiago de Cali
2018

MEJORAMIENTO DE LA COMPETENCIA AUDITIVA DE FRANCÉS LENGUA
EXTRANJERA POR MEDIO DEL ENFOQUE POR TAREAS EN ESTUDIANTES
DE GRADO DÉCIMO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INEM JORGE ISAACS
EN LA CIUDAD DE CALI, COLOMBIA.

Trabajo de grado presentado como requisito para optar por el título de Licenciado
en lenguas extranjeras

Director:

Andrés Iván Bernal Vargas.

Universidad del Valle
Facultad de Humanidades
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Licenciatura en Lenguas Extranjeras
Santiago de Cali
2018

AGRADECIMIENTOS

Gracias universo, ¡el tiempo es perfecto!

-Andrés Álvarez

*A mi madre, por su eterno e incansable esfuerzo. A la vida, por dejarme
recorrer este camino.*

-Mónica Delgado

CONTENIDO

RESUMEN	6
RÉSUMÉ	7
INTRODUCCIÓN	8
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
JUSTIFICACIÓN	13
OBJETIVOS	17
Objetivo general:	17
Objetivos específicos:	17
ANTECEDENTES	18
MARCO TEÓRICO	24
METODOLOGÍA	35
Enfoque metodológico.....	35
Tipo de investigación.....	36
Instrumentos	37
Contexto.....	44
Participantes	45
ANÁLISIS DE RESULTADOS	46
Análisis de la etapa de observación	47
Análisis de la encuesta de percepción del aprendizaje y desempeño en francés lengua extranjera	48
Análisis de la prueba de entrada	58
Análisis de la intervención pedagógica.....	62
Análisis de la prueba de salida	63
Análisis de la autoevaluación	68
CONCLUSIONES	71
RECOMENDACIONES	75
BIBLIOGRAFÍA	77
ANEXOS	79
Anexo A. Diario de campo.....	79
Anexo B. Encuesta de percepción del aprendizaje y desempeño en francés lengua extranjera.	83
Anexo C. Prueba de entrada y salida.	85

Anexo D. Autoevaluación.	89
Anexo E. Plan de clase <i>La crêpe vs. L'Oblea</i>	91
Anexo F. Diario de campo de la intervención.	94

RESUMEN

En el campo de la enseñanza de una lengua extranjera, la competencia auditiva a menudo se aborda de manera implícita durante el desarrollo las clases. De modo que, se planteó el objetivo de investigar un curso de francés LE (lengua extranjera), por medio de una intervención pedagógica que analiza y evalúa criterios tanto cuantitativos como cualitativo (enfoque mixto). Después de un periodo de observación, se diseñó una secuencia didáctica para el mejoramiento de la competencia en los aprendices del curso, que se ajustara a las necesidades de los estudiantes y los lineamientos definidos por la docente titular.

Los estudiantes llevaron a cabo una serie de actividades diseñadas bajo un enfoque por tareas, para las cuales se hizo uso de materiales auditivos, visuales y audiovisuales durante un periodo de tres meses para el mejoramiento de la competencia auditiva. Para la evaluación del mejoramiento de dicha competencia se aplicaron tres métodos: prueba - pos prueba, autoevaluación por parte de los estudiantes y el control continuo de las actividades desarrolladas, en el que se obtuvo como resultado una mejoría en el nivel de la competencia.

Palabras clave: competencia auditiva, enfoque por tareas, francés lengua extranjera.

RÉSUMÉ

Dans le domain de l'apprentissage d'une langue étrangère, la compréhension oral est abordée d'une manière implicite pendant le développement naturel des courses. Celle-ci est la raison pour laquelle on a posé l'objectif de produire une recherche sur un cours de FLE (français langue étrangère). On a utilisé l'intervention pédagogique comme un outil pour analyser et évaluer des critères qualitatives et quantitatives dans un approche de recherche mixte. Après avoir observé par une periodo du temps de 12 semaines le cours du FLE , on a élaboré une séquence didactique, afin d'améliorer la compréhension orale des étudiants.

D'une part cette séquence-la a été désignée selon les besoins des apprenants et les contenus établis par la professeur du cours. D'une autre part les étudiants ont réalisé des activités désignées selon l'approche par les tâches dans lesquelles on a fait emploi des matériaux auditifs, visuels et audiovisuels . Finalement on a évalué l'amélioration de la compréhension orale par la voie du test-post test , contrôle continu et auto évaluation, desquels on a obtenu comme résultat l'augmentation du niveau de la compétence auditive.

Mots-clés: *Compréhension orale, l'approche par les tâches, francais langue etrangere.*

INTRODUCCIÓN

A lo largo del desarrollo de las didácticas de la lengua extranjera (LE), diferentes enfoques y metodologías han resaltado la importancia de la competencia auditiva en el aula. Sin embargo, esta competencia fue considerada como secundaria en el aprendizaje de una LE hasta hace poco, la cual se ponía en función de su semejante: la competencia oral. Un ejemplo de esto es la implementación de ejercicios de repetición en los cursos de lengua extranjera. El estudio de esta competencia, sus características propias, sus funciones y propósitos, fueron ignorados por académicos e investigadores durante mucho tiempo. Con el objetivo de ilustrar cómo la concepción de la competencia auditiva ha cambiado con el paso del tiempo, se presentan a continuación dos definiciones, de dos autores diferentes, en dos épocas diferentes.

Por una parte, Wipf (1984) aseguró que la escucha “es un proceso mental invisible” que, por lo tanto, no se podía escribir. También afirmó que “las personas que escuchan deben discriminar entre los diferentes sonidos, comprender el vocabulario y las estructuras gramaticales, interpretar el énfasis y la intención, y retener e interpretar todo esto tanto dentro del contexto inmediato como de un contexto socio-cultural más amplio.” (p. 345). Lo expuesto por Wipf (1984) enfatiza en los aspectos fonológicos, léxicos y estructurales del idioma, los cuales enmarcan las tendencias existentes hasta hace poco.

Por otra parte, Rost (2002) define la escucha como “un proceso de interpretación activo y complejo en el cual la persona que escucha establece una relación entre lo

que escucha y lo que es ya conocido para él o ella” (p.13). Según el autor, la escucha es un proceso que involucra “recibir lo que el emisor en realidad expresa (la orientación receptiva); construir y representar el significado (la orientación constructiva); negociar el significado con el emisor y responder (la orientación colaborativa); y crear significado a través de la participación, la imaginación y la empatía (la orientación transformativa)” (p. 13). De lo anterior, se evidencia que el énfasis está sobre el aspecto social que ha tenido un fuerte impacto en la enseñanza de una LE durante los últimos años.

El presente estudio busca mejorar la competencia auditiva en estudiantes de grado décimo de la institución educativa INEM de un curso de francés lengua extranjera en la ciudad de Cali, Colombia. Por medio de un enfoque por tareas, el cual incorpora los aspectos culturales a través del uso de materiales de contexto de habla real, que mejoran no solamente las competencias de los estudiantes, sino que los motivan a participar activamente en su proceso de aprendizaje.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional ha trazado una serie de metas para que los estudiantes egresados del sistema educativo tengan un nivel B1 de lengua extranjera al culminar sus estudios secundarios. El aprendizaje de una lengua extranjera, especialmente inglés, adquiere entonces un rol fundamental en la educación colombiana debido a la puesta en marcha del programa Colombia Bilingüe. De acuerdo con el Ministerio de Educación, el programa se ha estructurado con el propósito de fortalecer el aprendizaje del inglés en la educación básica y media.

A pesar de que el programa de bilingüismo se enfoca en el idioma inglés, hay instituciones que incorporan la enseñanza de otros idiomas dentro de sus propuestas educativas, como es el caso de la Institución Educativa INEM Jorge Isaacs. Esta institución ha incluido la enseñanza de francés y alemán en sus programas académicos con la finalidad de formar ciudadanos competentes que se adapten a una sociedad globalizada, utilizando la comunicación y la cultura como base para fomentar el respeto y la tolerancia.

Para comenzar, con el fin de identificar una problemática que amerite una investigación, se observó durante cuatro meses a los aprendices de francés lengua extranjera del grado 10-13 de la Institución Educativa INEM Jorge Isaacs, de la ciudad de Cali-Colombia. A partir de esta etapa de observación, se evidenció un

buen ambiente educativo y la disposición por parte de los estudiantes en el curso. Aunque en ocasiones, la indisciplina representa un obstáculo para el óptimo desarrollo de las clases, los estudiantes permiten que las actividades propuestas por la docente se lleven a cabo. Otro aspecto identificado gracias a la observación hecha, es la práctica del idioma a través de ejercicios gramaticales, la cual es bastante recurrente. Sin embargo, una de las ventajas que aporta el privilegio otorgado al uso de la gramática en las clases es la consolidación de bases estructurales sólidas del idioma por parte de los estudiantes. Durante el desarrollo de las clases, el uso de la lengua materna es bastante recurrente en la interacción docente-estudiante; la docente habla en francés en ciertas ocasiones, como, por ejemplo, al momento de practicar la pronunciación del vocabulario correspondiente a la unidad en la que estén trabajando. Por lo anterior, la lengua meta pasa a un segundo plano, siendo esta desplazada por los ejercicios en clase, los cuales se basan en completar los espacios en blanco de ciertas frases con el pronombre correcto o la palabra indicada, las actividades de escucha y repetición, y del vocabulario que se aprende de memoria, como el de la familia o las profesiones.

En consecuencia, la interacción entre los estudiantes y la docente en francés era casi nula y el único contacto directo de los aprendices con el idioma tenía lugar a través de ejercicios gramaticales convencionales. Lo anterior, conlleva a que los aprendices tengan una mínima exposición a materiales auténticos que utilicen muestras reales de lengua o que estén expuestos a contextos de habla significativos, lo cual reduce las posibilidades de que haya un aprendizaje significativo. Además de esto, la práctica recurrente de ejercicios gramaticales que

se enfocan en la estructura de la lengua y su equivalencia en la lengua materna más que en contextos de habla significativos para el aprendiz impacta directamente el desarrollo de la competencia auditiva, cuyo desarrollo se hace, por lo general, de manera indirecta en las clases. De modo que, al haber observado estas particularidades, se identificó la problemática anteriormente mencionada y se plantea la siguiente pregunta: ¿cómo el enfoque por tareas puede mejorar la comprensión oral en estudiantes de grado décimo en un curso de francés lengua extranjera de la Institución Educativa INEM de la ciudad de Cali? Con el objetivo de resolver este interrogante, se planificó, diseñó e implementó una secuencia didáctica basada en tareas, que apunta a mejorar la competencia auditiva de los aprendices.

JUSTIFICACIÓN

Durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera (denominada de aquí en adelante *LE*) se desarrollan competencias de carácter general, es decir aquellas que no están explícitamente relacionadas con el ámbito lingüístico, y de carácter comunicativo, que son aquellas que utiliza una persona para comunicarse. Dichas competencias conllevan a los aprendices a realizar actividades de lengua que les permiten llevar a cabo tareas específicas en un contexto determinado. Las competencias tales como la comprensión y expresión oral y escrita permiten la interacción entre los aprendices de una *LE* y juegan un papel fundamental tanto en el aula de clases como en sus contextos más próximos (Consejo de Europa, 2002). Sin embargo, a la hora de enseñar una lengua extranjera se presentan dificultades a lo largo del proceso.

En el caso específico de la competencia auditiva se presentan ciertas dificultades como la falta de exposición de los estudiantes a *input* auditivo claro y comprensible, que se ajuste a su nivel de lengua y el privilegio otorgado a los métodos de enseñanza tradicionales durante el proceso de aprendizaje. Haciendo referencia a la primera dificultad mencionada, Ellis (1999) menciona que la interacción docente-estudiante utilizando la lengua meta es una de las principales fuentes importantes de *input* auditivo para la adquisición de una *LE*, ya que la provisión de *input* auditivo pone en marcha los “desencadenantes” que activan principios y fijan parámetros (p. 30). Por lo tanto, cuando esta interacción no ocurre en la lengua meta la

competencia auditiva tiende a tener un desarrollo tardío en comparación con las demás competencias. Lo anterior, es debatible en la medida en que hay más posibilidades de desarrollar la competencia auditiva, si bien la interacción docente-estudiante no es el único recurso, es uno de los más importantes pues es el primer ejemplo de uso real de la lengua meta para los aprendices. Por otro lado, en cuanto al uso de métodos de enseñanza tradicionales, por lo general, involucran un enfoque de gramática-traducción en donde la traducción, las reglas gramaticales y las conjugaciones tienen un fuerte énfasis en las clases, siendo éstas utilizadas muchas veces de manera descontextualizada, sin establecer procesos de diálogo (entre docente-estudiante o entre pares) que permitan una comprensión de aquello que se desea enseñar (Córdoba, Coto, & Ramírez, 2005; Ming, 2011).

Contrario a como sucede con la lengua materna, la competencia auditiva en una clase de LE no es adquirida naturalmente, por lo tanto, debe ser enseñada. De acuerdo a Cruz y Tápanes (s/f):

La práctica de la audición es de especial importancia en las aulas donde se enseña el idioma Inglés como idioma extranjero, pero frecuentemente los estudiantes presentan dificultades en el desarrollo de las habilidades de comunicación oral y comprensión auditiva, ya que al no escuchar correctamente, y no entender, es imposible lograr una comunicación adecuada (p.2).

Con el objetivo de fomentar la comunicación usando la lengua meta en el aula de clases, se propone hacer énfasis en el desarrollo de la competencia auditiva

teniendo en cuenta que los estudiantes de grado 10-13 de la Institución Educativa INEM Jorge Isaacs están en las primeras etapas del proceso de aprendizaje de francés como lengua extranjera. De acuerdo con Krashen & Terrell (1983), una de las primeras etapas en el aprendizaje de una LE corresponde al periodo conocido como *silent period* (periodo silencioso), el autor define este periodo a través de la hipótesis del *input* como el tiempo en el que el aprendiz desarrolla y refuerza su competencia comunicativa a través de la escucha y la comprensión de los mensajes que recibe en la lengua meta; finalmente, el aprendiz hablará cuando se sienta capaz y confiado de hacerlo. Según lo anterior, se resalta la importancia del desarrollo de la competencia auditiva en los aprendices dentro de situaciones comunicativas debido a que es necesario que haya una correcta comprensión de los mensajes en la lengua meta para que haya una buena comunicación. Krashen (1984) en su libro 'Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework', afirma que este periodo puede durar desde unas cuantas semanas hasta varios meses; por lo tanto, los resultados de la producción oral se evidenciarían a mediano y largo plazo.

Teniendo en cuenta las dificultades mencionadas, se propone la implementación de un enfoque por tareas. De acuerdo con Peris (2004), este enfoque facilita el desarrollo de la competencia auditiva, debido a que los estudiantes son considerados como los protagonistas de su propio aprendizaje, llevándolos a una potencialización de las inteligencias múltiples a través de la realización de tareas. Por esta razón, se diseñó una secuencia didáctica basada en los contenidos

establecidos por la docente del curso de francés para fomentar el desarrollo de la competencia auditiva en los estudiantes por medio del enfoque por tareas.

OBJETIVOS

Objetivo general:

- Mejorar la competencia auditiva de los estudiantes de francés lengua extranjera de grado décimo de la Institución Educativa INEM por medio del enfoque por tareas.

Objetivos específicos:

- Diseñar una secuencia didáctica basada en el enfoque por tareas que desarrolle la competencia auditiva de los estudiantes.
- Implementar una secuencia didáctica basada en el enfoque por tareas que desarrolle la competencia auditiva en los estudiantes.
- Evaluar el impacto de una secuencia didáctica basada en el enfoque por tareas que desarrolle la competencia auditiva en los estudiantes.

ANTECEDENTES

Para llevar a cabo este trabajo, es necesario consultar trabajos investigativos que aborden, sobre todo, el desarrollo de la competencia auditiva en estudiantes de Francés Lengua Extranjera (FLE), utilizando para ello el enfoque por tareas en estudiantes de grado décimo. Teniendo en cuenta lo anterior, la búsqueda de antecedentes se divide en dos categorías: en primer lugar, se presentan trabajos que hacen uso del enfoque por tareas como herramienta facilitadora de aprendizaje y, en segundo lugar, se presentan trabajos que se enfocan en el desarrollo de la competencia auditiva en el aula de clases.

El enfoque escogido para la enseñanza de una lengua extranjera (LE): los trabajos que se muestran a continuación presentan el enfoque por tareas utilizado como herramienta facilitadora de aprendizaje en las clases de lengua extranjera.

Con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa en el aula bilingüe mediante el enfoque por tareas en estudiantes de sexto grado de la Institución Bilingüe Pública Castilla y León en España, Molinero (2014) desarrolla una secuencia didáctica que incorpora dicho enfoque y en la cual los estudiantes deben desarrollar diversas tareas para llegar a un producto final evaluable. Esta investigación tiene varias etapas: en primer lugar, se presenta un contexto demográfico y geográfico que evidencia las necesidades y los recursos que tienen los estudiantes dentro de la institución, expone los objetivos que tiene la institución, así como la manera en la que los lleva a cabo metodológicamente. En segundo

lugar, una vez definido el contexto demográfico, se escoge un tema de interés para el proyecto final evaluable de la secuencia didáctica. Aquí, los estudiantes son partícipes en la discusión del tema sobre el que se va a trabajar. Luego de elegir la temática a trabajar en la unidad, los estudiantes tienen una sesión de profundización con el objetivo de activar, compartir y discutir sus conocimientos previos sobre dicha temática, así como también adquirir conocimientos nuevos. Posterior a esto, se lleva a cabo el plan de acción y el cronograma, los cuales especifican qué tareas y actividades se llevarán a cabo, cuándo y cómo se harán; también, definen tanto los objetivos generales como específicos, y la forma de evaluación.

Luego de la etapa de planeación de la secuencia didáctica, empieza la etapa de implementación y la evaluación de la propuesta pedagógica a partir de los resultados de las tareas implementadas en el aula. A lo largo de la etapa de implementación, los estudiantes deben llevar un “diario de aprendizaje” en el que deben quedar registradas sus reflexiones acerca de sus procesos individuales de aprendizaje. La evaluación de la unidad es continua y apunta a medir el progreso realizado por los alumnos a manera de reflexión colectiva. Durante la etapa de evaluación se realiza una prueba diagnóstica con el fin de verificar los conocimientos previos de los estudiantes frente a la temática escogida, para lo cual se plantea una reflexión que permite a los estudiantes descubrir, analizar y compartir tanto los factores que dificultan su aprendizaje como los que lo facilitan. En el desarrollo de las tareas los estudiantes son evaluados por medio de un control continuo diagnóstico para el cual se elaboran diferentes fichas de autoevaluación que se aplican en las etapas intermedias y finales.

Para concluir, Molinero (2014) expone en su trabajo que los resultados demuestran que el uso del enfoque por tareas permite que los estudiantes aumenten su capacidad de interacción y comunicación, desarrollando así sus competencias en la lengua meta. La división de la secuencia didáctica en pequeñas tareas, y el funcionamiento de cada una de ellas, hace posible la reestructuración de todo el proceso y es útil para la organización del trabajo final.

Por otro lado, Méndez (2007) hace uso del enfoque por tareas como metodología para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en niños de tercer grado de la Institución Educativa Francisco de Paula Santander, de la ciudad de Bogotá, Colombia. En su investigación, Méndez realiza una observación durante seis meses para identificar las posibles problemáticas en el aula de clases, de las cuales resalta las siguientes: falta de motivación por parte de los estudiantes, indisciplina, atención dispersa, bajo nivel de conocimiento en el área disciplinar y agresividad entre compañeros. Posterior a esto, se plantea como objetivo: “Implementar tareas en el aula para la enseñanza de inglés como lengua extranjera” (p.23). Para dar cumplimiento a su objetivo, la autora establece una serie de fases, a saber: la elaboración de una tarea para identificar el nivel de los alumnos, el establecimiento de las tareas a desarrollar, el desarrollo de las tareas por parte de los estudiantes y, finalmente, el análisis y la evaluación de resultados. A manera de conclusión, el resultado obtenido sostiene que la implementación del enfoque por tareas no solo desarrolla las capacidades comunicativas de los estudiantes en el área, sino que fomenta el mejoramiento de la convivencia entre los estudiantes. El éxito que tuvo

la implementación de este enfoque, explica la autora, fue gracias a que las tareas propuestas además de basarse en las necesidades lingüísticas de sus aprendices, se basaron en su contexto real.

Si bien el enfoque por tareas es una herramienta ideal para cumplir los objetivos propuestos en las secuencias didácticas, es importante también reconocer el papel fundamental que juega el desarrollo de la competencia auditiva en el aprendizaje de FLE. Los trabajos que se presentan a continuación muestran los resultados obtenidos al desarrollar la competencia auditiva en diferentes cursos de francés.

Por una parte, con el propósito de mejorar la Competencia auditiva en un grupo de estudiantes de sexto grado y otro de noveno grado del Colegio San Bartolomé La Merced, de la ciudad de Bogotá, Colombia, Osejo (2009) utiliza herramientas audiovisuales y hace énfasis en la importancia del *closed caption* como recurso primordial para el cumplimiento del objetivo de investigación y haciendo uso de la investigación acción.

En un primer lugar, se lleva a cabo la implementación de un plan de acción con actividades específicas dividido en tres etapas. La primera etapa está constituida por actividades de observación y recolección de información sobre los grupos de estudio. La segunda etapa consistió en la aplicación de un *pre-test* a dichos grupos para evaluar su percepción y conocer el nivel de desarrollo de su habilidad auditiva. Por último, la tercera etapa consiste en varias sesiones de intervención en las que se proyectaron videos de diferentes episodios de una serie de televisión, apoyados

con la herramienta *closed caption*. Finalmente, se aplica un *post-test* a los grupos de estudio y sus resultados se analizaron con el objetivo de monitorear el progreso de la habilidad auditiva de los estudiantes y comprobar si, en efecto, hubo un mejoramiento en este aspecto. Las conclusiones de esta investigación señalan que el uso de las herramientas audiovisuales junto con el *closed caption* ayudaron en gran parte al mejoramiento de esta habilidad, sin embargo, los resultados también muestran que la falta de compromiso y de responsabilidad por parte de los grupos de estudio, afectan de forma significativa los resultados de la investigación.

Por otra parte, Contreras y Londoño (2014) utilizan la secuencia didáctica como medio para mejorar la competencia auditiva en niños de grado cuarto de primaria de un curso de francés lengua extranjera del colegio La Candelaria, en Bogotá. Para llevar a cabo el objetivo propuesto, se planteó el siguiente procedimiento. Primeramente, se determina la problemática que fue identificada a través de la etapa de observación del grupo. A partir de la problemática, se evidencia que los estudiantes no identifican el vocabulario de temáticas que ya habían visto en las clases, dificultando la expresión tanto oral como escrita. En segundo lugar, se lleva a cabo la planeación de la secuencia didáctica basada en los estándares de enseñanza de lengua extranjera del colegio. En tercer lugar, se implementa la unidad didáctica utilizando el juego como herramienta facilitadora de aprendizaje. Finalmente, la evaluación de la unidad se realiza por medio de una prueba de entrada y otra de salida que tiene como objetivo realizar una comparación de dos etapas diferentes: la etapa previa a la aplicación de la secuencia y la etapa posterior a su aplicación. Así, se concluye que la implementación de la unidad didáctica

mejora la Competencia auditiva en los estudiantes, lo cual permite que haya una mejor interacción docente-estudiante y entre pares.

De los anteriores antecedentes, se toman dos elementos para llevar a cabo el trabajo investigativo. Por una parte, las problemáticas encontradas en los trabajos mencionados, tales como: la falta de motivación, poca participación en clase, el poco uso de la lengua meta, la falta de *input* en el desarrollo de las clases, entre otras. Estas problemáticas identificadas en la etapa de observación fueron abordadas por los investigadores a través de la implementación de estrategias didácticas, como el enfoque por tareas o el uso del material audiovisual, y evidenciaron una mejoría en el desempeño de los estudiantes en cuanto a las clases; lo cual conlleva al cumplimiento de los objetivos planteados. Por otra parte, la estructuración de las investigaciones tiene similitudes con la forma en que se estructuró este trabajo, es decir, las estrategias y la metodología empleadas. No obstante, para esta investigación se toman en cuenta primordialmente los enfoques utilizados en los dos primeros trabajos como referencia para definir el enfoque de la investigación. Dado que el objetivo general aquí planteado es el desarrollo de la competencia auditiva, los antecedentes en cuestión ofrecen un panorama positivo al acercar a los aprendices a contextos reales de habla, lo cual no solo fortalece sus competencias lingüísticas sino también sus competencias culturales.

MARCO TEÓRICO

Habiendo establecido que la situación problemática sobre la que se basa este estudio es el desarrollo de la Competencia auditiva en estudiantes de francés lengua extranjera (FLE), se toman como referencia las variables que la conforman para su conceptualización. De acuerdo a lo anterior, se exponen, a continuación, los conceptos que conforman la base teórica de este trabajo:

- **Adquisición y aprendizaje de una lengua extranjera**

Con el objetivo de precisar las diferencias de la “adquisición” de una LE, Defays y Deltour (2003) hacen una oposición entre el concepto de adquisición y aprendizaje en la cual afirman que la adquisición es espontánea y no dirigida; incluso circunstancial e inconsciente, igual que en la lengua materna. Por otro lado, afirman que el aprendizaje es todo lo contrario, siendo este intencional, planeado, que puede ser controlado bien sea por el aprendiz mismo o por un profesor y sucede generalmente en una clase en donde se lleve a cabo una *enseñanza*. (p.123)

Los autores plantean que la enseñanza que tiene lugar en la clase, se caracteriza por tener la intervención de un profesor, también por recurrir a los ejercicios, evaluaciones, entre otras. Dicha enseñanza es el insumo para que ocurra un aprendizaje y es completamente consciente. El aprendizaje, que es espontáneo, puede llevar a la interiorización del conocimiento lingüístico similar a la resultante de la adquisición (p.125).

Lo anterior supone que la adquisición es en sí la finalidad de todo aprendizaje pues el objetivo final es que los aprendices interioricen y se apropien de los conocimientos.

Defays y Deltour (2003) consideran que existen varios factores que condicionan el aprendizaje de una lengua extranjera, tales como:

- Aquellos sobre los cuales el profesor no tiene ningún control: que refieren a la finalidad del aprendizaje y las restricciones espacio-temporales.
- Factores que dependen del profesor directamente: hacen alusión a la elección de las actividades, los documentos y materiales que se usan para llevar a cabo la enseñanza.
- Aquellos que dependen indirectamente del profesor: como lo son la motivación de los aprendices y la colaboración entre compañeros.

Además, otro de los aspectos que condiciona el aprendizaje y que influye en el aprendizaje de una lengua extranjera es la edad. Los aprendices más jóvenes siempre tendrán la ventaja de haber desarrollado su lengua materna, una segunda lengua (si es en inmersión) y sus competencias cognitivas simultáneamente, sin poderlas disociar. Por el contrario, los aprendices mayores tendrán un proceso de aprendizaje tardío, el cual será forzado y disociado. Esto quiere decir que cuanto

más temprano inicie el proceso de aprendizaje, hay una mayor posibilidad de que sea provechoso (p.16).

Por otra parte, el autor Wolfgang Klein (1986) describió la adquisición de una segunda lengua desde tres perspectivas diferentes, siendo estas la conductista, interaccionista e innatista. Estas teorías, que también están presentes en la adquisición de la primera lengua, contribuyen al entendimiento de la adquisición de una segunda lengua.

Para comenzar, Klein (1986) sostiene que, para los conductistas, los procesos involucrados en el aprendizaje de una segunda o lengua extranjera consisten en la imitación, repetición y refuerzo de estructuras gramaticales (p. 52). Contrario a esto, el autor expone que para los innatistas la adquisición de una segunda lengua es el resultado directo del entendimiento de la lengua meta en situaciones comunicativas naturales por parte de los aprendices; adicionalmente, la teoría innatista establece que hay una predisposición innata para adquirir y desarrollar conocimiento lingüístico a partir de la exposición a la lengua. (p. 53). Por último, Klein afirma que “los interaccionistas ven el dar y recibir de las conversaciones naturales entre hablantes nativos y no nativos como un elemento crucial del proceso de adquisición del lenguaje” (p. 55).¹

¹ Lo referenciado en Klein (1986) es una traducción hecha por los autores del estudio.

Finalmente, se debe entender que el aprendizaje del lenguaje es un proceso orgánico de desarrollo, el cual sigue su propia ruta. Los errores presentes en el proceso no son señales de un mal aprendizaje, sino que hacen parte de formas lingüísticas existentes entre dos idiomas, que gradualmente se tornan en formas objetivo, es decir, los errores gradualmente se convierten en objetivos de aprendizaje cuando el aprendiz es consciente de ellos (Ellis, 1994).

Dado que los estudiantes del grado 10-13 de la institución educativa INEM se encuentran en el proceso de aprendizaje de francés como lengua extranjera, es necesario tener en cuenta los factores mencionados anteriormente durante la ejecución y evaluación de las actividades apoyadas en el uso de materiales audiovisuales.

- **Aprendizaje basado en tareas (*Task-Based Learning*)**

Teniendo en cuenta que el desarrollo de la propuesta que se plantea en esta investigación se encuentra enmarcado dentro del enfoque del aprendizaje basado en tareas, denominado de aquí en adelante TBL por sus siglas en inglés, es relevante ahondar sobre este tema. A continuación, se presentan las diferentes concepciones desde el punto de vista de diversos autores acerca del TBL.

Para comenzar, se presenta la noción de tarea, la cual enmarca el enfoque por tareas. Partiendo del hecho que tanto en la investigación como en la pedagogía del lenguaje no se ha llegado a un acuerdo concreto en cuanto a lo que constituye una tarea, lo que hace difícil su definición (Ellis, 2003: 2). De acuerdo con Richards y

Schmidt (1985), en la enseñanza, una tarea es una actividad diseñada para ayudar a alcanzar un objetivo de aprendizaje en particular; además, en la enseñanza de una segunda lengua, la tarea proporciona un objetivo a las actividades en clase que van más allá de la práctica del lenguaje en sí (p. 584). Por su parte, Nunan (1989) expone que una tarea es una actividad que inevitablemente involucra lenguaje (p. 25). Entre otras definiciones del término tarea, Ellis (1994) afirma que estas “dependen de una transferencia de significado exitosa para que puedan ser completadas y se supone que enfocan la atención de los aprendices en el lenguaje que ellos y sus compañeros usan” (p.69). Para concluir la conceptualización de las tareas, Puren (2004) propone que la tarea “en su definición didáctica más abstracta, es una unidad de actividad dentro del proceso conjunto de enseñanza/aprendizaje” (p. 15).²

Continuando con las concepciones de tarea, el Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2002) define la tarea y hace una distinción especial entre las tareas y las tareas del aula.

Por una parte, la tarea busca que un individuo lleve a cabo acciones intencionadas para alcanzar un objetivo claro y puntual para obtener un resultado específico. Estas involucran diferentes niveles de uso del lenguaje en su realización y pueden ser de diferentes tipos, como las creativas, las que están basadas en destrezas, aquellas que buscan la resolución de problemas, etc. También, las tareas que involucran

² Lo referenciado en Christian Puren (2004) es una traducción hecha por los autores del estudio.

interacción benefician principalmente la comunicación. Por otra parte, las tareas de aula son de la «vida real», «finales» o «de ensayo» y se escogen de acuerdo a las necesidades de los alumnos. Las tareas de aula de tipo pedagógico buscan involucrar activamente a los alumnos en una comunicación significativa; estas tareas suponen una dificultad, pero son factibles y tienen un resultado identificable (p. 155).

En conclusión, el Marco Común Europeo de Referencia (MECR) establece una relación directa entre las tareas de aula y la comunicación en el aprendizaje de una LE:

«Las tareas de aula, bien reflejen el uso de la «vida real», bien sean de carácter esencialmente «pedagógico», son comunicativas, ya que exigen que los alumnos comprendan, negocien y expresen significados con el fin de alcanzar un objetivo comunicativo.» (p. 156)

Para esta investigación, la tarea es considerada entonces como el medio para alcanzar objetivos específicos, que involucra el uso del lenguaje, fortalece la comunicación en el aprendizaje de una lengua extranjera, muestra resultados identificables y está delimitada dentro de un contexto que refleja situaciones de la vida real.

Una vez aclarado el concepto de tarea, a continuación, se presentan las diferentes concepciones y teorías sobre el enfoque TBL.

Para comenzar, la teoría del TBL sostiene que el aprendizaje de una lengua extranjera necesita de ciertas condiciones para que tenga éxito; tales como la exposición de los aprendices a una variedad del lenguaje real y la oportunidad de reflexionar sobre el lenguaje como sistema. Las actividades propuestas bajo este enfoque apuntan a crear un propósito real para el uso del lenguaje, el cual será discutido luego de llevar a cabo la tarea, para así dar lugar a la reflexión sobre el lenguaje abordado en ella (Willis, 1996). Willis (1996) afirma que “en el marco del TBL, el lenguaje necesario no es seleccionado previamente y dado a los aprendices, quienes luego lo practican; sino que es extraído de los aprendices con la ayuda del facilitador, para cumplir las demandas de las actividades y la tarea” (p 19)³.

Ellis (1994) señala que la enseñanza de una lengua extranjera basada en tareas proporciona un ambiente que privilegia el proceso natural de aprendizaje del lenguaje; debido a que este busca dar a los aprendices una tarea que completar más que información que aprender. La enseñanza basada en tareas extiende y estimula el desarrollo del sistema interlingual de los aprendices a través de la participación en actividades significativas para ellos.

Por lo general, la competencia auditiva es considerada una competencia secundaria que se pone en función de la competencia oral. De acuerdo con Byrne (1991), es necesario que la competencia auditiva sea considerada en mayor medida que la competencia oral en el aula de clase. Richards (2008) afirma que la competencia

³ Lo referenciado en Willis (1996) es una traducción hecha por los autores de la investigación.

auditiva promueve en los estudiantes las habilidades para entender mensajes en la lengua meta cuando los perciben. En su texto *Teaching Listening and Speaking: From theory to practice*, Richards (2008) expone cuatro enfoques de la competencia auditiva:

- La extracción del significado de los mensajes percibidos.
- La interiorización del conocimiento lingüístico durante el proceso de aprendizaje de un mensaje.
- El significado que representan las palabras precisas, la sintaxis y las expresiones utilizadas por los hablantes.
- Las estrategias de escucha para mejorar la competencia auditiva.

Aterrizando un poco más la aplicación y uso del TBL para desarrollar la escucha, Flowerdew y Miller (2005) discutieron las teorías y aplicaciones prácticas para la escucha de una segunda lengua. Los autores exponen que las tareas de escucha en la enseñanza de una segunda lengua piden a los estudiantes escuchar situaciones descritas como «auténticas» y que «hagan algo» con la información; esto podría ser completar un diagrama, llenar una tabla, o dibujar una imagen (p.16). Además, Nunan (1995) afirma que una de las preocupaciones pedagógicas en la aplicación del TBL en la escucha es la dificultad de la tarea. Si bien la complejidad gramatical no es el único factor para definir las tareas dentro de un curso completo o unidades de trabajo, factores internos del aprendiz tales como la atención, la motivación, el interés y el conocimiento del tema tienen una marcada relevancia en el éxito de la escucha.

Dentro del marco del enfoque por tareas, existe un procedimiento a seguir al momento de diseñar e implementar una tarea en el aula. El cual, según Willis (1996), utiliza las normas sociolingüísticas para asegurar una transición natural de una interacción privada a una más pública, proporcionando así las condiciones necesarias para un aprendizaje óptimo de la lengua.

Willis (1996) compone este marco basada en tres componentes, descritos a continuación. La pre-tarea es el primer componente; consiste en el acercamiento de los estudiantes al desarrollo de la tarea, es decir, se activan sus conocimientos previos resaltando algunas palabras claves o cualquier elemento del lenguaje para que comprendan tanto del desarrollo de la tarea como sus objetivos. Adicionalmente, en la pre-tarea no es recomendable enseñar nuevas estructuras.

El segundo componente corresponde al ciclo de la tarea (*Task cycle*). Este, a su vez, está dividido en tres momentos, a saber: el desarrollo de la tarea, la planeación y el reporte. Por una parte, la tarea consiste en el uso de las herramientas del lenguaje ya adquiridas por los estudiantes con la finalidad de comunicarse o expresarse a sí mismos, aumentando así su confianza en la producción en la lengua meta. Este momento se caracteriza por la motivación del docente a los estudiantes durante el desarrollo de la tarea y la limitación a hacer correcciones cuando es solicitado. Por otra parte, la planeación tiene como propósito preparar a los

estudiantes para una socialización de la tarea. Los estudiantes pueden ensayar o planear qué dirán, sea de forma verbal o escrita. Finalmente, en el momento del reporte los estudiantes comparten con sus compañeros lo que hicieron, aprendieron o descubrieron; mientras que el docente analiza el uso del lenguaje para futuras correcciones.

Por último, el tercer componente se enfoca en el lenguaje. Las correcciones analizadas por el docente al momento del reporte marcan las pautas para profundizar en las estructuras gramaticales utilizadas por los estudiantes. El enfoque en el lenguaje también se puede llevar a cabo por medio de la socialización del desarrollo de la tarea entre el docente y los estudiantes. Las valoraciones aquí expuestas son el insumo de mejoría en el uso de la lengua meta para los estudiantes y, a su vez, es el insumo de mejoría de las planeaciones para el docente.

Según Willis (1996) afirma que este marco no es una estructura de planeación de clases, sino más bien una herramienta flexible que puede cambiar de orden según las necesidades de la clase.

- **El enfoque por tareas y el enfoque por acción**

El Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2002) define el enfoque adoptado para la enseñanza de lenguas extranjeras como “un enfoque orientado a la acción” (cap. 2), el cual “se centra en la acción en la medida en que

considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tienen tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.” (p. 9).

A partir de esta nueva perspectiva adoptada por el MCER, se deben establecer las diferencias existentes entre el enfoque por tareas y el enfoque por acción o enfoque accional. Si bien el foco de ambos enfoques es la comunicación, entre ambos existen discrepancias en cuanto a la concepción de los aspectos que lo conforman. Puren (2004) señala que aquella perspectiva accional mencionada por el MCER debería ser llamada perspectiva *co-accional* debido al privilegio que se le da a la dimensión colectiva de las acciones y su finalidad social (p. 20).

Teniendo en cuenta que con los estudiantes de FLE del curso 10-13 de la Institución Educativa INEM se busca trabajar en la interiorización de la lengua meta a través del uso de materiales que muestren variedades de lengua real, se considera pertinente el uso del enfoque TBL en el desarrollo de las sesiones de intervención, pues esto permite a los estudiantes tener un acercamiento al uso de la lengua en contextos reales.

METODOLOGÍA

Una vez presentados los conceptos que conforman el marco de trabajo de esta investigación y después de haber recolectado la información necesaria sobre el grupo objeto de estudio, surge el interrogante de cómo desarrollar la competencia auditiva en los estudiantes de grado décimo, quienes recientemente han iniciado su proceso de aprendizaje de francés lengua extranjera en la Institución Educativa INEM Jorge Isaacs. Se propone entonces el enfoque por tareas como herramienta para superar las dificultades que puedan presentarse durante el desarrollo de la intervención.

Enfoque metodológico

Para el desarrollo de esta investigación se tiene en cuenta un enfoque mixto puesto que los datos que se recogen son tanto cualitativos como cuantitativos. Este enfoque, según Hernández, Baptista & Fernández (2014), “permite una mejor sistematización y reflexión con relación a los resultados obtenidos durante la investigación” (p. 544). Estos autores caracterizan el enfoque mixto como un proceso que reúne, consolida y analiza datos cualitativos y cuantitativos en un mismo estudio para responder a un planteamiento (p. 755).

Así pues, para lograr un mayor entendimiento sobre las variables que se desean intervenir, el presente trabajo busca analizar los datos recogidos durante la investigación teniendo en cuenta ambos enfoques presentes en el enfoque mixto.

Por un lado, está el enfoque cuantitativo que busca probar hipótesis previamente planteadas por medio de la medición numérica para establecer con exactitud patrones de comportamiento de un grupo de datos. Por otro lado, el enfoque cualitativo busca depurar preguntas de investigación a través de métodos de recolección de datos sin medición numérica como las entrevistas, imágenes, observaciones, historias de vida que describen las rutinas y las situaciones problemáticas, así como los significados en la vida de los participantes.

Desde una perspectiva más sociocultural, el enfoque mixto es presentado en la *Metodología de la Investigación* por Hernández, Baptista & Fernández (2014) como un enfoque versátil que le permite a las ciencias encargarse de los múltiples factores a los que se enfrentan las investigaciones, ya que por ser complejos y diversos, sería insuficiente el uso de un único enfoque para analizar los resultados obtenidos a partir de la investigación.

Tipo de investigación

El tipo de investigación pre experimental se caracteriza por tener un grado de control mínimo y se clasifica en dos diseños diferentes: el primero consiste en un diseño de un *estudio de caso de una sola medición* y el segundo en un *diseño de prueba-posprueba con un solo grupo* (Hernández, Baptista & Fernández, 2014). Este tipo de diseño fue el escogido como método de medición cuantitativo de esta investigación, junto con los métodos cualitativos de medición que corresponden a la encuesta, la autoevaluación y los diarios de campo de los investigadores.

Basado en la noción de investigación pre experimental presentado por los autores mencionados, la investigación pre experimental cuenta con el proceso descrito a continuación. En un primer lugar, se observa por un periodo de tiempo el grupo objeto de estudio con el fin de identificar la problemática sobre la cual se desea intervenir. Luego, se realiza una encuesta de percepción del aprendizaje de una LE a los estudiantes y, después, se diseña e implementa una secuencia didáctica basada en el enfoque por tareas. Finalmente, se evalúa el impacto de la secuencia didáctica en términos de aspectos cualitativos y cuantitativos.

Instrumentos

Seguidamente, se definen los instrumentos que se utilizan en la intervención pedagógica con el fin de abordar la problemática identificada. Estos instrumentos corresponden a la etapa de **observación** mencionada anteriormente, una **encuesta de percepción** para conocer los intereses y motivación de los aprendices, una **prueba de entrada** para tener un diagnóstico inicial de la competencia auditiva de los estudiantes, una **intervención pedagógica** que trata de solucionar o mejorar la problemática identificada, una **prueba de salida** para medir el progreso hecho por el grupo en cuanto a la competencia auditiva y, para finalizar, una **autoevaluación** a los estudiantes que busca medir su compromiso, participación y percepción de su mejoría.

- **Observación**

La investigación inicia con una etapa de observación al grupo objeto de estudio durante 12 semanas. La etapa de observación consiste en visitar al grupo durante el desarrollo de las clases, con el fin de conocer a los aprendices y tener una perspectiva más amplia de los comportamientos que suscitan todos los posibles escenarios que tienen lugar en el aula de clase. De esta manera, la etapa de observación permite a los investigadores recoger información relevante sobre el grupo, la cual es consignada en diarios de campo (ver ejemplo en anexo D) con la finalidad de analizar y reflexionar acerca de cómo los estudiantes viven la experiencia de clase antes de la intervención. El registro de la información en los diarios de campo permite la reflexión posterior sobre las eventualidades que se presentan y la construcción de hipótesis relacionadas con las problemáticas evidenciadas a tratar.

- **Encuesta de percepción del aprendizaje y desempeño en francés lengua extranjera**

Una vez terminada la etapa de observación, se realiza una encuesta para conocer la percepción del grupo sobre su aprendizaje y desempeño en la lengua meta, así como sus experiencias previas y motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera (ver anexo B). Dicha encuesta permite no solo conocer los intereses y necesidades de los estudiantes, sino que permite definir la problemática a abordar en la investigación gracias a la triangulación entre la reflexión a partir de los diarios de observación y el análisis de los resultados de la encuesta.

- **Prueba de entrada**

Esta herramienta permite evaluar cuantitativamente el estado de la competencia auditiva de los estudiantes. Además, la prueba de entrada tiene como objetivo ser un punto de referencia de comparación entre sí misma y la prueba final que tiene lugar una vez se haya completado la intervención pedagógica.

Este tipo de herramienta es de carácter evaluativo, se usa con el propósito de obtener un diagnóstico del progreso hecho hasta el momento de su aplicación en relación con el aprendizaje del estudiante; al aplicarse de manera precisa sobre un determinado tema, los resultados obtenidos y seguidamente analizados permiten a los investigadores ser críticos y reflexivos frente a los conocimientos, habilidades y capacidades que posee el estudiante.

Dentro del marco de esta investigación, la prueba de entrada y salida (ver anexo C), tomada del *Diplôme Initial de Langue Française* (DILF), evalúa únicamente la Competencia auditiva y busca recoger información sobre el nivel de competencia auditiva que tienen los aprendices del grupo objeto de estudio, teniendo como referencia el nivel A1 de acuerdo a los lineamientos del Marco Común Europeo de Referencia (MCER).

La prueba en mención se aplica al grupo de estudio de la siguiente manera: en un primer lugar, se cita a los estudiantes en su horario habitual de clase, es decir de 2:00 pm a 4:00pm, en el momento en el que llegan se les reparte la prueba y se les explica en francés en qué consiste la prueba y cómo deben resolverla, lo cual no

muchos estudiantes entienden, por lo tanto los investigadores usan diferentes recursos para hacerse entender usando el francés, tales como la ejemplificación, lenguaje corporal y el uso de lengua materna por parte de los estudiantes. Cuando los investigadores corroboran que la clase haya entendido, dan inicio a la prueba, la cual consta de cuatro partes, en la primera se debe escuchar diferentes situaciones comunicativas en un lugar específico y seleccionar la imagen que corresponda a cada situación teniendo en cuenta el lugar. En la segunda parte, deben relacionar lo que se dice con quién lo puede decir. En la tercera, se mezclan los dos componentes anteriormente mencionados y finalmente la última parte consiste en identificar diferentes números según la situación comunicativa lo demande. Esta prueba dura alrededor de 30 minutos.

- **Intervención pedagógica**

Según Touriñán (1997), la intervención pedagógica es el conjunto de procesos implicados con fundamentos de elección técnica en la consecución de la meta educativa. Su acción opera como determinante externo de las estructuras mentales del estudiante, es decir, de lo que este va a hacer para que se produzca en él el resultado educativo.

Cuando Touriñán habla de los fundamentos de elección técnica, se refiere a aquellos fundamentos que vienen directamente desde el conocimiento de la educación y que marcan las pautas para cumplir con una meta educativa. Teniendo en cuenta lo anterior, para el desarrollo de la intervención pedagógica aquí

mencionada, se adopta un enfoque por tareas, como herramienta facilitadora de aprendizaje junto con el uso de *input* comprensible y acorde a las capacidades de los aprendices. Este *input* debe ser de carácter auténtico (muestra real de la lengua meta) y debe también ser acorde a los contenidos definidos por la docente para el periodo académico en el cual se lleva a cabo la intervención. Así se refuerzan no solamente sus capacidades comunicativas, sino también los conocimientos previamente adquiridos por los aprendices.

Después de haber establecido un objetivo de análisis, se diseña una secuencia didáctica que apunte al mejoramiento de la competencia auditiva y esté alineada a los contenidos del curso ya planeados. Dichos contenidos se encuentran divididos en cinco unidades, pero en la secuencia didáctica estos contenidos se encuentran organizados, por razones prácticas, en cuatro unidades, a saber: *Unité 1 Les Courses - Faire Les Courses*, cuyo objetivo es lograr que los aprendices pregunten y den información sobre los alimentos y sus precios en diferentes situaciones comunicativas; *Unité 2 Aller Au Restaurant*, la cual tiene como objetivo lograr que los aprendices ordenen comida en un restaurante y pregunten por la información del menú; *Unité 3 La crêpe vs l'oblea*, en la cual el objetivo es lograr que los aprendices preparen alimentos siguiendo instrucciones. La propuesta didáctica cierra con la *Unité 4 Les Lieux De La Ville: Montréal*, la cual busca que los aprendices pidan y den direcciones para dirigirse a varios lugares de la ciudad.

Durante los horarios de clase de francés habituales del grupo objeto de estudio y por un total de tres meses consecutivos, se lleva a cabo la aplicación de la secuencia

didáctica diseñada para la intervención pedagógica. Al iniciar con la intervención, se hace uso de la prueba de entrada para tener un diagnóstico inicial del estado de la competencia auditiva de los estudiantes y al finalizar la intervención se hace uso de la prueba de salida, que no es otra cosa que la misma prueba de entrada, para tener un punto de comparación con el fin de evidenciar el avance hecho sobre el desarrollo de la competencia auditiva de los aprendices. También, para lograr uno de los objetivos específicos planteados en esta investigación, se realiza un monitoreo constante del desempeño y la efectividad de la secuencia didáctica a través de las diferentes actividades y tareas estipuladas dentro de la misma por medio de diarios de campo, que se elaboraban después de cada intervención, en dichos diarios no solo se describe lo que sucede en clase, sino que se reflexiona acerca de cómo se vive las intervenciones y poder así implementar planes de mejora en las planeaciones siguientes (ver anexo F).

- **Prueba de salida**

La prueba de salida, como ya se mencionó, es exactamente igual a la prueba de entrada, es un instrumento que permite evaluar cuantitativamente el progreso de la competencia auditiva de los estudiantes, luego de haber llevado a cabo la intervención pedagógica. Esta prueba consiste en cuatro series de cinco ejercicios cortos de Competencia auditiva cada una y se lleva a cabo el último día del cronograma de la intervención pedagógica, en el horario habitual de clases del grupo. Una vez los investigadores explican cómo se debe desarrollar la prueba, la cual toma alrededor de treinta minutos, proceden a aplicarla.

Luego, se analizan los resultados de la prueba de salida y se comparan con los resultados de la prueba de entrada. El consolidado de los resultados se hace tanto individual como grupalmente con el objetivo de evidenciar el progreso hecho por cada estudiante y, además, el progreso hecho por el grupo en general. En este punto, los investigadores toman en cuenta el avance hecho sobre la competencia auditiva puntualmente.

- **Autoevaluación**

En aras de tomar en cuenta la percepción de los estudiantes frente a la experiencia que tuvieron durante la intervención pedagógica, se implementa una autoevaluación dividida en tres partes. En la primera parte, se plantean cuatro criterios, a saber: puntualidad en clase, puntualidad a la hora de presentar las tareas, atención en clase y finalmente el compromiso de los estudiantes con las actividades hechas en clase. Estos criterios buscan evaluar el nivel de compromiso adquirido por ellos mismos con respecto a la intervención como tal. En la segunda parte de la autoevaluación, se busca que los estudiantes evalúen su participación durante la clase, para lo cual se establecen tres criterios, a saber: expresión verbal y escrita de sus opiniones de manera clara, acertada y coherente; participación activa durante las intervenciones y finalmente el respeto a la participación de sus compañeros. En la última parte de la autoevaluación, se busca conocer la impresión de los aprendices con respecto al mejoramiento de su competencia auditiva. Para lo anterior se presentan cinco criterios, a saber: comprensión del significado de las palabras desconocidas ocasionales del contexto y entender el significado de la oración si el tema discutido les es familiar, capacidad de entender información

esencial de breves pasajes grabados, que tratan de asuntos cotidianos predecibles; capacidad de entender ideas principales de un discurso estándar claro, comprensión de información esencial de pasajes cortos grabados y el uso de información de un audio para hacer una presentación (ver anexo D).

Contexto

La institución educativa INEM Jorge Isaacs está ubicada en la ciudad de Cali, es de carácter oficial y cuenta con un total de siete sedes en la ciudad. Esta investigación se llevó a cabo en la sede principal que está ubicada en el barrio La Flora Industrial de la comuna 4 de la ciudad. Actualmente, la institución acoge alrededor de 7400 estudiantes quienes se benefician de la educación básica primaria, básica secundaria y educación media; sin embargo, la sede principal de la institución está enfocada en la educación básica secundaria y media en las jornadas de la mañana y tarde.

El INEM busca formar a sus estudiantes en dos principales modalidades: modalidad técnica y modalidad académica. Esta estrategia de formación está orientada al incremento de la empleabilidad de los jóvenes y el acceso a la educación superior, siendo el currículo de la institución diversificado, incluyente, integral y flexible. Su objetivo es brindarle al alumno los conocimientos técnicos y teóricos necesarios para afrontar su proyecto de vida.

Participantes

La intervención pedagógica se realiza con los estudiantes del grado décimo-trece (10°-13) de la institución ya mencionada. El grupo está conformado por 34 estudiantes de los cuales el 60% son mujeres y el 40% son hombres, sus edades oscilan entre los 15 y 17 años. Debido a la distribución del horario, este grupo en particular se divide en dos, cada uno con un horario de clase diferente, pero con los mismos contenidos. Entonces, el grupo 01 tomaba el curso los días lunes de 4:45 pm a 6:15 pm y el grupo 02 los días miércoles de 12:45 a 2:15 pm.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Como se mencionó en el capítulo de metodología, se diseñó una secuencia didáctica basada en el enfoque por tareas, cuyos contenidos fueron definidos de acuerdo con los ya establecidos por la docente en el programa del curso; con el fin de mejorar la competencia auditiva de los aprendices de francés como lengua extranjera, siendo esta la variable definida como objeto de estudio. La secuencia didáctica se compone de cuatro unidades que están estructuradas por planes de clase y estos a su vez están estructurados de la siguiente manera: pre-tarea, tarea y pos-tarea. Durante la aplicación de la secuencia didáctica, al finalizar cada plan de clase, se realizaron verificaciones de conocimiento con el fin de llevar un control continuo cuyo objetivo es conocer aquellos aspectos que demuestran tanto fortalezas como debilidades en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Contrario a los resultados del control continuo, los resultados de la prueba de entrada y salida (ver anexo C), junto con los resultados de las autoevaluaciones (ver anexo D), componen los hallazgos finales de esta investigación y son sobre los cuales se realizaron los siguientes análisis.

A continuación, se muestran los resultados de las pruebas de entrada y salida, las cuales evidencian el progreso hecho en cuanto al desarrollo de la competencia auditiva, además de los resultados de la encuesta de percepción y la autoevaluación de los estudiantes.

Análisis de la etapa de observación

A partir de la información registrada en los diarios de campo de los investigadores (ver anexo A), se identifican diversas problemáticas que surgen del análisis y reflexión sobre las eventualidades que se presentaron durante el desarrollo de las clases.

En primer lugar, se evidencia la falta de comunicación docente-estudiante utilizando la lengua meta. El uso del francés durante las clases es poco, ya que se utiliza principalmente para interacciones puntuales como la respuesta al llamado a lista. Por el contrario, la lengua materna se utiliza para interacciones complejas y continuas entre los estudiantes y la profesora. De esta manera, se presentaron escenarios en los que la docente anunciaba la ronda de respuestas de los ejercicios en clase y pedía a los estudiantes, en español, que participaran dando la respuesta a algún ejercicio, pero que lo dijeran en francés. Es importante notar que en el momento en que la profesora se dirigía a algún estudiante en francés, usando frases completas y más bien largas, el estudiante mostraba confusión al no lograr identificar aquello que le estaban diciendo y esperaba a que se lo dijeran en español.

En segundo lugar, los materiales y recursos utilizados en las clases no variaban. La etapa de observación mostró que los estudiantes regularmente estaban expuestos a ejercicios de carácter gramatical, más que a cualquier otro tipo de ejercicios. Esto quiere decir que el *input* al que estaban expuestos los estudiantes no reflejaba situaciones o contextos de habla real.

Por último, se pudo observar una baja motivación de los estudiantes en cuanto al aprendizaje de francés debido a que se presentaron escenarios en los que un estudiante rechazaba la invitación de la profesora a participar en la clase. Claramente, esto no quiere decir que la motivación del grupo en general era baja, sin embargo, sí demuestra que hay estudiantes que no eran empáticos con el curso. Adicionalmente, la participación de los estudiantes en general era controlada por la docente; entonces, la participación venía siendo una parte marcada en el desarrollo de la clase, limitada a los ejercicios que se estaban llevando a cabo, en lugar de ser espontánea por parte de los estudiantes y que expresara sus opiniones acerca de la clase.

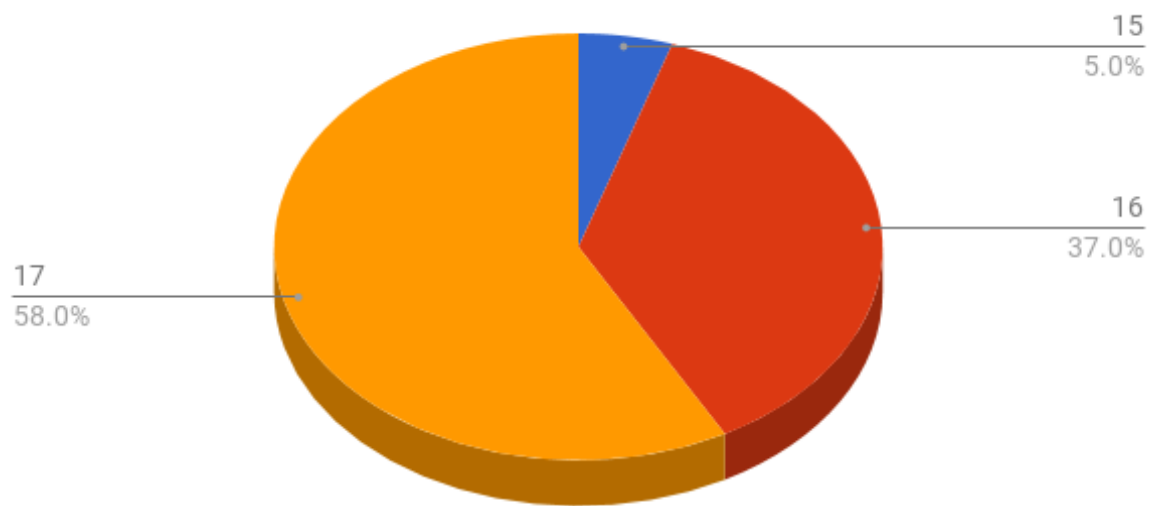
Análisis de la encuesta de percepción del aprendizaje y desempeño en francés lengua extranjera

Las siguientes figuras ilustran los resultados obtenidos en la encuesta, diseñada para conocer el contexto del grupo objeto de estudio, así como su desempeño, necesidades y preferencias dentro del aprendizaje de francés como lengua extranjera.

1. Edad y sexo.

Figura 1. Edad de los estudiantes

EDAD



SEXO

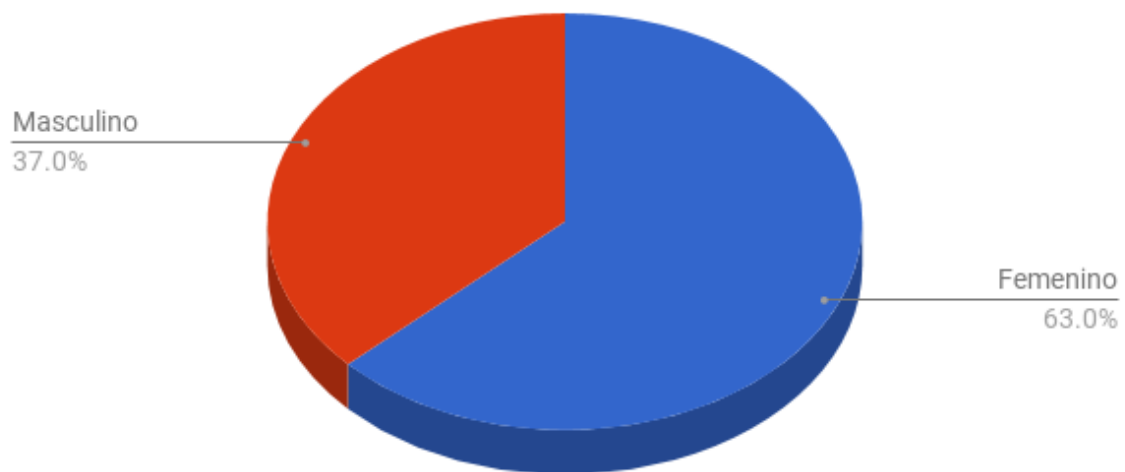


Figura 2. Sexo de los estudiantes

Los resultados de la encuesta evidencian que los estudiantes del grado 10-13 de la Institución Educativa INEM Jorge Isaacs tienen entre 16 y 17 años, en su mayoría y que un 60% son mujeres.

2. ¿Has tomado cursos de lenguas extranjeras fuera de esta institución?

CURSO DE LENGUA EXTRANJERA

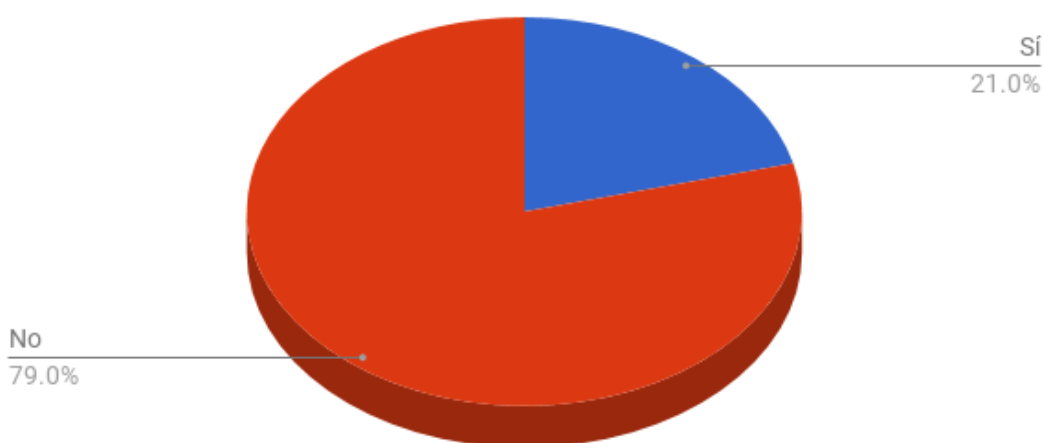


Figura 3. Estudiantes que tomaron cursos de lengua extranjera por fuera de la institución

De la gráfica anterior, se puede observar que el 21.0% de estudiantes tomaron un curso de lengua extranjera por fuera de la institución mientras que el 79.0% no lo hicieron. Esto implica que, dentro de las actividades extracurriculares de los estudiantes, el aprendizaje de una lengua extranjera no es una de ellas.

3. ¿Te gusta el idioma que estudias en este curso?

¿LE GUSTA EL FRANCÉS?

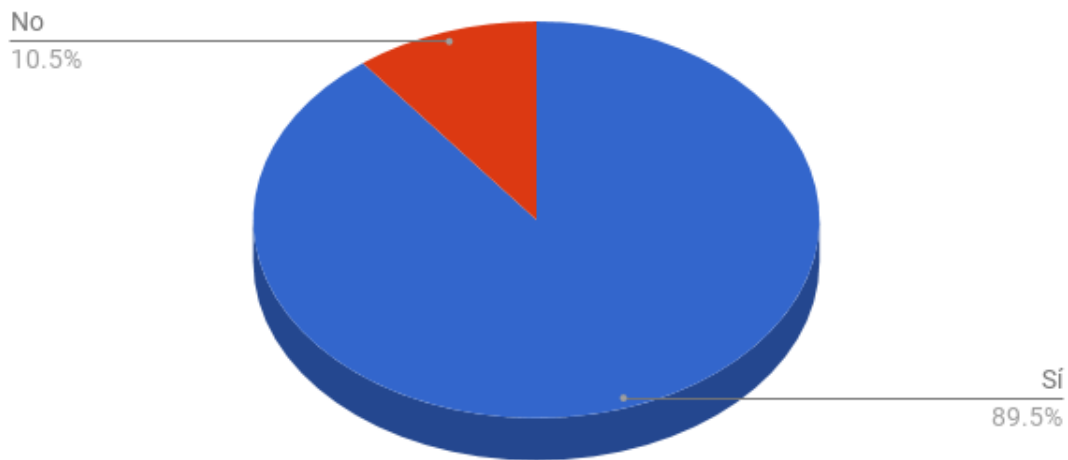


Figura 4. Estudiantes a los que le gusta y no les gusta el francés

A pesar de que los estudiantes no hayan tomado un curso de lengua extranjera fuera del colegio, esta gráfica muestra que a un 89.5% de los estudiantes les gusta el francés mientras que a un 10.5% no.

4. ¿Para qué puede servirte el idioma que estás aprendiendo? (1 poco útil - 5 muy útil)

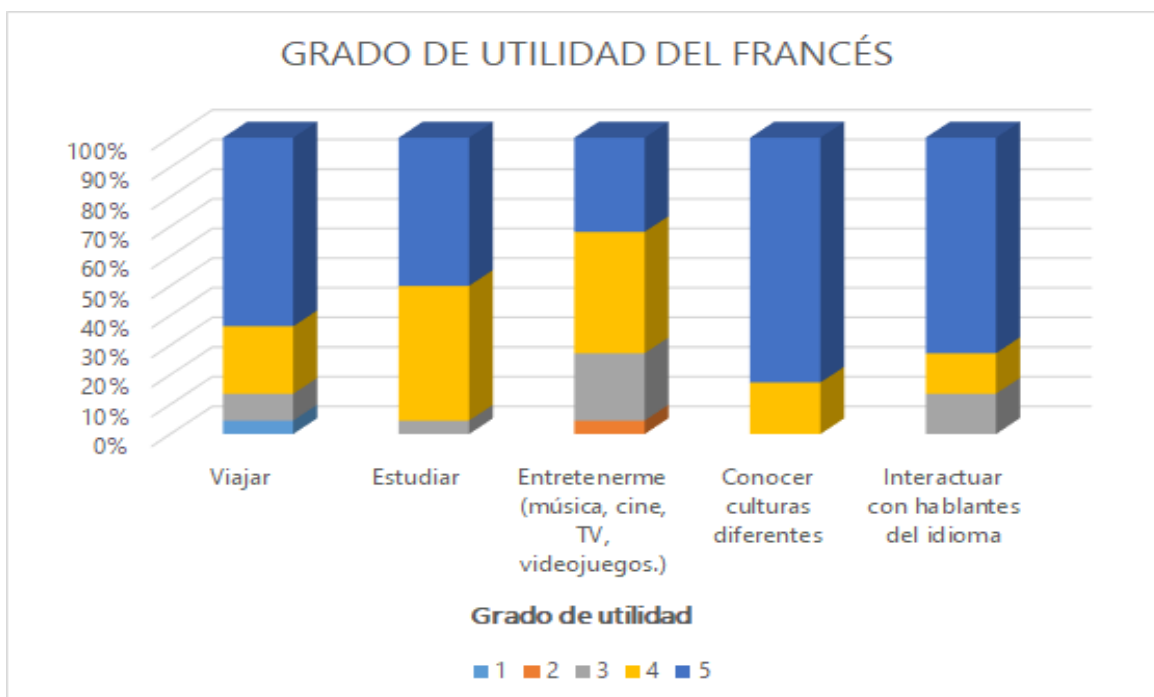


Figura 5. Grado de utilidad del francés

Aquí, se puede observar que los estudiantes consideran el francés es muy útil para viajar, estudiar, conocer culturas diferentes e interactuar con hablantes del idioma mientras que el grado de utilidad desciende representativamente en las categorías de entretenimiento, música, cine, TV y videojuegos.

5. ¿Por qué escogiste la modalidad de idiomas en tu formación?

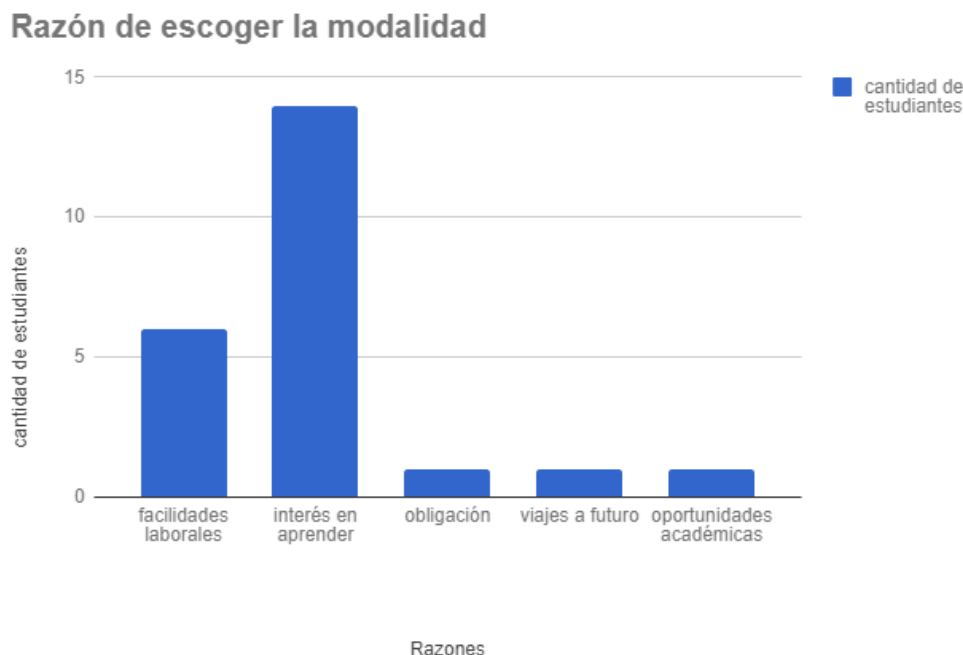


Figura 6. Motivo para escoger idiomas

De la anterior figura, se puede comprender que la razón de escoger la modalidad de idiomas en la formación de los estudiantes es principalmente el interés en aprender idiomas, teniendo en cuenta que la modalidad de idiomas les permite aprender no solo francés, sino también inglés y alemán. Una razón secundaria para escoger esta modalidad se refiere a las facilidades laborales que esta les puede ofrecer.

6. ¿Cómo percibes tu desempeño en las diferentes competencias en francés?
(1 muy malo, 2 malo, 3 regular, 4 bueno, 5 sobresaliente y 6 excelente)

ESCUCHAR

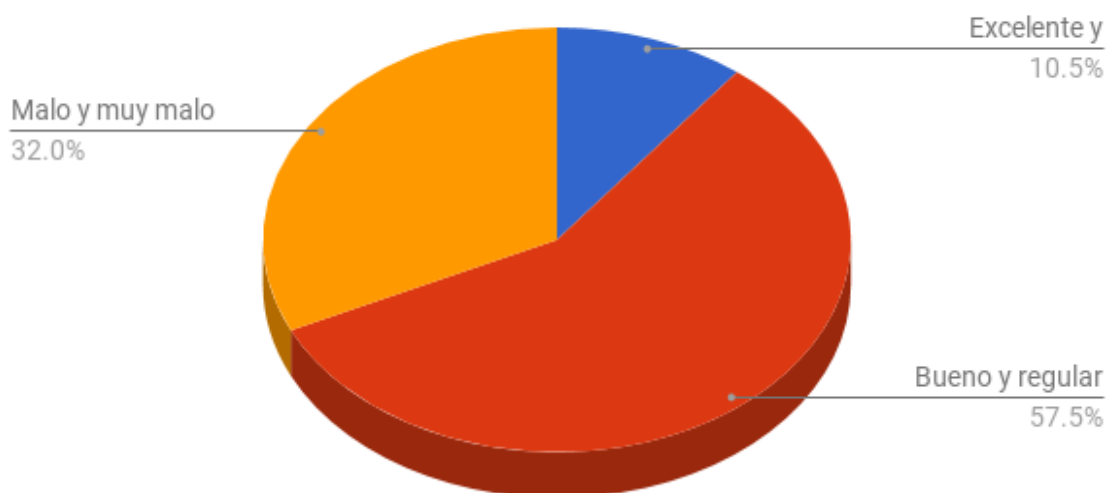


Figura 7. Percepción de la competencia auditiva

La anterior figura muestra que un 32% considera que su desempeño en la competencia auditiva es malo y muy malo, un 10.5% excelente y un 57.5% bueno y regular.

Hablar

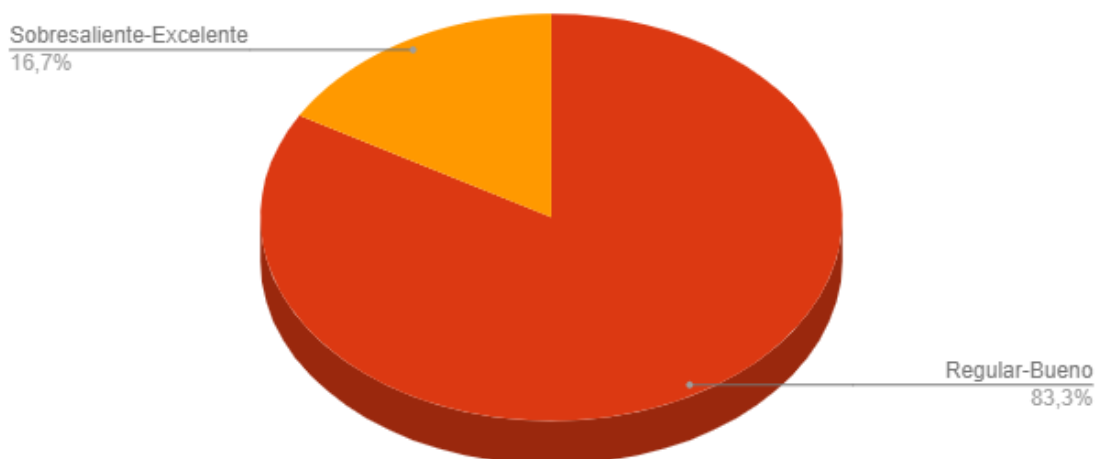


Figura 8. Percepción de la competencia de habla

La figura 8 muestra que un 16.7% de la población considera que su desempeño en el habla es sobresaliente-excelente, mientras que un 83.3% regular-bueno.

LEER

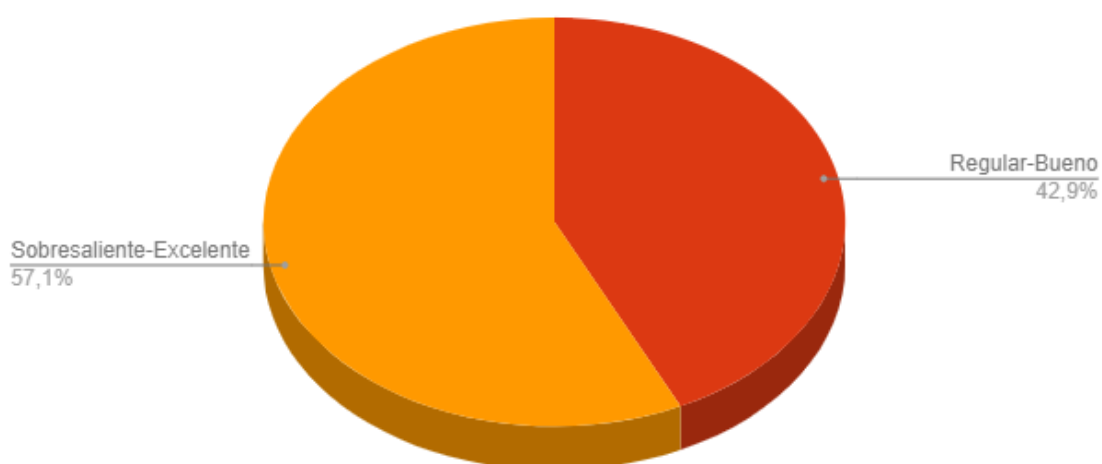


Figura 9. Percepción de la competencia de lectura

La figura 9. enseña que un 57.1% de la población considera que su desempeño en la competencia de lectura es sobresaliente-excelente, mientras que un 42.9% regular-bueno.

ESCRIBIR

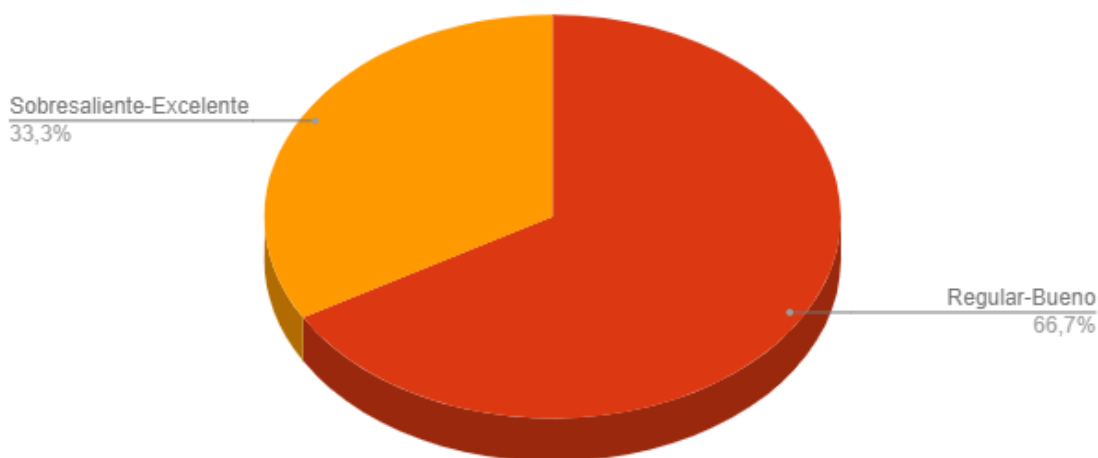


Figura 10. Percepción de la competencia de escritura

En la figura 10 se observa que un 33.3% de la población considera que su desempeño en la competencia escrita es sobresaliente-excelente, mientras que un 66.7% regular-bueno.

En resumen, respecto a las cuatro competencias presentadas, se puede afirmar que, en cuanto a la percepción de desempeño de los estudiantes en las diferentes competencias, los estudiantes se muestran optimistas puesto que en tres de las cuatro competencias presentadas en la encuesta no hubo ninguna calificación en los niveles 1 y 2 correspondientes a muy malo y malo respectivamente. Por el contrario, la única competencia en la que aproximadamente el 32% de los estudiantes calificó su desempeño en los niveles 1 y 2 fue la competencia de escucha, aunque, el 57% de los estudiantes considera que su competencia auditiva

se encuentra en los niveles 3 y 4 que corresponden a regular y bueno. En conclusión, la competencia de escucha es aquella en la que los estudiantes se muestran menos positivos ya que, según la gráfica, el 89% de ellos afirma que su desempeño no es el mejor.

Lo anterior indicaría que la falta de exposición de los estudiantes a materiales auténticos y muestras reales de la lengua meta, repercute directamente en el desempeño de la competencia auditiva de los estudiantes. Ahora bien, el énfasis en los ejercicios gramaticales que se pudo observar durante las clases se ve reflejado de una manera positiva en la competencia lectora de los estudiantes puesto que 57% de ellos calificaron su desempeño en los niveles 5 y 6, que corresponden a sobresaliente y excelente respectivamente. Además, el 43% restante considera que su desempeño en la competencia lectora es regular y bueno. De acuerdo con los estudiantes, lo anterior concluye que la competencia con el mejor desempeño es la competencia lectora.

7. ¿Realizas actividades fuera del colegio para reforzar el aprendizaje de francés?

¿Realizas actividades de refuerzo en francés?

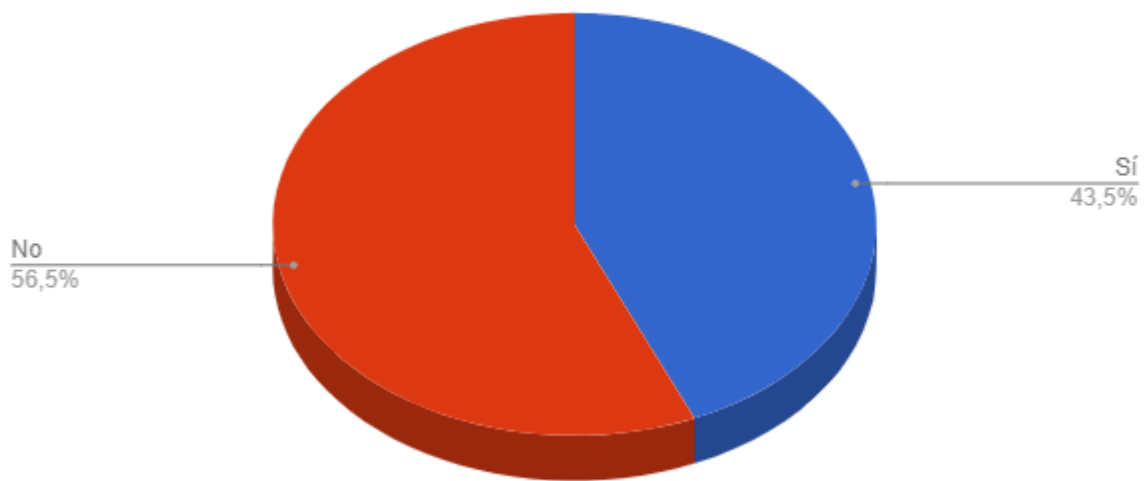


Figura 11. Actividades de refuerzo fuera del colegio

De la anterior gráfica se puede observar que, a pesar de ser conscientes de sus debilidades y fortalezas en cuanto al desempeño de sus competencias en francés, solamente un 43% de los estudiantes realiza actividades de refuerzo fuera del colegio, evidenciando que el 57% restante no emprende acciones para aumentar su desempeño.

Análisis de la prueba de entrada

La prueba de entrada se realizó con el fin de diagnosticar en qué nivel se encontraba la competencia auditiva de los estudiantes inicialmente. Con el propósito de garantizar una comprensión global de la prueba, los investigadores familiarizaron al grupo de estudio con la dinámica de resolución de la prueba y algunas dudas sobre

el vocabulario fueron resueltas, todo esto utilizando la lengua meta. Los resultados de la prueba de entrada que se presentan a continuación están organizados de manera individual, el puntaje obtenido por cada estudiante (siendo 35 el máximo puntaje y 0 el mínimo) y por último el criterio de aprobación; el cual determina si el estudiante alcanza o no el nivel A1.1 en la competencia auditiva y se otorga a partir del puntaje 17 que es el puntaje mínimo requerido para aprobar.

<i>Estudiante</i>	<i>Puntaje</i>	<i>¿Aprueba?</i>
1	27/35	sí
2	18/35	sí
3	18/35	sí
4	11/35	no
5	30/35	sí
6	27/35	sí
7	35/35	sí
8	23/35	sí
9	27/35	sí
10	28/35	sí
11	35/35	sí
12	10/35	no
13	20/35	sí
14	19/35	sí
15	19/35	sí

16	16/35	no
17	7/35	no
18	1/35	no
19	29/35	sí
20	26/35	sí
21	24/35	sí
22	22/35	sí
23	28/35	sí
24	21/35	sí
25	19/35	sí
26	3/35	no
27	15/35	no
28	22/35	sí
29	20/35	sí
30	11/35	no
31	11/35	no
32	11/35	no
33	0/35	no
34	2/35	no
PROMEDIO GRUPAL		18,6

Tabla 1. Resultados de la prueba de entrada

Teniendo en cuenta los datos contenidos en la tabla 1, se presenta el porcentaje de estudiantes que alcanzaron el nivel A1.1 en la competencia auditiva y los que no lo hicieron.

¿Aprobó?

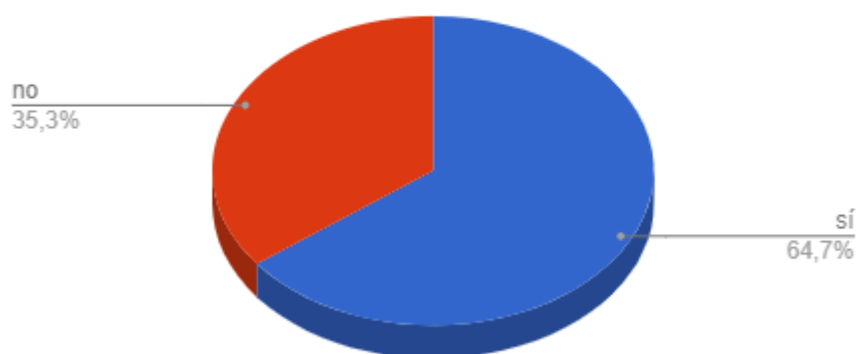


Figura 12. Porcentaje de estudiantes que alcanzaron nivel A1.1 en la prueba de entrada

De acuerdo con la figura anterior, se evidencia que un 64.7 % de los estudiantes mostraron tener un nivel A1.1 en la competencia auditiva mientras que un 35.3 % de estos mostraron no tenerlo. Este análisis muestra que el nivel de la competencia auditiva del grupo se encontraba por encima de lo esperado, ya que en la figura 7 los estudiantes habían asegurado en su mayoría que su competencia auditiva no estaba en un buen nivel. Se podría decir que un factor determinante en el desempeño de la competencia auditiva de los estudiantes puede ser el aprendizaje llevado a cabo durante el desarrollo del club de conversación en francés, el cual se propuso como método de ayudantía en la institución de acuerdo a los requerimientos de la investigación. Para llevar a cabo el club de conversación, uno

de los investigadores implementó el uso de diferentes materiales y metodologías que pudieron ser de ayuda en el desarrollo de las competencias de los estudiantes; lo cual se ve reflejado en el porcentaje de estudiantes que aprobaron. Otro factor clave que pudo haber influenciado los resultados de la prueba de entrada fue la socialización y resolución de dudas antes de comenzar a resolver la prueba. Al familiarizar a los estudiantes con la resolución de la prueba no solo tuvieron una comprensión global de esta, sino que también tuvieron las herramientas necesarias para resolverla de la manera más acertada.

Análisis de la intervención pedagógica

El análisis de la intervención pedagógica se lleva a cabo por medio de una reflexión que resulta de la triangulación de los diarios de campo y los resultados de la encuesta de percepción. Una de las mayores dificultades presentadas durante la implementación de las intervenciones radicó en el difícil acceso y la disponibilidad limitada a los recursos tecnológicos de la institución, ya que los materiales audiovisuales eran un elemento sumamente importante para el desarrollo de la unidad didáctica en cuanto al mejoramiento de la competencia auditiva. Debido a esto, se optó por reducir los ejercicios que involucraran herramientas como el proyector, en su lugar, se implementaron actividades que se pudieran llevar a cabo utilizando la grabadora que siempre estaba disponible y ejercicios en papel.

Adicionalmente, la ubicación del salón en el edificio de idiomas presentó una dificultad leve pero constante durante la intervención, ya que por momentos se

concentraba un alto nivel de ruido en el salón de clase debido a que estaba ubicado al lado de un pasillo bastante concurrido por los estudiantes. Esto causaba problemas entre la docente y los estudiantes o los practicantes y los estudiantes porque se debía alzar el tono de la voz para que los estudiantes pudieran escuchar lo que se decía, lo cual afectaba la concentración de los estudiantes y generaba distracciones; sin mencionar las afectaciones a la garganta que provocaba. Por último, otra dificultad que se presentó fue el cruce de horarios entre las clases en la institución y los horarios de clase del tutor de los practicantes puesto que le impedía al tutor realizar las respectivas visitas durante las intervenciones con el objetivo de suministrar a los practicantes los elementos necesarios para el mejoramiento de las intervenciones. No obstante, las asesorías previas a las intervenciones que brindó el tutor fueron de gran ayuda para la selección de materiales, así como para la toma de decisiones estratégicas con respecto a la metodología empleada y las actividades que mejor se acoplaran al contexto de las intervenciones.

Análisis de la prueba de salida

La prueba de salida se llevó a cabo con el fin de observar el progreso que los estudiantes hicieron en cuanto al desarrollo de la Competencia auditiva después de haber vivido el proceso de intervención. Para lograr un punto de comparación objetivo del progreso, se realizó la misma prueba aplicada al inicio de la intervención pedagógica (ver anexo C). Los resultados de la prueba de salida se muestran en la tabla a continuación:

NOTA: las siglas AU hacen referencia a la ausencia del estudiante en el momento de aplicar la prueba de salida.

Estudiante	Puntaje	Aprueba o no
1	27/35	sí
2	22/35	sí
3	30/35	sí
4	AU	-
5	31/35	sí
6	29/35	sí
7	30/35	sí
8	AU	-
9	18/35	sí
10	22/35	sí
11	AU	-
12	8/35	no
13	22/35	sí
14	35/35	sí
15	9/35	no
16	AU	-
17	13/35	no
18	8/35	no
19	31/35	sí
20	AU	-

21	26/35	sí
22	21/35	sí
23	23/35	sí
24	30/35	sí
25	24/35	sí
26	24/35	sí
27	AU	-
28	AU	-
29	18/35	sí
30	7/35	no
31	17/35	no
32	23/35	sí
33	AU	-
34	AU	-
PROMEDIO GRUPAL		21, 92

Tabla 2. Resultados de la prueba de salida

Teniendo en cuenta los resultados contenidos en la tabla 2, se presenta el porcentaje de estudiantes que alcanzaron el nivel A1.1 en la competencia auditiva y los que no lo hicieron.

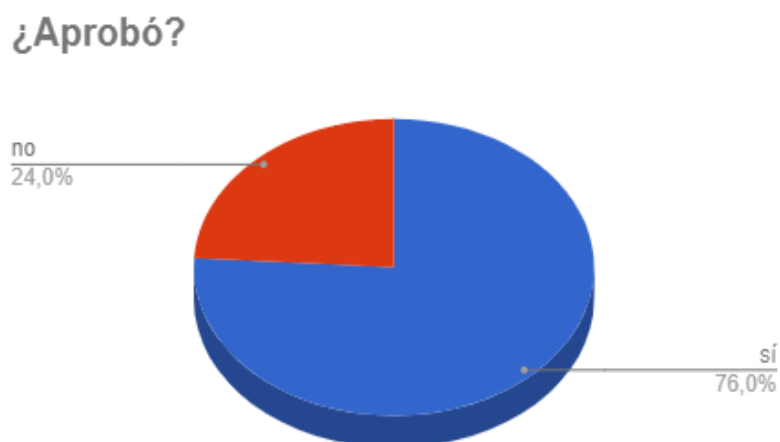


Figura 13. Porcentaje de estudiantes que alcanzaron nivel A1.1 en la prueba de salida

De los anteriores resultados se puede observar que un 76% de los estudiantes aprobaron la prueba, mostrando así un nivel A1.1 en la competencia auditiva en francés, mientras que el 24% restante no logró superar el puntaje mínimo requerido para considerar que su competencia tiene el nivel mencionado anteriormente. Es importante resaltar que el promedio grupal de la prueba de salida se calculó tomando en cuenta solo el número de estudiantes que la presentaron, es decir, los estudiantes ausentes no sumaron al promedio.

Teniendo en cuenta que el promedio de la prueba de entrada representa un 53% del puntaje total, y que el promedio de la prueba de salida representa un 62%; se evidencia que hubo un aumento en la mejora del 9% con respecto al puntaje total de la prueba. Lo anterior indica que, de los estudiantes que presentaron la prueba de salida, 11% de ellos alcanzaron un nivel A1.1 en su competencia auditiva

después de haber vivido la intervención puesto que no lo habían logrado en la prueba de entrada.

De los resultados también se puede apreciar que hubo variaciones positivas en los puntajes entre las dos pruebas. Por ejemplo, el estudiante número 14 obtuvo 19 puntos en su prueba de entrada, mientras que en la de salida obtuvo 35, que es el puntaje total. Lo anterior refleja una clara mejoría en algunos de los estudiantes; sin embargo, hubo casos en los que la variación fue inversa, como en el caso del estudiante número 9, quien bajó de 27 a 18 puntos.

Si bien había una alta expectativa en cuanto al incremento del porcentaje de mejora, a continuación, se realiza un acercamiento a los factores que pudieron impactar el desempeño de los estudiantes en la prueba de salida.

En primera instancia, se debe tener en cuenta que 9 estudiantes estaban ausentes al momento de aplicar la prueba de salida, tal como se observa en la tabla 2; este porcentaje representa el 26.4% del grupo, lo cual en definitiva impactó significativamente el desempeño global que tuvo el grupo en la prueba de salida. Suponiendo que la variable del número de estudiantes que aprueban tiene la tendencia a aumentar, se podría inferir que la presencia de dichos estudiantes ausentes hubiera podido elevar el porcentaje de estudiantes aprobados, incrementando así el progreso del grupo en el mejoramiento de la competencia auditiva. Consecuentemente, otro factor que pudo impactar de forma negativa el desempeño de la prueba de salida son las condiciones en las que los estudiantes

tomaron la prueba, puesto que, al momento de su aplicación estos no se encontraban en su mejor disposición por tratarse del último día de clases, a lo cual se suma la notificación de asistencia opcional a clases en este día. Además de los factores ya mencionados, la poca organización en la que se encontraba el grupo durante el día se puede tomar como un agente de distracción que afectó el desempeño de algunos estudiantes; como en el caso de los estudiantes 9 y 10 de la tabla 2, los cuales obtuvieron puntajes de 27 y 28 respectivamente en la prueba de entrada y en la prueba de salida obtuvieron puntajes de 18 y 22. Finalmente, se puede hacer referencia a aquello mencionado en el análisis de la prueba de entrada, en el cual se estableció que un factor influyente fue la socialización y resolución de dudas previa ya que en esta ocasión no fue posible llevar a cabo la socialización y resolución debido a cuestiones de tiempo y disposición del grupo, además, no se vio necesario por tratarse de la misma prueba.

Análisis de la autoevaluación

Con el fin de conocer la percepción de los estudiantes frente a su proceso de aprendizaje después de haber sido expuestos a la intervención pedagógica, se elaboró una autoevaluación en la cual se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

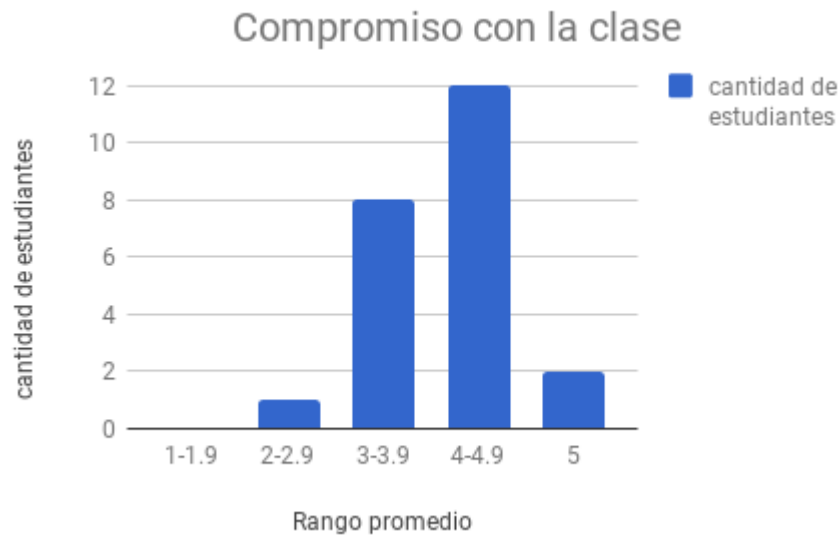


Figura 14. Promedio de compromiso con la clase de los estudiantes

La figura anterior muestra que los estudiantes afirman que su compromiso con la clase es adecuado, dado que la mayor cantidad de ellos calificó este criterio con un promedio entre 4 y 4.9, además, una cantidad significativa de estudiantes calificaron su compromiso entre 3 y 3.9. Lo anterior evidencia que, en general, los estudiantes tienen una buena disposición en cuanto al aprendizaje de francés.



Figura 15. Promedio de participación en clase de los estudiantes

Los estudiantes, en su mayoría, calificaron su participación en clase con un promedio de entre 4 y 4.9, según la figura 15. Este resultado está relacionado al criterio de compromiso de la clase, el cual tuvo un resultado bueno de acuerdo a los estudiantes. Las gráficas 14 y 15 evidencian un nivel alto de motivación en el grupo en general.



Figura 16. Promedio de la competencia auditiva de los estudiantes

La figura 16 muestra que aproximadamente el 41% de los estudiantes calificó el desempeño de su competencia auditiva entre 3 y 3.9 lo cual demuestra que aún se sienten inseguros en cuanto a él. Cabe aclarar que el 17% de los estudiantes evaluaron el desempeño de su competencia auditiva con un promedio entre 4 y 4.9, lo que podría significar que este porcentaje aumente en caso de darle continuidad a las actividades que apunten al mejoramiento de esta competencia. Es válido entonces, suponer que la confianza de los estudiantes se logra a través del trabajo continuo.

CONCLUSIONES

La presente investigación se llevó a cabo con el fin de encontrar una herramienta pedagógica que ayudara a los estudiantes del grupo 10-13 de la Institución Educativa INEM Jorge Isaacs a desarrollar su desempeño en la competencia auditiva en francés como lengua extranjera. Para llevar a cabo lo anterior, se planteó el objetivo general de mejorar la Competencia auditiva de la población anteriormente mencionada, por medio del enfoque por tareas. De acuerdo a lo indicado en el capítulo de Objetivos, se alcanzaron los objetivos específicos tal como fueron planteados.

Por una parte, se diseñó una secuencia didáctica enfocada en el desarrollo de la competencia auditiva de los estudiantes que tuviera como fundamentación el enfoque por tareas a partir de las observaciones hechas al grupo objeto de estudio por parte de los investigadores. Por otra parte, la secuencia didáctica se implementó de acuerdo al cronograma establecido, haciendo uso del material adecuado para el desarrollo de la competencia auditiva y llevando a cabo una serie de actividades acordes al enfoque por tareas. Finalmente, la secuencia didáctica fue evaluada de acuerdo al impacto que tuvo en aspectos tales como el progreso y desarrollo de la competencia auditiva en los estudiantes de francés del grado décimo; a través del análisis comparativo de una prueba de entrada y una de salida, así como también una autoevaluación por parte de los estudiantes, la cual abarca aspectos actitudinales junto con aspectos propios de la competencia en cuestión.

En relación con la efectividad del enfoque por tareas para desarrollar la competencia auditiva de los estudiantes se puede afirmar que es una herramienta que contribuye al desarrollo de esta competencia en la medida en que su naturaleza comunicativa involucra mucho más a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje. Lo anterior se ve reflejado en el alto porcentaje de estudiantes, un 86% aproximadamente, que calificó su compromiso con la clase entre 3 y 4.9 en la autoevaluación hecha al finalizar la intervención pedagógica.

Si bien se esperaba que el nivel de la competencia auditiva de los estudiantes estuviera por debajo del nivel A1.1, de acuerdo con la prueba de entrada el 64% de los estudiantes demostraron tener un nivel básico en la competencia mencionada. Tomando en cuenta lo anterior, al analizar la prueba de salida aplicada luego de implementar la secuencia didáctica, el porcentaje de estudiantes que demostraron tener un nivel A1.1 fue del 76%; se puede afirmar entonces que la implementación de una secuencia didáctica basada en el enfoque por tareas incrementó en un 12% la cantidad de estudiantes que mejoraron su competencia auditiva para lograr un nivel básico en esta competencia. Tal como se mencionó en el capítulo correspondiente al análisis de los resultados, el porcentaje de estudiantes que lograron un nivel A1.1 en la competencia auditiva, se vio seriamente afectado por la ausencia de unos cuantos estudiantes que no respondieron la prueba de salida. Se podría afirmar que la tendencia de incremento del porcentaje en cuestión podría haberse aumentado si los estudiantes ausentes hubieran hecho la prueba de salida.

En relación con las implicaciones pedagógicas se puede concluir que gracias al propósito comunicativo inherente al enfoque por tareas y a los materiales utilizados durante el proceso de intervención, el enfoque por tareas como fundamentación pedagógica para el desarrollo de la competencia auditiva de los estudiantes fomentó un cambio en la actitud de los estudiantes frente a la clase, puesto que les permitió experimentar una dinámica de aprendizaje diferente a la que ya estaban habituados. Sumado a esto, los estudiantes pudieron poner en práctica los diferentes usos del idioma en su entorno inmediato – el salón de clase, como comunicar ideas simples, haciendo peticiones puntuales o responder a preguntas utilizando la lengua meta o el lenguaje no verbal.

A pesar de que la población estaba limitada al contexto académico, a través del enfoque por tareas se logró la exposición del grupo a muestras de habla de la lengua meta en contextos reales, lo cual les permitió a los estudiantes explorar la naturaleza multicultural del aprendizaje de una lengua extranjera. A lo largo de las intervenciones, se implementaron diversas tareas que ilustraban factores culturales, como por ejemplo la dinámica para ordenar comida en los restaurantes, las interacciones propias del contexto al comprar en supermercados, conocer algunos platos típicos de la cultura francesa y la exploración de lugares turísticos en Montreal, Canadá. De igual forma se abordaron aspectos culturales del país de origen de los estudiantes, como es la preparación de un postre típico de la región: oblea; cómo se vive la experiencia en restaurantes en la ciudad, ir de compras a los supermercados colombianos, entre otros.

Por último, otro aspecto a resaltar es el cambio evidente de la docente para dirigirse al grupo de estudiantes, puesto que al inicio de la intervención pedagógica y antes de implementar la secuencia didáctica la docente no hacía uso del francés para comunicarse con los estudiantes, salvo cuando practicaban la pronunciación; el cambio se dio a lo largo de la implementación de la secuencia pues se evidenció que la docente comenzó a dar más instrucciones y explicaciones a la clase utilizando la lengua meta.

RECOMENDACIONES

Al llevar a cabo una investigación se tiene en mente el grado de éxito que esta puede llegar a tener en la población, es decir como el proceso de investigación puede cubrir aquellas necesidades expuestas por los estudiantes y cómo estos últimos por medio de diferentes procesos evaluativos muestran el nivel de mejoría que han alcanzado experimentando un cambio no solo en el ámbito académico sino actitudinal frente al aspecto a estudiar, dando por cumplidos los diferentes objetivos planteados al inicio de la investigación. Sin embargo, durante investigación de carácter pedagógico enfocada a la mejoría de una habilidad se pueden presentar diferentes obstáculos que pueden entorpecer el desarrollo óptimo de la investigación y es por esto que este capítulo está dedicado a establecer algunas recomendaciones que pueden ser útiles a futuros investigadores cuya finalidad esté orientada a continuar con este proceso.

Por un lado, la implementación de más herramientas evaluativas que permitan analizar el progreso de los estudiantes frente a la habilidad, puesto que la investigación buscaba implementar diferentes herramientas que mejoran la competencia auditiva, es posible que el uso de una prueba de entrada como una de salida no permita determinar de una forma muy precisa el porcentaje de mejoría, puesto que al tener solo una herramienta, a la hora de implementarla se pueden encontrar factores externos que afecten el propósito de la prueba, tales como : la forma en cómo se dan las instrucciones, la ausencia de alguna parte de la población de estudio, la calidad del sonido, el estado de ánimo de los estudiantes frente a la

prueba y la importancia que estos le pueden atribuir a la misma, entre otros. Por lo tanto, si se cuenta con otros medios evaluativos el análisis puede ser mucho más preciso y eficaz.

Por otro lado, Implementación de una etapa de retroalimentación más prolongada, con el fin de analizar la percepción de la población frente a su proceso de aprendizaje se aplicó una autoevaluación con diferentes criterios, dicha prueba permitió contrastar la percepción del estudiantado frente a su propio criterio de aprendizaje con los resultado obtenidos por los investigadores, sin embargo si se hubiese implementado un periodo establecido para la retroalimentación grupal como individual los estudiantes hubiesen tenido más herramientas que les permitieran establecer un criterio más crítico frente a su propio proceso de aprendizaje.

Finalmente, al momento de llevar a cabo la investigación se puede apreciar que el tiempo de clase no es suficiente para lograr el cambio esperado, por lo tanto sería de gran utilidad el diseño de actividades que guíen al estudiantado por un proceso de autonomía, ya que este puede lograr que los estudiantes no solo estén expuestos a la lengua meta en el salón de clases sino por fuera de este y así el proceso de aprendizaje sea mucha más significativo tanto para los investigadores como para la población de estudio.

BIBLIOGRAFÍA

- Byrne, D. (1976). *Teaching Oral English*. Longman Publishing Group.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Consejo de Europa, Ministerio de Educación y Grupo Anaya.
- Contreras, J., & Londoño, M. (2014). <http://repository.unilibre.edu.co>. *La unidad didáctica como estrategia para fortalecer la competencia oral en francés en niños de cuarto de primaria de un colegio público de Bogotá*. Obtenido de <http://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/7937/ContrerasPizonJesicaBritith2014.pdf?sequence=1>
- Córdoba, P., Coto, R., & Marlene, R. (2005). La enseñanza del inglés en Costa Rica y la destreza auditiva en el aula de clase desde una perspectiva histórica. *Actualidades Investigativas en educación*, vol. 5, núm. 2; 1-12. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44750205.pdf>
- Cruz, C., & Tápanes, J. (s.f.). *El desarrollo de la habilidad de comprensión auditiva, del ejercicio a la tarea*. Obtenido de <http://uvsfajardo.sld.cu>: http://uvsfajardo.sld.cu/sites/uvsfajardo.sld.cu/files/el_desarrollo_de_la_habilidad_de_comprehension_auditiva_del_ejercicio_a_la_tarea_docente.pdf
- Defays, J.-M., & Deltour, S. (2003). *Le français langue étrangère et seconde: enseignement et apprentissage*. Belgique: Pierre Mardaga Éditeur.
- Ellis, R. (1994). *The study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1999). *Learning a second language through interaction*. Amsterdam: Benjamins.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Flowerdew, J., & Miller, L. (2005). *Second Language Listening: Theory and Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: McGraw-Hill Education.
- Klein, W. (1986). *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S. (1984). eric.ed.gov. *Bilingual Education and Second Language Acquisition Theory*. Obtenido de <https://eric.ed.gov/?id=ED249773>
- Krashen, S., & Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach - Language Acquisition in the Classroom*. California: Alemany press.
- Méndez, J. (2007). <http://repository.lasalle.edu.co>. *El enfoque por tareas como propuesta metodológica para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en niños de tercer grado de la IED Francisco de Paula Santander*. Obtenido de <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/8003/26021061.pdf>

- Ming, C., & Jaya, S. (2011). Factors Affecting the Implementation of Communicative Language Teaching in Taiwanese College English Classes. *English Language Teaching*, 4(2), 3-10.
- Molinero, E. (2014). uvadoc.uva.es. *El enfoque por tareas en el aula bilingüe: Propuesta de intervención para el desarrollo de la competencia comunicativa*. Obtenido de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/6996/1/TFG-L796.pdf>
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1995). *New Ways in Teaching Listening*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Osejo, S. (2009). <http://www.javeriana.edu.co/home>. *Implementación del closed-caption y/o subtítulos para desarrollar la habilidad de comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera*. Obtenido de <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/comunicacion/tesis266.pdf>
- Peris, E. (2004). ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas? *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 1571-4667.
- Puren, C. (2004). journals.openedition.org/apliut. *De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle*. Obtenido de <http://journals.openedition.org/apliut/3416>
- Richards, J. C. (2008). *Teaching Listening and Speaking: From Theory to Practice*. Obtenido de www.professorjackrichards.com: <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/teaching-listening-and-speaking-from-theory-to-practice.pdf>
- Richards, J., & Schmidt, R. (1985). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Great Britain: Pearson Education Limited.
- Rost, M. (2002). *Teaching and Researching Listening*. London: Longman.
- Touriñán López, J. (2011). Intervención Educativa, Intervención Pedagógica y Educación: La Mirada Pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 283-307.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-based Learning*. Harlow: Longman.
- Wipf, J. (1984). Strategies for Teaching Second Language Listening Comprehension. *Foreign Language Annals*, vol. 17, issue 4, 345-348.

ANEXOS

Anexo A. Diario de campo.

Universidad del Valle
Lic. En Lenguas Extranjeras
Seminario de práctica docente

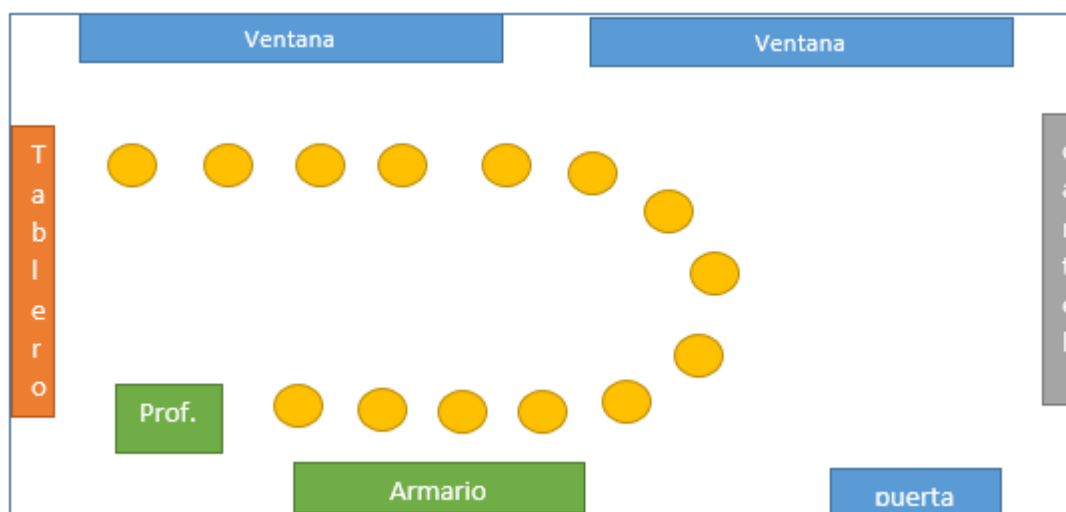
Registro de observación 1
Mónica Delgado 1231324
Abril 18 de 2017

Fecha de la observación: lunes, 6 de marzo de 2017.

Grado: 10-13

Hora: 5:07 pm

Los estudiantes esperan en la entrada del salón que el grupo anterior a ellos salga. Cuando este grupo sale del salón, los estudiantes del grado 10-13 ingresan y se van acomodando en los puestos sin mayor demora. Aquí un gráfico de la distribución del salón:



La docente, que ya se encontraba en el salón, saluda diciendo: ¡Salut! Luego les indica que va a hacer el llamado a lista junto con la revisión de algunos pendientes. Al momento de iniciar el llamado, la profesora les pide a los estudiantes que contesten “Je suis présent(e)” al momento de escuchar sus nombres. Los estudiantes hablan con un tono de voz moderado mientras tanto; murmuran, ríen, conversan. A pesar de que la docente hizo un llamado de atención general, pidiendo que escucharan a la persona que estaba hablando, muchos estudiantes bajan la voz y siguen conversando. Sin embargo, ninguno se mueve de su silla.

Terminado el llamado a lista, la clase se dispone para la revisión de la tarea. La profesora procede a escribir en el tablero un ejercicio para que los estudiantes trabajen en él, así ella puede hacer la revisión. La profesora escribe lo siguiente (se tomó nota tal cual como estaba en el tablero):

"Lundi, le 6 mars 2017

EXERCISE

- Plus + 1. Trois cents moins cenquarante trois egal _____
- Moins – 2. Quatre vingt dix-neuf moins seize egal _____
- Egal = 3. _____ plus soixante-neuf egal cent douze
4. Soixante dix-neuf moins trente-huit sont _____ "

Habiendo escrito en sus cuadernos, los estudiantes trabajan en la actividad. En general, se concentran en lo que están haciendo al tiempo que la docente pasa, puesto por puesto, revisando la tarea. Hay otros estudiantes que discuten sobre el ejercicio, casi como haciéndolo una actividad grupal. Hay otros estudiantes que solamente conversan sobre temas diferentes a la clase, sin embargo, estos son pocos. Posteriormente, cuando ha culminado la revisión, la clase se concentra en la socialización del ejercicio.

La docente escoge un estudiante para que resuelva la primera consigna en el tablero. El estudiante, que ya estaba cerca al tablero, se acerca con su cuaderno y escribe lo siguiente en el espacio en blanco que se muestra en la figura 1:

1. $300-143 = 157$ cent cinquante sept

Así mismo, el segundo estudiante escogido por la profesora escribe:

2. $99 - 16 =$ quatre vingt trois

Eventualmente, la profesora le pide a un estudiante resolver la consigna número 3 pero este indica que no quiere hacerlo. Frente a esto, la docente actúa con calma y le pide a un estudiante diferente que lo haga. Esto fue lo que ese estudiante escribió:

3. Quarante-trois
 $43 + 69 = 112$

Finalmente, el estudiante que resolvió la consigna 4 al principio no tenía la intención de escribir los números en letras, sin embargo, lo hizo por petición de la docente. Aquí el resultado:

4. Quarante et un
79
38
—
41

Durante la socialización del ejercicio, la profesora interactúa con los demás estudiantes. Les hace preguntas sobre si lo que sus compañeros hacen está bien o necesita correcciones, les aclara aspectos

puntuales de la pronunciación, etc. Los estudiantes que no salen al tablero se quedan en sus puestos, unos corrigen, otros participan y otros conversan entre ellos.

Luego de esto, se continúa trabajando la pronunciación y dicción de los números por medio de ejercicios orales guiados por la docente. Usando sus dedos, la profesora lleva el conteo de los estudiantes. La repetición en este ejercicio es primordial ya que este curso es el primer contacto que tienen los estudiantes con la lengua francófona. Los estudiantes repiten los números en voz alta desde el 1 hasta el 20, luego de diez en diez hasta 100 y de cien en cien hasta 1000. También se alterna el conteo de tres en tres, cinco en cinco y así sucesivamente.

Por lo general, los estudiantes siguen el ritmo del conteo sin ningún problema. Sin embargo, al llegar al número setenta (soixante-dix) en adelante, expresan confusión y el unísono del conteo se ve interrumpido. Justo en este momento, la profesora detiene el ejercicio y explica la diferencia sonora y escrita de los números 60 en adelante. Conforme va nombrando números, los escribe.

Cuando termina de explicar esto, la docente toma un matamoscas del armario del salón con el objetivo de señalar más precisamente a los estudiantes y acto seguido empieza a repasar de nuevo los números. Durante este ejercicio, pude observar que la profesora señala con su mano izquierda el tablero y con su mano derecha a los estudiantes por lo que tiene a darles la espalda a los estudiantes que están ubicados en la parte izquierda del salón. Casualmente, algunos estudiantes de esta fila no siguen el ejercicio y se dedican a hablar en voz baja. Los demás estudiantes sí están participando de la actividad.

Un momento después, la docente hace que los estudiantes hagan el conteo oral pero esta vez sin su ayuda. La clase está en silencio y cada estudiante espera su turno para participar. La profesora señala un número al azar de los que escribió anteriormente en el tablero y le pide a un estudiante que lo nombre y así sucesivamente con los demás. Para cuando termina el ejercicio individual, varios estudiantes ya estaban desconcentrados y hablando de otras cosas.

Cuando finaliza el ejercicio, ya han transcurrido alrededor de 40 minutos y la profesora tiene una última actividad para la clase. Limpia el tablero y escribe como título “EXCERCICE: Phonétique”, luego explica que el ejercicio se trata de discriminar ciertos idiomas y señalar cuál de todos corresponde a francés. En el tablero se ve lo siguiente:

Excercise: Phonétique					
Langue	1	2	3	4	5
Francais	x		x	x	
Autre langue		x			x

Los estudiantes toman 10 minutos aproximadamente para escribir la tabla en sus cuadernos mientras que la docente arregla el reproductor de audio y la pista. Primero, se les pide a los estudiantes que escuchen solamente. Sin embargo, como es costumbre entre los estudiantes, algunos empiezan a realizar el ejercicio desde la primera escucha.

El audio consta de 5 llamados de aeropuertos diferentes: el primero está en francés, el segundo en inglés, el tercero en francés igual que el cuarto y el quinto en español. El hecho que el último llamado esté en español le causa gracia a muchos estudiantes, los cuales dejan salir una risita al momento de escucharlo.

Cuando completan dos escuchas y los estudiantes dicen tener el ejercicio resuelto, socializan el audio. Pasado esto, la profesora les pide que escriban el vocabulario en los cuadernos debido a

complicaciones que tuvo con el blog virtual del curso. Procede entonces a poner como título: “Vocabulaire 2. La Famille”. La docente aprovecha el tiempo que se toman los estudiantes escribiendo el vocabulario y revisa algunas cosas con algunos de ellos. La dispersión se hace evidente.

En un momento, un estudiante le pide a otra que le preste el teléfono. Se para por él y le toma foto al tablero con el vocabulario. Al hacer esto, la docente reacciona y le dice en francés: “Tu es près du tableau, tu dois écrire le vocabulaire dans ton cahier, pas prendre des photos”. Esto deja al estudiante un poco confundido puesto que la profesora no habla francés más allá de palabras, expresiones o frases. En diálogo directo con los estudiantes ella se comunica en español mayormente.

Luego de esto, más vocabulario de la familia se añade a la larga lista. Los estudiantes escriben, conversan, toman fotos con sus teléfonos, etc. Afuera empieza a lloviznar pero nadie lo nota.

Siendo las 6:01 pm, la profesora se da cuenta que el tiempo terminó entonces pide transcribir un último ejercicio gramatical a manera de tarea. El ejercicio involucra el vocabulario de la familia, los números y el verbo *avoir*. La docente escribe dos ejemplos en el tablero, les pide que sigan el modelo y que escriban 12 oraciones más. Aquí los ejemplos de la profesora:

<u>Exercice</u> 1. <u>J'ai</u> _____ <u>oncles qui habitent à Cali, à</u> _____, <u>à</u> _____ ... 2. <u>À ma famille, nous</u> _____ <u>tantes.</u>
--

La profesora hace preguntas sobre las respuestas a los ejemplos del tablero y cuando se refiere al número dos, el mismo estudiante al que le hizo la observación del teléfono es el único que responde correctamente. Acto seguido, se despide de la clase y los estudiantes van saliendo del salón a medida que terminan de escribir en sus cuadernos.

La clase finaliza.

Anexo B. Encuesta de percepción del aprendizaje y desempeño en francés lengua extranjera.

Universidad del Valle
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Licenciatura en Lenguas Extranjeras
Encuesta de percepción del aprendizaje y desempeño en francés lengua extranjera
Diciembre 2017

En el Seminario de Práctica Docente nos proponemos recoger información sobre la percepción y la motivación de los estudiantes hacia la lengua extranjera que aprenden. Con el propósito de conservar su privacidad y facilitar su libertad de expresión, la encuesta es anónima; garantizamos que la información recogida es de carácter confidencial y será utilizada solo por el encuestador. Agradecemos de antemano su participación en este ejercicio y esperamos que responda este cuestionario con toda sinceridad.

I. INFORMACIÓN DEMOGRÁFICA

- A. Edad: _____ Sexo/Género: _____
B. Grado: _____
C. Barrio: _____
D. ¿Pertenece a alguna comunidad minoritaria? ¿Cuál?

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

- E. ¿Ha tomado cursos de lenguas extranjeras fuera de esta institución?
SÍ _____ NO _____

III. PERCEPCIÓN Y MOTIVACIÓN HACIA LA LENGUA QUE APRENDE

- F. ¿Te gusta el idioma que estudias en este curso?
SÍ _____ NO _____
- G. Indica de 1 a 5 el nivel de utilidad que representen las siguientes opciones. (siendo 1 muy poco útil y siendo 5 muy útil) ¿Para qué puede servirte el idioma que está aprendiendo?

El idioma francés me sirve para...	1	2	3	4	5
Viajar					
Estudiar					
Entretenerme (música, cine, videojuegos)					
Conocer culturas diferentes					

Interactuar con hablantes del idioma					
--------------------------------------	--	--	--	--	--

J. Razón por la cual escogiste la modalidad de idiomas en tu formación

- A. facilidades laborales en el futuro.
- B. interés por aprender lenguas extranjeras.
- C. Por obligación.
- D. viajes a futuro.
- E. Oportunidades académicas.

IV. DESEMPEÑO EN LA LENGUA EXTRANJERA

H. ¿Cómo percibes tu desempeño en las diferentes competencias en **francés**? marque 1-6. siendo 1 muy malo, 2 malo, 3 regular, 4 bueno, 5 sobresaliente y 6 excelente.

Habilidad	Muy malo (1)	Malo (2)	Regular (3)	Bueno (4)	Sobresaliente (5)	Excelente (6)
Leer						
Escribir						
Escuchar						
Hablar						

I. ¿Cómo percibes tu participación en clase?

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

J. ¿Realizas actividades fuera del colegio para reforzar el aprendizaje de francés?

SÍ ____ NO ____

1 Réception orale

35 points

EXERCICE 1

10 points

Regardez les images. Vous allez entendre 5 messages. Vous entendrez chaque message deux fois. Écoutez et écrivez le numéro du message sous l'image qui correspond.

Exemple : Vous entendez le message : « Message 1 – Attention aux voleurs ! Soyez prudents et faites bien attention à vos affaires ». La bonne réponse est l'image F.



A Message n°	B Message n°
C Message n°	D Message n°
E Message n°	F Message n° Exemple

⁴ Tomado de <http://www.ciep.fr/dilf>

EXERCICE 2

10 points

Regardez les images. Vous allez entendre 5 messages. Vous entendrez chaque message deux fois. Écoutez et écrivez le numéro du message sous l'image qui correspond.



A  Message n°	B  Message n°
C  Message n°	D  Message n°
E  Message n°	

EXERCICE 3

10 points

Regardez les images. Vous allez entendre 5 messages. Vous entendrez chaque message deux fois. Écoutez et écrivez le numéro du message sous l'image qui correspond.

Message n° Message n° Message n° Message n° Message n° 

DILF

Page 3 sur 13

EXERCICE 4**5 points**

Vous allez entendre cinq petits dialogues. Vous entendrez chaque dialogue deux fois. Écoutez et lisez les questions écrites sur la feuille et cochez la case qui correspond à la bonne réponse.



Question 1 : À quelle heure ouvre le restaurant ?

- ☐ 11 : 00
- ☐ 11 : 30
- ☐ 12 : 00
- ☐ 12 : 30

Question 2 : Combien coûte un kilo de cerises ?

- ☐ 5 € 30
- ☐ 5 € 40
- ☐ 6 € 30
- ☐ 6 € 40

Question 3 : Quel est le numéro de téléphone du médecin ?

- ☐ 01 48 24 32 90
- ☐ 01 58 24 22 70
- ☐ 01 48 34 32 70
- ☐ 01 48 24 32 70

Question 4 : Quelle est la taille de la dame ?

- ☐ 18
- ☐ 28
- ☐ 38
- ☐ 48

Question 5 : Quelle est la date de naissance de Zhou ?

- ☐ 3 février 1966
- ☐ 13 février 1966
- ☐ 3 février 1970
- ☐ 13 février 1970

La partie Réception orale est terminée.

Anexo D. Autoevaluación.

Desde su perspectiva, marque con una X el valor que le otorga a cada uno de los criterios; siendo 1 el mínimo puntaje y 5 el máximo.

AUTOEVALUACIÓN					
Compromiso con la clase					
	1	2	3	4	5
Soy puntual en las clases					
Presto atención a las clases.					
Soy puntual en la entrega de trabajos y tareas.					
Término las actividades asignadas para realizar en clase.					
Participación en clase					
Expreso mis opiniones de manera clara, razonable y coherente.					
Participo activamente durante la clase.					
Respeto la palabra de mis compañeros.					
Competencia auditiva					

Puedo comprender el significado de las palabras desconocidas ocasionales del contexto y entender el significado de la oración si el tema discutido me es familiar.					
Puedo entender la información esencial de breves pasajes grabados que tratan de asuntos cotidianos predecibles.					
Puedo entender las ideas principales de un discurso estándar claro.					
Puedo entender la información esencial de pasajes cortos grabados.					
Puedo usar la información de un audio para hacer una presentación.					

UNIVERSIDAD DEL VALLE
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras
Semestre agosto-diciembre de 2017



FORMATO DE PLAN DE CLASE

Número del plan de clase: 04

Nombre de la institución: Institución Educativa INEM Jorge Isaacs

Nombre del profesor titular del curso: Zoraida Arce

Nombre del practicante: Andrés Mauricio Álvarez - Mónica Alejandra Delgado

Grado: Décimo-trece

Fecha: Noviembre 15 de 2017

Tema: La crêpe vs. L'Oblea

1. Objetivos específicos (objetivos de aprendizaje e indicadores de logro)

- Préparer des aliments
- Suivre les indications

2. Contenidos (contenidos comunicativos, contenidos lingüísticos y contenidos culturales; se pueden presentar en una tabla)

Contenidos comunicativos	Contenidos lingüísticos	Contenidos culturales
• Comprendre et suivre des instructions	• Les verbes de la cuisine • Vocabulaire des recettes	• La crêpe vs l'oblea

3. Metodología (Actividades y estrategias didácticas que se desarrollarán durante la clase)

- **Activité déclencheuse:**

Les stagiaires feront un remue-méninge (brainstorming) pour comparer la crêpe et l'oblea où ils poseront des questions aux étudiants (exploration de connaissances préalables) pour qu'ils donnent de l'information pour compléter le tableau suivant:

L'oblea	La crêpe
Qu'est-ce que c'est? Quels sont ses ingrédients? Quels sont les types? Ça vient d'où?	Qu'est-ce que c'est? Quels sont ses ingrédients? Quels sont les types? Ça vient d'où?

- **Pré Tâche:**

Vidéo: https://youtu.be/2Kup8cy_DjE

Les étudiants regarderont une vidéo sur la préparation de la crêpe et répondront à un court questionnaire dans leurs cahiers.

Questionnaire:

- 1) Quels sont les ingrédients utilisés pour préparer la crêpe?
- 2) Mettez en ordre les étapes de préparation de la crêpe selon la vidéo:
 - _____ Chauffer la pâte au feu moyen.
 - _____ Laisser reposer la pâte une demi-heure à température ambiante.
 - _____ Ajouter les ingrédients dans un bol ou tasse.
 - _____ Surveiller la cuisson.
 - _____ Ajouter le beurre fondu et remélanger à nouveau.
 - _____ Chauffer un petit peu de beurre pour étaler la pâte partout la poêle.
 - _____ Tourner la pâte avec la poêle.
 - _____ Mixer les ingrédients avec un batteur ou à la main.

- **Tâche:**

La crêpe vs l'oblea

Les étudiants seront divisés en deux groupes, un groupe préparera des crêpes et l'autre préparera des obleas. Chaque stagiaire dirigera la préparation d'un plat et les étudiants devront suivre des instructions donnés. .

4. Materiales y recursos (Describir los materiales que serán utilizados por usted y sus alumnos al igual que recursos tales como grabadora, video beam, computador, etc.)

- Lecteur musique

- Projecteur
- Ordinateur
- Activité déclencheur: Tableau et cahier
- Pré-tâche: Vidéo “crêpe facile et rapide.” Questionnaire.
- Tâche: ingrédients pour la préparation de la crêpe et de l’oblea.

5. Evaluación (Instrumentos o criterios para valorar el cumplimiento de los objetivos planteados para la clase)

- Post tâche:

Séance de réflexion pour que les étudiants expriment leurs perceptions sur l’activité

Anexo F. Diario de campo de la intervención.

Intervención n°: 04

Nombre del practicante: Mónica Alejandra Delgado

Institución: Universidad del Valle

Fecha: noviembre 15 & 20 de 2017

Grado: 10 -13 francés

Número de estudiantes: 32

Tiempo de intervención: 4 horas: 45 minutos cada una, lunes y miércoles.

DESCRIPCIÓN	REFLEXIÓN
SESIÓN: MIÉRCOLES 15 DE NOVIEMBRE, GRUPO 02. De acuerdo con la planeación, en esta sesión se debía llevar a cabo la actividad en la que los estudiantes prepararían crêpes y obleas. Sin embargo, por petición de la docente no se realizó esta actividad pues ella consideraba que era más favorable tener al grupo junto para llevar a cabo esta actividad. En vista de lo anterior, se reformuló la planeación de la clase de la siguiente manera. Primero, como actividad de calentamiento se revisó el diálogo que se les había asignado como tarea desde la clase anterior. Como el diálogo debía hacerse en parejas, cada pareja leyó su diálogo a excepción de unas pocas que no cumplieron con la tarea. A cada pareja se le hicieron las debidas correcciones y se escribieron en el tablero las expresiones más comunes de la situación comunicativa que se estaba trabajando (ordenar en un restaurante). A lo largo de la revisión grupal de la tarea se hacían preguntas de comprensión relacionadas con los detalles del diálogo que estuvieran leyendo. Una vez concluida la revisión, se tomó la actividad de calentamiento planeada en un inicio a manera de <i>pré-tâche</i> puesto que la actividad que se tenía pensada para esta parte de la planeación no se pudo realizar ya que involucraba un video y no se contaba con la disponibilidad del proyector. Durante esta actividad, se hizo un paralelo entre una crêpe y una oblea con la intención de compararlas y encontrar sus diferencias, similitudes y contextos culturales. Esta discusión fue controlada hasta cierto	SESIÓN: MIÉRCOLES 15 DE NOVIEMBRE, GRUPO 02. A pesar de haber llegado con todos los ingredientes y listos para desarrollar la actividad, la profesora nos pidió llevar a cabo esta actividad con el grupo completo. Esto me dejó un poco desanimada puesto que para mí era más productivo trabajar este tipo de actividades con grupos que no fueran demasiado numerosos. Tampoco habíamos tenido la oportunidad de tener el grupo completo anteriormente. Como no habíamos contemplado esta situación, tuvimos que reorganizar la planeación inicial dejando algunas actividades por fuera, como la que estaba preparada para llevarse a cabo previamente a la preparación de los platos. Esto debido a que no contábamos con el proyector en esta ocasión y dicha actividad contenía un video. A este punto, considero que ya tenía una manera de trabajo definida con mi compañero, cosa que nunca hicimos. En general, cada quién dejaba hacer a cada cual, pero al haber estado haciéndolo durante un tiempo, hizo que ambos conociéramos la manera de trabajar del otro para poder funcionar como equipo. Ya que el uno sabe perfectamente lo que el otro necesita, el apoyo mutuo es más productivo. SESIÓN: LUNES 23 DE NOVIEMBRE, GRUPO 01. Realmente la manera en cómo se desarrolló la actividad no fue la descrita en la planeación. Se supone que los estudiantes debían seguir las ordenes y que ellos mismos prepararan su crêpe u oblea, pero

punto con los estudiantes. Lo ideal era hacerlo en la lengua objetivo pero debido a la limitación en la fluidez de los estudiantes, muchas de las intervenciones de ellos se hacían en español. Sin embargo, los practicantes ayudaban a formular sus ideas en francés y se escribían en el tablero para que tuvieran una idea de cómo formular una opinión corta. Al cabo de esto, ya no se pudo avanzar más con la planeación inicial. Entonces, se les pidió a los estudiantes que se presentaran en el salón el día lunes junto con el grupo que normalmente tiene clase en ese día, para realizar “el compartir” como lo denominó la docente. A continuación, la profesora, quien se había ausentado por un periodo de tiempo, se tomó unos minutos para hacer aclaraciones y anuncios generales, seguidamente despidió a los estudiantes y la sesión concluyó. SESIÓN: LUNES 20 DE NOVIEMBRE, GRUPO 01. Al inicio de la sesión, la docente nos expresó su necesidad de evaluar a los estudiantes por el hecho de tener una nota en la planilla del periodo. En este momento, decidimos que la tarea que se les iba a asignar a los estudiantes se haría a manera de evaluación antes de pasar a la actividad de las crêpes y las obleas. Mientras la docente preparaba todo para dicha actividad, se dio paso a la evaluación. Esta evaluación consistía en una serie de ejercicios de comprensión auditiva relacionados con la situación comunicativa que se había estado trabajando las clases anteriores: ordenar en un restaurante. En total eran tres pistas de audio con situaciones diferentes, cada situación tenía dos tipos diferentes de ejercicios de comprensión, uno era de comprensión de la situación general y otro de comprensión de información puntual. Los estudiantes tuvieron la oportunidad de escuchar cada audio tres veces para responder los ejercicios. Una vez terminada la escucha, se hizo la corrección de la evaluación grupal. Cada estudiante calificó la evaluación de uno de sus compañeros y estas fueron entregadas a la docente para que les asignara las respectivas notas.	la profesora insistió en llevarla a cabo a manera de compartir. A excepción de lo anterior mencionado, la profesora tuvo una excelente disposición este día. Incluso aportó helado para acompañar las crêpes. Su acompañamiento en esta actividad fue de gran ayuda para nosotros en esta actividad en particular debido a su experiencia. Soy consciente que la actividad pudo haber tomado mucho más tiempo de no ser por la manera en como ella dirigió la preparación. Era la primera vez que teníamos la oportunidad de estar con el grupo completo. Sin embargo, fue imposible llevar a cabo alguna actividad de la planeación ya que ambos estábamos ocupados con las crêpes y las obleas. Esta situación me sirvió también para entender la diferencia que hace la cantidad de estudiantes en un salón. Al ser el grupo más numeroso, los estudiantes son mucho más dispersos, obviamente el ruido incrementa lo cual impacta el ambiente de forma negativa ya que los niveles de concentración disminuyen. La comunicación es otro de los factores que se ven afectados en la medida en que aumenta el número de estudiantes, puesto que es más difícil dirigirse a un estudiante en particular porque al momento de hacerlo el grupo se desconecta muy fácilmente. Todo esto considerando que la primera vez que se tuvo el grupo completo fue para llevar a cabo una actividad muy diferente de las habituales.
--	--

Una vez terminada la evaluación se definió la dinámica de trabajo que se aplicaría durante la actividad de preparación de crêpes y obleas. Debido a que la docente se había referido a la actividad como “compartir”, ambos grupos estaban presentes en el salón. La profesora sugirió trabajarla sesión a manera de compartir y en el tiempo restante desarrollar lo que se tenía dentro de la planeación. Una vez acordada la dinámica de trabajo, la docente pidió a tres estudiantes que le colaboraran en la preparación de las crêpes. Viendo esto, mi compañero y yo proseguimos a la preparación de estas. Los estudiantes desde sus asientos decidían si querían comer una crêpe dulce o una oblea, luego se le entregaba y así sucesivamente hasta haber terminado con todos los estudiantes. Para el momento en que se les había repartido a todos los estudiantes (34 en total) la sesión ya había terminado minutos atrás, y las tres estudiantes que nos colaboraron, no habían recibido su porción aún. En este momento, el grupo se fue retirando y se dio por finalizada la sesión. Luego de haber convidado a las estudiantes, procedimos a recoger todos los residuos y a poner de vuelta algunos implementos en la cocineta de la sala de profesores de idiomas.	
--	--