



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

FACULTAD DE LENGUAS, CAMPUS TUXTLA



**“ESTRATEGIAS DE EXPRESIÓN ORAL PARA LA
ENSEÑANZA DEL FRANCÉS A TRAVÉS DE
MATERIAL DIDÁCTICO ADAPTADO EN UN
CONTEXTO NO FRANCO PARLANTE.”**

TESIS

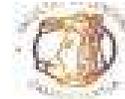
**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS**

**PRESENTA:
FRANCISCO ISAAC RODRIGUEZ TOLEDO S100052**

**DIRECTORA DE TESIS:
DRA. MÓNICA MIRANDA MEGCHÚN**

**CO-DIRECTORA DE TESIS:
MTRA. CELIA CRISTINA CONTRERAS ASTURIAS**

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS; SEPTIEMBRE DE 2023.



Los que suscribimos, miembros del jurado para el Examen de Grado del C. Francisco Isaac Rodríguez Toledo, nombrados por la Dirección de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas, extendemos la presente:

AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN DE TESIS

Para el documento denominado **"Estrategias de expresión oral para la enseñanza del francés a través de material didáctico adaptado en un contexto no franco parlante"**, elaborado por el C. Rodríguez Toledo Francisco Isaac, ya antes citado.

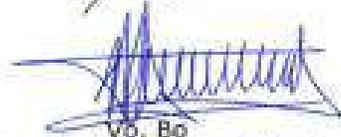
Se extiende la presente para los fines académico-administrativos a que haya lugar a los 22 días del mes de noviembre del año dos mil veinte tres en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

ATENTAMENTE
"POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"


Dra. Mónica Miranda Megchún
Presidente del jurado


Dr. Oscar Gustavo Chanona Pérez
Secretario del jurado


Mtra. Celia Cristina Contreras Asturias
Vocal del jurado


Vo. Bo
Mtra. Vanina Herrera Allard
Directora





Código: FO-113-05-05

Revisión: 0

CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LA TESIS DE TÍTULO Y/O GRADO.

El (la) suscrito (a) FRANCISCO ISAAC RODRIGUEZ TOLEDO,
Autor (a) de la tesis bajo el título de “ESTRATEGIAS DE EXPRESIÓN ORAL PARA LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS A TRAVÉS DE MATERIAL DIDÁCTICO ADAPTADO EN UN CONTEXTO NO FRANCO PARLANTE.”

presentada y aprobada en el año 2023 como requisito para obtener el título o grado de MAESTRO EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS, autorizo licencia a la Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH), para que realice la difusión de la creación intelectual mencionada, con fines académicos para su consulta, reproducción parcial y/o total, citando la fuente, que contribuya a la divulgación del conocimiento humanístico, científico, tecnológico y de innovación que se produce en la Universidad, mediante la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Consulta del trabajo de título o de grado a través de la Biblioteca Digital de Tesis (BIDITE) del Sistema de Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH) que incluye tesis de pregrado de todos los programas educativos de la Universidad, así como de los posgrados no registrados ni reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT.
- En el caso de tratarse de tesis de maestría y/o doctorado de programas educativos que sí se encuentren registrados y reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional del Ciencia y Tecnología (CONACYT), podrán consultarse en el Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Chiapas (RIUNACH).

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 07 días del mes de diciembre del año 2023.

FRANCISCO ISAAC RODRIGUEZ TOLEDO

Nombre y firma del Tesista o Tesistas

“Este trabajo es producto del apoyo recibido por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) a través del Programa de Becas Nacionales del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC)” del cual fui beneficiado, con el número del registro de becario CVU 1147883.

Agradecimientos

Agradezco a Dios por la vida y la oportunidad que me ha dado poder ampliar mis conocimientos en el área profesional, sin el respaldo de mi padre eterno no habría llegado hasta donde hoy estoy.

Gracias a mis padres, Gerardo y Sara ya que ellos son parte de mi motivación diaria para prepararme a nivel profesional, además de su invaluable apoyo moral.

Gracias a mis hermanos, Joel, Gibran, Josmar y Rosario gracias por sus ánimos durante este proceso de profesionalización.

Agradezco a mis niños Sebastián, Moisés, Octavio y Abigail, por la paciencia durante mi ausencia para jugar y compartir tiempo juntos, este logro está dedicado a ustedes.

Gracias Dra. Mónica Miranda Megchún por su dirección en este trabajo de investigación y su paciencia en todo el proceso de investigación.

Gracias Mtra. Celia Cristina Contreras Asturias, por su valiosa contribución a este trabajo de investigación y por compartir sus conocimientos en este proceso de investigación.

Gracias Dr. Oscar Gustavo Chanona Pérez, por ser uno de mis lectores, sino también por sus conocimientos compartidos en aula y por siempre animarnos a investigar en el campo educativo.

Gracias Mtro. Carlos Fernández y Mtra. Elena Lobaton por su participación en este proyecto de investigación.

Gracias a mis profesores del posgrado, Dra. Vivian, Dra. Gisela, Mtra, Lupita, Mtra, Beatriz de Ibarrola, Mtra. Antonieta Cal y Mayor, y Dra. Elizabeth Us por sus valiosas contribuciones a mi formación profesional en este posgrado.

Gracias a mis compañeros de maestría, Tadeo, Paola, Tania, Barto por su apoyo moral y académico, ha sido un gusto poder conocerlos y aprender con ustedes.

Agradezco a mis alumnos del departamento de lenguas por su valioso aporte a este proyecto de investigación.

Gracias autoridades de la Facultad de Lenguas campus Tuxtla por tener las puertas abiertas para los estudiantes y docentes.

Finalmente, gracias a ti Isaac, por tener el valor de terminar este posgrado e investigación a pesar de las adversidades que atravesaste, sigue aprendiendo y supérate cada día más.

Resumen del contenido

En la enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera (FLE) se trabaja por igual para la mejora de las habilidades receptivas como productivas, si bien es cierto que, cada profesor de francés trabaja de diferente forma dentro del aula. Entonces, el material con el cual se complementa cada sesión de trabajo en el salón de clases es un elemento infaltable en cada una de las secuencias pedagógicas que hemos diseñado para nuestra clase. De este modo, el material didáctico entra en juego en la enseñanza de la lengua extranjera, dando así un espacio para la implementación del material didáctico adaptado, pero en esta ocasión se pretende utilizarlo en contexto de no inmersión.

Es por eso que en esta investigación estamos haciendo una propuesta didáctica que nos permita mostrar los resultados positivos en cuanto al uso del material didáctico adaptado en un contexto no francoparlante. Lo anterior, radica en los resultados que el uso del material adaptado puede proveer en la habilidad oral de la lengua extranjera. En primera instancia, abordamos las estrategias por parte de los profesores para que sus alumnos mejoren en la expresión oral de la lengua meta, al mismo tiempo se exponen las representaciones que los docentes de francés tienen con relación al uso del material didáctico adaptado en clase de francés como lengua extranjera (FLE). Asimismo, se exploran las prácticas pedagógicas que dichos docentes tienen con respecto al uso del material didáctico en la clase de francés en un contexto de no inmersión, así como la percepción de los estudiantes al participar en la implementación del material didáctico adaptado en su clase de lengua extranjera. Este estudio se enmarca dentro del paradigma de investigación cualitativa, de manera más precisa se constituye dentro de los procedimientos de la investigación-acción.

Este trabajo está constituido de dos ciclos de acción. En el primero se procedió a recolectar información relevante respecto a las estrategias de expresión oral que implementan los docentes en cuanto a las clases de francés. En el segundo ciclo, apoyados en los datos recuperados en el primer ciclo, se realizó nuestra intervención a través de la implementación de la propuesta didáctica (diseño de actividades, fichas y unidades didácticas) dando como resultado nuestra versión final de la propuesta didáctica, misma que pretende favorecer la expresión oral en un contexto de no inmersión.

Índice

I. Introducción.....	1
Planteamiento del problema.....	1
Justificación.....	2
Objetivo general.....	3
Objetivos específicos.....	3
Preguntas de investigación.....	3
Capítulo 1. Estrategias para el fortalecimiento de la expresión oral en la enseñanza del francés.....	4
1.1 ¿Qué es estrategia?.....	4
1.1.1 Las estrategias de enseñanza.....	5
1.1.2 Las estrategias de expresión oral.....	10
1.1.3 Los enfoques en la competencia comunicativa.....	11
1.1.4 Las estrategias de comunicación.....	12
1.2 ¿Qué es expresión oral?.....	14
1.2.1 Características de expresión oral.....	17
1.2.2. Expresión.....	19
1.2.3. Actividades para la expresión oral.....	20
1.3. ¿Qué es la enseñanza?.....	23
1.3.1 Enseñanza de lenguas.....	25
Capítulo 2. El material didáctico adaptado en la enseñanza del francés.....	29
2.1 ¿Qué es el material didáctico?.....	29
2.2 Material escolar.....	32
2.3 Material didáctico.....	34
2.4 Material didáctico para la enseñanza de lenguas.....	37
2.5 Tipología de material didáctico.....	38
2.6 Material auténtico.....	41
2.6.1 Material diseñado.....	46
2.6.2 El material adaptado.....	50
Capítulo 3. La enseñanza del francés en un contexto no francoparlante.....	55
3.1 La enseñanza de una lengua extranjera en un contexto de inmersión.....	55
3.2 La enseñanza de una lengua extranjera en un contexto de no inmersión.....	58
3.3 La enseñanza del francés en un contexto de no inmersión.....	61
3.3.1 Aprender francés en la universidad.....	64

Capítulo 4. Constitución del estudio.....	67
4.1. El paradigma cualitativo.....	67
4.2 La investigación-acción.....	69
4.3 Diseño de la investigación.....	71
4.4 El contexto.....	72
4.4.1 Participantes.....	72
4.5 La estrategia metodológica de recolección de datos.....	74
4.5.1 El cuestionario.....	75
4.5.2 La entrevista a profundidad.....	76
4.5.3 Entrevista grupal.....	78
4.5.4 Observación.....	79
4.5.5 Ficha pedagógica.....	81
4.5.6 Escala de opinión.....	82
4.5.7 Diario del profesor.....	83
4.6 Procedimiento de recolección de la información.....	84
4.6.1 Primer ciclo.....	85
4.6.1.1 Codificación preliminar.....	86
4.6.2 Segundo ciclo.....	88
4.6.3 Triangulación segundo ciclo.....	90
4.6.4 Codificación y categorización.....	91
4.7 Limitantes de la investigación.....	94
Capítulo 5. Análisis e interpretación de los hallazgos del estudio.....	96
5.1 Estrategias de expresión oral para los alumnos de francés como lengua extranjera.....	96
5.1.1 Estrategias de expresión oral en el aula.....	96
5.1.2 Estrategias de expresión oral en autonomía.....	101
5.2 Eficiencia del material didáctico adaptado en la clase de francés.....	103
5.2.1 Experiencias contextuales en las actividades de expresión oral.....	104
5.2.2 Integración de conocimientos previos de los alumnos en actividades orales.....	109
5.2.3 La contextualización de la actividad oral en la lengua meta.....	111
5.3 El material didáctico adaptado para promover la expresión oral en un contexto no franco parlante.....	114
5.3.1 Percepciones rol del material didáctico adaptado en FLE.....	114
5.3.2 Ventajas y desventajas del material didáctico adaptado en clase de FLE.....	117

5.3.3 El uso del material didáctico adaptado en un contexto no franco parlante.....	121
5.4. Recapitulación.....	124
Capítulo 6. Discusión final y conclusiones.....	125
6.1 Discusión final.....	125
6.2 Conclusiones.....	126
6.2.1 ¿Qué estrategias utilizan los docentes para que los alumnos de francés básico puedan de manera espontánea expresarse oralmente en la lengua meta?.....	126
6.2.2. ¿Qué aporta el uso del material didáctico adaptado a la enseñanza del francés?. 127	
6.2.3. ¿Qué tipo de material didáctico adaptado mejora la expresión oral en un contexto no franco parlante?.....	128
6.2 Propuesta didáctica.....	129
6.2.1 Ficha pedagógica #1.....	134
6.2.1 Ficha pedagógica #2.....	137
6.2.1 Ficha pedagógica #2.....	138
6.2.1 Ficha pedagógica #3.....	140
6.2.1 Ficha pedagógica #4.....	143
Referencias.....	146
Anexos.....	149
Anexo 1 : DISPOSITIVO DE OBSERVACIÓN CICLO 1 Y 2.....	150
Anexo 2 : DISPOSITIVO ENTREVISTA A PROFUNDIDAD CICLO 1.....	151
Anexo 3 : ESCALA DE OPINIÓN CICLO 2.....	152
Anexo 4 : DISPOSITIVO FICHA PEDAGÓGICA CICLOS 1 Y 2.....	154
Anexo 5 : DISPOSITIVO : CUESTIONARIO A ALUMNOS CICLO 2.....	156
Anexo 6 : DISPOSITIVO : CUESTIONARIO A ALUMNOS CICLO 1.....	158
Anexo 7 : DISPOSITIVO : ESCALA DE OPINIÓN A ALUMNOS CICLO 2.....	160

I. Introducción.

El presente documento contiene información concisa y detallada de lo que se ha esbozado, el nombre de la investigación radica en “ESTRATEGIAS DE EXPRESIÓN ORAL PARA LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS A TRAVÉS DE MATERIAL DIDÁCTICO ADAPTADO EN UN CONTEXTO NO FRANCO PARLANTE”. En un primer acercamiento, se da a conocer el planteamiento de la problemática sobre la cual se investigará, además de la justificación del por qué investigar sobre este tema, podrán apreciarse también el objetivo general y objetivos específicos de esta investigación, así como las preguntas que se plantearon al inicio de este proyecto y que fueron respondidas durante el proceso investigativo.

Posteriormente se darán a conocer los referentes teóricos que aluden al estudio de esta problemática que se aborda. Una vez que se dan a conocer los antecedentes, encontraremos la metodología que se empleó para desarrollar la investigación. Definitivamente, se muestra el análisis del primer y segundo ciclo de resultados obtenidos, con los cuales se responden a las preguntas de investigación. Finalmente, se abordan el análisis e interpretaciones de los hallazgos de esta investigación, así como a su vez se presentan la discusión final y las conclusiones del proyecto.

Planteamiento del problema.

Durante los seis años de experiencia docente con alumnos del departamento de lenguas, he sido testigo del desempeño de la expresión oral en los alumnos tanto de los niveles intermedio como avanzado, y la forma en la que se expresan de forma oral en la lengua extranjera (LE) suele ser aceptable dentro de los parámetros que requiere cada nivel, pero a su vez deficiente en lo que respecta a la habilidad oral.

Ahora bien, si comparamos lo anterior con los parámetros que marca el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), el cual tiene lugar en los programas de estudios de los diferentes niveles e idiomas que se imparten en el departamento de lenguas, los resultados que esperamos de nuestros alumnos no corresponden a lo que se ha estipulado en los programas de estudio. Es por eso que, surge la inquietud de atender esta inquietud de cómo mejorar el desempeño de los estudiantes de en la expresión oral de la LE.

Entonces, la problemática identificada radica en el uso de estrategias de la producción oral en alumnos de nivel básico del idioma francés, es decir, que desde los tres primeros niveles básicos del francés se necesita mejorar y priorizar la expresión oral, de esta manera poder potenciar la lengua oral en los próximos niveles a cursar de los alumnos. Con base en lo anterior, se procedió a elegir la producción oral como área de estudio para profundizar sobre las estrategias para la mejora de ésta misma.

Justificación.

La expresión oral es una de las habilidades productoras de la lengua que los alumnos deben de desarrollar en su aprendizaje de la LE. Sin embargo, dentro del aula debe permanecer un balance al trabajar las habilidades lingüísticas que conforman esta lengua. Ahora bien, en lo que respecta a la enseñanza del francés como lengua extranjera (FLE) del departamento de lenguas de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas, no hay un antecedente que aborde las problemáticas de la expresión oral a través de material didáctico adaptado.

Con base en lo anterior, en este trabajo se pretende atender la problemática que detono el hecho de llevar a cabo la investigación, es por eso que se plantea conocer las estrategias de las cuales los docentes se apoyan para trabajar la expresión oral en la clase de francés lengua extranjera (FLE), posteriormente a esto se ha implementado el material didáctico adaptado a través de las clases a un público que no está en inmersión total con la lengua.

Considero que, esto sucede pues, en un principio los docentes no tenemos un balance adecuado al momento de trabajar las habilidades de producción tanto como las de recepción que componen una lengua extranjera, en algunos casos pueden priorizarse una o dos por encima de otras, pero la problemática no está totalmente generalizada a esto que se plantea, sino que también se debe al tiempo que consagramos a las actividades o tareas de expresión oral en el aula, y, también considerar el factor conductual y motivacional de nuestros alumnos en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Objetivo general.

Conocer de qué manera los profesores del departamento de lenguas pueden establecer estrategias para la mejora de la habilidad oral de manera espontánea a través de situaciones comunicativas empleadas con material didáctico adaptado para estudiantes de francés de nivel básico.

Objetivos específicos.

- Indagar de qué manera las estrategias que están utilizando los docentes de francés para que sus alumnos de francés básico ayuden a que puedan expresarse de manera espontánea y oralmente en la lengua meta.
- Determinar las ventajas del material didáctico adaptado en la enseñanza del francés.
- Proponer material didáctico adaptado y estrategias de expresión oral en un contexto no franco parlante.

Preguntas de investigación.

1. ¿Qué estrategias utilizan los docentes para que los alumnos de francés básico puedan de manera espontánea expresarse oralmente en la lengua meta?
2. ¿Qué aporta el uso del material didáctico adaptado a la enseñanza de la lengua extranjera?
3. ¿Qué tipo de material didáctico adaptado mejora la expresión oral en un contexto no franco parlante?

Capítulo 1. Estrategias para el fortalecimiento de la expresión oral en la enseñanza del francés.

En este primer capítulo, se atiende teóricamente el concepto de estrategia, y cómo a su vez este concepto fue acuñado en el campo de la enseñanza, y así dar lugar a las estrategias de enseñanza. Además, las estrategias de enseñanza se implementan en la disciplina de las lenguas extranjeras por lo que se menciona la tipología de estas estrategias. Finalmente, este apartado también se abordan fuentes que sustentan el uso de las estrategias para la mejora de la habilidad oral.

1.1 ¿Qué es estrategia?

Actualmente, se argumenta en relación a la estrategia en varios ámbitos tales como: en los negocios, en la política, en la religión, en la cultura, en fin, en cada aspecto de la vida diaria. La palabra “estrategia” se convirtió en una acepción de uso generalizado, que debe formar parte en toda la literatura relacionada con distintos campos del conocimiento. Es por eso que autores como Hill y Jones (2005, p 10); señalan que “la estrategia es el resultado de un proceso formal de planificación estratégica”. Por otro lado, Ivancebich (2003, p246), “considera la estrategia como un plan o finalidad referente al futuro, el cual plantea que se puede iniciar con una evaluación de la situación actual de la organización, prestando atención a las cualidades y deficiencias internas, así como también de las oportunidades y amenazas externas”.

No obstante, en repetidas ocasiones se utiliza la palabra estrategia para hacer referencia a aquellas actitudes o acciones que están dirigidas a establecer una forma de pensar o de hacer las cosas. En la vida diaria, el término estrategia se usa para demostrar que una persona es capaz de pensar cada paso que da, de tal manera que dichas acciones vayan conectadas y que

tengan relación. Se sabe que se relaciona la estrategia con la astucia y la malicia que cada ser humano posee como don natural para lograr algo.

El uso de la palabra estrategia se ha generalizado a todos los campos, desde el militar, pasando por el político, administrativo, económico, religioso, cultural y social; en cada uno de ellos, se ha ubicado de tal forma que se constituye en un referente por la forma en que se ha utilizado.

Así pues, se entiende que las estrategias son un conjunto de acciones que se toman en beneficio de un grupo de personas o un solo individuo para hacer frente a una amenaza que impida el logro de una meta establecida, o bien éstas suelen ser ideas que se pueden tomar para resolución de problemas que interfieran en una situación de avance de metas establecidas a largo, mediano o corto plazo.

1.1.1 Las estrategias de enseñanza.

En el ámbito educativo, es importante la adquisición de herramientas básicas útiles para toda la vida, de las cuales el ser humano se pueda valer para poder desenvolverse como persona con los conocimientos básicos necesarios, ante una sociedad cada vez más exigente donde el conocimiento ocupa un lugar privilegiado.

En ese mismo sentido, cabe mencionar que dichas herramientas básicas podrían ser adquiridas mediante las estrategias de enseñanza llevadas a la práctica por los docentes. Existe una amplia gama de definiciones sobre las estrategias de enseñanza, las mismas se relacionan, tal como menciona y lo relaciona Lissabet (2018), directamente con un proceso de actividad y comunicación; es decir, en la actividad, se comunican conocimientos a través de las estrategias de enseñanza aplicadas por el docente y se proporciona qué hacer con ellos durante el desarrollo de la clase.

Según los autores, Pamplona et al. (2019) “las estrategias de enseñanza se relacionan con la metodología del docente para lograr que los contenidos, temáticas e información logren ser aprendidas por el estudiante y se genere el desarrollo de competencias” (p. 14).

Con respecto a lo anterior, se entiende que las estrategias de enseñanza son acciones que implementa el docente, con la finalidad de que la transmisión de conocimientos llegue con efectividad al proceso cognitivo de sus estudiantes. El uso de las estrategias guía al profesor de forma sistemática la metodología que él implementa en el aula, de modo que el proceso enseñanza sea atendido ante problemáticas existentes ante el proceso de aprendizaje.

Por lo tanto, son los estudiantes que, con ayuda del docente consiguen aprender, entonces el profesor tiene una función importante, pero secundaria. De modo que, el profesor no tiene el control sobre el aprendizaje en la medida en que es un proceso interno de los estudiantes; sin embargo, las actividades deben ofrecer el tipo de estímulo que el proceso requiera.

Sin embargo, con el tiempo de experiencia en la docencia es evidente que los estudiantes aprenden de diferentes maneras. Es por eso que, como docente, al ser críticos y reflexivos de nuestra propia práctica docente, sin duda ayudará al proceso de aprendizaje del estudiante (Anijovich y Mora, 2010). El profesor de lengua extranjera no solo debe conocer una gran variedad de estrategias de enseñanza, sino también es necesario identificar y hacer frente a situaciones que afecten el proceso de enseñanza-aprendizaje, recordando que nuestro papel es de facilitador y mediador del aprendizaje.

Consecuentemente González (2019:139), refiere que:

“es innegable el hecho de que actualmente en las aulas, los profesores estén buscando innovaciones en sus experiencias de enseñanza, por esta razón la clase ya no es solo transferir un conocimiento

determinado, sino cómo hacer que ese conocimiento sea significativo para el alumno; esto sólo será posible a través de la aplicación de estrategias de enseñanza pertinentes, para que de esa manera se pueda despertar en los mismos la motivación, el deseo de aprender y la transferencia de esos conocimientos a la vida cotidiana.”

Pamplona et al. (2019:33), coincide en que:

“...la práctica docente se vuelve compleja porque no se limita al abordaje de contenidos, sino que en ella intervienen una serie de elementos sociales, culturales y políticos que la mediatizan y la determinan, por lo que, las actividades realizadas en el aula con los alumnos dan muestra de la diversidad de prácticas y saberes docentes; por consiguiente, esta práctica se relaciona directamente con el desempeño del docente a la hora de actuar en la sala de clase, es decir, los mismos deben estar dotados de un conjunto de conocimientos, estrategias y competencias...”

Argumentar acerca de las estrategias de enseñanzas hoy en día, implica no sólo a los métodos tradicionalistas y a las investigaciones realizadas en el pasado; esto también conlleva una mirada hacia el futuro de la enseñanza y el aprendizaje, y debido a los avances tecnológicos, las estrategias de enseñanzas van más allá de un plan.

Las estrategias de enseñanzas son también consideradas como medios o recursos para la ayuda pedagógica. El saber emplear estrategias de enseñanza en el campo docente, demuestra que estas pasan por un campo en el que se integran los saberes, tal como lo menciona el siguiente autor: “Una estrategia de enseñanza equivale a la actuación secuenciada

potencialmente consciente del profesional, del proceso de enseñanza en su triple dimensión de saber, saber hacer y saber ser” (Ellis, 2012).

Es importante destacar que, las estrategias como recurso de mediación deben emplearse con determinada intensidad y, por tanto, deben estar alineadas con los propósitos de aprendizaje, así como con las competencias a desarrollar. Cabe subrayar la importancia que representa el papel del docente en el proceso Enseñanza-Aprendizaje; ya que en el desarrollo de una sesión de clase el docente debe crear ambientes de aprendizaje propicios para aprender.

Definir el concepto de estrategia de enseñanza es algo amplio, debido a que no sólo se refiere a la manera en la que se imparte el contenido, a una metodología mecánica. Por lo que, una estrategia de enseñanza se define como: “el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar a sus estudiantes a un aprendizaje más significativo” (Anijovich y Mora, 2010). Implica tomar en cuenta que los estudiantes comprendan el por qué y para qué aprenden ciertos contenidos; y considerar la manera más conveniente en la que los temas puedan ser trabajados para los estudiantes.

En la dimensión reflexiva el docente diseña su planeación. Dicha dimensión abarca desde el proceso de pensamiento del docente, el análisis del contenido que se va a enseñar, la consideración de las situaciones en la que se va a enseñar, diseño de alternativas, hasta la toma de decisiones para cada actividad planeada. Por otro lado, la dimensión de la acción: involucra la puesta en marcha de las decisiones tomadas. A su vez, Anijovich y Mora (2010) explican que estas dos dimensiones también implican tres momentos:

- 1) Momento de la planificación en el que se anticipa la acción.
- 2) Momento de la acción en el momento interactivo.

3) Momento de evaluar la implementación del curso de acción elegido, en el que se reflexiona sobre los efectos y resultados obtenidos, se auto evalúa la alternativa probada, se sugieren otras posibles maneras de enseñar.

Se puede agregar que, las estrategias de enseñanzas que el docente emplee favorecen en gran medida a una mejor comunicación en el aula y especialmente si existe retroalimentación de ambas partes.

Ahora bien, se aborda la estrategia docente en la enseñanza de lengua. En el enfoque comunicativo se propicia un tipo de enseñanza centrada en el estudiante, en sus necesidades tanto comunicativas como de aprendizaje. Esto supone una pérdida de protagonismo por parte del profesor y de los programas, a favor de una mayor autonomía de los estudiantes y, por lo tanto, de una mayor responsabilidad en la toma de decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje (Shrum & Glisan, 2015; Lee & VanPatten, 2003; VanPatten, 2017). El análisis de las necesidades y la negociación con los estudiantes se constituyen, así, en el eje sobre el cual se articula la actuación de los docentes.

En pocas palabras, y de acuerdo a lo acuñado por los diferentes autores de es subtema podemos resumir que las estrategias de enseñanza se definen como los procedimientos o recursos utilizados por los docentes para lograr aprendizajes significativos en los alumnos. Cabe hacer mención que, el empleo de diversas estrategias de enseñanza permite a los docentes lograr un proceso de aprendizaje activo, participativo, de cooperación y vivencial. Las vivencias reiteradas de trabajo en equipo cooperativo hacen posible el aprendizaje de valores y afectos que de otro modo es imposible de lograr.

Con base a lo anteriormente mencionado, esto implica tomar en cuenta que los estudiantes comprendan el por qué y para qué aprenden ciertos contenidos; y considerar la manera más conveniente en la que los temas puedan ser trabajados para los estudiantes.

A partir de lo mencionado, se sostiene que en el acto educativo intervienen; además de la preparación del docente y su desempeño a la hora de enseñar; diversos actores relacionados con la sociedad y vinculados con procesos de enseñanza aprendizaje, y que también pueden influir en las estrategias que los docentes llevan a la práctica en sus aulas, es por lo mencionado que Lisabet (2019), apunta a la idea de que “el proceso educativo no se puede concebir como algo abstracto y general, sino como un proceso que forma parte de los objetivos y tareas que se derivan de las necesidades sociales concretas en las cuales transcurre” (p.5).

1.1.2 Las estrategias de expresión oral.

Las estrategias de comunicación son también, en cierto modo, usadas como de aprendizaje en tanto se emplean para aprender una lengua, las estrategias de aprendizaje son también de comunicación ya que son empleadas en las distintas situaciones comunicativas a las que se enfrenta el usuario de la lengua. No se diferencian, pues, por el tipo de estrategias, sino por su finalidad. Hay estrategias que tienen como finalidad el aprendizaje, pero no el uso de la lengua.

Para Bou Franch (1995), las estrategias de comunicación “son los medios que utiliza un alumno o hablante de una lengua extranjera para lograr un fin comunicativo concreto a pesar de sus deficientes conocimientos de la lengua” (1995:2).

Ser buen comunicador en expresión oral implica el dominio de las habilidades comunicativas que constituyen el lenguaje oral. La expresión oral es mucho más que hablar y escuchar, pues

implica descifrar todos los elementos que integran un mensaje a la vez que expresan el mismo tipo de lenguaje utilizando todos los signos necesarios.

De acuerdo a O'Malley y Chamnot (1990) las estrategias para favorecer la expresión oral son cruciales ya que ayudan al estudiante de una lengua extranjera poder interactuar con los hablantes de la lengua meta en donde las estructuras lingüísticas y sociolingüísticas son distintas.

Hasta ahora, las estrategias de expresión oral desempeñan un papel crucial en la mejora de las habilidades comunicativas de los alumnos y en el fomento de un entorno de aprendizaje positivo en el aula. Mediante la aplicación de estrategias eficaces, los profesores pueden ofrecer a los alumnos la oportunidad de expresar sus pensamientos, ideas y opiniones con seguridad y articulación. Una de estas estrategias consiste en fomentar la escucha activa.

Los profesores pueden animar a los alumnos a escuchar activamente las presentaciones orales o los debates de sus compañeros pidiéndoles que resuman lo que han oído o que hagan preguntas aclaratorias. Esto fomenta la participación y la comprensión entre los alumnos, permitiéndoles desarrollar sus propias habilidades de expresión oral mediante la observación y el aprendizaje de sus compañeros.

1.1.3 Los enfoques en la competencia comunicativa.

Tras la llegada del enfoque comunicativo en los años 70, autores como Dell Hymes con su trabajo "Models of the interaction of language and social life" sobre la competencia comunicativa en (1972), destacó la importancia de entender el lenguaje en contextos reales y su uso efectivo en situaciones cotidianas, luego tenemos a Wilga Rivers en (1981) con su obra "Teaching Foreign-Language Skills" enfocada en la comunicación auténtica, promovió la práctica de la lengua en contextos significativos y la importancia de la interacción

comunicativa en la adquisición de un idioma. Por un lado, tenemos a H. Douglas Brown, autor de "Principles of Language Learning and Teaching" en el año 2000, enfatizó la necesidad de centrarse en las habilidades comunicativas y la interacción real para aprender un idioma. Por otro lado, están Michael Canale y Merrill Swain con su trabajo "Theoretical Bases of Communicative Approches to Second Language Teaching and Testing" en 1980. Estos mismos introdujeron el modelo de competencia comunicativa de Canale y Swain, que incluía componentes como la competencia gramatical, sociolingüística, estratégica y discursiva, resaltando la importancia de la comunicación efectiva en diversos contextos.

Estos autores, entre otros, fueron fundamentales en la formulación y promoción del enfoque comunicativo a partir de los años 70 y también en años posteriores, sentando así las bases para un cambio significativo en la enseñanza de idiomas hacia un enfoque más centrado en la comunicación y la interacción real.

En efecto, durante estas tres décadas, muchos investigadores lingüistas desarrollan teorías y realizan estudios acerca de la efectividad de las estrategias para usar una lengua con el fin de que los aprendientes puedan mejorar y lograr un fin comunicativo, debido a que, mediante el uso de estrategias de comunicación, pueden enfrentarse con éxito a diferentes situaciones y resolver problemas comunicativos.

1.1.4 Las estrategias de comunicación.

Un año después de que Hymes en 1972 estableciera su teoría sobre la competencia comunicativa, Selinker (1972), identifica las estrategias de comunicación y de aprendizaje como dos de los cinco procesos centrales en la adquisición de una segunda lengua, como resultado de su análisis de la interlengua. Para Selinker (1972) las estrategias de comunicación "son todos los instrumentos necesarios para la consecución de la

comunicación en una lengua extranjera, los cuales sirven para compensar determinadas carencias o superar alguna dificultad que se le presenta al estudiante de una lengua extranjera al comunicarse en una lengua no nativa”.

A partir de la primera definición realizada por Selinker (1972) acerca de las estrategias de comunicación, se llevan a cabo un buen número de investigaciones, con el fin de ayudar a los alumnos a usar estrategias que fomenten el uso de una lengua.

Desde los años 80, el estudio de las estrategias de comunicación pone el foco de atención en tres áreas básicas: la identificación y definición de las estrategias de comunicación, la clasificación de las estrategias de comunicación, y la enseñanza de las mismas, ya que mejoran la interacción oral.

Si nos centramos en la primera área, que es identificar y definir las estrategias de comunicación, nos damos cuenta de que existen diversas definiciones y clasificaciones de estrategia de comunicación, según el enfoque de los autores. Todas ellas pueden agruparse en dos grandes propuestas:

Por un lado, una primera propuesta de base lingüística. Se agrupan en ella los trabajos de Tarone (1977, 1980, 1981), Faerch y Kasper (1980, 1983, 1984), Harding (1983) o Paribahkt (1985), autores que coinciden en presentar clasificaciones basadas en la codificación lingüística que el alumno de una lengua extranjera produce al superar los límites de la interlengua para expresar un mensaje. Dentro de esta clasificación se proponen dos enfoques: El enfoque con visión sociolingüística o interactiva (Tarone, 1981; Macaro, 2001) que se centra en la necesidad de interacción y de negociación del significado entre los interlocutores. El enfoque con visión psicolingüística (Faerch y Kasper 1983) orientado a la solución de problemas comunicativos surgidos entre los interlocutores durante la interacción.

Por otro lado, la segunda postura, de base cognitiva. En ella se incluye, por ejemplo, los estudios de Poulisse y Bialystok (1990), quienes ofrecen una clasificación de estrategias basadas en los mecanismos de procesamiento del lenguaje. Este enfoque cognitivo intenta explicar cómo se producen los enunciados que intervienen en un componente estratégico y por qué se eligen esas soluciones.

Como hemos apuntado, el primer enfoque tiene una base lingüística y se analiza según dos perspectivas: sociolingüística y psicolingüística. En la perspectiva sociolingüística algunos de los autores más importantes como Tarone (1980:420), definen las estrategias “como un fenómeno de interacción social” (Tarone:ibidem) y afirma que las estrategias de comunicación son como “un intento sistemático del aprendiz para expresar o descodificar el significado en la lengua meta, en situaciones en las que no se han formado las reglas de dicha lengua.” (1976:5). Años más tarde vuelve a referirse a ellas, esta vez como "los mutuos intentos de dos interlocutores para ponerse de acuerdo con un significado, en situaciones donde las indispensables estructuras semánticas parece que no se comparten" (1980:420).

Con base en lo anterior, podemos decir que la tipología de expresión oral, es sin duda un acervo de formas en la que los interlocutores emplean para poder uso de la lengua oral, cuya finalidad es comunicarse. De este modo, aunque solo queda en lo que son intentos hechos por los hablantes lo que se pretende es establecer las vías para una comunicación.

1.2 ¿Qué es expresión oral?

La habilidad oral es fundamental en el aprendizaje de una segunda lengua. No obstante, los estudiantes pueden encontrar dificultades en esta habilidad dadas las pocas oportunidades para utilizar el idioma, la inseguridad, la influencia de la lengua materna en la pronunciación, el nerviosismo ante las tareas de producción oral, todas causas negativas que afectan la

motivación, confianza y participación de los aprendices en el salón de clase (Pattanpichet, 2011). Hay que considerar la existencia de métodos que mejoran la producción oral de los estudiantes de grupos de francés como lengua extranjera a través del trabajo colaborativo, y, asimismo, que controlan el grado de estrés que manejan ante las tareas de producción oral (Pattanpichet, 2011).

La expresión oral es una condición para la comunicación verbal entre hombres y no una simple herramienta, técnica y mecanismo para transmitir mensajes, la expresión requiere herramientas materiales, de ayudas o apoyos que la hagan más eficiente. Precisa, también de un desarrollo técnico que la humanidad ha logrado plasmar en significativos avances para el perfeccionamiento en el uso de la comunicación. Este acto discursivo debe proyectar la relevancia en la capacidad comunicativa y simbólica del ser humano mediante el uso de códigos que configuren un discurso integral, intencionado, argumentado y crítico sobre la base de las interacciones de los hablantes. (Cisneros 2011. Pp. 51,52).

Entonces, podríamos definir a la expresión oral se define como aquel “conjunto de acciones para comunicarse oralmente con efectividad”, es decir, para dar a conocer lo que se quiere comunicar sin ningún tipo de obstáculo. Dicha habilidad se debe desarrollar cuando se quiere una comunicación efectiva y, en consecuencia, el aprendizaje de una lengua extranjera debe tener en cuenta este aspecto, pues es necesario que quien está en el proceso de aprender un idioma logre ser competente en la emisión y recepción de mensajes. Luego es de resaltar que Ramírez, (2002:57), plantea este concepto “como una habilidad comunicativa que se

desarrolla desde perspectivas pragmáticas y educativas, su carácter coloquial permite definirla como una destreza de dominio generalizado en los ámbitos de la vida cotidiana”.

Es cierto que, durante la clase de lengua extranjera resulta un reto poder implementar todas las habilidades de la lengua para trabajarlas en conjunto, se debe plantear una reflexión para retomarlas y abordarlas didácticamente, en este sentido la expresión oral en la lengua extranjera recobra importancia como forma de comunicación dentro del aula, ya que expresarse oralmente resulta más que interpretar sonidos, no sólo se interpreta y produce en la cadena oral y sus elementos articulados sino también la espontaneidad con la que surge ésta misma. Es entonces, la expresión oral la habilidad que requiere de otros elementos para su correcto desarrollo y mejora, es decir, necesita de una recuperación de datos o componentes de la lengua para que a su vez esta sea plasmada de forma oral. De acuerdo con Celce-Murcia (2000:11) asegura que, de alguna manera, la habilidad oral puede ser considerada la habilidad más difícil de adquirir ya que requiere comandos de la comprensión de audio y habilidades concernientes al discurso tales como recuperación de vocabulario, pronunciación, y gramática, entre otras.

Al iniciar dicho proceso es común que se presenten diferentes dificultades, dado que hablar en público resulta difícil para la mayoría de estudiantes de una lengua. Según Díaz de Mendivil, “el miedo al hablar en público tiene causas que pudieron ser originadas por: la educación recibida, la falta de experiencia, o los propios prejuicios y pensamientos negativos”. En este sentido, una de las dificultades que genera este miedo se da cuando los aprendices no han tenido ningún contacto o experiencia con la lengua, pues la desinformación y la falta de herramientas para aprender un idioma se hacen evidentes en las debilidades que presentan los estudiantes al momento hacer uso de la misma.

Asímismo, Díaz de Mendivil (2004:12), argumenta respecto al miedo de hablar en público que “este miedo, como cualquier otro es susceptible de cambio si se aprenden a utilizar los recursos adecuados”. Ahora bien, todo temor tiene su origen en la mente y, según Díaz de Mendivil (2004:12) “una emoción persistente es programada en el cerebro y en este caso lo más factible es enfrentar este miedo para vencerlo”. Una manera de abordarlo y enfrentarlo es intentar persuadir a los estudiantes para que emitan mensajes frente a otros usando diferentes recursos; por ejemplo, disfrazarse, cambiar de rol o usar elementos externos y diferentes a los que se utilizan habitualmente. Esto permite que el individuo modifique la sensación de temor que le produce hablar frente a otros, ya que puede sentirse protegido y, de esta manera, logra romper con una de las barreras que impide el desarrollo de la expresión oral. Podría decirse que es normal que los estudiantes adultos, que no han tenido una relación o contacto con el francés como lengua extranjera y que se encuentran iniciando un proceso académico en su vida escolar, presenten este tipo de dificultades en la expresión oral. En este caso, se pretende enfrentar el miedo y dar confianza por medio de actividades en las cuales los estudiantes tengan la oportunidad de hablar entre sí y frente a un grupo de personas, desarrollando paulatinamente su fluidez verbal, su vocabulario y la seguridad al expresarse en una lengua extranjera.

1.2.1 Características de expresión oral.

Siempre expresamos lo que sentimos y esto hace que manifestemos nuestra forma de ver el mundo, en ocasiones esto trae consecuencias ya que nos podemos ver involucrados en dificultades, tenemos que cuidar nuestras expresiones para darnos a entender sin dar lugar a tergiversaciones.

Por un lado, Forzan (2010) en el manual de expresión oral, afirma que en el proceso de enseñanza aprendizaje, el centro debe ser siempre la persona humana y que la expresión oral debe ser contemplada como una formación integral. De esta manera nuestros procesos educativos tendrán un aprendizaje significativo, en el cual el estudiante aplique sus conocimientos en su cotidianidad.

Según Forzan (2010) en su tratado sobre expresión oral, sostiene que el eje central en el proceso educativo debe ser la persona humana, y enfatiza que la enseñanza de la expresión oral debe ser considerada como un aspecto integral de la formación. Esta perspectiva aseguraría que nuestros métodos educativos faciliten un aprendizaje significativo, permitiendo que los estudiantes apliquen sus conocimientos en situaciones cotidianas.

Por otro lado, Fillola (2003) plantea las características en cuanto la comunicación oral, resumiéndolas así:

- La comunicación es un fenómeno esencialmente oral.

- La lengua oral es un lenguaje natural, esto es, esencial en la construcción de la conciencia humana y paralelo al propio pensamiento, cuya adquisición y desarrollo ocurre mediante la inmersión del individuo en procesos comunicativos significativos (que no excluye, pero que es independiente de toda instrucción formal).

- La forma básica de la lengua oral es la conversación, es decir, la interacción: entre los hablantes, y entre el discurso de la conversación y el contexto comunicativo.

- La unidad lingüística básica de la comunicación oral es el enunciado, unidad factual (no gramatical) cuyo sentido depende tanto del contexto comunicativo como de la intención del hablante. (p.16)

La comunicación oral está ligada a un tiempo, es siempre dinámica en un continuo ir y venir. Normalmente, las personas interactúan hablando y escuchando; el hablante tiene en mente al oyente y el oyente al hablante. Esta misma, comunicación oral tiene la capacidad de utilizar la voz, los gestos y todos los recursos de expresividad de movimientos del hablante. La entonación de la voz, la gesticulación y los movimientos ayudan a interpretar con más exactitud el significado de los mensajes; lo apoyan y complementan. Además, en la comunicación oral cometemos muchos errores; usamos vocabulario con significados y pronunciación incorrectos; decimos frases incompletas; usamos repeticiones, redundancias, etcétera; sin embargo, para el escucha muchos de ellos pasan inadvertidos, por la rapidez o naturalidad del habla

1.2.2. Expresión.

Al revisar los conceptos de expresión y comunicación los cuales se tienden a confundir, la diferencia básica que observamos es la siguiente: para **expresar** basta con manifestar algo de nosotros mismos; en cambio, para **comunicar** necesitamos tener la intención de compartir ese algo con otros; entonces, la comunicación no supone sólo expresar ideas o sentimientos y transmitirlos a otros, el verdadero sentido de la comunicación está en nuestra intención de enviar mensajes para provocar una respuesta en los demás, pues dicha respuesta es la que nos permitirá saber que fuimos comprendidos por los demás. Asimismo, se debe entender lo que realmente implica expresar por que le autor siguiente argumenta lo siguiente:

“Expresar” es simplemente “sacar”; es “manifestar los pensamientos

y las impresiones de nuestra realidad por medio de la palabra, gestos o actitudes”; “es la representación, a través de símbolos e imágenes, de una manifestación de nuestra propia individualidad, y puede estar dirigida o no a otro sujeto” (Egg & Aguilar, 1985:17).

Con base en la definición citada, aseveremos que hay comunicación cuando en una expresión que corresponde a la realidad de un sujeto hay intercambio de ideas con otro u otros; cuando existe la intención psicológica de unión; cuando dos o más individuos logran pensar y sentir en tal forma que las ideas de unos se vuelven bienes compartidos de los otros, se hacen comunes.

Para comunicar basta tener la intención de compartir ese algo con otros; entonces, la comunicación no supone sólo expresar ideas o sentimientos y transmitirlos a otros, el verdadero sentido de la comunicación está en nuestra intención de enviar mensajes para provocar una respuesta en los demás, pues dicha respuesta es la que nos permitirá saber que fuimos comprendidos por los demás.

1.2.3. Actividades para la expresión oral.

Algunas de estas actividades de expresión oral pueden ser: el diálogo; los procesos de participación haciendo énfasis en el respeto de los turnos, el uso de la palabra y las formas de expresión; las actividades alrededor del recuento y análisis de la aplicación de los aprendizajes en los contextos; los ejercicios para retomar las vivencias, inquietudes y expectativas de los estudiantes; los momentos de reflexión, análisis y planteamiento de hipótesis entre los alumnos, etc. También es recomendable buscar actividades escolares; es decir, situaciones relacionadas al contexto universitario en el que se encuentran, incluyendo la integración de áreas en temáticas o proyectos. en las actividades mencionadas, se da cuenta

de que la oralidad es la herramienta principal, permitiendo, además, relacionar el conocimiento con la vida cotidiana de los estudiantes (Pérez & Roa, 2010).

Es decir, la didáctica de la lengua oral es muy importante y debe potenciarse en la escuela la formación para el dominio de la modalidad de lengua más usual en la vida de cualquier persona. Teniendo en cuenta el grado de formalidad de la lengua hablada, el tipo de audiencia y el canal comunicativo utilizado se obtienen siete tipos de discurso hablado diferentes de acuerdo a Moreno (2002). Como ejemplos podemos mencionar:

1. Debates, mesas redondas.
2. Entrevista telefónica para un medio de comunicación.
3. Conferencia, exposición ante un auditorio.
4. Discurso o exposición a través de un medio de comunicación.
5. Conversación informal.
6. Conversación telefónica informal.
7. Exposición o narración informal.

En este sentido, entendemos la conversación espontánea como la forma primera, primaria y universal de realización de la oralidad (Tusón, 1995, en Calsamiglia y Tusón, 1999); como la forma más característica en que las personas se relacionan y llevan a cabo sus actividades cotidianas como seres sociales; como una forma de acción social; como protogénero o prototipo del que derivan todas las demás formas de realización discursiva. La conversación funciona, además, como marco para otras actividades discursivas.

En una conversación se argumenta y se polemiza, se cuenta y se relata, se explica o se expone y se describe. Igualmente, la conversación espontánea suele tener un alto grado de indefinición, de imprevisibilidad y, como consecuencia, de improvisación por parte de quienes intervienen en ella.

Según Mignolo (1987) la conversación está “determinada por tres características: la actualización oral, su inmediatez y la interdependencia dinámica de todos los elementos en el proceso de la comunicación” (Vigara Tauste, 1992, p. 38).

“La conversación es la interacción comunicativa por excelencia... Puede definirse como una sucesión de turnos implicados: A-B-A-B” (Moreno Fernández, 2002, p. 53). Mediante la conversación los alumnos desarrollan habilidades de carácter cognitivo. También en la conversación se desarrollan habilidades de carácter lingüístico (Baralo, 2000, p. 16).

Gelabert y Bueso (2008:35) distinguen entre actividades controladas, semicontroladas y abiertas o libres. Por su parte Littelwood (2008:75) realiza la distinción entre prácticas de técnica parcial (por ejemplo, el uso de un tiempo verbal determinado) y de tarea completa, en las que se integran distintos niveles. Este autor presenta cuatro tipos de tareas:

- 1) El trabajo precomunicativo: técnica parcial sin necesidad de que haya transmisión de nuevos significados. Ejemplo: práctica reiterada de un uso en una situación comunicativa simulada.
- 2) La práctica comunicativa del lenguaje: técnica parcial, pero con significados predecibles. Ejemplo: descripción de una imagen para que sea reconstruida por un oyente.
- 3) La comunicación estructurada: tarea completa, pero haciendo uso solamente de los elementos recién aprendidos. Ejemplo: petición de objetos dentro de un juego de rol.
- 4) La comunicación auténtica: tarea completa con significados que surgen en la interacción. Ejemplo: debate sobre un tema polémico (Littelwood, 2008:75-76).

1.3. ¿Qué es la enseñanza?

Generalmente la educación es entendida como un proceso de enseñanza y aprendizaje. En este marco, la enseñanza es concebida de distintos modos, desde aquellas que la relacionan con el proceso específico de instrucción hasta aquellas que la identifican con la propia educación. Pero por tradición, la enseñanza siempre estuvo ligada a la idea de transmisión de conocimientos, a la instrucción de habilidades, a la generación de un cambio de conducta en las personas.

La enseñanza según (Ordóñez et al.,2017:72) es un proceso creativo tanto por la forma en que se organiza mediante procesos innovadores como por la forma en que genera experiencias de aprendizaje, y por los sentidos que genera en la personalidad de los sujetos que construye su personalidad. Además, la enseñanza es una actividad que se afirma por su sentido de cuidado de la vida, de la vida digna de las personas y de la comunidad que se desarrolla en una relación de convivencia solidaria.

En términos generales, la enseñanza alude a un proceso de influencia por parte de una persona sobre otra. De acuerdo con Dorsch (1985: 256), es "todo influjo interpersonal que cambia intencionalmente el modo como otras personas pueden o quieren comportarse".

Por su lado, Díaz y Martins (1986: 66) consideran que la enseñanza es:

“Un proceso más o menos deliberado de procurar que otra persona (o personas) aprenda, es decir, modifique sus conocimientos, actitudes, habilidades y comportamientos en general, mediante situaciones, estímulos y esfuerzos que favorezcan la vivencia de las experiencias necesarias para que se produzcan en ella de una manera más o menos estable, las modificaciones deseadas".

Desde la perspectiva en que se ha definido la educación y el aprendizaje, la enseñanza puede entenderse como un proceso de organización y disposición de condiciones que facilitan el aprendizaje. Entonces, podemos argumentar que se trata de un esfuerzo intencional dirigido a facilitar el aprendizaje en otros individuos, con el fin de influir en sus conocimientos, actitudes, habilidades y comportamientos. Esto se logra mediante la creación de situaciones y estímulos que permitan experimentar y adoptar cambios deseados de manera duradera en la persona.

En el proceso de enseñanza se organizan y disponen las "condiciones de enseñanza". La cuestión básica a responder es, ¿Qué es la enseñanza? La enseñanza alude a los procesos o a las condiciones que permiten aprender (construir la personalidad). El ser humano aprende de la realidad, de las actividades en las que participa, de los fenómenos naturales que observa, de los libros que lee, de los programas de televisión, de las charlas de un experto, del diálogo que establece con el profesor, etc. La realidad en la que convive el ser humano es una condición de enseñanza. La enseñanza son los saberes que se producen en las distintas áreas de la realidad (económica, política, cultural y psicosocial), pero que se organizan como condiciones para efectuar un proceso educativo. ¿Qué son las condiciones de enseñanza? Éstas aluden a todo lo que se aprende y permite aprender. Constituyen tanto los saberes que se enseñan (contenidos y procedimientos) como los saberes que se organizan como medios para enseñar (metodología, estrategias, técnicas e instrumentos). Las condiciones de enseñanza aluden al sistema de cooperaciones, saberes (contenidos, procedimientos y recursos), tareas y problemas organizados y dispuestos para facilitar el aprendizaje. En este marco, la enseñanza no está personificado en el profesor, es decir, no es el único que enseña, sino es una condición de enseñanza, uno de los actores de quién el estudiante puede aprender.

El propio estudiante puede incluir en las condiciones de enseñanza que organiza al profesor de quién desea aprender.

1.3.1 Enseñanza de lenguas.

Es relevante decir que, frente al hecho de enseñar lengua, establecen algunas competencias que debe tener el docente que imparte esta área de conocimiento y hacen propuestas teóricas y didácticas que sirvieron de referencia conceptual en el presente estudio.

Según el Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics, los métodos difieren unos de otros en su concepción sobre la naturaleza del lenguaje y su aprendizaje, en los propósitos y objetivos de enseñanza, en el tipo de programa que promueve, las técnicas y procedimientos que recomienda y el papel que le asignan al profesor, a los aprendientes y a los materiales instructivos.

A finales del siglo XIX surgieron los primeros enfoques directos en la enseñanza de idiomas. Estos métodos abogaban por sumergir al estudiante en la lengua que estaba siendo estudiada. En ningún caso se hacía uso del idioma materno y se evitaban las explicaciones de reglas gramaticales, morfológicas o sintácticas. Este enfoque fue una reacción al método gramática-traducción, el cual era el más antiguo y tradicional en la enseñanza de lenguas durante los siglos XVIII y parte del XIX. Dado que el Método de Traducción Gramatical no fue efectivo en la preparación de los estudiantes para comunicarse en la lengua meta, el Método Directo se hizo popular. Como Celce-Murcia dijo: “Este Método Directo es una reacción al enfoque de la gramática y la traducción y su falla en crear alumnos que pudieran utilizar la lengua extranjera que habían estado estudiando” (1991, p.6).

El método gramática-traducción tuvo su origen en las escuelas de latín, donde fue ampliamente empleado para enseñar lenguas "clásicas" como el latín y el griego, aunque más tarde se utilizó para enseñar también algunos idiomas modernos como el francés, alemán e inglés. En este método, la traducción de una lengua a otra era la técnica principal para explicar nuevas palabras, formas y estructuras gramaticales, siendo considerada la forma óptima de alcanzar el dominio del idioma en su totalidad.

Puesto que el propósito de este método es desarrollar la capacidad de escritura y lectura en la lengua meta, los estudiantes no son capaces de usar el lenguaje para la comunicación (Richards y Rodgers, 1986, p.3), debido a que las técnicas utilizadas se centran principalmente en: traducir pasajes, responder preguntas de comprensión de lectura, utilizar sinónimos y antónimos, reconocer cognados, memorizar y escribir composiciones.

Es relevante mencionar que dentro de la enseñanza de lenguas se distinguen entre métodos generales y específicos, tradicionales y contemporáneos; más sin hacer válidas estas distinciones entre otras razones por vagas e imprecisas. Además, la literatura ha documentado un sinnúmero de métodos que ha clasificado de acuerdo a Marangon (2012:3):

- categorías lógicas (síntesis, análisis, inducción, deducción);
- el aspecto de la lengua en el que centra su atención (gramatical-léxico, fonético, etc.);
- las habilidades que se entrenan (traducción, oral, escrito, de lectura);
- la teoría base lingüística o psicológica del aprendizaje en la que se apoya (consciente, sugestopédico, estructural, etc.).

Uno método que considero relevante, es el audiolingüístico, así como el Método Directo, tienen algo en común: el énfasis en producción oral. El Método Directo apunta hacia la adquisición de vocabulario a través de la exposición a situaciones reales, mientras el Método

Audiolingüístico enfatiza la adquisición de estructuras gramaticales (Larsen-Freeman, 2000, p.35)

También a éstas se les llama de acuerdo a su inventor o figura más prominente (el método de Comenius, Gouin, Berlitz, Palmer, Lozano, Jorrín, etc.). Claro, que también sería necesario distinguir entre los métodos diseñados para enseñar la lengua materna (método auditivo, alfabético o fónico, lingüístico, de la oración, de la palabra, de la vista, etc.) y aquellos diseñados o utilizados particularmente para enseñar lenguas extranjeras o segundas lenguas (método de lectura, TPR o respuesta física total, audiovisual, etc.) que en ocasiones se confunden.

Sin embargo, los orígenes de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua se remontan al Reino Unido a finales de 1960. En ese momento, el enfoque situacional en el que el idioma se enseña mediante la práctica de las estructuras básicas en actividades significativas, fue considerado como el mayor acercamiento a enseñar inglés (Richards y Rodgers, 1986, p.64). Aunado a esto, los lingüistas se dieron cuenta de que el enfoque situacional había perdido fuerza, porque tenía la intención de que los estudiantes predijeran el idioma basado en eventos situacionales. Se dieron cuenta de que tenían que estudiar más la lengua y entender cómo los enunciados producidos por un alumno expresaban el significado y la intención del hablante.

De la misma forma, en los años 70s han dado a la luz una propuesta de método de enseñanza de lenguas más novedosa. En realidad, no es un método sino un enfoque que entiende el aprendizaje de lenguas como un proceso donde lo más sustancial no son las formas lingüísticas, sino las intenciones comunicativas (el aspecto funcional) y su propiedad. El enfoque comunicativo, es una metodología utiliza muchos de los procedimientos e incluso algunas de las ideas básicas de los métodos que la antecedieron como la sugestopedia, la

traducción, la respuesta física total, entre otros métodos que han contribuido a la enseñanza de lenguas. como procedimientos suyos, en este sentido es muy abierta, y se orienta al logro de la competencia comunicativa.

Para la metodología comunicativa la lengua es más que un sistema de hábitos que pueden ser formados a través de ejercitación mecánica. Esta es un sistema específico y el aprendiz debe saber cómo es que este sistema acciona en la comunicación real como medio para lograr un fin. Sus materiales, básicamente con una organización nocional, a menudo ilustran el lenguaje necesario para expresar y entender diferentes funciones, y enfatizan el uso del lenguaje apropiadamente en diferentes tipos de situaciones y para solucionar diferentes tipos de tareas.

Este movimiento, por su visión de enfoque, es menos cerrado; y recoge de sus antecesores algunos elementos, pero además le pide a la lingüística la teoría del contexto y los actos del habla, se centra en el desarrollo de habilidades y el aprendizaje de la realización de funciones comunicativas y sigue la filosofía del uso de la lengua para la comunicación. En ésta el intercambio de ideas y la producción y transmisión real de información no es igualable a la asimilación de un conjunto de respuestas condicionadas sin significado o sentido para el aprendiz. El lenguaje se ve como una creación individual, que a menudo se aprende a través del ensayo-error.

Capítulo 2. El material didáctico adaptado en la enseñanza del francés.

Dentro de este capítulo, se abordará la relevancia del material didáctico adaptado en la enseñanza del francés. Lo anterior también, se debe a la importancia del uso del material adaptado en FLE que aborda este proyecto de investigación. Además, retomaremos conceptos que explican lo que es un material didáctico y, como a su vez, este puede dividirse entre material auténtico, diseñado y adaptado, siendo este último el que usaremos como soporte para el objeto de estudio de este proyecto.

2.1 ¿Qué es el material didáctico?

En la última década, los materiales utilizados en el proceso de enseñanza se han denominado de maneras distintas, tales como, ‘material de apoyo’, ‘herramienta de aprendizaje’, ‘medios educativos’ entre otros, pero lo más utilizado es material didáctico.

Morales en su obra *Elaboración de material didáctico* plantea lo siguiente:

“Se entiende por material didáctico al conjunto de medios materiales que intervienen y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos materiales pueden ser tanto físicos como virtuales, asumen como condición, despertar el interés de los estudiantes, adecuarse a las características físicas y psíquicas de los mismos, además que facilitan la actividad docente al servir de guía; asimismo, tienen la gran virtud de adecuarse a cualquier tipo de contenido” (Morales, 2012, p. 10).

Esta definición nos permite entender, en un inicio, la importancia que tiene el material didáctico en la educación, sin embargo, para los fines perseguidos por la presente

investigación es necesario profundizar en la construcción de los materiales didácticos desde una visión contemporánea.

Al momento de incursionar en la búsqueda o elaboración de un material didáctico, debemos tomar en cuenta ciertas características fundamentales que no podemos dejar pasar, Fernández, Alburquerque y Paredes explican que estas características son:

- Que sean aprovechados los recursos que ofrecen los diferentes contextos sociales, culturales y geográficos del país, para la realización de actividades, así como para la confección de diversos recursos.
- Que el material elaborado con recursos del medio posibilite que el niño o la niña realice una serie de combinaciones, que le divierta y favorezca su desarrollo físico, cognoscitivo y afectivo.
- Que responda a las tareas concretas del proceso educativo.
- Que corresponda con la edad del niño (a) ajustándose a su nivel de desarrollo evolutivo.
- Que reflejen claramente sus propiedades y cualidades, por ejemplo: colores vivos, formas agradables.
- Que sea resistente, para garantizar su durabilidad.
- Que sea cómodo de transportar y guardar.
- Que no ofrezca peligro.
- Contar con un repertorio variado y selecto de juegos, juguetes y materiales.
- Que se posibilite su uso, tanto en actividades individuales como grupales (2009, pp.14, 15).

Considero que, a la vez estas características abarcan aspectos como la adaptabilidad a diversos contextos educativos y niveles de aprendizaje, la capacidad de estimular la participación activa de los estudiantes, así como su capacidad para presentar información de manera clara, interactiva y comprensible. Además, este tipo de recursos están diseñados para apoyar a los educadores al facilitar la enseñanza, fomentar la comprensión y retención del conocimiento, y promover la aplicación práctica de lo aprendido. Su versatilidad y diversidad permiten que se ajusten a las necesidades específicas del proceso de enseñanza-aprendizaje, adaptándose a las edades, niveles de desarrollo y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Suarez, (1999) considera como material educativo a todos los medios y recursos que facilitan el proceso de enseñanza y la construcción de los aprendizajes, porque estimulan la función de los sentidos y activan las experiencias y aprendizajes previos, para acceder más fácilmente a la información, al desarrollo de habilidades, destrezas y a la formación de actitudes y valores. Es decir, que los materiales constituyen elementos concretos, físicos, que portan los mensajes educativos, a través de uno o más canales de comunicación, y se utilizan en distintos momentos o fases del proceso de enseñanza – aprendizaje. Estas fases en el acto de aprender son las siguientes: Motivación, aprehensión, adquisición, recuerdo, generalización, realización o desempeño y retroalimentación.

De acuerdo con el constructivismo pedagógico, (Vargas, 2016:35) argumenta que:

“Los materiales educativos deben ser contruidos y elaborados por el maestro, quien actúa seleccionando, reuniendo y elaborando; también los alumnos asumiendo responsabilidades, elaborando, cuidándolos, ordenándolos y, sobre todo, usándolos en actividades lúdicas y libres, actividades de inicio, actividades de adquisición y construcción de

aprendizajes, actividades de afianzamiento y de evaluación.”

Se considera innecesario para cualquier docente destacar la importancia que tiene el conocimiento de los materiales didácticos en el aula, ya que los docentes somos la pieza-clave del sistema educativo, asumiendo competencias y funciones entre las que destacan la elaboración de unidades didácticas, el diseño y desarrollo de las programaciones de aula y la propia planificación educativa.

También consideramos materiales didácticos a aquellos materiales y equipos que nos ayudan a presentar y desarrollar los contenidos y a que los/as alumnos/as trabajen con ellos para la construcción de los aprendizajes significativos. Se podría afirmar que, no existe un término unívoco acerca de lo que es un recurso didáctico, en resumen, material didáctico es cualquier elemento que, en un contexto educativo determinado, es utilizado con una finalidad didáctica o para facilitar el desarrollo de las actividades formativas.

Por todo ello, se hace inevitable, no sólo conocer cómo se confecciona una unidad didáctica, una programación de aula, sino también los diferentes componentes de los mismos y los principios básicos de cada uno de ellos, entre los cuales se encuentran los materiales didácticos.

2.2 Material escolar

Freinet (2013), que encabeza el movimiento más crítico a los manuales escolares, ofrece posibles alternativas y soluciones constructivas como la imprenta escolar, el periódico y la correspondencia escolar, los ficheros metódicos, la biblioteca de trabajo, la radio, los discos, la elaboración del texto libre o el trabajo cooperativo.

Los materiales escolares pueden ser considerados como una herramienta de trabajo de carácter pedagógico-didáctico útiles para la transmisión de conocimientos y para la formación de la personalidad. Sin embargo, ello no impide que, a su vez, puedan ser tratados como instrumentos políticos al servicio de una ideología, como objetos culturales que se convierten en productos comerciales. Desde esta lógica, estudiar los materiales escolares requiere múltiples enfoques: pedagógico, didáctico, político, ideológico, cultural, tecnológico, económico y financiero (Puelles, 1997).

Respecto al tema comercial de los materiales escolares, Gimeno Sacristán (1991) afirma lo siguiente:

Tienen un mercado asegurado para grandes tiradas de productos homogéneos, dada la cantidad de consumidores, cuya vigencia está asegurada por un tiempo prolongado para sucesivas oleadas de usuarios. Se trata además de un mercado que se reparten siempre un número reducido de firmas, lo que, de hecho, reduce la competitividad y conduce al monopolio. Esta condición de la propia ordenación a que le somete la administración lleva a la existencia de un número muy restringido de posibles materiales diferenciados. Gran amplitud de mercado, caducidad y homogeneidad de los productos es algo poco adecuado pedagógicamente pero muy rentable desde el punto de vista económico (p.182).

En este sentido, Este mercado tiene asegurada una demanda constante para la producción a gran escala de productos uniformes. Esto se debe a la gran cantidad de consumidores y a la durabilidad prolongada de estos productos para sucesivas generaciones de usuarios. Además,

está dominado por un número reducido de empresas, lo que disminuye la competencia y lleva a una situación cercana al monopolio. La regulación administrativa impuesta contribuye a una oferta limitada de materiales educativos diferenciados.

En términos muy parecidos se expresan Grilles et al. (1996:187) cuando hacen referencia a este instrumento. “Para ellos es uno de los instrumentos más usuales en la enseñanza: es al alumno lo que al profesor es la voz, la tiza y la pizarra”. Por otra parte, aunque la base y el soporte básico sea el mismo, son muchos los tipos de cuaderno que se han elaborado en función de los intereses, metodología y modelos educativos que han guiado su uso a lo largo de la historia. A menudo ha pasado inadvertido y desapercibido, pero, en cualquier caso, siempre ha estado presente.

2.3 Material didáctico.

El surgimiento de los materiales didácticos se remonta al medioevo, donde se comienzan a utilizar los llamados medios directos, tomados de la propia naturaleza o medio circundante como pueden ser las superficies de arena, rocas, la vegetación, la fauna, entre otros más. Estos materiales didácticos pueden ser manipulados por los alumnos para apreciar sus formas, texturas, tamaño, peso, entre otras características, o realizar experimentos, convirtiendo así al aprendiente en un sujeto activo del proceso de aprendizaje. Algunos pueden ser utilizados en los salones de clase y otros en los propios espacios naturales donde se encuentran; entre los primeros están las muestras vivas tomadas de la naturaleza o en un proceso de conservación y en el segundo grupo se pueden citar los árboles, las montañas, los ríos, solo por mencionar alguno.

También encontramos otros medios de empleo directo no reales, como son las fotografías y las láminas, integradas por imágenes, símbolos, esquemas, entre otros. Éstos además requieren de un mayor grado de abstracción; asimismo, están los materiales impresos que utilizan el lenguaje escrito y, en muchos casos, se acompañan de figuras, dibujos, esquemas e imágenes para transmitir información, entre estos los catálogos, diccionarios, manuales, documentos, revistas, periódicos, y como su máximo representante el libro de texto.

Los materiales didácticos deben estar orientados a un fin y organizados en función de los criterios de referencia del currículo. El valor pedagógico de los medios, está íntimamente relacionado con el contexto en que se usan, más que en sus propias cualidades y posibilidades intrínsecas.

Su empleo tiene como fundamento la premisa de la adecuada relación entre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje: objetivo, contenidos (conocimientos, habilidades y actitudes), métodos, formas de organización, sistema de evaluación y materiales didácticos da por resultado un aprendizaje de mayor calidad (Criollo, 2018). En esta relación entre los diferentes componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje los materiales didácticos son las herramientas que permiten la concreción del método utilizado, a través del cual el aprendiente construye de forma significativa sus propios conocimientos al entrar en contacto directo con el objeto de estudio mediante la manipulación de este (Ordoñez, et al., 2020).

Los materiales didácticos deben estar orientados a un fin y organizados en función de los criterios de referencia del currículo. El valor pedagógico de los medios está íntimamente relacionado con el contexto en que se usan, más que en sus propias cualidades y posibilidades intrínsecas.

Para Guerrero (2009:3-4), las principales funciones de los materiales didácticos son las siguientes:

- Innovación. Cada nuevo tipo de materiales plantea una nueva forma de innovación. En unas ocasiones provoca que cambie el proceso, en otras refuerza la situación existente;
- Motivación. Se trata de acercar el aprendizaje a los intereses de los niños y de contextualizarlo social y culturalmente, superando así el verbalismo como única vía;
- Estructuración de la realidad. Al ser los materiales mediadores de la realidad, el hecho de utilizar distintos medios facilita el contacto con distintas realidades, así como distintas visiones y aspectos de las mismas;
- Facilitadora de la acción didáctica. Los materiales facilitan la organización de las experiencias de aprendizaje, actuando como guías, no sólo en cuanto nos ponen en contacto con los contenidos, sino también en cuanto que requieren la realización de un trabajo con el propio medio;
- Formativa. Los distintos medios permiten y provocan la aparición y expresión de emociones, informaciones y valores que transmiten diversas modalidades de relación, cooperación o comunicación.

Es por eso que, con todas las características antes mencionadas, el material didáctico llega a ser un recurso para la clase de lengua extranjera u otras disciplinas. Éste a su vez puede responder a las necesidades en el proceso de enseñanza en el aula.

2.4 Material didáctico para la enseñanza de lenguas.

El diseño de materiales para el aprendizaje de lenguas extranjeras es uno de los campos de interés de la lingüística aplicada para la enseñanza de lenguas. Para esta disciplina, el diseño debe responder a la necesidad de creación de materiales ‘hechos a la medida’, en oposición a los materiales comerciales que se diseñan para poblaciones con características homogéneas, sin tomar en cuenta la diversidad de los aprendientes. Plantea una visión diferente de la planeación integral de la enseñanza de lenguas, en la que se reconocen otros elementos tales como: grupo meta, necesidades lingüísticas, entornos educativos y sociales diversos. Desde esta perspectiva, el diseño de materiales es un proceso creativo a través del cual se producen materiales originales y/o adaptados, de acuerdo con un análisis de necesidades de un grupo de aprendientes ‘x’ de una lengua extranjera; otra parte del proceso es la evaluación del material producido; dicha evaluación se realiza con el propósito de rediseño y actualización de contenidos y para el conocimiento del impacto en el aprendizaje por parte del grupo de los aprendientes.

Los materiales educativos han experimentado cambios significativos en consonancia con la evolución de la metodología de enseñanza de lenguas. Anteriormente, la enseñanza de idiomas estaba dominada por enfoques más tradicionales, como el método gramático-traducción, donde se daba prioridad a la gramática y la traducción de textos.

Sin embargo, con el desarrollo de nuevas teorías pedagógicas, como el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas, los materiales educativos comenzaron a enfocarse más en el uso práctico del idioma en situaciones reales. Se comenzaron a utilizar recursos más dinámicos y contextualizados, como diálogos auténticos, videos, juegos interactivos y situaciones de la vida real, que permitían a los estudiantes aplicar el idioma en contextos significativos.

La integración de la tecnología también ha transformado los materiales educativos, brindando acceso a recursos en línea, aplicaciones interactivas, plataformas de aprendizaje y herramientas multimedia que han ampliado las posibilidades de enseñanza y aprendizaje de idiomas.

2.5 Tipología de material didáctico.

Hay que entender que un material no tiene valor en sí mismo, sino en la medida en que se adecuen a los objetivos, contenidos y actividades que estamos planteando. De acuerdo a Armas (2019:10) De entre las diferentes clasificaciones de materiales didácticos, la más adecuada me parece la siguiente:

- Materiales impresos: libros, de texto, de lectura, de consulta (diccionarios, enciclopedias), atlas, monografías, folletos, revistas, boletines, guías...;
- Materiales de áreas: mapas de pared, materiales de laboratorio, juegos, aros, pelotas, potros, plintos, juegos de simulación, maquetas, acuario, terrario, herbario bloques lógicos, murales...;
- Materiales de trabajo: cuadernos de trabajo, carpetas, fichas, lápiz, colores, bolígrafos...;
- Materiales del docente: Leyes, Disposiciones oficiales, Resoluciones, PEC, PCC, guías didácticas, bibliografías, ejemplificaciones de programaciones, unidades didácticas, ...

El concepto de material educativo puede ser tan ambiguo como su clasificación, ya que los aspectos a considerar para su tipificación precisa como pueden ser la caracterización, la intención, la utilidad, la oferta y el destino del mismo, no son pocos ni triviales.

Este primer acuerdo sobre la definición de los materiales educativos contribuyó a tener claridad conceptual cuando nos referimos a ellos, a la certeza de saber que nombramos el mismo objeto de estudio. A partir del análisis de distintos textos y autores pudimos constatar que no existen definiciones y taxonomías únicas y que a una misma categoría se les aplican diferentes términos, tal es el caso de “material didáctico” o “recurso didáctico”, ello nos llevó a la necesidad de elaborar una clasificación en la que estuviéramos de acuerdo todos y que pudiéramos identificar las mismas categorías.

Por el lado de las funciones, la lista podía alargarse interminablemente dependiendo de la flexibilidad del material, de las necesidades educativas, de la versatilidad de los usuarios o por la posibilidad de resignificar materiales y contenidos en contextos diferentes a los que originalmente les dieron razón de ser. Finalmente optamos por una típica clasificación que hace referencia al soporte físico de los materiales educativos de acuerdo a (Blanco, 2012, pág. 52):

1. Materiales Impresos Libros de texto, manuales, libros para el maestro, ficheros didácticos, etcétera.
2. Materiales Audiovisuales Videos, diaporamas, películas, programas de televisión, programas de radio, audiocintas, y otros.
3. Materiales Informáticos Discos compactos, páginas WEB, software educativo, interactivos, y sus derivados.

4. Materiales Objetuales o Concretos Figuras geométricas, títeres, simuladores, y demás materiales de apoyo.

5. Materiales para la Gestión o Periféricos Currículum, instrumentos de evaluación, listas de asistencia y calificaciones, proyectos escolares, y similares.

Los materiales concretos u objetuales están presentes en la escuela, independientemente del nivel educativo son básicos para el aprendizaje de ciertos contenidos y el desarrollo de habilidades en los alumnos.

Siguiendo a Criollo (2019), los materiales didácticos se clasifican según el soporte interactivo, la intención de la comunicación, la fuente de obtención y el uso dado en la clase. Atendiendo al soporte interactivo se encuentran los recursos personológicos que abarca el sistema de influencias educativas y los materiales, que pueden ser manufacturados o industriales, los que a su vez pueden ser impresos, audiovisuales o informáticos. Entre los que responden a la intención de la comunicación están los organizativos, los informativos y los interactivos. Según la fuente de obtención, se encuentran los llamados convencionales y los no convencionales.

Existen estudios como los realizados por Paucar-Urdialez (2016); Espinoza-Freire (2018), en los cuales se enfatiza el rol de los medios didácticos como soporte material de los métodos de enseñanza y aprendizaje en la consecución de los objetivos propuestos. Estos autores significan entre las virtudes de los materiales didácticos la posibilidad que ofrecen para reproducir o simular hechos reales y experimentos científicos, desarrollar las capacidades de observación, análisis y reflexión, estimular la memorización de los conocimientos y

desarrollar las habilidades de ubicación temporal y espacial, y son favorecedores de la asimilación consciente, rápida y eficaz de los contenidos curriculares.

2.6 Material auténtico.

Los materiales auténticos “son materiales producidos por hablantes nativos y para nativos; materiales de la vida real, elaborados para cumplir con algún propósito social dentro de una comunidad lingüística, sin ninguna intención ni preocupación pedagógica” (Berardo, 2006, p. 61). Pese a que esta definición evidencie que los materiales auténticos no se crean específicamente para los fines didácticos, estos deben ser didácticamente funcionales (Andrijević, 2010). De acuerdo con Pozzobon y Pérez (2010), “estos materiales son, junto con el profesor, la fuente primordial de la información de entrada que reciben los estudiantes y, por tanto, un tema de gran importancia en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras” (pp. 81-82). Los materiales auténticos también se caracterizan por reflejar una cultura determinada, presentar la lengua en su estado sincrónico, estar acordes a los intereses del alumnado y, de ser posible, estar vinculados con la actualidad (Andrijević, 2010).

En otras palabras, estos materiales reflejan la autenticidad del lenguaje en diversos contextos reales, ofreciendo una representación genuina de cómo se habla y se utiliza el idioma en situaciones cotidianas. Esto permite a los estudiantes sumergirse en la verdadera cultura y realidad lingüística del país al que pertenece la lengua que están aprendiendo.

Según Andrijević (2010), los materiales auténticos tienen fines extralingüísticos, es decir, muestran la realidad de la lengua en diversos contextos, en lugar de ser creados para servir

de modelo de un uso correcto. Por lo tanto, estos materiales ayudan al alumnado a descubrir y comprender algunos aspectos culturales del país al que pertenece la lengua que estudia.

Igualmente, al utilizar materiales auténticos, los estudiantes no solo adquieren habilidades lingüísticas, sino que también obtienen una comprensión más profunda de los aspectos culturales y sociales asociados con el idioma. Estos materiales ofrecen una ventana hacia la vida diaria, las costumbres, las expresiones idiomáticas y las diferentes formas de comunicación, lo que enriquece su aprendizaje al proporcionarles un contexto real y significativo.

Aunque en los últimos años se haya considerado lícito simplificar los textos auténticos para que el alumnado los asimilara, hoy en día se ha abandonado esta práctica porque, al transformarlo, se cambia su identidad (Mochón, 2005 y Pozzobon y Pérez, 2010). De acuerdo con Akirov (1992), los textos auténticos son aquellos que no han sido previamente modificados o simplificados en cuanto a contenido, gramática y léxico. Esta autenticidad presente en la literatura, de hecho, facilita a los estudiantes el desarrollo de competencias relacionadas con la sociolingüística y la pragmática, los dos elementos esenciales de los modelos comunicativos (Pacheco, 2014).

En resumen, los materiales auténticos son una herramienta valiosa en la enseñanza de idiomas, ya que van más allá de la gramática y el vocabulario, permitiendo a los estudiantes sumergirse en la autenticidad del idioma y comprender mejor la cultura y la sociedad relacionadas con ese idioma.

La enseñanza comunicativa de la lengua supone un cambio de perspectiva en el rol de los docentes, al prestar mayor atención a la naturaleza social del aprendizaje, que se alcanza a

través de procedimientos creativos y de construcción personal (Madrid, 2001). De acuerdo con Madrid (2001), el alumnado puede aprender de forma inductiva gracias al input empleado por el docente o a los materiales curriculares y, además, cuanto más reales sean las situaciones creadas a partir de estos materiales, mayor será la asimilación de los valores y actitudes que transmiten. Asimismo, cuando las actividades suscitan un mayor interés en los estudiantes, estos se animan a expresar sus ideas, lo que es esencial para compartir y enriquecer el conocimiento (Yeiny, 2018)

Según el MCER (Consejo de Europa, 2002), la exposición directa al uso auténtico es una de las mejores formas de aprender una lengua extranjera, lo que ocurre, por ejemplo: manteniendo conversaciones con hablantes nativos o que tengan una competencia superior; escuchando grabaciones, viendo vídeos auténticos, etc.; leyendo textos auténticos, que no hayan sido adaptados o modificados; usando programas de ordenador o participando en conferencias.

En relación a lo mencionado por MCER, considero que éste mismo destaca la importancia de la exposición directa al uso auténtico de un idioma como una de las formas más efectivas para aprender una lengua extranjera. Este enfoque se materializa a través de diversas actividades, como conversaciones con hablantes nativos o personas con un alto dominio del idioma, el uso de recursos como grabaciones y vídeos genuinos, la lectura de textos auténticos que no han sido adaptados o alterados, la utilización de programas informáticos y la participación en conferencias.

Estos métodos permiten a los estudiantes interactuar con el idioma en situaciones reales, ofreciendo una inmersión auténtica que va más allá de los ejercicios de aula convencionales. Al involucrarse en conversaciones naturales, escuchar materiales reales y acceder a contenido

no adaptado, los estudiantes experimentan el idioma en su contexto genuino, lo que fortalece su comprensión lingüística y cultural. Dicho de otra manera, esta exposición directa a la autenticidad del idioma les brinda a los estudiantes la oportunidad de desarrollar habilidades prácticas y una comprensión más profunda de la lengua, preparándolos para comunicarse de manera efectiva en situaciones reales.

Existen motivos para usar recursos didácticos en el aula. Una de las más importantes es la motivación porque ayuda a captar la atención de los alumnos con más facilidad y esto se ve potenciado por el elemento sorpresa lo cual produce una variedad de estímulos positivos por parte de los estudiantes.

Entre otras funciones que justifican su uso, tenemos que hace más asequible lo que nos rodea o sirve como fuente de información complementaria. Algunas veces los temas que se trabajan en el aula pueden resultar muy abstractos. En algunos casos, aunque no pueden llegar a suplir la realidad, los recursos, gracias a su función sustitutiva, pueden servirnos como intermediarios o soportes de sus representaciones o reproducciones, lo cual nos da la oportunidad de trabajar la actualidad en el aula y confrontar información.

Los recursos nos proporcionan la posibilidad de crear situaciones de debate, de trabajo cooperativo. Es por ello que los enfoques humanistas proponen el uso de materiales en el que haya una implicación personal y emocional de los alumnos. Además, los recursos didácticos nos ofrecen múltiples posibilidades de explotación y son útiles cuando enseñamos alumnos con estilos de aprendizaje diferentes de acuerdo a lo que proponen autores como (Kolb, Brunner, Ausubel y Gardner) ya que podemos adaptar el material a sus necesidades específicas: los kinestésicos, los visuales, los auditivos, los lógico-matemáticos, los lingüísticos, etc. proporcionándonos una forma de atención a la diversidad. Otra de sus

funciones es que puede ayudarnos a ahorrar si sustituimos los libros de texto con recursos didácticos apropiados para la clase.

Entre los inconvenientes tenemos que tenemos para hacer uso del material didáctico, por un lado, pueden resultar caros e incluso difíciles de conseguir sobre todo si son materiales para la enseñanza de lenguas extranjeras dejando a un lado el inglés, siendo una lengua mayor difusión. Sin embargo, esto se compensa con el hecho de que se pueden conservar y utilizar durante mucho tiempo. Por otro lado, los alumnos pueden no estar acostumbrados a ellos, pero esto se soluciona si se los introduce en el aula poco a poco.

Tomlinson (1998:198-215) nos proporciona un listado muy completo de las características que deben cumplir los materiales educativos en general. Creo que no existe ningún impedimento para que la podamos aplicar al grupo específico de materiales que nos ocupa. Según ese listado, los materiales deben:

- Ser impactantes.
- Ayudar a los estudiantes a sentirse cómodos.
- Servir para mejorar la autoestima.
- Tratar temas relevantes y significativos.
- Hacer que los alumnos estén dispuestos a aprender.
- Usar un lenguaje auténtico.
- Destacar los aspectos lingüísticos del input.
- Respetar los diferentes estilos de aprendizaje.
- Proporcionar la oportunidad de usar la lengua objeto de estudio de forma comunicativa.
- Proporcionar la oportunidad de desarrollar las propias capacidades.

- Tener en cuenta las diferentes actitudes de los estudiantes.
- Respetar los períodos de silencio que existen antes de empezar fases más productivas.
- Maximizar el potencial estético, racional y emocional que proporcionan ambos hemisferios cerebrales.
- Utilizarse con propuestas de práctica no demasiado controlada.
- Dar la oportunidad de obtener una retroalimentación.

Sin duda alguna resulta un listado ambicioso, pero sólo cumpliendo estos criterios lograremos conseguir los mejores materiales para nuestra clase.

2.6.1 Material diseñado.

La elaboración e implementación de materiales didácticos durante las clases de francés, es un trabajo conjunto que tanto docentes como estudiantes deben realizar de manera activa beneficiando positivamente los respectivos procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte el profesor tendrá como rol fundamental, el diseño y guía de los materiales didácticos que considere necesarios y apropiados para sus clases, esto debido a que en nuestro contexto no es fácil encontrar recursos que se adapten o que estén a disposición de los mismos, a las necesidades puntuales de formación o que se ajusten a los diversos estilos de aprendizaje, por lo cual es necesario que el docente recurra a su experiencia, para realizar, evaluar, adaptar y diseñar materiales didácticos como estrategia de enseñanza (Palabra Maestra, 2014).

El diseño de material didáctico implica una coherencia con cómo se ve el docente a sí mismo en el proceso de enseñanza. Es importante que el material o medios proporcionados al estudiante propicien un espacio simbólico que le permita a este hacer una representación

mental de aquello que se busca que aprenda. Asimismo Vygotski (2000) argumenta que, estas representaciones mentales constituyen el establecimiento de estructuras de aprendizaje (p. 155-158) en la medida en que crea relaciones entre situaciones imaginarias, del pensamiento y situaciones reales. De acuerdo con Vygotski, el proceso educativo es neurálgicamente social, por ende, el lenguaje es un factor de riqueza invaluable en este proceso. Este autor destaca que el diálogo y otras estrategias del lenguaje son fundamentales en el desarrollo cognoscitivo mediato. “El simple hecho de presentar a los estudiantes nuevos materiales a través de conferencias orales no facilita la guía de los adultos ni la colaboración con compañeros.” (Vygotski, 2000, p. 196).

En la medida en que el maestro deja de ser transmisor de información y pasa a convertirse en aquel individuo que facilita los medios necesarios para movilizar al individuo en formación hasta llevarlo al aprendizaje. Tal como se intenta esclarecer, en este proceso intervienen aspectos tales como la escogencia de herramientas, los momentos en que se interviene, el cómo se muestra el aprendizaje, entre otros, todos aquellos mediados por el lenguaje, aspecto que se torna protagonista, aspectos claves en la proposición y diseño de material didáctico.

El método, por lo tanto, no solo remite a las interacciones que se producen en el aula, sino que supone la realización de un acto profundamente creativo por parte del docente en el que debe conjugar lógicas diferentes en contextos diversos de enseñanza. (Coicaud, 2003, p. 58)

El maestro se ubica en una posición intermedia entre el conocimiento y el estudiante, a quien busca movilizar hasta el primero, por lo tanto, es menester cuidar esa forma de movilización,

el lenguaje se torna un punto neurálgico en este aspecto que puede significar, en muchos casos, el éxito o el fracaso.

Se trata, entonces, de humanizar en la escuela el lenguaje de las disciplinas científicas. Esto significa que el docente, a través de procesos de metaanálisis de la clase, pueda establecer las particularidades de su desarrollo a fin de adecuar diferentes estrategias didácticas. En ciertos momentos resultará imprescindible utilizar el lenguaje formal de la ciencia, mientras que, en otros, será necesario remitirse a situaciones propias de la vida cotidiana. El uso de narrativas diversas para lograr la implicación personal de los alumnos en los contenidos; la referencia a distintas representaciones y recursos; la contrastación de fenómenos; el análisis mediante analogías; la repetición de las explicaciones, que no queda sujeta a términos fijos, sino que varía la exposición y alude a ejemplos clarificadores, son algunas construcciones metodológicas que posibilitan al docente enseñar para la comprensión a partir de propuestas creativas y respetuosas de los contextos de aprendizaje de sus alumnos. (Coicaud, 2003, p. 62).

El diseño del material didáctico va de la mano con cómo el maestro se perciba a sí y su función en el proceso educativo. Por ejemplo, un maestro de corte “tradicional” dará prioridad a la información por cuanto esta es el centro del proceso educativo desde su perspectiva, es decir la perspectiva de la intención educativa.

El diseño del material va de la mano con la actitud del docente y el objetivo de enseñanza que traza. “Es cierto que los docentes los pueden diseñar, elaborar y producir, pero depende del talento, la imaginación, la creatividad y por supuesto, del tiempo de que disponen” (Monroy, s.f., p. 477)

El diseño del material didáctico debe entonces contener elementos, tanto formales como sustanciales que apunten a que los estudiantes se interesen en el tema desarrollado, que les permita una interacción práctica con el conocimiento mediante los sentidos, así como el desarrollo de actitudes y habilidades. De acuerdo con los desarrollos de Morales (2012), para que un material didáctico sea efectivo debe considerar ciertas características a saber: coherente con los objetivos de aprendizaje; ideas sincronizadas con el conocimiento que explora; y tener en cuenta las características del contexto en el que se va a implementar

De igual forma, el docente puede usar los materiales como fuente de información que el alumno pueda recibir, seleccionar, organizar y asimilar en función de sus necesidades; y, por último, pero no menos importante, el profesor cumplirá la función de mediador o facilitador del aprendizaje y los alumnos serán quienes de forma autónoma los utilicen y se responsabilicen de lo que se aprenda durante las clases.

Ahora bien, el material didáctico diseñado es aquel que es producido tomando en cuenta las particularidades y necesidades de un individuo o grupo de alumnos específico. Este es completamente elaborado por el profesor que lo va a utilizar en el aula para satisfacer las necesidades de sus alumnos. El material didáctico se diseña siguiendo una serie de pasos que te permita tomar decisiones a este respecto (los cuales se discutirán más adelante). Algunos ejemplos de este tipo de material son hojas de trabajo o ejercitaciones, material visual, juegos de mesa, material auditivo y material tangible o manipulable.

2.6.2 El material adaptado.

Los materiales didácticos para la enseñanza de lenguas se pueden adaptar a las diferentes características de los estudiantes y a los contextos donde se desarrolle el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo adaptativo se toma como lo que está relacionado con la capacidad de adaptación. La adaptabilidad permite ajustar la instrucción a las necesidades individuales de los estudiantes de aplicaciones, sistemas y contextos.

El material didáctico adaptado es aquel material didáctico producido por alguien distinto al profesor el cual ha sufrido alguna modificación para poder satisfacer las necesidades de la clase. El material didáctico se adapta al agregar, expandir o extender algo en el material original. Esto también puede ser al eliminar, sustraer o combinar algo en el material original. Las posibles modificaciones incluyen el describir o reestructurar algo en el material. En otras palabras, incluye la simplificación o la reorganización del mismo. Según la Real Academia de la Lengua Española (Diccionario de la real academia de la lengua, 2014), adaptación se refiere a la “acción y efecto de adaptar”, y adaptar a “acomodar, ajustar algo a otra cosa” y “acomodarse a las condiciones de su entorno”. Algunos ejemplos de la adaptación de los materiales didácticos incluyen un texto al que se le modifican las preguntas de comprensión, un texto al que se le agregan imágenes para hacerlo más comprensible, replantear las instrucciones de algún material, simplificar la complejidad de alguna actividad y la reorganización de la secuencia de actividades de algún material.

Cabe mencionar que una de las características de los materiales didácticos es su versatilidad, la que consiste en su adaptación a los diferentes entornos o contextos. Para su adaptación a determinado contexto sociocultural, en primer lugar, se debe atender las necesidades y expectativas de los estudiantes y lograr una preparación integral del profesor en lo que

respecta al conocimiento cultural de su realidad. Luego será imprescindible analizar qué tipo de método o enfoque es el más idóneo seleccionar para el diseño de dichos materiales.

En este sentido, como se menciona en (Stewart et al., 2004) citado en (Angela Carrillo Ramos et al., 2015), la adaptación tiene el objetivo de mejorar la calidad de la interacción del usuario con el sistema a través del enriquecimiento de la información dada según preferencias o propósitos de los grupos destinatarios. Desde este punto de vista, la adaptación permite ir más allá de la identidad del usuario y permite que una aplicación tenga en cuenta un conjunto mucho más amplio de las propiedades provocando posiblemente un comportamiento adaptativo (The New England Complex Systems Institute, 2011). Por estas razones, la adaptación depende de los datos que se tengan de los individuos involucrados en un sistema, del entorno de interacción y de los elementos a adaptar.

Aparte de los recursos que adquirimos o recopilamos, también existe la posibilidad de crear nuestro propio material didáctico. Si bien es cierto es una tarea complicada que demanda mucho esfuerzo, dedicación y tiempo, pero tiene sus compensaciones. Los alumnos se dan cuenta cuando el profesor se implica personalmente en las tareas de enseñanza-aprendizaje y lo suele recompensar con una actitud abierta y receptiva hacia el docente y hacia su trabajo.

Con respecto a esta posibilidad, Dudley-Evans y St. John (1998:160) argumentan que: no creen que todo el profesorado esté capacitado para esta tarea. Ellos piensan que, por supuesto, si un profesor comienza a hacerlo, puede que al comienzo no llegue a conseguir un material de la calidad de la del producido por los profesionales de las editoriales en algunos aspectos, pero sin duda contará con otros puntos a favor, como por ejemplo las ya citadas implicaciones emocionales que tendrán para el alumnado o el potencial que supone un material creado para un grupo específico que realmente responde a unos intereses y necesidades concretas.

En el diseño y desarrollo de productos que funcionan como estímulo al aprendizaje de un nuevo idioma, es muy importante considerar las condiciones que se involucran en este proceso. En la construcción de estos, surgen cuestionamientos que el alumno debe responder con completa seguridad y dominio de los recursos, tales como:

1. El uso y la aplicación: El alumno debe conocer con exactitud la función que debe cumplir y apoyar el material didáctico, los diferentes propósitos que debe lograr como el manejo y dominio de vocabulario, el estímulo a la escritura y la lectura, entre otros.
2. El tipo de usuario al que está dirigido: Conocer las necesidades a atender, las edades de los usuarios, el nivel educativo, las actividades e inquietudes sobre el aprendizaje del idioma, sobre todo cuando se trata de un grupo multigrado.
3. La utilización adecuada de los recursos gráficos: Manejo de ilustraciones o fotografías que den vida y carácter a las actividades representadas en las dinámicas de la clase.
4. Conocimientos básicos de los principios de la comunicación visual: Forma, tamaño, equilibrio, figura, fondo, color, planos, etc.
5. La selección del recurso tipográfico: Fuentes que puedan ser fácilmente reconocibles por los usuarios sin riesgo a causar problemas de interpretación o decodificación del mensaje.
6. La elección y aplicación correcta del color: Utilizar estos con criterios definidos, basándose en el manejo y aplicación de la psicología del color sin correr el riesgo de generar estímulos no necesarios para la actividad involucrada en el material ni crear elementos de distracción para el usuario.

7. La búsqueda de materiales: Apropriados para su manipulación, transportación, resistencia y durabilidad; sobre todo cuando se trata de usuarios con necesidades específicas determinadas por su edad o capacidad psicomotriz.

La adaptabilidad según Sandoval (2017:5), “es el ajuste de una o más características del entorno de aprendizaje, con el fin de lograr un modelo de educación personalizada, en el que el contenido y su transmisión se adapte a las capacidades, forma de aprender y necesidades de cada estudiante”.

Por un lado, esto permite, identificar sus fortalezas y debilidades en determinado tema con el fin de redirigirlos en el momento para avanzar o reforzar el contenido faltante. En esto radica la adaptación o personalización del aprendizaje a cada estudiante. Por otro lado, el aprendizaje adaptativo adecua el ritmo de estudio de una determinada materia a las necesidades individuales de cada estudiante, lo que implica beneficios para estudiantes y profesores, ya que de acuerdo a Caro (2015:18)

- Permite su aplicación a cualquier etapa educativa, tanto de grado como de posgrado, ajustándose en función de las respuestas de los usuarios.
- Aumenta la motivación y el compromiso del estudiante. Como la relación ente docente y alumno es más personalizada, se proporcionan los recursos para brindar un proceso de aprendizaje de calidad que influye en la motivación y compromiso de las partes implicadas.
- Favorece una mayor atención del estudiante, ya que los conocimientos se adaptan a niveles superiores, si el alumno cuenta con una preparación suficiente, o a niveles más básicos, si carece de ellos.

- Responde con más efectividad a las necesidades del alumno.

De acuerdo a lo dicho por Caro (2015), podemos argumentar que: adaptar material didáctico en los nuevos escenarios formativos que tienen lugar hoy día, el profesor motiva, orienta, organiza de forma flexible el proceso de enseñanza-aprendizaje y facilita, controla y evalúa el aprendizaje de forma continua. Por su parte, el estudiante deja de ser un sujeto pasivo y reproductivo: ahora es el centro del proceso, es un ser transformador, protagónico, reflexivo, productivo, puede alcanzar la solidez de sus conocimientos, pues tiene participación activa en la producción de contenidos educativos, se vale del intercambio, de la interacción con los demás, puede gestionar su tiempo, así como compartir sus propias experiencias cuando crea o modifica sus materiales didácticos virtuales para el aprendizaje.

Capítulo 3. La enseñanza del francés en un contexto no francoparlante.

De acuerdo con Álvarez (2007), al ser la lengua un hecho social, los individuos que componen las comunidades de habla juegan un papel preponderante ante ésta y viceversa. Sin embargo, el espacio de interrelación entre la lengua y la sociedad que la contiene es muy vasto y presenta un universo casi infinito de posibilidades para la investigación sociolingüística.

3.1 La enseñanza de una lengua extranjera en un contexto de inmersión.

La enseñanza de una lengua extranjera en un contexto de inmersión se considera uno de los métodos más eficaces para la adquisición de idiomas. Los programas de inmersión proporcionan un entorno en el que los alumnos están rodeados de la lengua meta, lo que les permite utilizarla en situaciones de la vida real y desarrollar más rápidamente sus destrezas lingüísticas. En un contexto de inmersión, los alumnos se sumergen por completo en la lengua y la cultura, lo que aumenta su motivación y su compromiso con el idioma. Este enfoque fomenta la comunicación auténtica y la comprensión cultural, lo que permite a los alumnos convertirse en hablantes competentes de la lengua extranjera.

En un contexto de inmersión, los profesores desempeñan un papel crucial a la hora de facilitar el aprendizaje de idiomas. Crean un entorno propicio y estimulante en el que los alumnos pueden practicar sus destrezas lingüísticas mediante interacciones significativas. Los profesores utilizan diversas técnicas didácticas, como ayudas visuales, actividades prácticas y situaciones de la vida real, para que los alumnos participen activamente en el proceso de aprendizaje. También proporcionan información comprensible para garantizar que los alumnos entiendan el lenguaje utilizado y puedan establecer conexiones entre el vocabulario

y los conceptos nuevos. Además, los profesores actúan como modelos lingüísticos utilizando la lengua meta de forma coherente y proporcionando retroalimentación correctiva cuando es necesario.

La enseñanza de una lengua extranjera en un contexto de inmersión es una metodología que sumerge a los estudiantes en un ambiente donde el idioma objetivo es utilizado de manera constante y auténtica. Este enfoque se da comúnmente en entornos donde el idioma que se está aprendiendo es el idioma principal de comunicación. Por ejemplo, un estudiante que aprende inglés en un país donde se habla principalmente este idioma experimentará una inmersión lingüística completa.

Para Krashen, el éxito de los programas canadienses de inmersión en LE evidencia la hipótesis del insumo comprensible, el cual se trata del eje de toda la teoría de Krashen, para él, la adquisición de una segunda lengua solamente ocurrirá si el aprendiz se encuentra expuesto a muestras de la lengua meta (insumo) que estén un poco más allá de su nivel actual de competencia lingüística (Tibaduiza y Cruz 2014:21).

La enseñanza en un contexto de inmersión puede acelerar el proceso de adquisición del idioma, ya que obliga a los estudiantes a utilizarlo para comunicarse en situaciones reales y prácticas. Sin embargo, puede resultar desafiante para aquellos que no están familiarizados con el idioma, ya que implica un cambio total al entorno de aprendizaje.

Este método busca crear una atmósfera donde el idioma objetivo esté presente en todos los aspectos de la vida cotidiana, ya sea en el aula, en actividades sociales, en la interacción con nativos, en la lectura de materiales auténticos, en programas de televisión, etc. Esta inmersión

proporciona a los estudiantes la oportunidad de aprender de manera natural y contextualizada, a menudo sin depender de traducciones o explicaciones gramaticales explícitas.

A continuación, una definición que nos acerca un poco más al concepto de inmersión lingüística institucional Martin Peris, E. (2008): “Se entiende por inmersión lingüística el programa de enseñanza de una segunda lengua en el que alguna de las materias del currículo escolar (o todas ellas) se estudia en una lengua que no es la L1 de los estudiantes.”

Para entender todo lo que se explica en esta definición, de lo primero que tenemos que hablar es de la “L1”. La L1 se refiere a la lengua materna de nuestros estudiantes, o lo que es lo mismo, aquella primera lengua que aprenden nada más nacer en el contexto de la familia.

Con base a lo anterior, podemos afirmar que dentro de esta definición también se hace una gran aclaración sobre la lengua extranjera y su papel dentro del aula. Dentro de este tipo de enfoque metodológico, la lengua no es el contenido que van a estudiar nuestros alumnos, sino que es el medio gracias al cual nuestros alumnos adquieren ese conocimiento.

Los programas de inmersión ofrecen a los estudiantes la oportunidad de aprender una nueva lengua sumergiéndose totalmente en ella, a menudo en un entorno de hablantes nativos. Este método se basa en la creencia de que la adquisición de una lengua es más eficaz cuando los alumnos están expuestos a ella en contextos auténticos y significativos. En un entorno de inmersión, los alumnos están constantemente rodeados de la lengua meta, lo que les ayuda a desarrollar la comprensión auditiva, la expresión oral, la lectura y la escritura de forma más natural y fluida.

Una de las principales ventajas de enseñar una lengua extranjera en un contexto de inmersión es el desarrollo de la competencia oral. Como los alumnos escuchan y hablan constantemente

la lengua meta, su capacidad de comunicación oral mejora notablemente, además se ven obligados a utilizar la lengua en situaciones de la vida real, lo que aumenta su confianza y fluidez. Además, los programas de inmersión suelen incorporar actividades culturales y materiales auténticos, que enriquecen aún más la experiencia de aprendizaje y proporcionan a los alumnos una comprensión más profunda de la lengua y su contexto cultural.

Otra ventaja de enseñar una lengua extranjera en un contexto de inmersión es el ritmo acelerado de adquisición del idioma. Dicho de otro modo, cuando los estudiantes están totalmente inmersos en una lengua, están constantemente expuestos a nuevo vocabulario, estructuras gramaticales y patrones lingüísticos. Es por eso que esta exposición intensiva les permite asimilar el idioma con mayor rapidez y eficacia. Además, la práctica y la repetición constantes ayudan a consolidar sus conocimientos y a reforzar su comprensión de la lengua. Como resultado, los estudiantes de los programas de inmersión tienden a alcanzar niveles más altos de competencia en un período de tiempo más corto en comparación con la enseñanza tradicional de idiomas en el aula.

Durante los últimos treinta años y gracias a diversos estudios, como los llevados a cabo por Cummins y Swain, M (1986) o Genesee (1987) se ha descubierto que la inmersión lingüística beneficia tanto al rendimiento académico de los alumnos como al desarrollo lingüístico y literario de dos o más lenguas, sin olvidarnos también de las habilidades cognitivas.

3.2 La enseñanza de una lengua extranjera en un contexto de no inmersión.

La enseñanza de una lengua extranjera en un contexto de no inmersión puede plantear retos únicos tanto a los profesores como a los alumnos. En un contexto de inmersión, los alumnos están totalmente inmersos en la lengua meta y tienen una exposición constante a ella, lo que

facilita la adquisición del idioma. Sin embargo, en un contexto de no inmersión, las oportunidades para que los alumnos practiquen y utilicen la lengua fuera del aula son limitadas.

En el contexto de no inmersión la instrucción de la lengua meta se suele dar de una forma no intensiva, generalmente con algunas horas a la semana (entre dos y cuatro) en una comunidad en donde esta no se hable como L1 y se centra más en la enseñanza de la gramática, los alumnos no están expuestos a mucho input y este solo proviene del profesor, que en muchas ocasiones no es nativo (DeKeyser, 1991).

De acuerdo a lo dicho por Dekeyser (1991) Los estudiantes en este tipo de contexto tienen una exposición limitada al idioma, principalmente a través del profesor, quien puede no ser hablante nativo del idioma objetivo. Esto puede resultar en una experiencia de aprendizaje menos inmersiva y en una menor exposición al uso auténtico del idioma en comparación con los entornos inmersivos. Con esto quiero decir que, así suelen ser los cursos regulares de lengua y cultura que se ofrecen en centros privados, o públicos, como las escuelas oficiales de idiomas; además, sería el tipo de enseñanza que se recibe en los centros no bilingües de Primaria o Secundaria y otros niveles educativos para aprender una lengua extranjera, como inglés, alemán o francés.

Ahora bien, desde la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), el uso de la L1 ha sido definido como una estrategia necesaria en el desarrollo de una L2 en programas de enseñanza bilingüe (Swain y Lapkin, 2013). Desde el punto de vista cognitivo, la L1 cumple la función de mediar conocimiento de forma asequible para los aprendientes, cuya competencia comunicativa en L2 todavía no está lo suficientemente desarrollada, con el fin de proponer ideas en la

resolución de tareas. Desde el punto de vista afectivo, permitir flexibilidad en el uso de la L1 contribuye a crear un entorno de confianza en el aula, de forma que el aprendiente tiene menos inconvenientes para poner en práctica la L2.

Actualmente, hay autores que se han centrado en el desarrollo de las competencias sociolingüísticas y en la influencia de los factores socioculturales en relación con los logros de los aprendices en el contexto de inmersión, y existen datos que demuestran el impacto del contexto académico en estudiantes norteamericanos en relación con la adquisición de una lengua extranjera, ya sea el español, en relación con el resto, el francés o el japonés y tienen como resultado general que no hay pruebas de que un contexto obtenga mejores resultados que otro en todos los estudiantes, todas las destrezas y niveles en el aprendizaje de lenguas. Para los autores que se mencionan a continuación, ellos consideran que existen ventajas en las habilidades morfosintácticas en el contexto de no inmersión (aprendizaje formal) (Segalowitz y Freed, 2004), igualdad en ambos en las fonológicas, mientras que el de inmersión destaca en la adquisición de léxico y habilidades narrativas (Lafford, 2004). Además, se suponen diferencias en las estrategias sociolingüísticas a pesar de que no se llegaron a analizar en estos estudios.

Las actividades de interacción entre pares, propias de los enfoques comunicativos y por tareas, se consideran un escenario idóneo para activar tanto la mediación cognitiva, que responde explícitamente a la escala de *collaborating in a group*, como la lingüística, “siempre que la actividad tenga como base un texto, y la comunicativa, pues los aprendientes se convierten en intermediarios de las instrucciones proporcionadas por el profesor” (Consejo de Europa, 2018). Sin embargo, en el contexto de no inmersión es posible que se reduzca la

proporción de lengua meta empleada, debido a un contacto escaso en situaciones cotidianas (Storch y Aldosari, 2010).

A modo de contraste, los contextos de inmersión y de no inmersión no difieren como para poder afirmar que uno de los dos destaque en todos los estudiantes, niveles o destrezas, a pesar de que cada uno haya podido sobresalir en algún estudio. Asimismo, influyen muchos factores, como los personales, entre ellos la motivación y las estrategias, los de clase, como el profesor, las dinámicas de grupo o los culturales y sociales. No obstante, recurrir a la lengua materna no debe verse como un impedimento para el desarrollo de la competencia comunicativa en L2, sino como un medio para lograr este objetivo. Para ello deben pautarse previamente los usos justificados de la L1 y proporcionar instrucción a los alumnos (Swain y Lapkin, 2013).

Por último, el contexto académico, independientemente de que sea de inmersión o no, juega un papel importante en el aprendizaje, ya que puede motivar al estudiante y facilitar tanto su adquisición de la lengua como el acercamiento a la cultura o la curiosidad por ambos, a través de estrategias y de la autoestima y confianza necesaria, siempre que se dé dentro de un ambiente altamente motivador.

3.3 La enseñanza del francés en un contexto de no inmersión.

La enseñanza del francés en un contexto de no inmersión requiere un enfoque diferente al de la enseñanza en un entorno de inmersión. En un entorno de no inmersión, los estudiantes no están rodeados de la lengua meta a diario, por lo que es esencial que el profesor cree oportunidades de exposición y práctica. Una estrategia eficaz consiste en incorporar materiales auténticos al plan de estudios. Esto puede incluir el uso de periódicos, revistas,

vídeos y podcasts franceses para exponer a los estudiantes a ejemplos reales de la lengua. Mediante el uso de materiales auténticos, los estudiantes pueden desarrollar sus habilidades de comprensión auditiva y lectora, al tiempo que adquieren conocimientos sobre la cultura y la sociedad francesas.

En un contexto de no inmersión, es fundamental que el profesor evalúe continuamente el progreso de los estudiantes y ajuste la enseñanza en consecuencia. Las evaluaciones formativas periódicas pueden ayudar a identificar áreas de mejora y orientar la planificación de la enseñanza. Al proporcionar información oportuna y apoyo personalizado, el profesor puede ayudar a los estudiantes en su viaje de aprendizaje de idiomas.

No obstante, es importante que el profesor de FLE pueda crear un entorno de aprendizaje propicio y atractivo que fomente el crecimiento de los estudiantes y la confianza en sus capacidades lingüísticas. Es por eso que, mediante la aplicación de diversas estrategias pedagógicas, como las actividades comunicativas, el aprendizaje basado en tareas y los materiales auténticos, los profesores de FLE pueden ayudar a sus alumnos a desarrollar no sólo sus destrezas lingüísticas, sino también su competencia cultural en un contexto no inmersión.

Acercar la cultura al aula puede lograrse de varias formas, y una de ellas es a través de recursos en línea que proporcionen una inmersión superficial pero significativa en la lengua y la cultura, es por eso que como docente recorro a una serie de herramientas de apoyo como:

- **Blogs y sitios web culturales:** Blogs dedicados a temas culturales específicos del país o región donde se habla el idioma objetivo son excelentes recursos. Por ejemplo, "The

Culture Trip" ofrece artículos sobre cultura, arte, comida y viajes de diversas partes del mundo.

- **Páginas especializadas:** Páginas web de museos, galerías de arte, instituciones culturales o gubernamentales del país objetivo suelen proporcionar información auténtica sobre tradiciones, historia y eventos actuales.
- **Redes sociales:** Seguir cuentas de redes sociales de instituciones culturales, artistas, músicos, cineastas o figuras relevantes del país puede brindar exposición constante a la lengua y la cultura.
- **Plataformas educativas:** Plataformas como Duolingo, BBC Languages o Babbel no solo ofrecen lecciones de idiomas, sino que también incluyen secciones sobre cultura y costumbres.
- **Recursos multimedia:** Uso de podcasts, series de televisión, películas, documentales y música en el idioma objetivo para fomentar la inmersión cultural.

En ocasiones, los estudiantes de idiomas suelen tener dificultades con la pronunciación, las reglas gramaticales y la adquisición de vocabulario. Por lo tanto, es esencial que los profesores de FLE empleen una serie de métodos didácticos que se adapten a los diferentes estilos y capacidades de aprendizaje. Al incorporar a sus clases ayudas visuales, ejercicios interactivos y situaciones de la vida real, los profesores pueden hacer que el proceso de aprendizaje sea más accesible y cercano para sus alumnos.

3.3.1 Aprender francés en la universidad.

Actualmente la globalización ha propiciado la interrelación de diversas culturas, sus costumbres, idiosincrasias e idiomas. El idioma francés ha tomado relevancia en entornos políticos, sociales y económicos; haciéndolo parte activa del mundo de los negocios. El francés hace parte de un mercado laboral amplio y diverso, esto debido a la gran cantidad de países que lo hablan y la relación social y económica que posibilita entre sus hablantes

Cuando se inicia el aprendizaje de cualquier idioma, esto supone una transformación académica, social y cultural. (Toledo y Barrera, 2008), consideran que “diversificar es el acto de darles forma o cualidades a determinados elementos, para incrementar la variedad de una cierta realidad” (p.16). Este incremento en el contexto de formación personal y profesional se refiere al valor agregado que genera en el profesional el dominio de un tercer idioma, en este caso: el francés.

Definida por Giddens (1990) como “la intensificación de las relaciones sociales mundiales que vinculan las localidades distantes, de tal manera que los acontecimientos locales son moldeados por eventos que ocurren a muchas millas de distancia y viceversa” (p. 64). La globalización supuso la apertura del mundo. El inglés tomó la delantera como idioma general de intercomunicación; pero actualmente en la gran mayoría de los países francófonos, es imprescindible hablar su idioma debido a que eso, por lo menos para los nativos, es muestra de respeto e interés por su cultura.

De igual manera para Giddens (1990), la globalización moldea a las sociedades y las formas de hacer negocios, debido a que los bienes y servicios siempre van a mejorar la vida de las personas, específicamente si estas deben mudarse a un territorio diferente al natal. El campo

laboral ya no está enfocado solamente en una región, sino en todas las regiones del mundo donde se hablen los idiomas que esta persona maneja.

Gibson (2002) afirma que “las habilidades interculturales no sólo son necesarias para quienes participan en megafusiones transfronterizas, sino también para personas que trabajan en todo tipo de organizaciones.

El gobierno de Francia por medio del ministerio de relaciones exteriores (2018) y, basándose en datos recolectados por la Organización Internacional de la Francofonía (OIF), afirma que 300 millones de personas hablan francés y éste, junto con el inglés, es hablado en todos los continentes, ubicándolo en el quinto puesto a nivel mundial siendo el idioma oficial de 32 estados, es el segundo idioma que los extranjeros más estudian (alrededor de 132 millones en el 2018), además de ser el segundo idioma en la diplomacia, el tercer idioma en los negocios y el cuarto usado en internet.

El idioma francés de cierta medida es “orgullosa”, al negar tener extranjerismos. Lobato, Duran y Moron (2010) afirman:

“A este respecto, hemos de apuntar que la Academia Francesa tiene una política de conservación de la lengua, más estricta, si se quiere llamar así, que la Real Academia de la Lengua Española, y en la mayoría de los casos, se crea un término francés para ese préstamo que se ha introducido o se ha tratado de introducir en la lengua (p. 75).”

En este sentido el idioma francés se consolida como un dominio propio al cual se debe acceder con mucho rigor, esto debido a las exigencias gramaticales e idiomáticas que este

idioma exige. “Por otro lado, hemos visto la tendencia francesa a dirigirse a un nuevo colectivo que supuestamente debe ser consciente de las posibilidades del idioma francés dentro de un proceso de armonización que se realiza a través del inglés vehicular” (Behr, Hentschei, Kauffmann, Kern, 2007, p. 328).

La organización internacional de la francofonía en 1984 crea la asociación para tomar acciones para promover el francés en los negocios (APFA, 1984), definiendo como propósito: “desarrollar el uso del francés como lengua profesional de negocios y relaciones internacionales tanto en Francia como en el extranjero”. Un trabajo que ha realizado el gobierno galo con la ayuda de esta organización dando los parámetros de utilización del léxico de los negocios denominado por ellos como “le Mot d’Or” es decir “las palabras de oro”.

Si analizamos la importancia de incluir el francés en el currículo universitario, ésta es una necesidad que debe ser compartida tanto por los entes educativos, pero también por su comunidad, no tomándola como obligación sino como una experiencia y un proceso de crecimiento personal que en cierto tiempo brindará un crecimiento profesional.

Al cierre de este capítulo se abordaron principalmente donde términos relevantes como la inmersión y la no inmersión para poder diferenciar un concepto del otro, y así poder aclarar que para nuestra investigación el contexto de no inmersión es el que funge como un objeto de estudio, además de mencionar que la lengua de especialidad donde se ha trabajado este proyecto es el francés como lengua extranjera.

Capítulo 4. Constitución del estudio.

En el siguiente apartado se describe la metodología utilizada para esta investigación, así como el proceso llevado a cabo para obtener los objetivos planteados. Además, se explica acerca de los dispositivos que se diseñaron y emplearon para la obtención de información, así como el análisis de los datos obtenidos. En este proceso, la metodología es imprescindible y la cual sustenta este paradigma de corte cualitativo, ésta a su vez es una herramienta que ayuda a sistematizar y ordenar la investigación misma que en gran medida ayuda al logro de los objetivos.

4.1. El paradigma cualitativo.

El paradigma cualitativo es un enfoque de investigación que se basa en la comprensión y la interpretación del significado de los fenómenos sociales. Es por eso que, el presente trabajo de investigación se enmarca en el paradigma socio- crítico, el cual ofrece un esquema de trabajo que supera la simplicidad, los estereotipos idealistas y la rigidez de las conclusiones e interpretaciones convencionales sobre el progreso del conocimiento científico. Para esta meta metodología, el investigador crítico observa los hechos desde la perspectiva marcada por el momento cultural y social (Sandín, 2003). Así que, esta investigación es de corte cualitativo porque se obtiene información de los participantes a través de los comentarios y opiniones, dando lugar a una interpretación de la percepción de los participantes sobre el fenómeno en cual se deseaba profundizar.

La investigación cualitativa, podría entenderse como “una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de

entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y video, registros escritos, fotografías o películas” (Goetz y LeCompte, 1988).

Por otra parte, Burns y Grove (en Burns, 2003) describen que la investigación cualitativa es un enfoque sistemático para describir experiencias de vida y situaciones para darle un significado. Parahoo (en Burns, 2003) afirma que la investigación se centra en las experiencias de las personas, destacando la singularidad del individuo. El elegir un paradigma es una de las decisiones más relevantes al inicio del proceso investigativo, ya que una vez elegido, tenemos la libertad de elegir aquellos dispositivos o técnicas que nos faciliten la recolección, el tratamiento y la interpretación de los datos para realizar el proyecto de investigación.

Por lo tanto, los investigadores que utilizamos este método adoptamos un enfoque holístico y humanista centrado en la perspectiva de los participantes para comprender las experiencias humanas, sin centrarse en conceptos específicos. Así mismo, requiere que el investigador se encuentre inmerso en el contexto. Sin embargo, Steubert & Carpenter (en Burns, 2003): advierten que la investigación cualitativa no puede ser del todo objetiva debido a que se trabaja con seres humanos, quienes no siempre actúan de la misma manera. De modo que, la información recolectada en cada pesquisa, son datos puros que nos permiten adentrarnos todavía más en el contexto en donde estamos buscando respuesta a nuestras preguntas de investigación. Todo lo recolectado en el proceso de recolección de datos nos lleva a lo que mencionan los autores citado en Burns (2023), donde la investigación nos permite conocer a veces las diferentes percepciones de los participantes, que estos a su vez pueden enriquecer

Así es que, un estudio cualitativo se centra en las percepciones, significados y experiencias únicas de las personas estudiadas. Un estudio cualitativo implica entrevistas en profundidad

y la observación de las personas en su entorno natural. Es un método de investigación a través del cual los investigadores intentan comprenderlas en sus propios términos.

Para Goetz y LeCompte (1988), los estudios cualitativos están preocupados por el entorno de los acontecimientos, y centran su indagación en contextos naturales, más que contruados.

Por su parte, García (2013) define a la investigación cualitativa como:

Descripciones detalladas de eventos, situaciones y personas, que son observables. Los participantes tienen la oportunidad de expresar sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones. Además, este tipo de investigación nos ayuda a situarnos en el contexto en el que ocurre el acontecimiento, subrayando la comprensión de los procesos desde un enfoque naturalista. (p.3)

En consecuencia, este estudio cualitativo se centra en las percepciones, significados y experiencias únicas de las personas estudiadas.

4.2 La investigación-acción.

Este trabajo se enmarca dentro del método de investigación-acción (IA). En este proceso, el docente es el investigador participante para explorar, fomentar y aplicar el desarrollo de la expresión oral a través de situaciones comunicativas en las clases de francés como lengua extranjera y para reflexionar de manera constante cada etapa en la investigación. De acuerdo con Wallace (2011), la investigación-acción involucra la recolección de análisis de datos de algunos aspectos relacionados con la propia práctica profesional. Burns (2003) señala que es una forma de búsqueda auto reflexiva, llevada a cabo por participantes en situaciones sociales, para perfeccionar la lógica y la equidad de las propias prácticas sociales o educativas.

La investigación-acción interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director, es decir, son aquellos participantes que interactúan día a día en el ámbito escolar en donde se ha identificado la problemática, es por eso que este enfoque es el que se trabajará para la realización de la investigación.

En un principio, quienes sólo tienen concepción de la investigación se limitan únicamente a elegir un tema de interés e indagar sobre ese mismo a profundidad, pero ahora tener una concepción de lo que la investigación-acción en el quehacer docente permite reflexionar sobre las diferentes problemáticas en el aula. Es importante conocer los referentes teóricos en cuanto a lo que la investigación-acción refiere.

La propuesta de investigación que aquí se presenta se rige por los principios de la investigación-acción. Enfocándose en la educación, Baúsela (1992) proporciona la siguiente definición de lo que es investigación acción:

“La investigación – acción supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda. Conlleva entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa. Los problemas guían la acción, pero lo fundamental en la investigación – acción es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, como por su capacidad para que cada profesional reflexione sobre su propia práctica, la planifique y sea capaz de

introducir mejoras progresivas. (p. 1)”

Si bien es cierto que, la investigación – acción es una metodología la cual nos permite como docentes investigadores participar en la mejora de la práctica educativa, para esta investigación que se realizó se esperaba que los datos obtenidos fuesen triangulados y de esta manera llevarlos a un análisis y que sirviera para tener una propuesta que atienda la problemática sobre la cual se indago.

De acuerdo con Sandín (2003), la investigación acción cuenta con distintas modalidades, entre las que se encuentran la investigación-acción colaborativa. Es esta última en la que el presente proyecto busca ubicarse. Sandín (2003), explica que, en esta modalidad de investigación, los investigadores y educadores trabajan de manera conjunta y colaborativa. Lo anteriormente que mencionado la autora propone como elemento fundamental de la investigación- acción colaborativa, que los otros miembros de la comunidad educativa son también tomados en cuenta y de esta manera contribuir al desarrollo y análisis de la problemática.

4.3 Diseño de la investigación.

En este apartado se presentan los detalles de cómo y qué se utilizó para recabar la información y llevar a cabo el proceso de exploración que nos permitió llegar a los hallazgos que darán paso a nuestra propuesta didáctica. Entre esos detalles se encuentra la descripción del contexto, los participantes, así como, las estrategias metodológicas empleadas para la recolección de la información, las cuales son congruentes con el paradigma y método de investigación en el que se sitúa este estudio.

4.4 El contexto.

La investigación se realiza en el Departamento de Lenguas de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas. Las instalaciones del departamento se encuentran divididas en dos espacios, uno de ellos dentro de la facultad de lenguas y el otro en el edificio jardines de Tuxtla (Ver foto 1), siendo éste el espacio donde se concentraban parte de los grupos que forman parte de la población muestra de esta investigación. En esta dependencia se atiende a estudiantes de las diferentes licenciaturas ofertadas por la UNACH; así como al público en general llamados “particulares”. Esta comunidad estudiantil varía en la edad ya que pueden ingresar desde los 14 años y tienen acceso a los idiomas como inglés, italiano, alemán, chino y francés; siendo este último el objeto para esta investigación.



Foto 1. Edificio Jardines de Tuxtla.

4.4.1 Participantes.

En el presente proyecto participaron cinco grupos de estudiantes, quienes cursaban segundo, tercer y cuarto nivel de francés (Ver foto 2). Como se puntualizó anteriormente, la edad promedio de los miembros de estos grupos participantes oscila entre 14 y más de 40 años, no

obstante, para esta investigación la edad de los participantes fue de entre 15 a 35 años. En estos grupos se concentran tantos estudiantes UNACH.

Además, tuvimos la colaboración de tres docentes pertenecientes a la sección de francés (Ver foto 2) y titulares de los grupos participantes antes mencionados. Entre estos dos grupos hubo un total de 14 mujeres y 4 hombres. Mientras que los grupos que me correspondían como docente investigador eran un total de 31 alumnos, de los cuales 27 eran mujeres y 4 eran hombres, dando así un total de 49 participantes. La sección de francés es la comunidad de docentes de francés que conforman este grupo, y un docente titular es aquel a quien se le ha asignado el grupo o nivel a través de la secretaria académica de la facultad de lenguas.



Foto 2. Profesor participante.

Cabe recalcar la importancia del acompañamiento de los docentes participantes para el docente investigador, debido a que la investigación-acción se considera un trabajo cooperativo, intercambio de ideas, discusión de la misma y una contrastación mediante el diálogo entre los participantes (Bausela, 2004). En ese sentido, debido a que se contó con el

acompañamiento de los docentes de la sección de francés y, por ende, hacer la reflexión de las clases observadas durante ambos ciclos, podemos aseverar que se realizó el proceso de investigación-acción colaborativo como lo menciona Sandín (2003).



Foto 2. Alumnos participantes del departamento de lenguas.

4.5 La estrategia metodológica de recolección de datos.

Las estrategias cualitativas se sirven principalmente de los discursos, las percepciones, las vivencias y experiencias de los sujetos. Los datos pueden ser descriptivos, como las opiniones de los participantes en forma escrita u oral y la conducta observable (Burns, 2003, 2016). Para esta investigación, consideré pertinente recabar la información haciendo uso de diferentes dispositivos, entre los cuales se encuentran: diario del estudiante, diario del docente investigador (Spicer-Escalante & deJonge-Kannan, 2014), observación participante (Goetz y LeCompte, 1988), entrevista, cuestionario y planes de clases.

Para las ciencias sociales, todo objeto de investigación posee múltiples atributos, relaciones y contextos, por lo que el investigador de acuerdo con su historia personal, experiencias y circunstancias efectuó una reducción de sus componentes y procedimientos concretos

(Samaja, 2004). Considerando lo anterior, para este estudio se utilizaron diferentes dispositivos. Las estrategias y herramientas utilizadas en esta investigación son las siguientes:

- La aplicación de cuestionarios y entrevista a profundidad, con la finalidad de recolectar datos que aporten información relevante para responder a la primera pregunta planteada para la investigación.
- Para la pregunta número dos se aplicaron otros dispositivos como las observaciones, la entrevista grupal, las fichas pedagógicas y el diario del profesor.
- Para la tercera y última pregunta se emplearon los siguientes dispositivos como la entrevista a profundidad con los docentes, así como la aplicación de la escala de opinión a los alumnos.

A continuación, explicamos los dispositivos utilizados en esta investigación que de cierta manera aportaron información al proceso investigativo:

4.5.1 El cuestionario.

Los cuestionarios en una ‘investigación cualitativa’ permiten obtener información de manera puntual, cuando la cantidad de personas a entrevistar no es tan grande; esto le ayuda al investigador registrar y procesar de manera adecuada la información obtenida para su estudio.

Para ampliar un poco más este concepto, Abarca explica que:

En reiteradas ocasiones, el “cuestionario” remite más bien al instrumento de otra técnica de investigación denominada la encuesta. Sin embargo, hay autores que se refieren al “cuestionario de la investigación cualitativa” como es el caso de Álvarez-Gayou, con el

fin de diferenciarlo del instrumento de la encuesta, para aquellos casos de entrevistas altamente estructuradas. (2013, p.128)

Entonces, los cuestionarios pueden ser una forma eficiente de recopilar información de una gran cantidad de personas, ya que permiten estandarizar la recopilación de información y facilitan hacer un análisis porcentual como se acostumbra a ver en la investigación cuantitativa. En este punto resulta importante definir qué se puede comprender sobre el cuestionario en un estudio con enfoque cualitativo:

Para León y Montero el cuestionario es la “...forma de preguntar a los sujetos por los datos que nos interesan que tienen todas las preguntas fijadas y la mayoría tienen respuestas previamente establecidas para que las personas elijan la que deseen...” mientras indican que cuando se usa un cuestionario para describir grandes grupos de personas, al procedimiento se le denomina encuesta (Abarca et al., 2013, p. 128).

En resumen, los cuestionarios son herramientas valiosas para recopilar información en investigaciones científicas y sociales. Sin embargo, su diseño y aplicación requieren una o más revisiones para garantizar la confiabilidad de los resultados que se pretenden obtener.

4.5.2 La entrevista a profundidad.

Para este dispositivo se diseñó una guía de 5 preguntas, tomando en cuenta las características que mencionan Hernández, Fernández y Baptista (2004) para esta técnica. Primero, establecer un *rapport* es decir un clima de confianza. Segundo, las preguntas deben ser bien formuladas para que el entrevistado pueda analizar y responder. Tercero, el entrevistador no

debe desviar su atención de los objetivos de la entrevista. Finalmente, la entrevista debe realizarse en un clima de amabilidad y confianza, al concluir se debe de agradecer al informante e indicarle como se hará uso de la información.

Una vez entendida la entrevista, cabe mencionar que de aquí ha vertido la entrevista a profundidad, la cual fue aplicada a los docentes participantes (Ver foto 4). La aplicación de este dispositivo tenía a bien indagar y obtener información que aportará datos para los hallazgos de la primera pregunta. (Leer pregunta de investigación #1 pag.3)



Foto 4. Entrevista a profundidad: docente participante.

La entrevista a profundidad se basa en el seguimiento de un guion de entrevista, en él se plasman todos los tópicos que se desean abordar a lo largo de los encuentros, por lo que previo a la sesión se deben preparar los temas que se discutirán, con el fin de controlar los tiempos, distinguir los temas por importancia y evitar extravíos y dispersiones por parte del entrevistado.

En esta técnica, el entrevistador es un instrumento más de análisis, explora, detalla y rastrea por medio de preguntas, cuál es la información más relevante para los intereses de la investigación, por

medio de ellas se conoce a la gente lo suficiente para comprender qué quieren decir, y con ello, crear una atmósfera en la cual es probable que se expresen libremente (Taylor y Bogdan, 1990: 108).

El concepto de "entrevista a profundidad", al principio me sorprendió e imaginé que se trataba sólo de una forma elegante de llamar a las conversaciones intensas y de fondo, "entrevistas a profundidad", sin embargo, poco tiempo después comprendí que me había equivocado, pues más allá de tratarse de un término que dimensiona el contenido de la entrevista, la intencionalidad principal de este tipo de técnica es adentrarse en la vida del otro, penetrar y detallar en lo trascendente; así como descifrar y comprender los gustos, los miedos, las satisfacciones, las angustias, las zozobras y las alegrías; éstas pueden ser significativas como relevantes para el entrevistado, así como para el entrevistador; puesto que consiste en construir paso a paso y minuciosamente la experiencia del otro.

La entrevista a profundidad es más íntima, manejable y abierta, Taylor y Bogdan, la definen como "el modelo de plática entre iguales, "encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y los informantes" (1990:101).

Con base en lo anterior y para que el investigador pudiera conocer el sentir o las percepciones de los participantes de esta investigación, se decidió emplear este dispositivo puesto que nos aseguraba la obtención de datos relevantes que abonarían información para los datos que respondieran a las tres preguntas de investigación.

4.5.3 Entrevista grupal

La entrevista grupal se realiza en un contexto de discusión grupal. Ésta, aunque parezca sutil, es una diferencia crucial e importantísima puesto que se trata de entrevistas al grupo, no a un conjunto de personas, o a una serie de personas. Los fenómenos grupales son

cualitativamente diferentes de la adición de los fenómenos, dicho de otra manera, el grupo es más que la suma de sus partes. (Iñiguez, 2008:1)

Es por eso que, la naturaleza y flexibilidad de la entrevista como dispositivo de investigación, nos permitió elegir entre sus variantes a la entrevista grupal para poder recabar la información deseada. Con la entrevista grupal, se pudo cuestionar a los alumnos sobre las actividades de expresión oral que se aplicaban en las clases con sus profesores en sus clases de francés, pero también tenía como finalidad escuchar la experiencia de los alumnos después de la aplicación de las fichas pedagógicas (Ver foto 5).

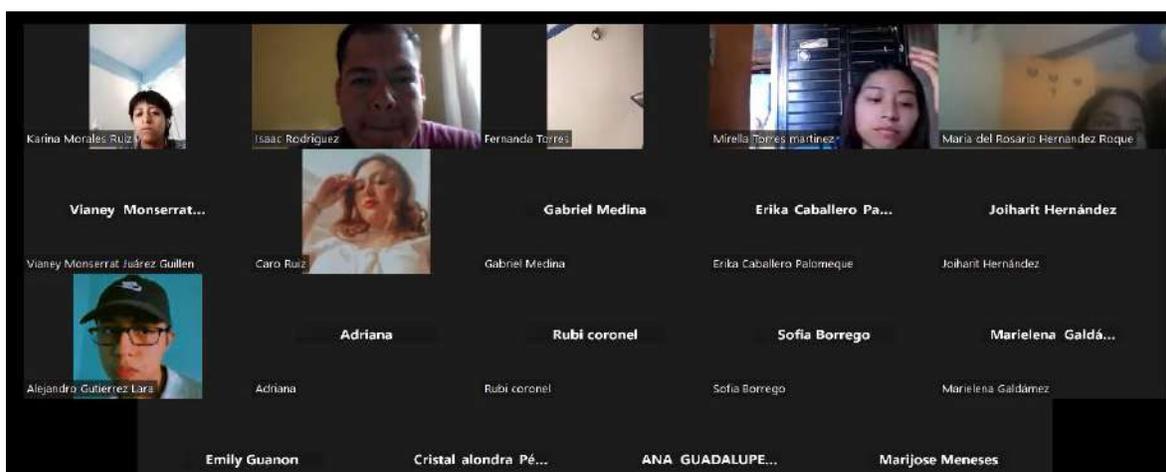


Foto 5. Entrevista grupal.

4.5.4 Observación.

La observación es una técnica fundamental en la investigación cualitativa que implica la recopilación y análisis de información a través de la visualización directa y sistemática de situaciones, contextos o eventos en su entorno natural. Con la observación aplicada a la investigación cualitativa busca comprender y explorar en profundidad la complejidad y el significado de las experiencias humanas y los contextos sociales.

Este tipo de observación fue muy pertinente para este estudio, debido a que los participantes conformaban grupos reducidos, por lo que Bogdan y Taylor (en Lima et al. 2014) definen la observación participante: “como una investigación caracterizada por interacciones sociales profundas entre investigador e investigado, que ocurren en el ambiente de éstos y promocionan la recogida de informaciones de modo sistematizado” (p. 76).

Además, la observación participante ha sido utilizada por investigadores en los últimos años para recoger información sobre las características de los participantes que no son fácilmente accesibles por medio de otros métodos, para identificar los resultados de prácticas específicas, y documentar los procesos fisiológicos y psicológicos (Paterson, Bottorff, Hewat, 2003). En esta investigación, este tipo de observación concuerda con los propósitos metodológicos de nuestro estudio, en el cual se procedió a hacer observaciones de los docentes colaboradores, así como al mismo profesor investigador, (Ver foto 6).

En resumen, la observación en la investigación cualitativa es una técnica valiosa para obtener una comprensión en profundidad de los fenómenos sociales y las experiencias humanas. Requiere una inmersión en el entorno de estudio, un registro detallado y un análisis reflexivo para capturar y comprender la riqueza de la realidad social.

Foto 6. Observación a grupo participante.

4.5.5 Ficha pedagógica.

Esta herramienta suele ser una forma estructurada de documentar y sistematizar información relevante sobre situaciones pedagógicas, actividades de enseñanza-aprendizaje y otros aspectos educativos. A través de las fichas pedagógicas, los investigadores pueden capturar detalles contextuales, observaciones, reflexiones y análisis que ayudan a comprender mejor las dinámicas educativas y los procesos de aprendizaje.

La ficha pedagógica es una especie de hilo conductor que busca conducir tanto al docente como al alumno por una secuencia de actividades diversas que le permitan alcanzar objetivos de aprendizajes efectivos. No llega a ser una metodología, sino más bien un dispositivo de trabajo que facilita la graduación del aprendizaje, (Alfaro y Chavarria, 2003).

Dicho de otra manera, las fichas pedagógicas estudiantiles son herramientas para que cada estudiante pueda desarrollar sus competencias técnicas de manera más independiente, con

apoyo de sus docentes. Las fichas se enfocan en el desarrollo de los procedimientos para poder conseguir las competencias lingüísticas que para este estudio era la habilidad oral en el francés. Son materiales diseñados para que los y las estudiantes practiquen esas habilidades de la mejor forma dentro del salón de clases, pues ellos se encuentran en un contexto de no inmersión de la lengua.

4.5.6 Escala de opinión.

La escala de opinión es un dispositivo utilizado en investigación y encuestas para valorar la opinión, actitudes o percepciones de las personas hacia un tema específico. En el ámbito educativo, también puede ser utilizada como un dispositivo de investigación para recopilar información sobre las opiniones de los estudiantes, padres, docentes u otros actores involucrados en la educación. A través de una escala de opinión, es posible cuantificar las respuestas y analizar patrones y tendencias en las actitudes de los participantes.

Por otra parte, lo que hace que la escala de opinión sea aún más interesante es su capacidad para captar datos cualitativos y cuantitativos. Los participantes no se limitan a seleccionar opciones predefinidas, sino que también pueden aportar comentarios o explicaciones adicionales. Esto permite a los investigadores profundizar en las razones que subyacen a las opiniones de los participantes, obteniendo valiosos datos cualitativos que enriquecen la comprensión global del fenómeno estudiado.

En resumen, la escala de opinión es un dispositivo de investigación increíblemente interesante que ofrece multitud de ventajas. Su sencillez, versatilidad y capacidad para cuantificar opiniones la convierten en una herramienta inestimable para investigadores de diversos campos.

El uso que se le dio a la escala de opinión fue para conocer la valoración de los participantes después de haber participado en las actividades de expresión oral dentro del aula. La concepción de este dispositivo se hizo con la finalidad de conocer las percepciones tanto emocionales como cognitivas de los alumnos al momento de trabajar actividades de expresión oral. De este modo, se emplearon frases neutrales que ellos al momento de leerlas fueron eligiendo la escala con la que mayormente se identificaban.

4.5.7 Diario del profesor.

Igualmente, se empleó el diario del profesor, también conocido como diario reflexivo o diario de clase, es una herramienta en la que los docentes registran sus reflexiones, experiencias, observaciones y pensamientos sobre su práctica educativa. Puede ser utilizado como un dispositivo de investigación en el ámbito educativo para examinar y analizar la propia enseñanza, mejorarla y obtener información valiosa sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo a Pérez de Obano, encontramos que: el diario del profesor puede definirse como: “el relato en primera persona de una experiencia de aprendizaje o de enseñanza, documentado a través de entradas regulares y sinceras, y posteriormente analizado en busca de patrones recurrentes o acontecimientos significativos.” 2008:230).

Asimismo, El diario del profesor proporciona un espacio para que los docentes reflexionen sobre sus propias acciones, decisiones y experiencias en el aula. A través de la autoevaluación y la autoobservación, los profesores pueden identificar qué aspectos funcionaron bien, qué desafíos enfrentaron y qué estrategias o enfoques podrían mejorar. Al revisar nuestras anotaciones, obtenemos información valiosa sobre nuestro propio estilo de enseñanza,

nuestros puntos fuertes y nuestras áreas de mejora. Nos ayuda a identificar nuestros prejuicios y suposiciones.

Para el diario del profesor, opte por tomar anotaciones respecto a momentos relevantes que sucedieron en clases cuando se implementaban las fichas pedagógicas, es decir, las aptitudes de los alumnos cuando realizaban este tipo de actividades. Además, este dispositivo ayudaba a que yo pudiera plasmar mis avances en cuanto a la aplicación de las actividades de expresión oral, además de exponer mis aptitudes antes la respuesta o resultado de los participantes en mi proceso investigativo.

4.6 Procedimiento de recolección de la información.

En este apartado, se explica el procedimiento que se llevó a cabo para la recolección de información para luego realizar el análisis de datos.

Primero, dimos inicio recabando información dentro del ciclo 1, es decir en la parte exploratoria del estudio que se llevó a cabo durante el periodo de agosto-septiembre 2022; en ese tiempo se delimitó el objeto de estudio, permitiendo incorporar varios constructos teóricos que formaban parte de la investigación; (fui al campo, aplique los dispositivos, condense y codifique datos)

No obstante, (al no haber obtenido toda la información relevante que respondiera en su totalidad a la primera pregunta) para los avances del ciclo 2, en el periodo de enero-abril 2023, y con la intervención pedagógica de los resultados del primer ciclo, (me permitió recuperar la información complementaria en relación con aquellos aspectos que identificamos como relevantes por medio de la codificación preliminar. En este apartado se da igualmente a conocer el proceso de condensación de la información. Aquí, se explican los

pasos para la elaboración de la triangulación, así como codificación y categorización de toda la información obtenida para su posterior análisis y discusión.

4.6.1 Primer ciclo.

En el primer ciclo se hizo un acercamiento a lo que se planteó la primera pregunta de investigación, es decir, de las tres ya antes planteadas, revisando primero el estado del arte sobre los trabajos que ya habían abordado el tema de la expresión oral a través de situaciones comunicativas en alumnos que aprenden una lengua extranjera, en este caso el francés, y después nos trasladamos al terreno de estudio (al departamento de lenguas). Posteriormente se realizaron las gestiones necesarias para que los docentes se involucraran en el estudio. Desde el primer acercamiento con los docentes participantes se les hizo saber el tema de investigación, y también que conocieran la finalidad de la colaboración en este proyecto. Cabe mencionar que, en este primer ciclo, los dos dispositivos que se aplicaron fue ‘primera instancia’ el cuestionario, y posteriormente la entrevista a profundidad.

El cuestionario que los profesores respondieron constaba de 8 preguntas, estas mismas fueron planteadas con la intención de recuperar información que aportó la pregunta inicial en nuestra investigación. Después, se aplicó conforme a la disponibilidad de los profesores la entrevista a profundidad, este dispositivo se centró en la importancia de obtener información que también contribuyera a encontrar una respuesta de a la pregunta inicial de las tres que se plantearon para esta investigación.

4.6.1.1 Codificación preliminar

La codificación preliminar se llevó a cabo a través de los elementos observados más recurrentes encontrados en los registros elaborados.

En el proceso de codificación el analista debe realizar un microanálisis que es un minucioso estudio de los datos. Lo que implica una primera interpretación. En este momento la sensibilidad teórica del investigador es muy importante para extraer la esencia de los datos, elaborar conceptos y establecer relaciones entre ellos. (Schettini y Cortazzo, 2015, p. 37).

El proceso de codificación en esta primera fase se realizó de manera exploratoria, lo cual significa que los códigos fueron surgiendo a medida que se realizaba la revisión de lo recolectado. Al realizar el entre cruce de la información surgieron códigos que recurrían en los registros que fuimos creando a partir de la aplicación de los dispositivos acotados que se elaboraron para este trabajo.

Después de realizar este proyecto de investigación de corte cualitativo, encontramos una extensa fuente de información recabada, por lo cual, a través de la codificación se procedió a la condensación de la información que se recabó, tomando como códigos centrales los que se encontraban directamente relacionados con el objeto de estudio, los objetivos y las preguntas de investigación. A continuación, se muestran los códigos preliminares que surgieron después de haber realizado una revisión preliminar de la información (ver tabla 1).

Codificación preliminar		
Plano de análisis	Códigos preliminares	Dispositivo implementado

<p>Estrategias de expresión oral para los alumnos de francés como lengua extranjera.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estrategias de expresión oral en clases francés. ➤ Prepararse previamente con el vocabulario del tema a trabajar. ➤ Actividades de lectura y escritura para adquirir nuevo vocabulario. ➤ Repetición para la autocorrección. ➤ La motivación del alumno por participar en actividades orales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario a alumnos y docentes. • Entrevistas a profundidad a docentes.
<p>Eficiencia del material didáctico adaptado en las actividades de expresión oral.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Indicaciones precisas sobre las actividades de expresión oral. ➤ Preparación previa para la actividad oral. ➤ Adaptación de situaciones orales en la lengua meta en una situación de comunicación. ➤ Flexibilidad del material didáctico adaptado para promover la expresión oral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observaciones. • Fichas pedagógicas. • Entrevista semi estructurada a alumnos.
<p>El material didáctico adaptado para promover la expresión oral en un contexto no franco parlante.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El uso del material didáctico adaptado en clase de FLE. ➤ La promoción de la expresión oral en clase de FLE a través del MDA. ➤ Adaptación de material para una clase de FLE en un contexto no francoparlante. ➤ Puntos fuertes y débiles del uso del material didáctico adaptado en una clase de FLE para un contexto no franco parlante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista a profundidad a docentes. • Escala de opinión. • Diario del profesor • Observaciones.

Tabla 1. Codificación preliminar.

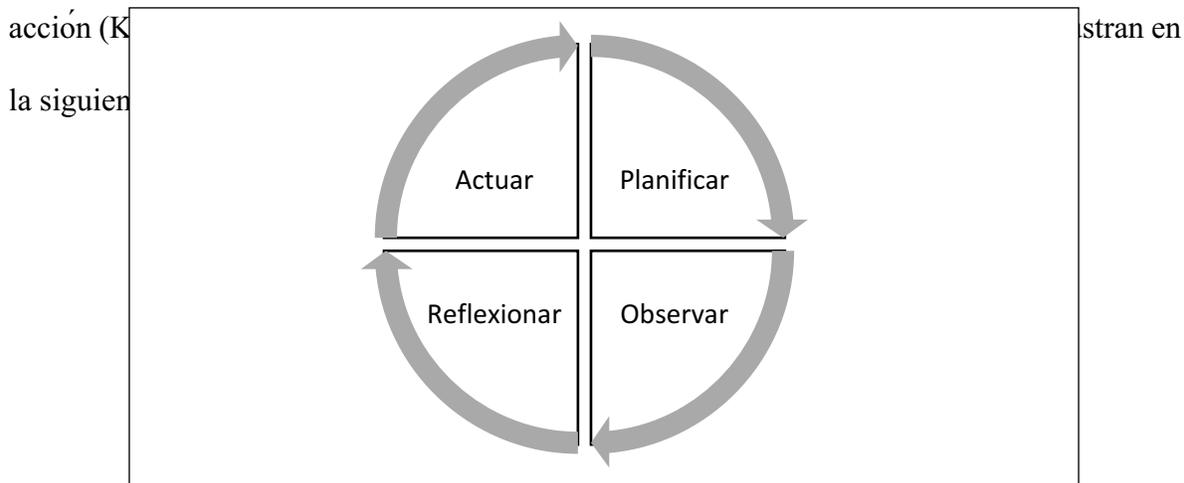
4.6.2 Segundo ciclo.

Aunado a lo anteriormente dicho, para este segundo ciclo se hizo la aplicación de los siguientes dispositivos, la entrevista a profundidad y las entrevistas grupales, la observación, las fichas pedagógicas, **la escala de opinión**. La finalidad de estos dispositivos algunos ya aplicado, es poder responder a las preguntas restantes de nuestra investigación. Cabe mencionar que no era necesario hacer de nuevo todos los dispositivos, solo se adaptaron ya que conforme a lo que se pretendía obtener y no había respuesta esperada se procedía a la modificación de ciertos parámetros para investigar, pero para algunos que aún no se habían contemplado aplicar, tuvimos la necesidad de diseñarlos.

La investigación-acción no sólo la constituyen un conjunto de criterios, asunciones y principios teóricos sobre la práctica educativa, sino también un marco metodológico que sugiere la realización de una serie de acciones que debe desarrollar el profesorado como profesionales de la educación.

La investigación-acción se suele conceptualizar como un «proyecto de acción» formado por «estrategias de acción», vinculadas a las necesidades del profesorado investigador y/o equipos de investigación. Es un proceso que se caracteriza por su carácter cíclico, que implica una espiral dialéctica entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan. El proceso es flexible e interactivo en todas las fases o pasos del ciclo.

La espiral de ciclos es el procedimiento base para mejorar la práctica. Diferentes investigadores en la acción lo han descrito de forma diferente: como ciclos de acción reflexiva (Lewin, 1946); en forma de diagrama de flujo (Elliott, 1993); como espirales de



Esquema 1. Ciclo de la investigación-acción

Con base en la figura anterior, se comprende que el proceso de investigación está integrado por cuatro fases o momentos interrelacionadas: planificación, acción, observación y reflexión. Cada uno de los momentos implica una mirada retrospectiva, y una intención prospectiva que forman conjuntamente una espiral autoreflexiva de conocimiento y acción.

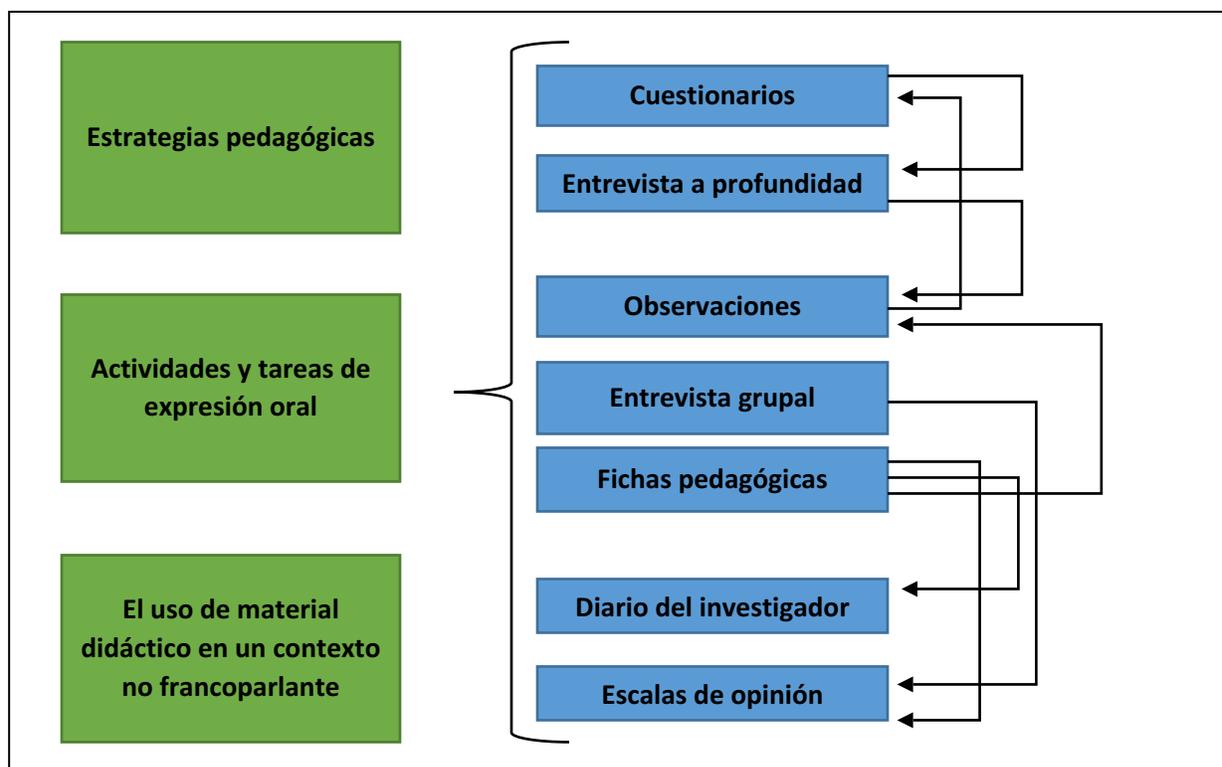
Los ciclos de la investigación-acción son más formas de disciplinar los procesos de investigación que formas de representar la investigación. Ayudan a organizar el proceso. Por lo general se transforman en nuevos ciclos, de modo que la investigación puede verse como una “espiral de espirales”. También puede verse como una “espiral autoreflexiva”, que se inicia con una situación o problema práctico, se analiza y revisa el problema con la finalidad de mejorar dicha situación, se implemente el plan o intervención a la vez que se observa, reflexiona, analiza y evalúa, para volver a replantear un nuevo ciclo.

Cabe mencionar que, para esta segunda vuelta del proyecto de investigación se utilizaron dispositivos empleados en el primer ciclo, tales como la entrevista a profundidad, y la ficha

de observación. Estos dispositivos, aunque ya estaban diseñados, lo que hizo en ellos fue adaptarlos con base en la búsqueda a las respuestas de las últimas preguntas de investigación.

4.6.3 Triangulación segundo ciclo.

La triangulación de este segundo ciclo, no solo fue entre los dispositivos que se han elegido para este periodo, estos a su vez han sido triangulados con los datos obtenidos en el primer ciclo. A continuación, podremos apreciar en la siguiente imagen la triangulación prevista para este segundo ciclo, (ver esquema 2).



Esquema 2. Esquema de triangulación.

Desde la perspectiva de Rodríguez (2005), una triangulación efectiva requiere un conocimiento previo de los puntos fuertes y débiles de cada uno de los métodos de investigación empleados y su objetivo principal es incrementar la validez de los resultados de una investigación.

Por tanto, la triangulación, se establece como la combinación y de articulación de dos o más métodos para la obtención y recolección de datos. Como consecuencia, los datos observados y los datos de entrevista se codifican y se analizan separadamente, así como los demás dispositivos que se pretenden aplicar, y luego se comparan, sustentados por los fundamentos teóricos, como una manera de validar los hallazgos.

Por lo antes mencionado, podemos asegurar que cuando un método de investigación no es adecuado para los objetivos planteados, el uso de la triangulación puede asegurar que se tome una aproximación más comprensiva a la solución del problema de investigación. Por lo que, al analizar los resultados debemos tomar en cuenta que hay que redactar una discusión para cada uno de los objetivos o hipótesis planteados. Estas explicaciones no deben ser extensas, por lo que se considera pertinente realizar una triangulación para contrastar la información obtenida en el trabajo de campo, la posición teórica y posición del investigador, en función de las dimensiones de las variables del estudio.

4.6.4 Codificación y categorización

Después de haber obtenido un cúmulo de códigos durante el primero y segundo ciclo, se procedió a la definición de categorías, las cuales surgieron de las recurrencias, Cisterna (2005) nos menciona sobre las categorías:

Como es el investigador quien le otorga significado a los resultados de su investigación, uno de los elementos básicos a tener en cuenta es la elaboración y distinción de tópicos a partir de lo que se recoge y organiza la información. Para ello distinguiremos entre categorías, que denotan un tópico en sí mismo, y las subcategorías que detallan

dicho tópico en micro aspectos y pueden ser apriorísticas, es decir, construidas antes del proceso recopilatorio de la información, o emergentes, que surgen desde el levantamiento de referenciales significativos a partir de la propia indagación (p.64).

Las categorías que se presentan en este apartado son emergentes, puesto que como sugiere Cisterna (2005) surgieron a partir de la revisión de los datos recolectados. De los muchos códigos que surgieron durante el proceso de condensación de la información, se hizo una selección cuidadosa de lo más recurrente.

En primer lugar, se obtuvo la categoría: **Estrategias de expresión oral para los alumnos de francés como lengua extranjera**, los códigos que dieron surgimiento a la anterior categoría se obtuvieron de la siguiente forma: los participantes al ser entrevistados sobre las **Estrategias de expresión oral en el aula**; expresaron sus creencias sobre lo que consideran en relación a las estrategias de expresión oral en francés, en este mismo sentido, de nuestros datos analizados surgieron recurrencias respecto a la propia percepción de las estrategias que ellos implementan con sus alumnos para la expresión oral en FLE tanto en el aula, así como las que ellos promueven para trabajar en autonomía, lo que dio origen al código **Estrategias de expresión oral en autonomía**.

La segunda categoría que se estipuló después de la condensación de la información fue: **Eficiencia del material didáctico adaptado en la clase de francés**. A medida que se fueron analizando los datos, observamos recurrencias obtenidas de nuestros informantes, éstas iban en torno a las experiencias en la que el material didáctico adaptado para actividades orales que realizaron promovieron la expresión oral en sus clases de francés, conformando estas recurrencias el código: **Experiencias estudiantiles en las actividades de expresión oral**. De

mismo modo que, de nuestros datos analizados surgieron recurrencias respecto a la implementación de las fichas pedagógicas en las clases de francés con los grupos participantes y las observaciones realizadas, ya que se esperaba identificar la continuidad de los conocimientos previos de los alumnos en las actividades de expresión oral, así surge el código: **Integración de conocimientos previos de los alumnos en actividades orales.** Ahora bien, realizando una segunda revisión de datos recolectados, se encontraron coincidencias sobre contextualizar las actividades orales para los alumnos de francés, dando lugar al código que lleva por nombre: **La contextualización de la actividad oral en la lengua meta.**

La tercera y última categoría, **El material didáctico adaptado para promover la expresión oral en un contexto no franco parlante.** Para comenzar, se observó a través de la aplicación de las fichas pedagógicas que se implementaron en con los grupos participantes, ya que mediante la observación se apreció que algunas de las actividades propuestas pueden promover la expresión oral en los alumnos, dando así lugar al código: **Percepciones rol del material didáctico adaptado en FLE.** Posteriormente, con las entrevistas realizadas a los docentes participantes, encontramos una consistencia de información en cuanto al uso que ellos hicieron del material didáctico adaptado, dando así origen al código: **Ventajas y desventajas del material didáctico adaptado en clase de FLE.** Finalmente, en los análisis de datos recabados a través de las escalas de opinión y las entrevistas con los docentes participantes se percibió que las actividades de expresión oral que se usan comúnmente en clase, no están contextualizadas a un público no franco parlante, dando un espacio de reflexión a la adaptación de material didáctico para un contexto no inmersión, dando así origen al código: **El uso del material didáctico en un contexto no francoparlante.**

Con base en lo anteriormente planteado, se procedió a realizar un esquema que permitiera identificar los códigos y categorías que nos llevarán a realizar nuestro proceso de análisis y discusión de los datos obtenidos en este proyecto de investigación. (Ver tabla 2).

Codificación y categorización		
Plano de análisis	Códigos	Categorías
Estrategias docentes que promueven la expresión oral en clase de FLE.	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de expresión oral en el aula. • Estrategias de expresión oral en autonomía. 	Estrategias de expresión oral para los alumnos de francés como lengua extranjera.
El material didáctico adaptado como recurso para la expresión oral en francés	<ul style="list-style-type: none"> • Experiencias estudiantiles en las actividades de expresión oral. • Integración de conocimientos previos de los alumnos en actividades orales. • La contextualización de la actividad oral en la lengua meta. 	Eficiencia del material didáctico adaptado en la clase de francés
Aportes del material didáctico adaptado implementados en un contexto no francoparlante.	<ul style="list-style-type: none"> • Percepciones rol del material didáctico adaptado en FLE. • Ventajas y desventajas del material didáctico adaptado en clase de FLE. • El uso del MDA en un contexto no franco parlante. 	El material didáctico adaptado para promover la expresión oral en un contexto no franco parlante.

Tabla 2. Codificación y categorización.

4.7 Limitantes de la investigación.

Una de las limitantes a las que me enfrenté es que yo no tenía experiencia previa en el área de la investigación. En un principio se trabajó 3 grupos de francés pertenecientes al departamento de lenguas que permitieron la aplicación de los dispositivos en el primer ciclo,

lo que ayudó a recabar información para el primer ciclo y posteriormente fueran condensados y analizados para el cierre del primer ciclo de este proyecto. En el segundo ciclo de la investigación encontramos que, de los grupos participantes especialmente donde yo era el profesor titular, tenía la responsabilidad de prepararlos para el examen filtro, ya que estos pertenecen al tercer nivel del departamento de lenguas, lo que no me permitía en gran tiempo poder aplicar mis dispositivos para enriquecer aún más este proyecto de investigación.

Cabe mencionar que trabajar con docentes participantes en este proyecto es enriquecedor, pero a su vez puede también retraer en gran medida el avance de la investigación, ya que, al no tener una coincidencia de tiempos para aplicar las entrevistas u otros dispositivos, hacían que en consecuencia no cumpliera con lo necesario para llevar a cabo la investigación, incluyendo los tiempos establecidos. Afortunadamente, con la tecnología, que hoy podemos utilizar para la facilidad de comunicación, pude recolectar la información necesaria que se requería para dar respuesta a las interrogantes de esta investigación.

A modo de cierre, consideramos este capítulo como una medula importante para ilustrar el proceso investigativo, que rige este proyecto investigación. La constitución del estudio, no es más que la forma en la que se agruparon tanta información importante de nuestros participantes si no también de los dispositivos implementados con los que se recabaron información relevante que aportó datos valiosos para posteriormente realizar su análisis y discusión.

Capítulo 5. Análisis e interpretación de los hallazgos del estudio.

En este capítulo se presenta una discusión sobre la interpretación de todos los datos que fueron creados en la investigación, de esta forma mostramos nuestros hallazgos surgidos de acuerdo con la información y datos colectados durante el primer y segundo ciclo de la investigación, los cuales discutimos de acuerdo a las categorías en las que los datos fueron organizados.

5.1 Estrategias de expresión oral para los alumnos de francés como lengua extranjera.

La información analizada a partir de los dispositivos aplicados con los profesores me permitió identificar concepciones relacionados con el concepto de *Estrategias de expresión oral para los alumnos de francés como lengua extranjera*. Los profesores mencionaron aspectos relevantes sobre cómo se aborda esta competencia dentro de salón de clases. También argumentaron en relación a qué actividades pedagógicas, recursos y materiales didácticos utilizan para promover la expresión oral dentro del salón de clases.

5.1.1 Estrategias de expresión oral en el aula.

Los docentes participantes en esta investigación, consideran que las estrategias de expresión oral en lengua extranjera ayudan a los estudiantes a desarrollar fluidez y mejorar su pronunciación. Al practicar la expresión oral de forma regular, los estudiantes se sienten más cómodos al hablar en el idioma extranjero (ver fragmento1). Además, les permite corregir errores de pronunciación y mejorar su comprensibilidad. Es por eso que los docentes, toman en cuenta las estrategias que más utilizan para poder fomentar el desarrollo de la expresión oral en clase de FLE.

Una vez que enunció las dificultades que ha identificado en sus alumnos, ¿Qué tipo de estrategias utiliza usted para que sus alumnos mejoren en su expresión oral después de aplicar sus actividades?

3 respuestas

Repetición, autocorrección, escucha de transcripciones de audios que contiene el método.

Solicito que ellos sean quienes elijan el tema para presentar de forma oral, ya que se supone será un tema que ellos dominan o conocen. Además de que deben prepararse con el nuevo vocabulario.

Dejar varias actividades de lectura y de producción escrita para que los alumnos adquieran nuevo vocabulario de todo tipo de temas

Fragmento 1: Cuestionario aplicado a docente.

De acuerdo a lo mencionado en el (fragmento 1), retomamos lo dicho por Pamplona (2019:14) donde las estrategias de enseñanza se relacionan con la metodología del docente para lograr que los contenidos, temáticas e información logren ser aprendidas por el estudiante y se genere el desarrollo de competencias”, con lo dicho por los profesores participantes, notamos una coincidencia de argumentos que clarifican la aplicación de sus estrategias de enseñanza. Éstas a su vez, están dirigidas a atender las necesidades que han identificado en sus alumnos, si bien es cierto, esta investigación se enfoca en la disciplina de la enseñanza de las lenguas, son entonces las estrategias para la expresión oral que ellos emplean para en la de FLE nuestro principal objetivo de esbozo en este proyecto de investigación.

Para corroborar lo que los docentes dijeron respecto al uso de estas estrategias, recurrimos al análisis de otro dispositivo que fue aplicado a los estudiantes en el primer ciclo. La recurrencia en este cúmulo de datos, vemos lo que uno de los alumnos dicen en el del

dispositivo piloteado (fragmento 1) nos da prueba de que, si bien sus profesores aplicaban las estrategias de expresión oral, los alumnos manifestaron que hubo práctica de la expresión oral, que, si bien no era común hacer estas actividades en la mayoría de las clases, pero en las oportunidades que se les presentaron pudieron aplicar y hacer uso de las estrategias que sus profesores implementan como actividades para que puedan expresarse los estudiantes puedan expresarse en francés, ver fragmento 2.

5. ¿Qué tipo de actividades usa tu profesor(a) o qué hace para trabajar la habilidad que elegiste en tu salón de clases?

15 respuestas

- Deja que realicemos tareas y nos pone a practicar de la mejor manera, en realidad es muy buena maestra.
- Preguntas, cuestionarios, actividades del libro
- Dinámicas y participación de mis compañeros.
- Dinámicas, participación
- Repetición de palabras después de la profesora, lectura, plática simple en francés
- Hacer preguntas, realizar lecturas, conversaciones
- Actividades interactivas y preguntas hacia nosotros los alumnos
- a traves de link donde podemos practicar, o de dinamicas divertidas que se hace mas interesante

Fragmento 2: Cuestionario aplicado a alumnos.

De acuerdo a Hill y Jones (2005, p 10); señalan que “la estrategia es el resultado de un proceso formal de planificación estratégica”, por lo que puedo decir que los docentes participantes tienen clara la noción de lo que es una estrategia de enseñanza para que sus alumnos mejoren en sus puntos débiles en cuanto a la expresión oral. Si bien es cierto que no

todos los profesores participantes y yo aplicamos las mismas estrategias de enseñanza, pero si tenemos claro el objetivo de estas mismas, y radican en la atención oportuna para la mejora de nuestros estudiantes.

Por otra parte, las estrategias sobre las cuales indagamos eran en torno a la expresión oral en la lengua meta, son mencionadas en las líneas del fragmento 1 en donde los profesores detallan las estrategias que ellos consideran esenciales para atender las deficiencias para la expresión oral en lengua extranjera. De igual manera, vemos que algunos de los docentes que respondieron el cuestionario, argumentan que combinan otras habilidades como la comprensión oral y escrita para que los estudiantes aprendan nuevas palabras para que de esta manera las utilicen y puedan expresarse posteriormente en la LE.

Como docente investigador, durante el trabajo frente a los grupos que formaban parte del grupo muestra también apliqué las estrategias que consideré importantes para que los alumnos pudieran expresarse en la lengua extranjera. Como bien menciona O'Malley y Chamot (1990) en relación a las estrategias de expresión oral, éstas son cruciales ya que ayudan al estudiante que aprende una lengua extranjera, y poder interactuar con los hablantes de la lengua meta en donde las estructuras lingüísticas y sociolingüísticas son distintas.

Con base en lo anterior, considero importante mencionar que, una de las estrategias que utilicé cuando ellos tenían actividades orales trabajaba con la apropiación de vocabulario y expresiones previamente a la actividad, y este mismo vocabulario y expresiones estaban relacionados con el tema a trabajar en la actividad oral. Ver fragmento 2. El poder estar inmerso como docente investigador, me permitió constatar que, si bien no todas las estrategias que empleamos funcionan efectivamente en un cien por ciento, habrá una o dos de éstas mismas que puedan servir para cubrir las deficiencias en el aprendizaje de los

alumnos. De este modo, creemos pertinente retomar los que nos dice González 2019 en relación a la aplicación de las estrategias que los docentes de francés emplean en el aula y que los mismos alumnos mencionan en el fragmento 2, y el autor refiere lo siguiente en cuanto a las estrategias, González (2019:139), refiere que:

“es innegable el hecho de que actualmente en las aulas, los profesores estén buscando innovaciones en sus experiencias de enseñanza, por esta razón la clase ya no es solo transferir un conocimiento determinado, sino cómo hacer que ese conocimiento sea significativo para el alumno; esto sólo será posible a través de la aplicación de estrategias de enseñanza pertinentes, para que de esa manera se pueda despertar en los mismos la motivación, el deseo de aprender y la transferencia de esos conocimientos a la vida cotidiana.”

De la misma manera que los docentes participantes emplean sus estrategias en el aula y cada uno de ellos diverge en la que considera de mejores resultados, considero relevante mencionar que existen estrategias docentes que se pueden implementar para la mejora de la expresión oral en el aula y éstas ayudarían a los estudiantes a desarrollar sus habilidades de expresión oral de manera efectiva y mejorar su capacidad para comunicarse con claridad y confianza. Es por eso que, ante la enseñanza individualizada de cada profesor, cada uno de ellos considera conveniente implementar la que le provee mejores resultados en el momento de trabajar la expresión oral en la clase de lengua extranjera.

5.1.2 Estrategias de expresión oral en autonomía.

Las estrategias de expresión oral en autonomía hacen referencia a las diversas técnicas y enfoques que los individuos pueden emplear para mejorar sus habilidades de expresión oral de forma auto dirigida. La autonomía en el aprendizaje de idiomas hace hincapié en la capacidad del alumno para tomar las riendas de su propio proceso de aprendizaje, incluido el desarrollo de la expresión oral en la lengua extranjera.

Además, utilizando estrategias de expresión oral que suelen ser eficaces, podemos afirmar que los alumnos pueden adquirir más confianza, fluidez y precisión en su comunicación oral. Por un lado, una estrategia importante de la autonomía oral es la autoevaluación, esta misma consiste en escuchar activamente el propio discurso y ser consciente de los errores o las áreas de mejora. Por otro lado, esto ayuda a identificar y corregir los errores, los alumnos pueden mejorar gradualmente su expresión oral. La autoevaluación también implica reflexionar sobre la propia actuación y fijarse objetivos para futuras tareas orales.

Respecto a la importancia sobre las estrategias de expresión oral en autonomía que los profesores participantes sugieren a sus alumnos seguir las recomendaciones en la clase con estrategias que favorezcan la producción oral, también hacen hincapié en algunas de las estrategias que ellos aconsejan para que sus estudiantes practiquen o refuercen sus conocimientos para la producción oral fuera de la clase. La recurrencia que se presentó en la condensación de datos, nos dio como referente el uso de estrategias de expresión oral en autonomía que los docentes recomiendan para sus alumnos (ver fragmento 3).

6. ¿Qué tipo de actividades o qué haces para practicar la habilidad que elegiste fuera del salón de clases?

15 respuestas

Escuchar y repetir musica en francés

pues es de repente que veo videos donde me expliquen cuando no comprendo practicamente

leo mi libro de francés, escucho y trato de cantar las canciones en francés

Platicar con mis amigos

Escuchar musica del idioma

Cantar, y mostrarle a mis amigos o familiares lo nuevo que he aprendido diciendo algunas frases o palabras.

Escuchar música en el idioma

leer en voz alta algunos textos en frances

Trato de ver videos y formular lo que entendí

Fragmento 3. Cuestionario aplicado a alumnos.

Con lo observación al fragmento anterior, observamos que el uso de recursos tecnológicos por parte de los alumnos, puede facilitar en gran parte que ellos lleven a la práctica sus conocimientos previos y poder mejorar su expresión oral. Es evidente que, la expresión oral como habilidad aislada no funciona totalmente, sino que también se apoya de las demás habilidades para concretar su objetivo de hablar.

De acuerdo con el siguiente autor y a lo que ilustra el fragmento 3 podemos comprender que esto supone una pérdida de protagonismo por parte del profesor y de los programas, a favor de una mayor autonomía de los estudiantes y, por lo tanto, de una mayor responsabilidad en la toma de decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje (Shrum & Glisan, 2015; Lee & VanPatten, 2003; VanPatten, 2017).

Ante la existencia en la recurrencia de las estrategias docentes suplementarias para trabajar que los alumnos aprendan en autonomía, señalamos que, aunque estas están centradas a alguna habilidad receptiva de la lengua, el input que reciben los alumnos es lo que aporta

también ciertos elementos léxicos, o sintácticos que pueden emplear al momento de llevar a cabo una actividad de expresión oral.

Cabe mencionar que para los docentes las estrategias que ellos emplean para sus alumnos de manera autónoma, ellos las consideran como una buena herramienta de apoyo, ya que los docentes al elegir las para su implementación, toman en cuenta que estas herramientas cumplan ciertos criterios de interés para los alumnos, ya que según ellos esto propicia un mayor índice de participaciones al momento de hacer una actividad de expresión oral.

Sin embargo, ante los consejos de los docentes hacia sus alumnos de optar por estas estrategias, queda en duda el hecho de saber si ellos recurren a la consulta o puesta en práctica de las estrategias para la mejora de la expresión oral de manera autónoma. Lo anteriormente se debe a que es lo que los docentes participantes argumentaban ante el cuestionamiento de cómo a sus alumnos practicaban o mejoraban su expresión oral fuera del salón de clases. De este modo, podemos decir que la labor de implementar las estrategias de expresión oral en autonomía es responsabilidad del alumno, ya que de esta manera podrá ser testigo de sus avances o retrocesos. Además, de que son estrategias que ellos pueden trabajar en casa o en cualquier otro espacio, no sabemos con qué frecuencia o veracidad ellos han hecho consulta de estos recursos.

5.2 Eficiencia del material didáctico adaptado en la clase de francés.

En este apartado se muestra las percepciones de los docentes en cuanto al uso del material didáctico adaptado para la enseñanza del francés, sino también la respuesta que tuvieron los alumnos al trabajar con actividades de expresión oral, estas a su vez con el soporte de material didáctico adaptado.

5.2.1 Experiencias contextuales en las actividades de expresión oral.

Durante la recolección de datos del segundo ciclo, pudimos notar coincidencias en la información que se estaba condensando, donde la experiencia contextual que tienen los alumnos en su día a día o en sus experiencias vivenciales, aporta elementos que ayuden a un buen desempeño durante la preparación y realización de la actividad de expresión oral en la lengua meta, (ver foto 7).



Foto 7. Aplicación de fichas pedagógicas.

Para la recolección de datos que abonaran a la investigación, tanto los docentes participantes y yo aplicamos las fichas pedagógicas con el material didáctico adaptado, ya que éstas mismas fueron adaptadas al contexto vivencial de los alumnos. Al estudiantado participante se les cuestionó sobre las actividades de expresión oral, y principalmente sobre si el material

Pregunta: ¿Consideran que este tipo de actividades les sirve a ustedes puesto que nosotros no vivimos en un lugar donde hay trenes y otro tipo de situaciones, este tipo de actividades nos ayudan a concretar la actividad oral?

Alumno 1: No es complicado, o que se nos haga difícil porque son cosas del día a día que se tienen que ver, como cuanto pagar y pedir los precios y así...

Bueno sí, no nunca he comprado un boleto de tren o algo así, pero he comprado otras cosas o un boleto de autobús algo así y supongo que es algo parecido...

Fragmento 4. Entrevista a profundidad alumnos.

Con base en lo anterior, podemos comprender que el material didáctico que se usa para desarrollar las actividades de expresión oral en el aula está diseñado para un público que está inmerso totalmente en la lengua extranjera, pero con la aplicación de las fichas pedagógicas se pudo emplear actividades de expresión oral que trasladaran a los alumnos a sus propias experiencias diarias para que la situación oral se familiarizará al contexto de no inmersión.

Con base a lo dicho por O'Malley y Chamot (1990) en donde las estrategias para favorecer la expresión oral son cruciales ya que ayudan al estudiante de una lengua extranjera poder interactuar con los hablantes de la lengua meta en donde las estructuras lingüísticas y sociolingüísticas son distintas.

Considero que, para los estudiantes el incluir experiencias contextuales en las actividades de expresión oral es una estrategia efectiva para promover la participación misma y activa de los estudiantes y hacer que el aprendizaje sea más significativo. Además, esto les permite

practicar el idioma en situaciones auténticas, aplicar sus conocimientos en contextos reales y desarrollar habilidades comunicativas que son pertinentes para su vida diaria. Además, les motiva y les ayuda a ver el valor y la utilidad del idioma en su entorno.

De hecho, puedo aseverar que gran parte de los métodos de enseñanza del francés retoman actividades de expresión oral al final de secuencia didáctica, aunque éstas suelen indicar que se desarrolla en ciudades o lugares de habla francófona, en su mayoría demanda preparar situaciones orales en lugares o momentos comunicativos que ni los estudiantes han podido vivir. Por lo tanto, la aplicación de material adaptado en las clases de FLE en un contexto de inmersión puede ser eficaz en la expresión oral de los alumnos en una actividad comunicativa. Lo anteriormente planteado se debe en parte a que los alumnos participantes de esta investigación argumentan que este tipo de actividades les ayuda a llevar a cabo la actividad de expresión oral correspondiente (ver fragmento 5).

Pregunta: ¿Consideran que este tipo de actividades contextualizadas a nuestro entorno ayudaría a que ustedes como alumnos pudieran mejorar su expresión oral?

Alumno 2: Creo que este tipo de actividades pueden generarnos más confianza porque como ya lo había dicho son como cosas con las que interactuamos más o ya conocemos...

Alumno 3: Este... mmm pues lo que hicimos influye en nuestro entorno, desde el previo conocimiento que ya tenemos...no pues; en lo particular que ese tipo de conocimientos si nos ayudan bastante a reforzar ese pre conocimiento que tenemos.

Fragmento 5. Entrevista a profundidad a alumnos.

Por un lado, la habilidad oral es fundamental en el aprendizaje de una segunda lengua, por lo que este tipo de actividades se mantenía sobre la línea de la expresión oral como parte del objeto de estudio. No obstante, los estudiantes pueden encontrar dificultades en esta habilidad dadas las pocas oportunidades para utilizar el idioma, la inseguridad, la influencia de la lengua materna en la pronunciación, el nerviosismo ante las tareas de producción oral, todas causas negativas que afectan la motivación, confianza y participación de los aprendices en el salón de clase (Pattanpichet, 2011).

Dentro de la misma condensación de datos, encontramos una recurrencia en las respuestas a una de las preguntas, esta misma cuestiona el estado de ánimo en cuanto a la participación en las actividades de expresión oral durante y después de llevarla a cabo estas mismas.

A pesar de que las fichas pedagógicas fueron diseñadas para trabajar actividades de expresión oral con ayuda del material didáctico adaptado, resultaba importante cuestionar a los alumnos en relación a como se sentían durante la preparación y después de la presentación de las actividades orales en LE.

Por consiguiente, el estudiantado al participar y practicar en este tipo de situaciones comunicativas en LE, manifiestan algunos comportamientos como nerviosismo, miedo o inseguridades entre otras, ya que se concentran en cumplir con otros factores como pronunciar bien al momento de hablar, que exista una coherencia entre lo que han preparado y lo que van a presentar, entre otros factores más, dando así paso una manifestación de inseguridades o nerviosismo al presentar una actividad oral (ver fragmento 6).

¿Cómo se sintieron durante la preparación de la actividad de expresión oral?

19 respuestas

Nerviosos :(

No pase, pero sentía nervios

Bien agusto con todos mis compañeros pero con un poco de nervios

Muy bien

Nerviosa, ya que nunca antes había hecho una actividad así

Al principio me sentí un poco nerviosa, pero después fui perdiendo el miedo de hablar y me sirvió para darme cuenta de mis errores y de esta manera poder corregirlos.

Tranquilos, aunque tuviéramos algunas complicaciones en la redacción de la narrativa

Nerviosa, por lo que no estamos acostumbrados a practicar mucho.

Fragmento 6. Cuestionario a alumnos, segundo ciclo.

Es por eso que Díaz de Mendivil (2004) menciona lo siguiente: “el miedo al hablar en público tiene causas que pudieron ser originadas por: la educación recibida, la falta de experiencia, o los propios prejuicios y pensamientos negativos”. Dicho de otro modo, los estudiantes cuando están por realizar una actividad de expresión oral como la que vivieron los participantes, pueden experimentar una serie de sentimientos internos que pueden propiciar un momento incomodo o de seguridad para llevarla a cabo.

Es por eso que, los participantes responden que, con la ayuda del material didáctico adaptado a sus experiencias vivenciales, le aporta menos nerviosismo o inseguridades al momento de presentar la actividad en la que tienen que hablar en la lengua meta. Sin duda alguna, podemos decir que tomar en cuenta las situaciones contextuales que han vivido nuestros estudiantes en su entorno y llevarlas a la LE a través de la adaptación de materiales, puede contribuir a que las actividades de expresión oral sean mejor recibidas por parte de nuestros alumnos.

5.2.2 Integración de conocimientos previos de los alumnos en actividades orales.

Los alumnos mencionan que el relacionar sus experiencias vivenciales con una actividad de expresión oral con material adaptado en lengua extranjera, hace que pongan en funcionamiento los conocimientos previos o registrados en su proceso mental de aprendizaje, lo que para ellos ayuda a expresarse oralmente en la lengua meta (ver fragmento 7).

Pregunta: ¿De estas dos actividades que hicimos en la clase, que tomarían ustedes para enriquecer la práctica de expresión oral con situaciones reales?

Alumno X: Pues yo creo que me quedaría con el hecho de adaptar cierto material porque a veces también en el libro nos traen en su mayoría creo que nos traen más en contexto francés hay cosas que tal vez no son tan normales acá o las vemos un poco raro nos cuesta un poco más familiarizarnos así que yo me quedaría con esa parte de la adaptación de cierto material o recursos que el profesor use... para contextualizar o familiarizar a los alumnos más con ese contexto o la actividad y así sea un poco más fácil.

Fragmento 7. Entrevista a profundidad a alumnos.

Con lo que se aprecia en el fragmento anterior podemos decir que la integración de los conocimientos previos de los alumnos en actividades orales es fundamental para fomentar su participación activa y promover un aprendizaje significativo además de que puedan hablar en francés. La integración de conocimientos previos en actividades orales como se aplicaban en el material didáctico adaptado no solo enriqueció el aprendizaje de los estudiantes, sino que también les ayudó a establecer conexiones entre lo que ya sabían y lo que estaban aprendiendo, además, les brindó una sensación de confianza y relevancia en su participación activa en el aula.

De la misma manera Ramírez, (2002:57), plantea este concepto “como una habilidad comunicativa que se desarrolla desde perspectivas pragmáticas y educativas, su carácter

coloquial permite definirla como una destreza de dominio generalizado en los ámbitos de la vida cotidiana”. Coincidiendo de esta manera con la información proporcionada por los participantes en el fragmento 7, ya que esto los familiariza con futuras situaciones situacionales para hacer uso de la lengua extranjera.

Cuando los alumnos fueron capaces de relacionar la información nueva con lo que ya sabían, mejoraron su comprensión y retención del material. De esta manera, aprovechando sus conocimientos previos, los profesores podemos crear actividades orales en lengua extranjera significativas y atractivas que promuevan la participación activa y el pensamiento crítico, esta es una forma de integrar los conocimientos previos de los alumnos en las actividades orales y utilizar ejemplos y experiencias de la vida real.

Además, la integración de los conocimientos previos de los alumnos en las actividades orales fomenta un enfoque del aprendizaje centrado en el alumno. En lugar de depender únicamente del profesor como fuente de información, los estudiantes se convierten en participantes activos en la construcción de su propio conocimiento. Se les anima a reflexionar sobre sus experiencias previas, a establecer conexiones entre distintos conceptos y a aplicar sus conocimientos de forma significativa. Esto no sólo mejora su comprensión, sino que también fomenta habilidades de pensamiento de orden superior.

De hecho, al relacionar el tema con algo familiar para los alumnos, es más probable que establezcan conexiones y participen en la actividad oral. Por ejemplo, al impartir una clase sobre las vacaciones, el profesor puede empezar preguntando a los alumnos por sus lugares favoritos al aire libre y los distintos tipos de lugares y espacios que han visitado o conocido. Esto no sólo activa sus conocimientos previos, sino que también les permite compartir sus experiencias personales, haciendo que la actividad sea más cercana y significativa.

5.2.3 La contextualización de la actividad oral en la lengua meta.

En unos de los puntos anteriores de los análisis de resultados, hemos mencionado que las actividades de expresión oral en lengua meta que se emplean, son situaciones comunicativas que se llevan a cabo en un contexto de inmersión, es decir que suceden en países o ciudades donde la lengua extranjera es la que se emplea en todo momento. Asimismo, cuando se diseñaron las fichas pedagógicas para las sesiones de trabajo con los grupos participantes, se tomó en cuenta que el material didáctico fuese adaptado y considerara el contexto de no inmersión en el que se encontraban los grupos participantes.

Después de la aplicación de las fichas pedagógicas, se cuestionó a los participantes sobre el material didáctico que se utilizó para la realización de las actividades orales. Los participantes, consideraban que la contextualización de la actividad oral en la lengua meta para ellos es fundamental debido a que les ayuda a comprender y utilizar el idioma en situaciones reales y estas están enmarcadas y dispuestas a desarrollarse en un contexto de no inmersión. (ver fragmento 8).

Pregunta: ¿De estas dos actividades que hicimos en la clase, que tomarían ustedes para enriquecer la práctica de expresión oral con situaciones reales?

Alumno Y: Posiblemente lo de adaptar...lo que hicimos en la segunda actividad de expresión oral, sentí como que estuvo un poco mejor porque o sea el adaptar, así como ese recuadro que usted nos dio donde ya había una conversación ya había un contexto o ya había una o sea un comienzo de la historia por así decirlo y nosotros nada más terminarlo, como que ya entrábamos en contexto y directo a los que íbamos pues, es decir, sin desviarnos a más sino directamente, yo creo eso, tal vez o parecido le hace falta a los libros para que emplee un poco más las expresiones orales en clases.

Fragmento 8. Entrevista a profundidad a alumnos

A través de la elección de materiales didácticos y adaptarlos, además de poner en un contexto vivencial de los estudiantes las actividades en las que ellos simulen situaciones reales de expresión oral en la lengua meta. De la misma forma, el material didáctico adaptado tuvo como intención de que las actividades fuesen situadas en un contexto en el que ellos conocen o viven día a día. Es por eso que, con la contextualización se espera que el alumno con base a su experiencia o conocimientos de su contexto de no inmersión consiga adecuar esos conocimientos en la LE y así completar la actividad y así como los elementos esperados en la expresión oral.

De forma similar, también es recomendable buscar actividades escolares; es decir, situaciones relacionadas al contexto universitario en el que se encuentran, incluyendo la integración de áreas en temáticas o proyectos. en las actividades mencionadas, se da cuenta de que la oralidad es la herramienta principal, permitiendo, además, relacionar el conocimiento con la vida cotidiana de los estudiantes (Pérez & Roa, 2010).

En algunas fichas pedagógicas, se les pidió que realicen una interacción de una compra en un mercado, así también una interacción de para pedir recomendaciones sobre un lugar para rentar o vivir y una situación para el contexto de las vacaciones y los destinos a visitar para ese periodo. Lo anterior, proporciona a los estudiantes un contexto claro y roles específicos para que puedan practicar la expresión oral de manera auténtica y poder contextualizarla ya que son situaciones de conversación que no necesariamente se da de forma única en la lengua meta, sino que también puede presentarse en un contexto de no inmersión.

Cabe mencionar, que los docentes participantes observaron que una de las principales ventajas de contextualizar las actividades orales es que ayuda a los alumnos a comprender cómo se utiliza la lengua en diferentes contextos de situaciones comunicativas (ver fragmento

Pregunta: **¿Considera que contextualizar estas actividades de expresión oral prepara de cierta manera a los alumnos para una futura interacción en país en la lengua meta es decir utilizar los elementos propios de su día a día?**

Docente C: Pues yo creo que va de la mano de un todo, no podemos ir aflojando otra parte porque soltamos otra, creo de entrada convendría adaptar todo al entorno del alumno y pues de acuerdo a las necesidades a los temas que estemos abordando y demás, e irle mostrando al alumno e irle dando a conocer que existen otras variables que como tu mencionabas dependen no tanto de su entorno pero que si existen en otras culturas en otros países en otros contextos como tú lo mencionabas...

...creo que podemos centrar el aprendizaje en lo que el alumno requiere, ya que en algún momento el alumno puede expandir sus horizontes y llegar a estos ámbitos en los que puede haberse topado con cosas que son fuera de su contexto del día a día pero que las puede conocer, las reconoce, nos las domina, pero las ubica.

Fragmento 9. Entrevista a profundidad a docente.

Lo que se aprecia en el fragmento 9, es un panorama de lo que los docentes pueden hacer en caso de trabajar la expresión oral a través de la contextualización de situaciones comunicativas, dando así una coincidencia a los que mencionan los autores siguientes y que argumentan lo siguiente: “La conversación es la interacción comunicativa por excelencia... Puede definirse como una sucesión de turnos implicados: A-B-A-B” (Moreno Fernández, 2002, p. 53). Y mediante la conversación los alumnos desarrollan habilidades de carácter

cognitivo. También en la conversación se desarrollan habilidades de carácter lingüístico (Baralo, 2000, p. 16).

Así mismo, el contextualizar las actividades de expresión oral, les ayuda a comprender mejor el uso del idioma en diferentes contextos y a desarrollar habilidades comunicativas más sólidas. Además, esto promueve un mayor interés y motivación en el aprendizaje de la lengua meta al mostrar su relevancia y relación con los aspectos de la vida cotidiana de nuestros estudiantes.

5.3 El material didáctico adaptado para promover la expresión oral en un contexto no franco parlante.

En esta investigación se pudo comprobar a través de la puesta en marcha de las fichas pedagógicas como dispositivo de investigación y que a la vez funcionan como propuesta didáctica, funcionaron gradualmente y también haciendo uso de material didáctico adaptado. Este a su vez es una herramienta didáctica útil que promueve la expresión oral en los alumnos de francés en un contexto de no inmersión.

5.3.1 Percepciones rol del material didáctico adaptado en FLE.

El material didáctico adaptado desempeña un papel fundamental en la enseñanza del francés como Lengua Extranjera (FLE) al proporcionar recursos y herramientas específicamente diseñadas para satisfacer las necesidades de los estudiantes que aprenden el idioma como segunda lengua. Como bien se mencionó en los hallazgos anteriores, existe una eficiencia del material didáctico adaptado para que los alumnos mejoren y se expresen oralmente en francés, es por eso que, era también necesario conocer las percepciones de los docentes

participantes en esta investigación en cuanto al uso del material didáctico adaptado en la clase de FLE.

A través de las observaciones que se realizaron, se pudo apreciar el inicio, el desarrollo y conclusión de las actividades de expresión oral con la ayuda del material didáctico adaptado que los docentes aplicaron con sus respectivos grupos. Cabe mencionar, que las observaciones se centraban únicamente en los alumnos cuando presentaban las actividades orales y de este modo poder atestiguar la fiabilidad del material didáctico adaptado.

Ahora bien, para el docente éste es un recurso didáctico que puede emplear cuando se percata de que las actividades de expresión oral convencionales que traen los manuales no logran que los alumnos se expresen como realmente se espera, ya que a través de la entrevista se cuestionaba a los profesores sobre la experiencia de haber implementado el material didáctico adaptado para la clase de francés, y de esta manera escuchar sus opiniones respecto este recurso de trabajo en el aula (ver fragmento 10).

Pregunta: Ahora que usted tuvo el tiempo de aplicar el material didáctico adaptado, ¿cómo lo percibió usted respecto a los puntos fuertes y puntos débiles que tenía esta actividad para trabajarla en ese momento con los alumnos, tanto para usted como a para ellos?

Profesor C: De entrada, creo que un punto fuerte que se abordó para la producción oral justamente el vocabulario de conceptos, de consignas que habíamos previamente trabajado, entonces los alumnos en si ya tenían como el conocimiento previo de lo que se estaba presentando para que ellos crearan el guion de lo que iban a presentar, organizar sus ideas y posteriormente presentarlo.

¿Considera que esta actividad facilitó a que los alumnos pudieran expresarse de una forma más espontánea al momento de hacer una actividad de expresión oral?

Profesor C: Claro que, estoy en total acuerdo que facilitó ¿por qué?, porque como te repito ellos ya tenían conocimientos de lo que se iba abordar a lo largo de la producción ya no tuve que detenerme a explicar punto por punto o a detalle a profundizar que era cada concepto si no que ellos identificaban ya identificaban poco a poco lo que se había abordado...

Fragmento10. Entrevista a docentes.

Si bien es cierto que los docentes participantes, ven al material didáctico como un recurso didáctico, que si bien han aplicado en su momento cuando en el proceso enseñanza-aprendizaje del francés, pero es posible que dicho material no cubre en su totalidad las necesidades para la expresión oral. Ahora, el material didáctico adaptado debido a su flexibilidad para las diferentes habilidades de la lengua puede facilitar la enseñanza del FLE, puede ser una herramienta que promueva la mejora en el aprendizaje de la lengua meta en los alumnos.

En este sentido, como se menciona en (Stewart et al., 2004) citado en (Angela Carrillo Ramos et al., 2015), la adaptación tiene el objetivo de mejorar la calidad de la interacción del usuario con el sistema a través del enriquecimiento de la información dada según preferencias o propósitos de los grupos destinatarios.

De este modo y con lo que argumenta el autor anterior, un papel clave que desempeñan los materiales didácticos adaptados en el FLE es la mejora del compromiso y la motivación de

los estudiantes ya que cuando los materiales didácticos se adaptan a los intereses y estilos de aprendizaje de los estudiantes, es más probable que éstos se sientan comprometidos y motivados para aprender. Entonces un ejemplo podría ser que, si un libro de texto de lengua incluye temas relevantes para la vida o los intereses de los estudiantes, es más probable que se interesen por el contenido y participen activamente en las actividades de aprendizaje. En otras palabras, esta percepción de relevancia y conexión del docente y alumnos con los materiales didácticos adaptados puede mejorar enormemente la experiencia de aprendizaje.

5.3.2 Ventajas y desventajas del material didáctico adaptado en clase de FLE.

el material didáctico adaptado en FLE puede ser una herramienta valiosa para los profesores y los estudiantes, siempre y cuando se utilice de manera complementaria, se adapte a las necesidades individuales y se actualice periódicamente para garantizar su efectividad y relevancia. Lo que se menciona anteriores, son una muestra de que la adaptación de material didáctico para la enseñanza del FLE siempre toma en cuenta las necesidades individuales de los profesores para su proceso de enseñanza, pero que a la vez va de la mano con el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Si bien es cierto, esta investigación sustenta la funcionalidad del material didáctico adaptado, pero al tener a docentes participantes y alumnos en este proceso investigativo, es importante tomar en cuenta las percepciones de los participantes, tal cual como lo hace ver el corte metodológico de esta investigación. Por otra parte, considero relevante que exponer que el material didáctico adaptado puede presentar ventajas y desventajas tal como lo citaron los docentes participantes, así como los estudiantes que conforman la muestra.

El material didáctico adaptado en FLE ofrece una serie de ventajas que pueden beneficiar el proceso de enseñanza y aprendizaje del francés como lengua extranjera, tales como:

1. La personalización: El material adaptado se puede ajustar y adaptar según las necesidades específicas de los estudiantes de FLE. Esto permite abordar sus intereses, niveles de competencia lingüística y estilos de aprendizaje individuales, lo que facilita un enfoque más personalizado y eficaz.
2. La coherencia: El material adaptado está diseñado de manera coherente y secuencial, lo que permite una progresión lógica en el aprendizaje del francés. Los contenidos se organizan de manera estructurada y se presentan de forma gradual, lo que ayuda a los estudiantes a construir y consolidar sus conocimientos de manera sistemática.
3. Su enfoque comunicativo: El material adaptado en FLE se centra en el desarrollo de habilidades comunicativas. Proporciona actividades y ejercicios que fomentan la expresión oral y escrita, la comprensión auditiva y lectora.
4. EL apoyo al profesor: El material adaptado en FLE proporciona una guía y apoyo al profesor en la planificación de las clases y la selección de actividades adecuadas. Los materiales suelen incluir pautas didácticas, sugerencias de enseñanza y respuestas a las actividades, lo que facilita la preparación de las lecciones y la evaluación del progreso de los estudiantes.

Por un lado, estas ventajas suelen ser tomadas en cuentas por los docentes que emplean este recurso didáctico haciendo de este una herramienta que acompaña su proceso de enseñanza, tal como lo podemos ver en la siguiente imagen (ver fragmento 11).

Pregunta: ¿Consideraría usted importante implementar el uso de este material adaptado de situaciones comunicativas con la lengua meta en su aula?

Profesor C: A partir de este ejercicio ellas como que les fue cayendo el veinte de que la intención es comunicarse y pues intentarlo más que nada...

En lo personal de igual forma causó una motivación en mí para decir bueno, ya vimos que si se puede podemos echar andar actividades adaptadas a lo que ellos ya conocen o lo que ellos ya estudiaron para ver un mayor progreso en la parte comunicativa.

Fragmento 11. Entrevista a profundidad a docentes.

Sin embargo, también es importante considerar algunas posibles desventajas del material didáctico adaptado en FLE, ya que si este no se adapta como realmente se ha mencionado en apartados anteriores, podría perder el objetivo de lo que realmente tiene, el cual consiste en ser un facilitador para el proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación, presentamos algunas desventajas del material adaptado en FLE:

1. Las limitaciones de autenticidad: Aunque el material adaptado se esfuerza por reflejar situaciones auténticas, puede carecer de la espontaneidad y la variabilidad de la lengua en uso real. Esto puede limitar la exposición de los estudiantes a diferentes estilos de lenguaje, acentos y contextos culturales.
2. La necesidad de complementar: El material adaptado no debe ser la única fuente de aprendizaje en el aula de FLE. Es importante complementarlo con otros recursos auténticos, como textos auténticos, películas, música y actividades de interacción con hablantes nativos, para proporcionar a los estudiantes una experiencia más completa y rica en el idioma.
3. Actualización constante: El material adaptado debe mantenerse actualizado para reflejar los cambios en el idioma y la cultura francófonos. Esto implica revisar y

actualizar regularmente los contenidos, ejemplos y actividades para garantizar su pertinencia y relevancia.

Por lo tanto, Dudley-Evans y St. John (1998:160) argumentan que: no creen que todo el profesorado esté capacitado para esta tarea. Ellos piensan que, por supuesto, si un profesor comienza a hacerlo, puede que al comienzo no llegue a conseguir un material de la calidad de la del producido por los profesionales de las editoriales en algunos aspectos, pero sin duda contará con otros puntos a favor, como por ejemplo las ya citadas implicaciones emocionales que tendrán para el alumnado o el potencial que supone un material creado para un grupo específico que realmente responde a unos intereses y necesidades concretas.

Por otro lado, en las observaciones durante la aplicación de las fichas pedagógicas, pude notar que existen desventajas al utilizar este recurso, que, aunque se haya hecho una adaptación adecuada de este mismo, pueden presentarse algunas desventajas al momento de aplicar nuestro material didáctico (ver fragmento 12).

Al inicio de la explicación de la actividad, hubo una clara integración de las consignas para realizar las actividades, observamos también que, aunque se hizo la adaptación de un material auténtico, en ocasiones los alumnos no lograban hacer comparación o contraste entre su contexto real y el posible contexto de la lengua extranjera.

Hay cosas existentes en una situación oral dentro de su día a día, pero ésta a su vez no se presentan en la lengua meta, por eso la actividad llega a un 70 por ciento quizás de la realización de la misma.

Fragmento 12. Extracto de ficha de observación.

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, se pudo apreciar que, aunque es un material adaptado que potencio la expresión oral a través de las situaciones que se proponían, una vez que se presentaban las actividades de expresión oral del libro existía un esfuerzo por usar o

reconoce el vocabulario, pero al momento de representarlas había cierto desconocimiento de la simulación real en el contexto de inmersión. Dicho de otra manera, al no estar inmersos en la cultura y usos o costumbres de la lengua meta, esto pareciera que les genera una desconfianza de como poder representar la actividad.

Es por eso que concuerdo con lo que menciona los autores Swain et Lapkin (2013) donde argumentan que: a modo de contraste, los contextos de inmersión y de no inmersión no difieren como para poder afirmar que uno de los dos destaque en todos los estudiantes, niveles o destrezas, a pesar de que cada uno haya podido sobresalir en algún estudio. Asimismo, influyen muchos factores, como los personales, entre ellos la motivación y las estrategias, los de clase, como el profesor, las dinámicas de grupo o los culturales y sociales.

Por lo tanto, contexto académico, independientemente de que sea de inmersión o no, juega un papel importante en el aprendizaje, ya que puede motivar al estudiante y facilitar tanto su adquisición de la lengua como el acercamiento a la cultura o la curiosidad por ambos, a través de estrategias y de la autoestima y confianza necesaria, siempre que se dé dentro de un ambiente altamente motivador.

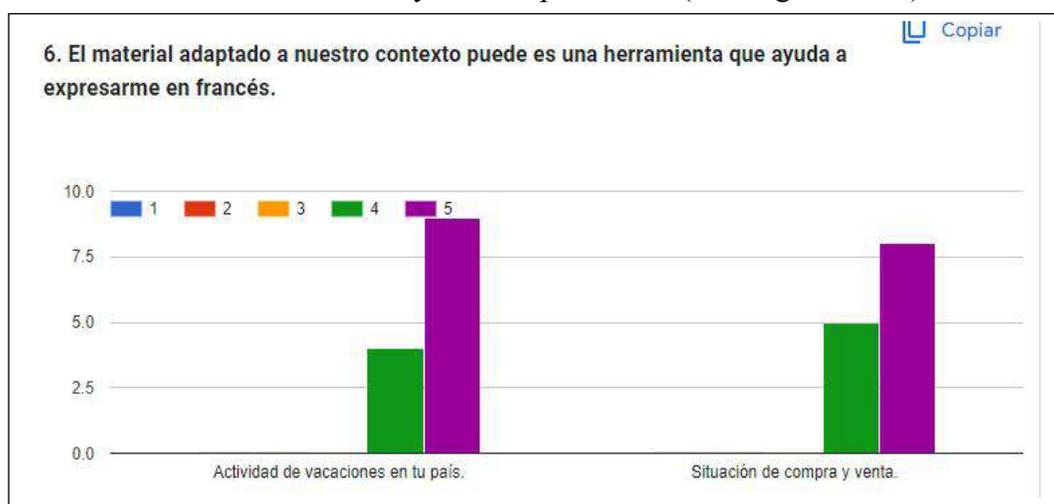
En resumen, el material didáctico adaptado en FLE puede ser una herramienta valiosa para los profesores y los estudiantes, siempre y cuando se utilice de manera complementaria, se adapte a las necesidades individuales y se actualice periódicamente para garantizar su efectividad y relevancia.

5.3.3 El uso del material didáctico adaptado en un contexto no franco parlante.

El uso del material didáctico adaptado en un contexto no franco parlante puede ser especialmente beneficioso para los estudiantes de francés como lengua extranjera (FLE).

Aunque la inmersión lingüística completa puede ser limitada en este tipo de entorno, el material didáctico adaptado puede ayudar a los estudiantes a superar los desafíos y maximizar su aprendizaje.

De acuerdo con lo recabado a través de los dispositivos de observación y las fichas pedagógicas, el material didáctico que se empleó en las sesiones de trabajo con la muestra participante fue adaptada tomando en cuenta los criterios o parámetros de nuestra población. Lo anterior se debe a que, al no ser un público en inmersión total de la lengua extranjera, esto hace que no tengan otro tipo exposición a la lengua francesa, sino que esta exposición se limita únicamente al aula de clases y con sus profesores (ver fragmento 13).



Fragmento 13. Escala de opinión alumnos.

Sin embargo, Caro (2015) argumenta que la adaptación del material didáctico puede ayudar en la mejora de la expresión oral, mencionando ideas relevantes como que estos aumentan la motivación y el compromiso del estudiante. Así como también la relación entre docente y alumno es más personalizada, se proporcionan los recursos para brindar un proceso de aprendizaje de calidad que influye en la motivación y compromiso de las partes implicadas. Y su vez favorece una mayor atención del estudiante, ya que los conocimientos se adaptan a

niveles superiores, si el alumno cuenta con una preparación suficiente, o a niveles más básicos, si carece de ellos.

Por lo consiguiente, los docentes participantes, así como los participantes han mostrado una respuesta positiva ante la propuesta del material didáctico como estrategia para promover la expresión oral dentro de aula, lo que posibilita entonces un posible avance esta habilidad productora de la lengua. Así mismo, este tipo de actividades acompañadas de un material didáctico adaptado, a corto plazo prepara o predispone a los estudiantes para situaciones orales en un contexto real o de inmersión total de la lengua.

Cabe señalar el tener en cuenta algunas consideraciones sobre el uso del material didáctico adaptado en un contexto no franco parlante, tales como:

1. Compensar la falta de exposición a la lengua meta: El material didáctico adaptado puede proporcionar a los estudiantes una exposición constante al francés, incluso cuando no están inmersos en un entorno franco parlante.
2. Apoyo en la práctica de la expresión oral: Aunque la interacción oral puede ser limitada en un contexto no franco parlante, el material didáctico adaptado puede incluir actividades estructuradas que fomenten la práctica de la expresión oral.
3. Adaptación a las necesidades individuales: El material didáctico adaptado se puede ajustar según el nivel de competencia lingüística y las necesidades individuales de los estudiantes. Esto permite que cada estudiante avance a su propio ritmo y se enfoque en áreas específicas que requieren más práctica o atención.

En resumen, el uso del material didáctico adaptado en un contexto no franco parlante puede ayudar a los estudiantes de FLE a superar las limitaciones de exposición lingüística y

maximizar su aprendizaje. Proporciona recursos, actividades estructuradas y contenido auténtico que permiten a los estudiantes desarrollar habilidades lingüísticas, y practicar el francés de manera efectiva.

5.4. Recapitulación.

En este capítulo presentamos los hallazgos encontrados en el corpus de los datos recolectados a través de todos los dispositivos de recolección de datos aplicados. De esta manera, discutimos los hallazgos sobre las estrategias de expresión oral utilizadas por los docentes dentro del aula, así como aquellas estrategias que los profesores fomentan o sugieren a los estudiantes para trabajar en autonomía. Estas a su vez, están ligadas a las experiencias contextuales de los alumnos en las actividades de expresión oral, Así como la integración de los conocimientos previos de los estudiantes para realizar una actividad oral, y además de contextualizar estas mismas en la lengua meta.

Posteriormente, se han encontrado hallazgos sobre la percepción del material didáctico adaptado para la enseñanza del FLE, así como también las ventajas y desventajas al emplear este recurso en contexto no franco parlante. Finalmente, ante los hallazgos encontrados, se lleva cabo la propuesta didáctica. La propuesta didáctica tuvo origen de la misma adaptación del material didáctico implementado en esta investigación, para probar y corroborar los resultados después de su aplicación.

Capítulo 6. Discusión final y conclusiones.

En este último apartado, presentamos las conclusiones a las que hemos llegado en este proyecto de investigación sobre el material didáctico adaptado como promotor de estrategias para la producción oral en un contexto de no inmersión. Este estudio bajo el método de investigación acción se desarrolló en el Departamento de Lenguas de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas. Es por eso que para concluir vamos a dar respuestas a las preguntas de investigación que nos guiaron durante este estudio. De igual manera se presenta nuestra propuesta didáctica y algunas recomendaciones para la continuación de este estudio a futuro.

6.1 Discusión final.

Con respecto a este trabajo de investigación se externa que su desarrollo ha sido un tanto complejo y enriquecedor ya que nos permitió adentrarnos a nuestro propio contexto de la enseñanza del francés como lengua extranjera lo cual a su vez logró revelarnos las percepciones que tienen tanto maestros como estudiantes con respecto al material didáctico adaptado como promotor de estrategias para la expresión oral.

En primer lugar, las estrategias docentes para la enseñanza del francés como lengua extranjera, nos muestran cómo se atienden las dificultades que pueden presentarse en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Ante este panorama, es importante que las recomendaciones hechas por los docentes se enfoquen en las áreas que requieren atención como en este caso, que las estrategias pretendan atender la expresión oral de la clase de FLE. La gama de estrategias presentadas por los profesores de francés sin duda es de

enriquecimiento, pero habría analizar y observar si éstas funcionan de manera eficiente para sus estudiantes.

Seguido de esto, podemos apreciar como el material didáctico adaptado propicia de cierta manera la promoción de la producción oral en la lengua meta, que a su vez parte de la misma experiencia diaria de los alumnos, sino que también considera la integración de los conocimientos previos que poseen los estudiantes sirven de punto de partida. De esta manera las actividades orales se pueden contextualizar respecto al entorno de inmersión del alumno, dando lugar a una situación de interacción en francés entre los alumnos.

En un tercer punto, emplear el material didáctico adaptado en un contexto no franco parlante nos muestra un panorama positivo que promueve hasta cierto punto la producción oral de los aprendientes de la lengua francesa, ya que al no estar un contacto frecuente con la lengua meta, no hay manera de practicar el idioma más que en el aula, Lo anterior quizás provoca una retracción a futuro de la habilidad oral de los alumnos para situaciones reales en un contexto de inmersión.

6.2 Conclusiones.

A continuación, presentamos las respuestas a las preguntas planteadas en inicio este trabajo y que guiaron este proceso de investigación para la obtención de los resultados esperados.

6.2.1 ¿Qué estrategias utilizan los docentes para que los alumnos de francés básico puedan de manera espontánea expresarse oralmente en la lengua meta?

De acuerdo a los dispositivos utilizados para recabar la información y gracias a los hallazgos aquí discutidos podemos ver que los docentes utilizamos una variedad de estrategias para fomentar la expresión oral espontánea de los alumnos de francés básico en la lengua meta.

Algunas de estas estrategias para la expresión oral siguen un antecedente ya conocido como los famosos juegos de roles, situaciones de comunicación, lecturas en voz alta, ejercicios de repetición, entre otras. Además, con estas estrategias se crea un ambiente seguro y de apoyo, proporciona modelos de lenguaje, fomenta la práctica oral regular y utiliza preguntas abiertas y provocadoras, animando así a los alumnos a expresarse oralmente en francés. Pero estas estrategias pueden ser o no de utilidad para los alumnos si no analiza con cuidado las necesidades de nuestros aprendientes al momento de presentar una situación de expresión oral, dando lugar a nuevas necesidades de estrategias para la mejora de la expresión oral.

Es por eso que, a través de los resultados obtenidos, podemos argumentar que hacer uso de las estrategias ya antes mencionadas y aplicando el material didáctico adaptado existe la posibilidad de que los alumnos hablen o se expresen en la lengua meta. Aunado a esto me permito decir que con las observaciones realizadas se pudo constatar que estas estrategias funcionaron como herramientas para hacer que los alumnos pudieran llevar a cabo actividades de expresión oral en la lengua meta. Esto a la larga con la aplicación de las demás actividades generaba un grado mínimo de confianza para que sin necesidad de obligarlos a hablar en la lengua extranjera lo hicieran de manera más espontánea.

6.2.2. ¿Qué aporta el uso del material didáctico adaptado a la enseñanza del francés?

Ante los análisis de los datos recabados, encontramos que el material didáctico adaptado es un recurso que facilita y atiende las necesidades de aprendizaje de nuestros estudiantes. Pero el uso mínimo o desconocimiento de esta herramienta en la clase de FLE no ha permitido que se puedan aprovechar algunos beneficios que se han mencionado en los hallazgos.

La aportación más relevante del MDA en la enseñanza del francés, es que la integración de los conocimientos previos de los estudiantes se pueda manifestar en una actividad oral

contextualizada de manera eficiente, aunque para esto necesitamos que la adaptación de material sea tomando en cuenta las necesidades de los alumnos en cuanto a la temática a desarrollar. En este punto considero relevante que los elementos lexicales, fonológicos y experienciales sean los que predominen en la adaptación del material a implementar.

Lo anterior, se debe a que las situaciones vivenciales de los alumnos en su día a día combinado con el material didáctico en francés puede prestarse para agregar elementos lingüísticos que permitan una retención de información en sus mentes y puedan aplicarla en una actividad de expresión oral. Es por eso que, lo anteriormente expuesto da lugar al material didáctico adaptado y este puede ser aplicado en la enseñanza del francés para promover la expresión oral en alumnos de nivel básico.

6.2.3. ¿Qué tipo de material didáctico adaptado mejora la expresión oral en un contexto no franco parlante?

Finalmente, con la implementación de las fichas pedagógicas y con la observación a los participantes de esta investigación durante la realización de las actividades orales, hubo respuestas positivas después de la aplicación. Fue entonces que, a través de la entrevista grupal pudimos apreciar que las percepciones y experiencias tanto positivas como negativas ante la realización de las actividades.

Sin embargo, los participantes argumentan las situaciones de conversación contextualizadas a su entorno tales como comprar en un mercado o tienda de autoservicio, una situación de viaje o arrendar un inmueble, son situaciones experienciales que vinculados a la lengua meta y al material adaptado se puede llevar a cabo una actividad de producción oral eficiente en alumnos que no están en una contante inmersión lingüística.

Se considera importante que los materiales didácticos adaptados al momento de ser adaptados, puedan tomar en cuenta que están dirigidos para un público o grupo de estudiantes que no están en inmersión total en el país donde se habla la lengua extranjera y que carece de elementos culturales, pragmáticos y situacionales, dicho de otro modo, que el contexto en donde aprenden francés carece de ciertos elementos vivenciales del país francoparlante.

Sin embargo, la finalidad de aplicar este material didáctico radica en preparar al estudiantado para futuras situaciones vivenciales en un país de habla francófona, ya que con los elementos que tienen en su contexto local puede ser participe y hacer uso de la lengua extranjera y practicar dentro del aula con sus compañeros y docentes, Dicho de otro modo, a través del material didáctico adaptado buscamos que los alumnos puedan expresarse oralmente desde un nivel básico y potenciar esta habilidad a futuro. Es de este modo, que el material didáctico podría mejorar la expresión oral en la clase de francés como lengua extranjera.

6.2 Propuesta didáctica

Una propuesta didáctica es esencial en el ámbito educativo, ya que proporciona un marco estructurado y organizado para el proceso de enseñanza-aprendizaje. La elaboración de una propuesta didáctica bien diseñada y fundamentada puede mejorar significativamente la calidad de la educación, ya que permite al docente tener un enfoque claro y coherente para la transmisión del conocimiento, así como adaptarse a las necesidades específicas de cada estudiante.

"La elaboración de una propuesta didáctica implica una cuidadosa selección y secuenciación de los contenidos, así como la elección de estrategias pedagógicas apropiadas, lo que favorece la calidad del aprendizaje." (Coll:2010)

La propuesta didáctica es importante para el aprendizaje porque proporciona una guía clara para la selección de objetivos de aprendizaje, estrategias de enseñanza, recursos educativos, evaluación y retroalimentación. La propuesta debe estar diseñada en función de las necesidades y características de los estudiantes, considerando su edad, nivel de conocimiento previo y habilidades, así como el contexto en el que se desenvuelven.

Además, una propuesta didáctica bien fundamentada puede ayudar a motivar a los estudiantes y fomentar su participación activa en el proceso de aprendizaje. Los estudiantes suelen sentirse más involucrados y comprometidos cuando tienen claro el objetivo de la lección, la estrategia de enseñanza y cómo se evaluará su progreso. Esto puede aumentar su motivación y rendimiento en la materia, lo que a su vez contribuirá a su éxito académico.

"Una propuesta didáctica bien diseñada favorece la construcción de conocimientos significativos, promueve la participación activa de los estudiantes y facilita la adquisición de competencias y habilidades."

(Pozo, 2006)

La necesidad de las fichas pedagógicas viene dada por la necesidad de apoyar y promover la expresión oral como lengua extranjera. Estas tienen su carácter instrumental para comunicar experiencias y situaciones reales de la lengua. El aprendizaje de los alumnos es de condición fundamentalmente perceptiva, y por ello, cuantos más elementos de la lengua reciba el alumno, más nutridas y precisas serán sus percepciones en cuanto a las actividades de expresión oral. Mientras que la palabra del maestro solo proporciona sensaciones auditivas, la ficha pedagógica ofrece al alumno un verdadero cúmulo de sensaciones visuales y auditivas que facilitan el aprendizaje.

"Las fichas pedagógicas son recursos didácticos que permiten al docente planificar y diseñar estrategias de enseñanza adecuadas a los

diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes." (Frade: 2003).

Todas las actividades se dividieron en tres etapas: presentación, práctica y producción (PPP). Decidí tomar este método debido a que, en durante esta investigación, pude darme cuenta que desde mi práctica docente, es la que mejor se adecua a las clases; además de la experiencia que tomé al ir trabajando de esta forma. Así mismo, concuerdo con Harmer (2009) quien dice que se empieza de un control fuerte de parte del profesor para pasar a darle la libertad al alumno y demuestre todo lo que interiorizó durante las dos primeras etapas de la clase. Mediante este método, yo, como profesor, debo dotar con el input necesario durante las primeras fases para que la clase sea significativa y el alumno pueda compartir sus ideas y experiencias en la lengua base y poder ponerlas en práctica en la lengua extranjera.

Cada clase inicia con el calentamiento (échauffement) donde se pretende activar los conocimientos previos de los estudiantes sobre el tema principal; en este caso se utilizó para que ellos puedan reflexionar sobre la pragmaticidad de su lengua base y la lengua meta. De acuerdo con Rumelthart (1986, p.33) "los esquemas son estructuras que representan los conceptos genéricos almacenados en nuestra memoria de largo término". Es por esto que es importante la activación de los esquemas, ellos contribuyen a que el aprendizaje sea más eficiente y permite que el alumno se involucre en la clase.

Durante el desarrollo de las clases, se planteó trabajar en equipos. Según Pico y Rodríguez (2012) el trabajo colaborativo responde a un modelo pedagógico que pone importancia en la interacción y la construcción colectiva de conocimientos, que sin duda se optimizan cuando se combinan con el trabajo en red. Por lo tanto, el trabajo en equipo invita al profesor y alumnos a trabajar juntos, compartir experiencia y conocimientos que incentiva el aprender interactuando y el aprender compartiendo.

Así mismo, Baralo (1999) propone que la adquisición depende no sólo de la dotación genética heredada de la especie, sino también de la interacción social y de una serie de factores externos, sociales y ambientales. Por tales motivos, la clase propuesta fue interactiva entre alumnos y el profesor. Mediante esto llegamos al constructivismo, donde el aprendizaje es un proceso activo en el que los alumnos construyen nuevas ideas basados en sus conocimientos actuales y pasados (Pimienta, 2008).

Aunque no debemos olvidar que los alumnos también necesitan oportunidades individuales para la asimilación del aprendizaje, Erikson (en Martín, 2006) menciona que los alumnos no necesitan demasiado trabajo en conjunto pues ya hubo un autodescubrimiento en etapas anteriores que le permitieron conocer su identidad; es por ello que un balance apropiado de actividades didácticas sociales e individuales es necesario en el salón de clases.

En resumen, una propuesta didáctica bien diseñada y fundamentada es esencial para mejorar la calidad de la educación. Proporciona un marco estructurado y organizado para el proceso de enseñanza-aprendizaje, permite al docente adaptarse a las necesidades específicas de cada estudiante y puede ayudar a motivar a los estudiantes y fomentar su participación activa en el proceso de aprendizaje.

Finalmente, todas las fichas pedagógicas dan una oportunidad de reflexión sobre la propia lengua, esto se propone para que el alumno pueda primero familiarizarse con lo que hay en su entorno, es decir, en un contexto de no inmersión, haciendo uso de la lengua meta, para que esta forma pueda tener una expresión oral en la lengua extranjera y así poder interactuar espontáneamente a futuro en una situación de inmersión.

"Las fichas pedagógicas permiten al docente individualizar y adaptar la enseñanza a las necesidades específicas de cada estudiante, proporcionando recursos y actividades diferenciadas según su nivel

de desarrollo y ritmo de aprendizaje." (Vygotsky:1978).

A continuación, se presentan 4 fichas pedagógicas de material didáctico adaptado, cada una de ellas van dirigidas a un nivel de francés básico del departamento de lenguas. La finalidad de estas fichas pedagógicas, está en promover la expresión oral a través de situaciones vivenciales de los alumnos en un contexto de no inmersión.

Las fichas pedagógicas fueron implementadas durante el proceso de investigación, y que una vez probadas se pudo constatar la efectividad que pueden tener estas mismas en un futuro, tomando en cuenta que al hablar de material didáctico adaptado pueden ser adaptadas válgame la redundancia a nuevos niveles con necesidades diferentes para la mejora de la expresión oral.

6.2.1 Ficha pedagógica #1

Ficha pedagógica #1	
Título de la actividad	Où acheter en ville?
Fecha de elaboración	5 de septiembre 2022
A quién está dirigido	A estudiantes de primer y segundo nivel de francés del departamento de lenguas Tuxtla.
Duración de la actividad	50 minutos
Modalidad de aplicación	Presencial
Recursos y materiales	Fotos, material didáctico e información de apoyo.
Propósito	<ul style="list-style-type: none"> - Recapitular el tema que concierne a las compras y/o servicios en la ciudad. - Enfocar a los alumnos en las "fórmulas de expresión en compras" que se abordarán dentro del nivel básico correspondiente. - Hacer que los alumnos identifiquen el vocabulario presentado a través de una serie de actividades lexicales y representarla a través de un juego de roles.
Actividades a desarrollar:	<ul style="list-style-type: none"> - Inicio de la clase cuestionando a los alumnos sus experiencias al hacer las compras en el establecimiento. - Continuidad a la actividad de vocabulario. - Una vez que se ha trabajado la parte lexical y de memorización, se realiza una lista de establecimientos a los que acuden comúnmente. - Se forman equipo de dos a tres integrantes para simular una compra en su lengua materna. - Una vez simulada la situación, tendrán que llevar a cabo la planeación de la situación en caso de que un nativo hablante del francés tenga que afrontar una visita a un establecimiento en la ciudad.

Activité 1. Lisez les questions, regardez les images et répondez oralement.

Question 1- Est-ce que vous connaissez ces établissements ?



Question 2- À quel type d'établissements correspond ces slogans ?

Question 3- Quel établissement est-ce que vous visitez pour faire des achats et pourquoi ?

Activité 2 : Écrivez les noms des établissements où vous achetez les produits suivants.

Du fromage : _____

Du pain : _____

Du poisson : _____

De la viande : _____

Activité 3 : Voici quelques phrases que vous pouvez utiliser pour acheter de différents produits.

LE VENDEUR

ETABLIR LE CONTACT AVEC LE CLIENT :

Vous désirez ?

Je peux vous aider ?

On s'occupe de vous ?

DIRE LE PRIX D'UN PRODUIT:

Ça coûte....

INDIQUER LE TOTAL À PAYER:

Ça fait 10,20 €

DEMANDER LE MODE DE PAIEMENT:

Vous payez comment ?

Vous payez par carte ? En espèces ? Par chèque ?

TERMINER LA VENTE:

Ce sera tout ?

Vous désirez autre chose ?

LE CLIENT

DEMANDER UN PRODUIT :

Je voudrais un kilo de pommes.

Je cherche des aubergines.

DEMANDER LE PRIX D'UN PRODUIT :

Combien coûtent les tomates ?

Quel est le prix des pommes de terre ?

DEMANDER LE TOTAL À PAYER :

Ça fait combien ?

Je vous dois combien ?

DIRE LE MODE DE PAIEMENT :

En espèces - par carte

INDIQUER LA FIN DES ACHATS :

C'est tout, merci !

Activité d'**expression** orale :

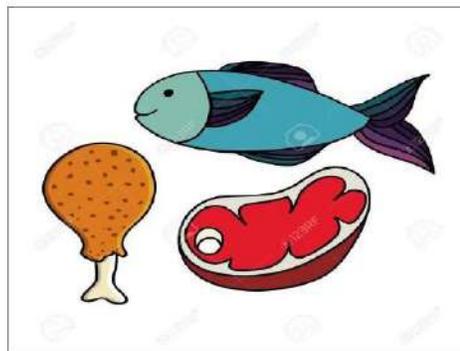
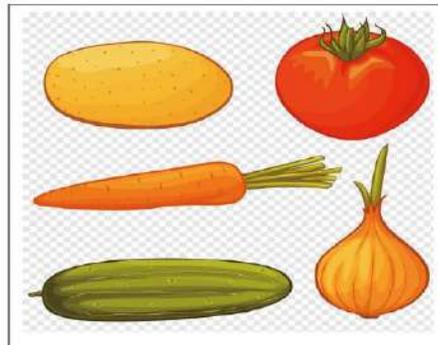
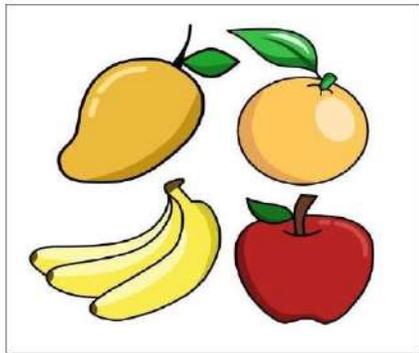
Un(e) ami(e) français(e) s'installe dans **votre** pays.

Un jour il/elle veut acheter des fruits et **des légumes** frais dans un marché, et aussi de la viande **à manger**. Il/elle habite seul(e), il/elle ne parle pas bien espagnol.

Vous allez accompagner votre ami(e) pour **faire les courses**. Il/elle **vous** demande comment acheter en espagnol. Expliquez-**lui** comment il/elle peut demander un produit au vendeur. Utilisez les expressions en français qui sont **pareilles en espagnol**.

Par équipe de 3 personnes, prenez les rôles : le vendeur, l'ami(e) mexicain(e) et l'ami(e) français.

Voici quelques images. **Choisissez** au moins 4 **produits à acheter**. Le vendeur **peut** inventer les prix. Organisez votre dialogue et **jouez le dialogue**.



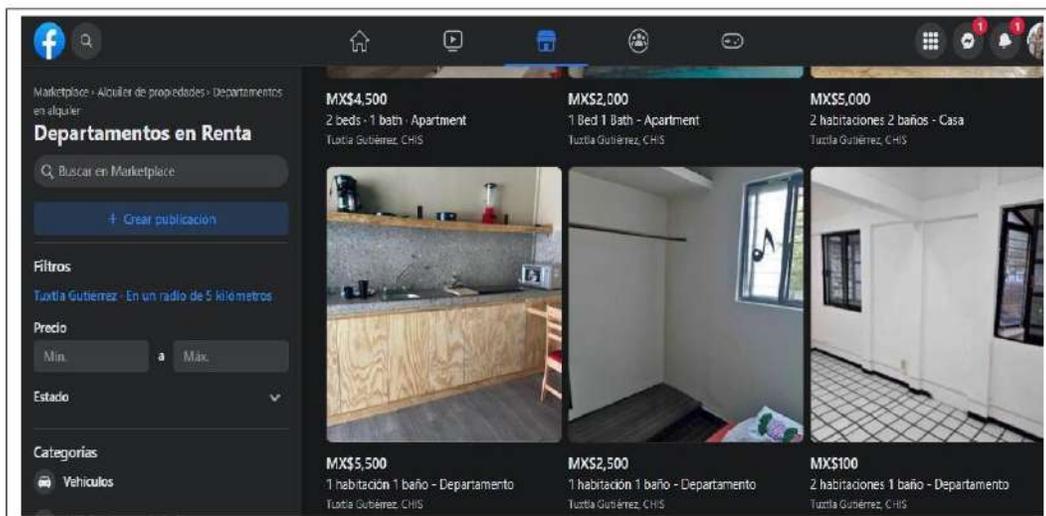
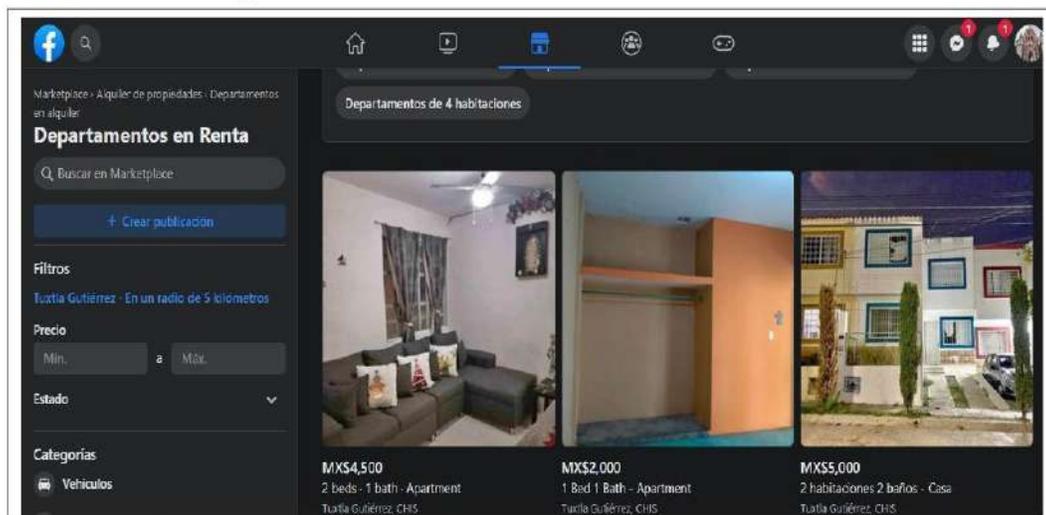
6.2.1 Ficha pedagógica #2

Ficha pedagógica #2	
Título de la actividad	De bonnes vacances !
Fecha de elaboración	5 de septiembre 2022
A quién está dirigido	A estudiantes de cuarto nivel de francés del departamento de lenguas Tuxtla.
Duración de la actividad	50-60 minutos
Modalidad de aplicación	Presencial
Recursos y materiales	Material didáctico e información de apoyo.
Propósito	<ul style="list-style-type: none"> - Recapitular el tema que concierne a las vacaciones en diferentes áreas. - Enfocar a los alumnos al vocabulario “del turismo y de los viajes” que se han abordado dentro del nivel correspondiente. - Notar si los alumnos identifican el vocabulario presentado a través de una serie de actividades lexicales y posteriormente representarla a través de un juego de roles.
Actividades a desarrollar:	<ul style="list-style-type: none"> - Inicio de la clase cuestionando a los alumnos sobre los lugares a donde ellos van a vacacionar. (5 minutos) - Continuidad a la actividad de vocabulario. (5-8 minutos) - Una vez que se ha trabajado la parte lexical semántica, se realiza una lista una actividad para reafirmar los conocimientos en cuanto al léxico de las vacaciones. (10-15 minutos) - Se forman equipos de dos a tres integrantes. - Se plantea la actividad o tarea oral a realizar, llevando a cabo una etapa de preparación, desarrollo y retro alimentación de la actividad. (30 minutos)

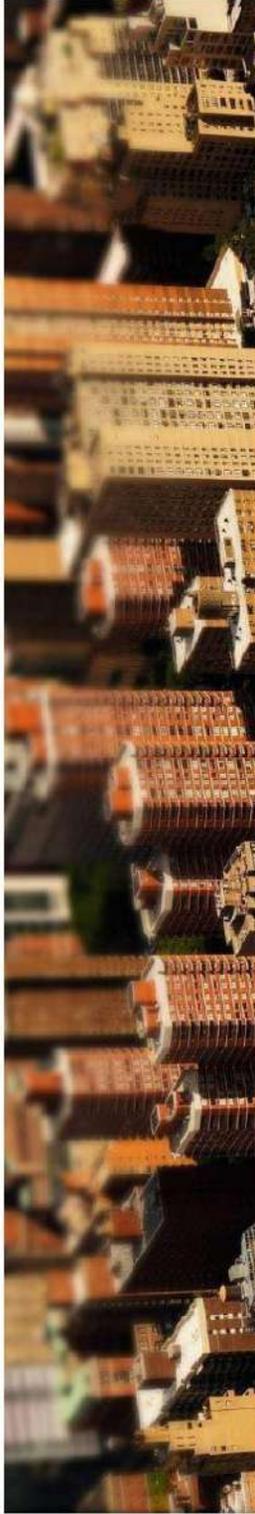
6.2.1 Ficha pedagógica #2

Activité d'expression orale : Un(e) ami(e) francophone vient dans votre pays pour faire un séjour pendant six mois dans votre université. Heureusement, il/elle va s'installer dans votre ville, mais il/elle a besoin d'un logement. Il/elle ne parle pas espagnol, alors, vous l'aidez à chercher un appartement à louer ou une colocation. Écoutez les caractéristiques qu'il/elle cherche pour louer et donnez-lui des idées pour choisir un bon logement.

Vous pouvez montrer les images suivantes à votre ami/amie pour lui donner des idées concernant un logement.



LE VOCABULAIRE DU LOGEMENT



LES TYPES DE LOGEMENT

Un appartement
Une maison

LES PIÈCES

La cuisine
La salle de bains
Le salon
La chambre
Le bureau
Les toilettes
L'entrée
La salle à manger

À L'EXTÉRIEUR

Le garage
Le jardin
La terrasse
Le balcon
La porte
La fenêtre
Le portail

À L'INTÉRIEUR

L'étage
Le rez-de-chaussée
Le couloir
L'escalier

LES MEUBLES

Un lit
Une table
Une table basse
Une chaise
Un fauteuil
Un sofa
Un canapé
Un tapis
Une lampe
Une armoire
Une commode
Un placard
Un four
Un frigo
Une machine à laver
Un W-C
Un lavabo
Une douche
Un miroir

LES ACTIONS

Acheter
Louer
Vendre
Rénover
Déménager

QUALIFIER SON LOGEMENT

Clair(e)
Confortable
Bien/mal équipé(e)
Sombre
Grand(e)
Petit(e)
Spacieux (-euse)
Ensoleillé(e)
Propre
Sale
Tranquille
Meublé(e)
Vide
Bruyant(e)
Moderne

Pour s'informer sur un logement

- Quelle est la superficie ?
- Il y a combien de pièces ?
- Il est meublé ?
- Il est à quel étage ?
- Il y a un ascenseur ?



6.2.1 Ficha pedagógica #3

Ficha pedagógica #3	
Título de la actividad	S'installer en ville
Fecha de elaboración	5 de septiembre 2022
A quién está dirigido	A estudiantes de segundo y tercer nivel de francés del departamento de lenguas Tuxtla.
Duración de la actividad	50 minutos
Modalidad de aplicación	Presencial
Recursos y materiales	Fotos y e información de apoyo.
Propósito	<ul style="list-style-type: none"> - Recapitular el tema que concierne al alojamiento o instalación en una gran o nueva ciudad. - Enfocar a los alumnos al vocabulario de "la casa y alojamiento" que se abordan dentro del nivel 2 de francés correspondiente. - Notar si los alumnos identifican el vocabulario presentado a través de una serie de actividades lexicales y representarla posteriormente a través de un juego de roles.
Actividades a desarrollar:	<ul style="list-style-type: none"> - Inicio de la clase cuestionando a los alumnos su ciudad de procedencia. (5 minutos) - Continuidad a la actividad de vocabulario. (10 minutos) - Una vez que se ha trabajado la parte lexical y semántica, se realiza una lista del alojamiento ideal para una persona que proviene de otro lugar o ciudad. (8-10 minutos) - Se forman equipos de dos a tres integrantes. - Se plantea la actividad o tarea oral a realizar, llevando a cabo una etapa de preparación, desarrollo y presentación. (25 minutos) - Retroalimentación. (5-8 minutos)

Activité de production orale : **Un(e) ami(e) francophone est venu(e) dans votre. Il/elle est intéressé à connaître quelques destins touristique dans votre région. Il/elle vous pose de questions comme par exemple : À quelle occasion voyage-t-on le plus dans ton pays ? Est-ce pendant les grandes saisons de vacances ? Répondez à ses questions. Ensuite, expliquez-lui comment voyagent habituellement les habitants de votre pays.**

Voici quelques expressions utiles pour répondre ou pour donner des explications d'après les informations demandées.

Dans mon pays, les occasions pour partir en voyage sont : ...

- Les vacances d'été.
- Les vacances de Noël
- Les vacances de Pâques

La saison préférée pour les mexicains pour voyager, c'est...

- le printemps
- l'été
- l'automne
- l'hiver

Habituellement, / à Pâques / en été / le 01 mai.../

...les Mexicains...

- restent à la maison
- partent à la mer
- vont à la montagne
- rendent visite à la famille
- voyagent à l'étranger
- vont à la campagne
- louent une cabine dans la forêt

Pour les voyages à l'étranger, la destination la plus fréquente est ...

parce que

- c'est un pays voisin
- c'est un pays chaud
- c'est un pays exotique
- ce n'est pas très cher
- c'est facile d'y parler français/anglais/espagnol, etc.
- c'est à la mode

Moi, je préfère voyager...

(Ajoutez les idées convenables à votre discours)

LE VOCABULAIRE DU TOURISME ET DES VOYAGES

Les transports

Aller/voyager ...
 ... en bus
 ... en train
 ... en avion
 ... en bateau
 ... en tram
 ... en taxi
 ... à vélo
 ... à moto
 ... à pied
 Une gare
 Un aéroport
 Une gare routière
 Une station (de métro)
 Un arrêt (de bus)

L'hébergement

Un hôtel (de luxe)
 Une auberge de jeunesse
 Une chambre d'hôtes
 Un camping
 Une tente
 Un camping-car
 Une caravane
 Un chalet

Une cathédrale

Une église

Un parc d'attractions

Un parc aquatique

Un jardin exotique

Une cité médiévale

Un monument historique

La vieille ville / le centre historique

Les types de voyages

Faire une croisière en bateau

Faire un trek à la montagne

Faire un tour du monde

Un voyage détente

Faire un circuit organisé

Un séjour tout compris

Faire un road-trip

Voyager en solitaire

Un voyage humanitaire

Un week-end romantique

Un voyage aventure

Les activités

Découvrir une culture / une ville

Goûter la cuisine locale

Rencontrer des gens

Faire de la randonnée

Faire du sport

(de l'escalade, de l'équitation, de la natation, du VTT, de la planche à voile, du ski, du snowboard, du canoë-kayak)

Se relaxer

Bronzer

Visiter un musée

Faire une excursion

Prendre des photos

La nature

Une montagne

Une plage

Une côte



Un désert ... spectaculaire
 Une forêt ... touristique
 Une jungle ... éducatif (-ve)
 La mer / L'océan ... culturel(le)
 Un parc national ... fatigant(e)
 Une réserve naturelle ... dangereux (-euse)
 Un fleuve / Une rivière ... ennuyeux (-euse)
 Un lac ... intéressant(e)
 ... tranquille
 ... inoubliable
 ... bon marché
 ... cher (-ère)
 ... de luxe
 ... bien/mal organisé(e)
 ... magnifique
 ... passionnant(e)

Un désert
 Une forêt
 Une jungle
 La mer / L'océan
 Un parc national
 Une réserve naturelle
 Un fleuve / Une rivière
 Un lac

Qualifier des vacances, un lieu, un hébergement, une activité...
 Il / elle / C'est...
 ... agréable
 ... calme
 ... déprimant(e)
 ... reposant(e)
 ... stressant(e)
 ... ensoleillé(e)



6.2.1 Ficha pedagógica #4

Ficha pedagógica #4	
Título de la actividad	Les vacances sont arrivées !
Fecha de elaboración	5 de septiembre 2022
A quién está dirigido	A estudiantes de tercer nivel de francés del Departamento de Lenguas Tuxtla.
Duración de la actividad	50-60 minutos
Modalidad de aplicación	Presencial
Recursos y materiales	Material didáctico e información de apoyo.
Propósito	<ul style="list-style-type: none"> - Recapitular el tema que concierne a las vacaciones en diferentes áreas. - Enfocar a los alumnos al vocabulario “del turismo y de los viajes” que se han abordado dentro del nivel correspondiente. - Notar si los alumnos identifican el vocabulario presentado a través de una serie de actividades lexicales y posteriormente representarla a través de un juego de roles.
Actividades a desarrollar:	<ul style="list-style-type: none"> - Inicio de la clase cuestionando a los alumnos sobre los lugares a donde ellos van a vacacionar. (5 minutos) - Continuidad a la actividad de vocabulario. (5-8 minutos) - Una vez que se ha trabajado la parte lexical semántica, se realiza una lista una actividad para reafirmar los conocimientos en cuanto al léxico de las vacaciones. (10-15 minutos) - Se forman equipos de dos a tres integrantes. - Se plantea la actividad o tarea oral a realizar, llevando a cabo una etapa de preparación, desarrollo y retro alimentación de la actividad. (30 minutos)

Activité de production orale : **Un(e) ami(e) francophone est venu(e) dans votre pays. Il/elle est intéressé à connaître quelques destins touristique dans votre région. Il/elle vous pose des questions par rapport aux vacances à l'État de Chiapas. Choisissez les informations et répondez à ses questions. Ensuite, proposez-lui de connaître un lieu ou un destin touristique de votre région.**

Voici quelques expressions utiles pour répondre ou expliquer d'après les informations demandées.

Dans mon pays, les occasions pour partir en voyage sont : ...

La saison préférée pour voyager, c'est

- le printemps
- l'été
- l'automne
- l'hiver

Habituellement, / à Pâques / en été / le 1 mai...

les chiapanecos...

- restent à la maison
- partent à la mer
- vont à la montagne
- rendent visite à la famille
- voyagent à l'étranger
- vont à la campagne
- louent une maison au bord d'un lac

Pour les voyages à l'étranger, la destination la plus fréquente est ...

parce que

- c'est un pays voisin
- c'est un pays chaud
- c'est un pays exotique
- ce n'est pas très cher
- c'est facile d'y parler français/anglais/espagnol, etc.
- c'est à la mode

...

Moi, je préfère voyager...

LE VOCABULAIRE DU TOURISME ET DES VOYAGES

Les transports

Aller/voyager ...	Une cathédrale	Les activités
... en bus	Une église	Découvrir une culture / une ville
... en train	Un parc d'attractions	Goûter la cuisine locale
... en avion	Un parc aquatique	Rencontrer des gens
... en bateau	Un jardin exotique	Faire de la randonnée
... en tram	Une cité médiévale	Faire du sport
... en taxi	Un monument historique	(de l'escalade, de l'équitation, de la natation, du VTT, de la planche à voile, du ski, du snowboard, du canoë-kayak)
... à vélo	La vieille ville / le centre historique	Se relaxer
... à moto	Les types de voyages	Bronzer
... à pied	Faire une croisière en bateau	Visiter un musée
Une gare	Faire un trek à la montagne	Faire une excursion
Un aéroport	Faire un tour du monde	Prendre des photos
Une gare routière	Un voyage détente	La nature
Une station (de métro)	Faire un circuit organisé	Une montagne
Un arrêt (de bus)	Un séjour tout compris	Une plage

L'hébergement

Un hôtel (de luxe)	Faire un road-trip	Un lac
Une auberge de jeunesse	Voyager en solitaire	Qualifier des vacances, un lieu, un hébergement, une activité...
Une chambre d'hôtes	Un voyage humanitaire	Il / elle / C'est...
Un camping	Un week-end romantique	... agréable
Une tente	Un voyage aventure	... calme
Un camping-car		... déprimant(e)
Une caravane		... reposant(e)
Un chalet		... stressant(e)
		... ensoleillé(e)

Les lieux touristiques

Un office du tourisme	Un musée	Un désert
Un musée	Un château	Une forêt
Un château		Une jungle
		La mer / L'océan
		Un parc national
		Une réserve naturelle
		Un fleuve / Une rivière
		Un lac



Referencias

- Abarca, A., Alpízar, F., Sibaja, G. y Rojas, C. (2013). Técnicas cualitativas de investigación. San José, Costa Rica: UCR.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). Estrategias de enseñanza otra mirada del que hacer en el aula. Buenos Aires: AIQUE.
- Ballman, T., Liskin-Gasparro, J. y Mandell, P. (2001). The communicative classroom. USA: Heinle Heinle/ Thomas Learning.
- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/682Bausela.PDF>.
- Bou Franch, V. (1995). “Práctica Española en materia de Tratados Internacionales correspondiente al año 1994”. Anuario de derecho internacional. XI, 355-568.
- Burns, A. (2003). Collaborative Action Research for English Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the role of communicative competence in language teaching.
- Cisneros, M. (2013) Estrategias de Interacción Oral en el Aula. Una didáctica crítica del discurso educativo. Didáctica de la Lengua Castellana. Editorial Magisterio.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México, DF: McGraw Hill
- Domínguez, A. y Moreno, E. (2009). El uso de las estrategias de comunicación por alumnos de inglés como lengua extranjera. En cruz, M. (1), creencias, estrategias y

- pronunciación en el aprendizaje de lenguas extranjeras (35-47). Quintana Roo: Trillas.
- Ellis, R. (2012). Language teaching research and language pedagogy.
- Fujii, A. Et al. (2016.) "Peer interaction and metacognitive instruction in EFL classroom", en Masatoshi Sato y Susan Ballinger, Peer Interaction and Second Language Learning: Pedagogical potential and research agenda (pp. 63-89).
- García, M. (2013). Metodología de la investigación social. Revista española de investigación social. Vol. 2 (8), 223-2234.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). Etnografía y Diseño en Investigación Educativa. Madrid: Morata.
- Ivanovich J. (2003) Gestión, Calidad y Competitividad. 11º Edición. Impreso en España.
- Lissabet, J. L. (2018). Caracterización gnoseológica del proceso enseñanza-aprendizaje de la asignatura Matemática en la escuela multigrado cubana. *Reviata Dolemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 1-27.
- Paterson, B. L.; Bottorff, J. L.; Hewat, R. (2003). Blending observational methods: possibilities, strategies and challenges. *International Journal of Qualitative Methods*, v. 2, n. 1, p. 29-38.
- Pamplona, J., Cuesta, J. y Cano, V. (2019). Estrategias de enseñanza del docente en las áreas básicas: una mirada al aprendizaje escolar. *Revista Iberoamericana de desarrollo humano y social Eleuthera*, 2, 13 – 33.
- Pattanpichet, F. (2011). The effects of using collaborative learning to enhance student's english speaking achievement. *Journal of college teaching and learning*, 8(11), 1-10.
- Ramírez, J. (2002) La expresión oral. Contextos Educativos Universidad de La Rioja. *Revista Electrónica de Didáctica en Educación Superior*, Nro. 6. "

- Rodríguez, O. (2005) “La Triangulación como Estrategia de Investigación en Ciencias Sociales”. Revista de Investigación en Gestión de la Innovación y Tecnología. Número 31,
- Sandín, M.P. (2003). Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones. Madrid: McGraw-Hill.
- Schettini, P y Cortazzo, I. (2015). Análisis de datos cualitativos en la investigación social: procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa. Editorial de la Universidad de La Plata.
- Shrum, J.L. & Glisan, E. W. (2015). Teachers Handbook: Contextualized Language Instruction. (5th edition) USA: Cengage Learning.
- Spicer-Escalante, M. L. & DeJonge-Kannan, K. (2014). Cultural mismatch in pedagogy workshops: Training non-native teachers in Communicative Language Teaching. Theory and Practice in Language Studies, Vol. 4 (12). 2437
- Storch, Neomy y Aldosari, Ali. (2010). Learners’ use of first language (Arabic) in pair work in an EFL class. Language Teaching Research, 14(4), 355-375.
- Swain, Merrill y Lapkin, Sharon. (2013). A Vygotskian sociocultural perspective on immersion education. The L1/L2 debate. Journal of Immersion and Content-Based Language Education, 1(1), 101-129.
- Taylor, SJ y R. Bogdan (1990) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona, Paidós.
- Wallace, M. (2011). Action Research for Language Learners. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Wicke, Rainer E. 2012. Aufgabenorientiertes und projektorientiertes Lernen im DaF-Unterricht: Genese und Entwicklung. Múnich, Alemania: Iudicium.

Anexos

Anexo 1 : DISPOSITIVO DE OBSERVACIÓN CICLO 1 Y 2



Universidad Autónoma de Chiapas
Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla
Maestría en Didáctica de las Lenguas
Proyecto de Accipon Docente
Formato de Observación.



Diseñado por: Isaac Rodríguez Toledo

Agosto 2022.

FORMATO DE OBSERVACIÓN		
Fecha:	Hora de inicio:	Hora de cierre:
Nivel de la lengua:		Lugar de la observación :
Objetivo de la observación:		
Identificación de estrategias:		
Desarrollo de la actividad:	<input type="checkbox"/> Comprenden la parte lexical. <input type="checkbox"/> Resolución de dudas. <input type="checkbox"/>	
Comentarios extras:		

Anexo 2 : DISPOSITIVO ENTREVISTA A PROFUNDIDAD CICLO 1



Universidad Autónoma de Chiapas
Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla
Maestría en Didáctica de las Lenguas
Proyecto de Accipon Docente
ENTREVISTA A PROFUNDIDAD



Diseñado por: Isaac Rodríguez Toledo

Septiembre 2022.

Los tópicos a retomar en la entrevista a profundidad serán los siguientes:

1. ¿Tu profesor realiza actividades de expresión oral?
¿Con que frecuencia?
2. ¿Qué actividades de expresión oral realizan en el aula?
Juego de roles, presentaciones orales, etc...
3. De las actividades de expresión oral que realizas, ¿las encuentras difíciles o fáciles? ¿por qué son fáciles o difíciles?
4. La situación de la actividad de expresión oral que realizas, ¿te resulta fácil de comprender o te es familiar al contexto dónde vives?
5. ¿Preferirías llevar a cabo una actividad de expresión oral en un contexto situado en Francia u optarías porque está tenga elementos del contexto dónde vives?
¿Por qué?

A
Ve

Anexo 3 : ESCALA DE OPINIÓN CICLO 2

**UNIVERSIDAD AUTONOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE LENGUAS CAMPUS TUXTLA
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS**

A continuación, se presenta un sondeo con el que se pretende abordar las percepciones en el uso de actividades que fomentan el uso de la expresión oral en la lengua extranjera dentro del aula.

INSTRUCCIONES: LEE CUIDADOSAMENTE LAS SIGUIENTES ENUNCIADOS Y MARCA CON UNA "X" EN LA CASILLA QUE CORRESPONDA.

1. Las instrucciones para llevar a cabo las actividades de expresión oral mencionadas a continuación fueron comprensibles.

Actividad	5: Totalmente de acuerdo	4: De acuerdo	3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2: En desacuerdo	1: Totalmente en desacuerdo
Realizar compras en establecimientos (un mercado o en una tienda.)					
Pedir información de la renta de un departamento.					
Proponer una salida de fin semana o vacaciones cortas a un destino turístico.					
Interactuar con un médico para expresar un malestar.					
Exponer mis proyectos profesionales a futuro.					

2. Las siguientes actividades retoman aspectos relevantes de mi contexto real en la lengua extranjera.

Actividad	5: Totalmente de acuerdo	4: De acuerdo	3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2: En desacuerdo	1: Totalmente en desacuerdo
Realizar compras en establecimientos (un mercado o en una tienda.)					
Pedir información en cuanto al arrendamiento de un departamento.					
Proponer una salida de fin semana o vacaciones cortas a un destino turístico.					
Expresar malestares o dolores en un consultorio médico.					
Hablar de mis proyectos a futuro a nivel personal o profesional.					

3. Durante las actividades pude utilizar el vocabulario correspondiente al tema que se desarrolló.

Actividad	5: Totalmente de acuerdo	4: De acuerdo	3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2: En desacuerdo	1: Totalmente en desacuerdo
Realizar compras en establecimientos (un mercado o en una tienda.)					
Pedir información en cuanto al arrendamiento de un departamento.					
Proponer una salida de fin semana o vacaciones cortas a un destino turístico.					
Expresar malestares o dolores en un consultorio médico.					
Hablar de mis proyectos a futuro a nivel personal o profesional.					

4. El material de la actividad me ayudó a expresarme en francés en las siguientes situaciones:

Actividad	5: Totalmente de acuerdo	4: De acuerdo	3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2: En desacuerdo	1: Totalmente en desacuerdo
Realizar compras en establecimientos (un mercado o en una tienda.)					
Pedir información en cuanto al arrendamiento de un departamento.					
Proponer una salida de fin semana o vacaciones cortas a un destino turístico.					
Expresar malestares o dolores en un consultorio médico.					
Hablar de mis proyectos a futuro a nivel personal o profesional.					

Anexo 4 : DISPOSITIVO FICHA PEDAGÓGICA CICLOS 1 Y 2

Ficha pedagógica	
Título de la actividad	Adjectifs possessifs
Fecha de elaboración	19 de septiembre
A quién está dirigido	A estudiantes del primer semestre del departamento de Lenguas de la Facultad de Lenguas de la UNACH.
Duración de la actividad	60 minutos
Modalidad de aplicación	Presencial
Recursos y materiales	Computadoras o telefono Internet Libro de texto: Édito A1 Plataforma Wordwall
Conocimientos previos	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulaire de la famille. - Le masculin et feminins de noms.
Propósito	<ul style="list-style-type: none"> - Que los alumnos identifiquen el vocabulario relacionado a la familia. - Que los alumnos se familiaricen con este vocabulario a través del uso de la plataforma Wordwall. - Que los alumnos puedan relacionar el significado del vocabulario mientras se le es presentado en diversas actividades del libro del texto.
Actividades a desarrollar:	<ul style="list-style-type: none"> - Se inicia presentando una imagen de un salón de clases con algunos objetos y se les pide a los alumnos que mencionen aquellos que puedan identificar. - Se les comenta a los estudiantes que realizarán un pequeño juego a través de Wordwall. Se les comparte el link y se verifica que todos los estudiantes puedan acceder.

	<ul style="list-style-type: none">- Se presenta la actividad en pantalla del docente y se modela la actividad. Se les da un tiempo estimado para que los alumnos realicen la actividad.- Se verifica que los alumnos hayan contestado correctamente. En pantalla el docente realiza el juego con las respuestas de los alumnos para que se puedan corregir errores.- Se realizan las actividades presentadas en el libro del texto y se explican los temas gramaticales presentados en la página 14 y 15.- Finalmente, se les dirá a los alumnos que realizarán otra actividad con la plataforma Wordwall.- Los alumnos realizarán una sopa de letras para que ellos identifiquen la escritura correcta de las palabras que se vieron dentro de la lección. Al mismo tiempo y dentro de la misma actividad, los alumnos identificarán las palabras con las imágenes correctas.- El docente monitoreará y verá que los alumnos realicen la actividad correctamente a fin de ver sus respuestas correctas.
--	---

Anexo 5 : DISPOSITIVO : CUESTIONARIO A ALUMNOS CICLO 2

Maestría en Didáctica de las Lenguas

Lee el siguiente cuestionario, selecciona la respuesta que consideres adecuada, o escribe tu respuesta con toda libertad. Tus respuestas son totalmente confidenciales, y son de gran aporte para mi proyecto de investigación.

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. ¿Cómo se sintieron durante la preparación de la actividad de expresión oral? *

2. ¿Cómo organizaste con tu compañero(a) la actividad de expresión oral? *

3. ¿Qué elementos lingüísticos (vocabulario, gramática, expresiones situacionales, etc...) utilizaron para llevar a cabo la actividad? *

4. ¿Qué dificultades tuvieron durante la preparación de la actividad de expresión oral? *

5. ¿Cómo se sintieron durante la presentación de la actividad de expresión oral? *

6. En su opinión ¿Qué más necesitaban en ese momento para que su actividad oral fue como ustedes querían? *

Anexo 6 : DISPOSITIVO : CUESTIONARIO A ALUMNOS CICLO 1

Cuestionario a alumnos.

Hola, apreciable estudiante, me encuentro realizando una investigación para mi tesis de posgrado, agradecería me apoyes en responder este breve cuestionario. Tus respuestas son muy importantes para mi investigación. Todos los datos recabados serán para fines académicos y educativos.

Lee cuidadosamente cada una de las siguientes preguntas, elige y/o escribe la respuesta correcta.

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. Correo electrónico *

2. 1. En la lengua extranjera hay cuatro habilidades: **expresión oral, expresión escrita, comprensión lectora y comprensión auditiva**. Selecciona la de mayor importancia para ti. *

Marca solo un óvalo.

- Expresión oral
 Expresión escrita
 Comprensión auditiva
 Comprensión escrita

3. 2. Una vez que elegiste tu respuesta más importante en la pregunta anterior, responde por qué para ti es la más importante. *

4. 3. ¿Con qué frecuencia se trabaja en tus clases la habilidad que elegiste? *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi siempre
 A veces
 Nunca

5. Independientemente de tu respuesta, ¿Con qué frecuencia practicas la habilidad que elegiste fuera del salón de clases? *

Marca solo un óvalo.

- Siempre
 Casi siempre
 A veces
 Nunca

6. 5. ¿Qué tipo de actividades usa tu profesor(a) o qué hace para trabajar la habilidad que elegiste en tu salón de clases? *

7. 6. ¿Qué tipo de actividades o qué haces para practicar la habilidad que elegiste fuera del salón de clases? *

Anexo 7 : DISPOSITIVO : ESCALA DE OPINIÓN A ALUMNOS CICLO 2

Escala de opinión

A continuación, se presenta un sondeo con el que se pretende abordar las percepciones en el uso de actividades que fomentan el uso de la expresión oral en la lengua extranjera dentro del aula.

INSTRUCCIONES: LEE

CUIDADOSAMENTE LAS SIGUIENTES ENUNCIADOS Y SELECCIONA LA CASILLA QUE CORRESPONDA.

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. **1. Las instrucciones para llevar a cabo las actividades de expresión oral mencionadas a continuación fueron comprensibles.** *

1 = Totalmente en desacuerdo

2 = En desacuerdo

3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo

4 = De acuerdo

5 = Totalmente de acuerdo

Marca solo un óvalo por fila.

	1	2	3	4	5
Actividad de vacaciones en tu país.	<input type="radio"/>				

2. Las siguientes actividades de expresión oral retoman aspectos relevantes de mi contexto real en la lengua extranjera. *

- 1 = Totalmente en desacuerdo
- 2 = En desacuerdo
- 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 4 = De acuerdo
- 5 = Totalmente de acuerdo

Marca solo un óvalo por fila.

	1	2	3	4	5
Actividad de vacaciones en tu país.	<input type="radio"/>				

3. Durante las actividades pude utilizar el vocabulario correspondiente al tema que se desarrolló. *

- 1 = Totalmente en desacuerdo
- 2 = En desacuerdo
- 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 4 = De acuerdo
- 5 = Totalmente de acuerdo

Marca solo un óvalo por fila.

	1	2	3	4	5
Actividad de vacaciones en tu país.	<input type="radio"/>				

4. El material de la actividad me ayudó a expresarme en francés en las siguientes situaciones. *

- 1 =Totalmente en desacuerdo
- 2 =En desacuerdo
- 3 =Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 4 =De acuerdo
- 5 = Totalmente de acuerdo

Marca solo un óvalo por fila.

	1	2	3	4	5
Actividad de vacaciones en tu país.	<input type="radio"/>				

5. El material adaptado a nuestro contexto vivencial me ayudó a expresarme en francés sin haber estado en un país francoparlante *

- 1 =Totalmente en desacuerdo
- 2 =En desacuerdo
- 3 =Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 4 =De acuerdo
- 5 = Totalmente de acuerdo

Marca solo un óvalo por fila.

	1	2	3	4	5
Actividad de vacaciones en tu país.	<input type="radio"/>				