

**JE TRACE MA VOIE: SECUENCIA DE ACTIVIDADES PARA PROMOVER  
LA COMPETENCIA LÉXICA EN LOS ESTUDIANTES DE FRANCÉS I DE LA  
FUNDACIÓN ALIANZA SOCIAL EDUCATIVA**

**Karen Valentina Pardo Aldana**

**Trabajo de grado para optar a título de Licenciada en Lenguas Modernas**

**Asesora: Carolina González León**

**Pontificia Universidad Javeriana  
Facultad de Comunicación y Lenguaje**

**Bogotá**

**2020**

## **AGRADECIMIENTOS**

*Me complace terminar este camino sabiendo que, pese a las dificultades y tropiezos, el esfuerzo y el trabajo invertidos en este proceso se reflejan en un resultado que supera lo que yo esperaba. Hoy solamente tengo palabras de agradecimiento, en primer lugar, hacia Dios, quien me ha guiado a lugares donde nunca pensé estar y me ha dado mucho más de lo que yo pudiera si quiera pensar. A mi mamá por sostener mi mano en los momentos en los que no ha sido fácil llevar las cargas. Al resto de mi familia, a Juan Camilo y a mis amigos, en especial a Laura y a Maira, quienes fueron testigos de cerca de este recorrido y que creyeron en mi capacidad de llegar hasta el final. Gracias por sus palabras, por su apoyo, por pasar noches en vela conmigo y por soportar mi temperamento en los momentos más bajos. Gracias a Carolina por compartir conmigo de su conocimiento, por animarme a esforzarme siempre un poco más, por orientarme y por hacer que este trabajo fuera una realidad. Finalmente, doy gracias a mi universidad, a mi carrera y a mis profesores; la formación profesional que he tenido no la cambiaría por nada, agradezco la persona en la que me he convertido en estos cinco años y espero con ansias llegar a ser esa profesora que es para otros lo que ellos han sido para mí.*

## Abstract

### Resumen

La presente es una investigación-acción de carácter cualitativo en la que se propone desarrollar una serie de secuencias de actividades para fortalecer la competencia léxica de los estudiantes de francés I de la fundación Alianza Social Educativa (ASE), contexto en el cual se identificaron dificultades en el desarrollo de dicha competencia tras un proceso de observación. Se encontró que estas correspondían principalmente a la poca conciencia acerca de las diferentes maneras en las que los estudiantes aprenden; en segundo lugar, a la dificultad que estos presentan para aprehender el léxico que les es enseñado, siendo este a su vez alejado de su contexto inmediato, y adicional a ello, a la falta de material que los profesores novicios disponen para el desarrollo normal de sus clases.

Esta propuesta de material, nombrada “*Je trace ma voie*”, consta de tres secuencias de actividades, cada una de las cuales corresponde a uno de los estilos de aprendizaje propuestos en el modelo VAK (visual, auditivo y kinestésico) (Bandler & Grinder, 1982). Se adopta el enfoque orientado a la acción (Puren, 2002 & Bourguignon, 2007) para el desarrollo de las secuencias, desde el cual se busca que los aprendices fortalezcan su competencia léxica a partir de una tarea final mediada por una serie de tareas facilitadoras. Para el adelanto de las secuencias de actividades, se adoptaron los principios propuestos por Jolly y Bolitho (1998), que nos permiten dar cuenta de las necesidades, el contexto, la realización pedagógica y la evaluación del material.

Con el fin de garantizar la efectividad del producto final, se decidió llevar a cabo la evaluación del mismo por medio de la participación de, por un lado, docentes expertos en diseño de material y, por otro lado, la de docentes practicantes de la fundación ASE, antiguos y actuales, quienes expusieron asimismo sus consideraciones y recomendaciones en relación a este.

Palabras clave: Estilos de aprendizaje, competencia léxica, secuencia de actividades, enfoque orientado a la acción.

### **Abstract**

This document introduces a qualitative research-action which intends to develop a series of sequences of activities to strengthen the lexical competence of the foundation Alianza Social Educativa (ASE) French I students, context in which difficulties regarding the development of this competence were identified after an observation phase. It was found these difficulties corresponded to several factors. The first of them was the low awareness concerning the ways the students learn. Secondly, the difficulty they presented at the moment of apprehending the lexicon that was taught, being this distracted from their immediate context. And thirdly, the lack of material in the classes.

This proposal, named “*Je trace ma voie*”, consists of three sequences of activities, each of which corresponds to one of the learning styles proposed by the VAK model (visual, auditory and kinesthetic) (Bandler & Grinder, 1982). The approach adopted was the task based language teaching (TBLT) (Puren, 2002) for the sequences development, which seeks that the language learners enhance their lexical competence throughout a final task mediated by pre-tasks. For the gestation of the sequences, the principles proposed by Jolly and Bolitho (1998) were adopted, which allow us to report on the needs, the context, the pedagogical realization and the evaluation of materials.

In order to ensure the effectiveness of the final product, it was determined to carry out its evaluation using the assistance of material design expert teachers and current and old intern teachers at the foundation, who exposed their considerations and recommendations regarding it.

Key words: Learning styles, lexical competence, activity sequencing, task based language teaching (TBLT).

## Résumé

Le présent document constitue un rapport de recherche-action qualitative qui a pour but de développer une séquence d'activités pour renforcer la compétence lexicale chez les élèves du cours de Français I de la Fondation Alianza Social Educativa (ASE), contexte dans lequel des difficultés ont été identifiées après une étape d'observation. D'abord, on a trouvé que ces difficultés correspondent principalement à la faible de que les étudiants ont des différentes styles d'apprentissage ; deuxièmement, à la difficulté qu'ils présentent dans la acquisition du lexique qui est appris, étant donné que c'est éloigné de leur contexte immédiat, et ajoutant à cela, à la manque de matériel qu'il y a dans le cours.

Cette proposition de matériel, appelée "Je trace ma voie", est composée par trois séquences d'activités dont chacune corresponde à un des trois styles d'apprentissage proposés par le modèle VAK (visuel, auditif et kinesthésique) (Bandler & Grinder, 1982). L'approche actionnelle (Puren, 2002) a été adopté pour le développement des séquences, a partir duquel on trouve que les élèves renforcent leur compétence lexicale à partir d'une tâche. Pour l'élaboration des séquences d'activités, on a pris les principes proposés par Jolly et Bolitho (1998), qui nous permettent de rendre compte des nécessités, du contexte, de la réalisation pédagogique et de l'évaluation du matériel.

Dans le souci d'assurer l'effectivité du produit final, on a décidé de mener à bien l'évaluation du même à l'aide d'enseignants experts en dessin de matériel et d'enseignants anciens et actuels de la fondation, qui ont exposé leur considérations et recommandations par rapport le matériel.

Mots clés: Styles d'apprentissage, compétence lexicale, séquences d'activités, approche actionnelle.

## TABLA DE CONTENIDOS

|   |    |
|---|----|
| Introducción .....  | 1  |
| Problema .....  | 2  |
| Justificación.....  | 6  |
| Objetivos.....  | 8  |
| Objetivo general .....  | 8  |
| Objetivos específicos .....   | 8  |
| Antecedentes.....   | 9  |
| Internacionales.....  | 9  |
| Nacionales .....  | 12 |
| Locales .....   | 16 |
| Marco Teórico.....  | 18 |
| Teorías del aprendizaje y la adquisición de lenguajes extranjeras ..... | 18 |
| Competencia comunicativa .....  | 26 |
| Competencia léxica.....   | 28 |
| Enfoque orientado a la acción .....                                     | 33 |
| Secuencia didáctica.....  | 35 |
| Marco Metodológico.....   | 36 |
| Enfoque y diseño de la investigación .....                              | 36 |
| Población.....  | 39 |
| Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....                   | 40 |
| Técnicas.....   | 40 |
| Encuesta .....  | 40 |
| Observación .....   | 41 |
| Instrumentos .....  | 41 |
| Encuesta .....  | 41 |
| Diario de campo .....   | 42 |
| Realización de la secuencia de actividades.....                         | 40 |
| Identificación de las necesidades .....                                 | 43 |
| Exploración de las necesidades .....                                    | 43 |
| Realización contextual.....   | 44 |
| Realización pedagógica .....  | 45 |
| Producción física .....   | 53 |

|                                       |    |
|---------------------------------------|----|
| Aplicación .....                      | 55 |
| Evaluación.....                       | 55 |
| Resultados .....                      | 55 |
| Actividades según el modelo VAK ..... | 56 |
| Enfoque orientado a la acción .....   | 57 |
| Competencia léxica.....               | 59 |
| Diseño de material .....              | 60 |
| Conclusiones.....                     | 63 |
| Referencias.....                      | 67 |

**ÍNDICE DE TABLAS**

|  |    |
|--|----|
| <b>Tabla 1</b> <i>Características de los estudiantes según su estilos de aprendizaje.</i> .....            | 22 |
| <b>Tabla 2</b> <i>Actividades que benefician a los estudiantes según su estilo de aprendizaje.</i> .....   | 23 |
| <b>Tabla 3</b> <i>Estrategias que pueden aplicar los estudiantes según su estilo de aprendizaje.</i> ..... | 24 |
| <b>Tabla 4</b> <i>Niveles de la competencia léxica</i> .....   | 31 |
| <b>Tabla 5</b> Cronograma de actividades .....   | 38 |
| <b>Tabla 6</b> <i>Población</i> .....  | 39 |
| <b>Tabla 7</b> Contenido sociocultural .....   | 42 |
| <b>Tabla 8</b> Perspectivas del lenguaje.....  | 46 |
| <b>Tabla 9</b> Perspectivas del aprendizaje de lengua .....  | 45 |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|  |    |
|--|----|
| <b>Figura 1</b> Ruta para la realización de una secuencia de actividades ..... | 43 |
| <b>Figura 2</b> Resultados: Actividades según el modelo VAK .....              | 57 |
| <b>Figura 3</b> Resultados: Enfoque orientado a la acción .....                | 58 |
| <b>Figura 4</b> Resultados: Competencia léxica .....                           | 59 |
| <b>Figura 5</b> Resultados: Diseño de material.....                            | 62 |

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Diario de campo

Anexo 2: Encuesta Modelo VAK

Anexo 3: Encuesta a estudiantes

Anexo 4: Encuesta a docentes practicantes

Anexo 5: Formato diario de campo

Anexo 6: Rejilla de evaluación del material

Anexo 7: Evaluación del material

Anexo 8: Resultados encuestas docentes practicantes

Anexo 9: Resultados encuestas estudiantes

## 1. Introducción

La presente investigación-acción tiene como eje central el aprendizaje del francés como lengua extranjera dentro del contexto de la fundación Alianza Social Educativa (ASE) en los estudiantes del primer nivel (A1) ofrecido por la misma, en convenio con la Pontificia Universidad Javeriana, sede Bogotá. Esta investigación fue puesta en marcha tras la experiencia de la investigadora como docente practicante en la fundación durante el ciclo 2019-1, y una fase de observación durante el ciclo 2020-1. Durante estos dos periodos, fue posible identificar una serie de factores que incidían en el desarrollo de la competencia léxica de los estudiantes, dentro de los cuales se encuentra la baja conciencia que se tiene frente a los estilos de aprendizaje presentes en los estudiantes y la carencia de material para el desarrollo de los cursos.

Con el objetivo de dar solución a estos factores para beneficiar el proceso de aprendizaje de los alumnos de la fundación, esta investigación propone la secuencia de actividades “*Je trace ma voie*”, un material diseñado para la promoción de la competencia léxica, conforme a los contenidos del curso, y a partir de los postulados de los estilos de aprendizaje del modelo VAK (Bandler & Grinder, 1982). Así pues, el material se divide en tres secuencias, cada una respondiendo a uno de los estilos de aprendizaje del modelo. Con este material, se busca que los aprendices puedan alcanzar los objetivos propuestos para el curso a nivel léxico, pero de una manera más cercana a su realidad y a los rasgos particulares de cada uno al momento de aprender.

## 2. Problema

La fundación Alianza Social Educativa (ASE), en convenio con la Pontificia Universidad Javeriana, abre un espacio cada semestre para que decenas de personas puedan tener acceso a clases de lengua extranjera -inglés o francés. La población de la fundación son adolescentes entre los 13 y los 19 años, la mayoría de los cuales estudian en colegios oficiales de Bogotá en los que se ha extendido la posibilidad de tener acceso a las clases. Este espacio, a la vez, brinda la oportunidad a los estudiantes del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas (LLM) de la universidad para llevar a cabo sus prácticas docentes. En el primer nivel de francés en la fundación, se tiene como objetivo llevar a los aprendices a alcanzar un nivel A1, en el que, según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las lenguas. Este tipo de usuario de lengua debería poder “comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato” (Consejo de Europa, 2002). Es así como, al remitirnos al programa de la fundación ASE para este nivel, vemos que este realmente coincide con los objetivos planteados en el marco dicho nivel. Sin embargo, y como veremos a lo largo de este apartado y en el reporte de diario de campo, estos objetivos difícilmente se logran en el aula de clase.

Tras la participación de la investigadora como practicante en la fundación (en el primer periodo del año 2019) y, dos semestres posteriores a ello, una etapa de observación con el grupo de francés de ASE (en el primer periodo del año 2020), se pudieron identificar una serie de hechos problemáticos claves para determinar las causas de la dificultad que presentan los aprendientes durante su proceso en el desarrollo de la competencia léxica, tanto en lo oral como en lo escrito.

El primero de estos hechos se atribuye a las estrategias adoptadas en clase por docentes novicios (no expertos) para enseñar la lengua. Los practicantes entre octavo y décimo semestre de la carrera son los profesores titulares de las clases, por lo que les

corresponde a ellos la preparación y el desarrollo de las mismas. Los practicantes, priori a la clase, preparan una ficha pedagógica con las actividades que serán realizadas; esta ficha es revisada por guías pedagógicos ya que, dado a que son practicantes en la fundación, los maestros necesitan tener a alguien con más experiencia y conocimiento en el campo que acompañe su labor. No obstante, para el docente que recién está teniendo un primer acercamiento a la enseñanza, no siempre es fácil ajustarse al cronograma, tanto en tiempos como en ciertas actividades y, naturalmente, la experiencia con estrategias pedagógicas que se tienen no es muy extenso. Lo anterior se puede corroborar también en el trabajo de Veenman (1984), quien afirma que el uso de métodos de enseñanza representa uno de los problemas mayormente percibidos en docentes noveles por parte de los directivos de las instituciones, y uno de los que más impacto genera en el desarrollo de la clase, tanto en el control de la misma, como en el logro de los objetivos propuestos. Lo anterior termina afectando, además de la formación docente del practicante, el proceso de aprendizaje de los estudiantes, como también se evidenció en la etapa de observación de este trabajo (ver anexo 1, diario de campo).

En segundo lugar, se encontró como hecho problemático la baja conciencia que se tiene en las clases frente a las diferentes formas en las que los estudiantes aprenden. Si bien, las actividades permiten la participación de todo el grupo y existe un plan para llevarlas a cabo según el desarrollo de la clase, estas se muestran demasiado estandarizadas, lo que puede dar por sentado, de manera errónea, que la comprensión que tengan los aprendientes acerca de cierto tópico sea igualmente significativa para todos. Se evidencia en la fundación que la mayoría de las actividades propuestas corresponden a talleres impresos o material audiovisual, lo que, desde el punto de partida de que no todos aprendemos de la misma manera, termina beneficiando únicamente a algunos de los estudiantes, quienes son predominantemente visuales, pero excluyendo las otras formas de aprender de los demás, en

la mayoría de los casos. Es necesario mencionar que el reconocimiento de la predominancia de los estilos de aprendizaje en los estudiantes constituye una herramienta clave en la práctica de la enseñanza, siendo esta, además, característica de la educación de calidad ya que potencia el alcance de los resultados a lo largo del proceso (Alonso, Gallego & Honey, 2007).

En tercer lugar, podemos hablar de la relevancia que se le da al componente léxico. Mucho se ha hablado de la importancia que debe ser dada a la competencia comunicativa, que comprende asimismo la léxica, en el aula de lenguas extranjeras; sin embargo, en nuestras prácticas, incluyendo las de la fundación, aún se evidencia esa preeminencia que tienen otros elementos durante las clases (Anexo 1). Sin gramática, muy poco puede ser transmitido, sin vocabulario *nada* puede ser transmitido (Wilkins, 1974). Este bajo nivel de atención que se le da al componente léxico, inevitablemente, termina por afectar la interacción de los estudiantes en la lengua meta. Muchos de ellos, al no conocer los términos o las expresiones en francés, recurren al uso del español o, en muchas ocasiones, a bajar su nivel de participación, por lo que se genera distracción en las sesiones. En algunos casos también se evidencia cómo hay conceptos que no tienen un significado o una imagen gráfica para los estudiantes, por lo que el intercambio entre pares o entre docente y estudiante es casi nulo. Lo anterior también sucede, entre otras razones, por el uso de los celulares en las clases, los maestros permiten que este recurso sea utilizado para traducir palabras y que los estudiantes practiquen pronunciación con él, en lugar de apropiarse de actividades que representen un aprendizaje significativo para ellos, como se evidencia en las observaciones consignadas en el diario de campo (anexo 1).

En cuarta instancia, se identificó como un factor problemático los materiales utilizados en clase. Por un lado, si bien se tiene un sílabo para el curso, y los docentes han ido enriqueciendo el contenido del mismo con sus propias fuentes y materiales diseñados por ellos, no se cuenta con un material específico para trabajar que pueda ser utilizado como

herramienta para alcanzar los objetivos de aprendizaje de los estudiantes. Esto genera que la secuencia del curso muchas veces se pierda, por lo que el proceso de los aprendientes puede quedar con algunos espacios en blanco o, incluso, hacerse repetitivo en otros aspectos.

Por otro lado, y retomando el factor del material, gran parte de aquel que se utiliza muestra una realidad ajena a la de los estudiantes. Los libros, copias, videos son seleccionados, en la mayor parte de los casos, sin tener la precaución de involucrar la realidad o el contexto de los aprendientes. Estos materiales son, en la mayoría de los casos, los mismos con los que ha aprendido el docente novicio, situados en países francoparlantes con los que poco o ningún contacto han tenido los aprendientes de la fundación ASE, por lo que no es posible que puedan sentirse identificados con estos, causando que su reacción y aprendizaje sea poco consciente. Rico (2012) habla de cómo los materiales constituyen una de las fuentes más importantes para favorecer la función comunicativa de un aprendiente de una lengua extranjera, pero dada la falta de interculturalidad propuesta en los mismos, se crea una brecha entre el estudiante y la lengua meta que impide que las necesidades de los estudiantes sean satisfechas.

Expuestos los hechos problemáticos encontrados en el escenario tras la observación del mismo, procedemos a plantear la pregunta a la que se busca dar respuesta con esta investigación: ¿Cómo puede una secuencia de actividades orientada a la competencia léxica, a partir de los estilos de aprendizaje, aportar al proceso de aprendizaje de los estudiantes de nivel A1 de francés de la fundación Alianza Social Educativa?

### 3. Justificación

El presente trabajo expone la propuesta de una secuencia de actividades orientada a la competencia léxica en francés bajo el modelo VAK, el cual tiene como foco principal los estilos de aprendizaje. Esta secuencia fue pensada para satisfacer las necesidades de las diferentes partes involucradas en el desarrollo de las clases de lengua en la fundación ASE, evidenciadas tras la observación de dicho escenario. Con este material se apuntará principalmente a que los estudiantes de nivel A1 potencien su aprendizaje del francés como lengua extranjera teniendo en cuenta sus estilos de aprendizaje. De esta manera, eventualmente se verá beneficiada la fundación ASE, la universidad, el programa de Licenciatura en Lenguas Modernas y los futuros docentes practicantes de la fundación.

En primer lugar, al ser este un material enfocado en las particularidades que tienen los estudiantes en el momento de aprender, con él se pretenderá alcanzar los resultados y objetivos propuestos para el curso y, adicional a esto, que se evidencie un avance en el proceso individual de los mismos; hacer uso de instrumentos con los que los aprendientes se familiarizan, con los que se sienten más cómodos y que son más cercanos a su realidad, lo que implícitamente puede favorecer la motivación con la que están aproximándose al aprendizaje de francés. De esta manera, se buscará que el material termine generando un impacto en más que solo en la competencia léxica, en el componente intercultural, las producciones y comprensiones orales y escritas en el curso, y otros aspectos que se consideran relevantes en el aprendizaje de una lengua extranjera y que según los resultados de las encuestas aplicadas tanto a docentes practicantes como a estudiantes de la fundación (Anexos 8 y 9). Lo anterior, se llevará a cabo también con el fin de impactar algunos de los propósitos generales de la fundación: estudiantes que alcanzan los objetivos del curso y que están satisfechos con su proceso educativo.

Al presentar un material enfocado a las individualidades de los aprendientes, se tendrá como propósito traer su propia realidad al contexto de aprendizaje, adaptando en el mismo algunas de las actividades con las que ellos podrían potenciar su desempeño en el curso, teniendo en cuenta los principios de aprendizaje de lenguas extranjeras que propone Krashen (1982). De esta manera, se podrá generar allí un espacio en el que no únicamente aprendan aspectos generales de la lengua francesa, sino que también tengan la posibilidad de consolidar aspectos de su identidad y su realidad inmediata junto a ello.

La fundación ASE provee una variedad de cursos que buscan promover el desarrollo de habilidades personales y de formación dentro de poblaciones vulnerables en Bogotá. En el caso del convenio que se tiene con la Pontificia Universidad Javeriana, se ofrecen cursos de lengua inglesa y francesa a jóvenes entre los 13 y los 19 años de edad que estudian en colegios públicos de zonas vulnerables. Con la propuesta de un material que responda específicamente a las necesidades de esta población, se busca que los estudiantes de la fundación puedan tener mejores resultados en los cursos, y que, asimismo, su alcance se expanda a un número más grande de personas que pueden tener acceso a estos.

Por otra parte, teniendo en cuenta la falta de material que se tiene para el desarrollo de las clases en la fundación, esta propuesta facilitará y dará luces al trabajo de los actuales y futuros practicantes de la licenciatura en ASE. Muchos de ellos, como se ha evidenciado en las encuestas que se aplicaron y en otros espacios, reconocen las dificultades que se pueden presentar al no contar con un material para el curso que satisfaga las necesidades de las distintas partes involucradas en el proceso. Así pues, esta secuencia de actividades diseñada para este contexto tiene un doble fin, el de hacer un aporte al proceso de aprendizaje de los estudiantes, y el de apoyar al docente en formación en su trabajo, brindándole ideas y recursos que finalmente terminen por contribuir a su formación, y no hacer de la misma un proceso que puede llegar incluso a ser frustrante, mientras promueven los objetivos que se

quieren alcanzar con el programa. De esta manera, también el programa de Licenciatura en Lenguas Modernas podrá ver resultados en la formación de sus próximos graduandos, y contar con nuevos recursos y herramientas para el desarrollo de futuros materiales, tanto dentro de la fundación como en otros contextos.

## **4. Objetivos**

### **4.1. Objetivo General**

Proponer una secuencia de actividades orientada a la competencia léxica que, comprendiendo los estilos de aprendizaje, pueda aportar al proceso de aprendizaje de los estudiantes de nivel A1 de francés de la fundación Alianza Social Educativa.

### **4.2. Objetivos Específicos**

Identificar los estilos de aprendizaje presentes en los estudiantes del curso por medio del cuestionario VAK propuesto por la Commission Scolaire des Affluents (2017).

Determinar qué estrategias, según el VAK, pueden activar la competencia léxica según las necesidades de la población.

Precisar qué actividades propuestas por el modelo VAK y la competencia léxica se incluirán en el material.

Diseñar las secuencias de actividades conforme a las estrategias y actividades revisadas previamente.

## 5. Antecedentes

En esta sección se introducen los antecedentes encontrados que tienen relación con la presente investigación, los cuales se encuentran organizados como: internacionales, nacionales y locales.

### 5.1. Internacionales

En primer lugar, es pertinente mencionar el artículo *Learning Styles and Multiple Intelligences in the Teaching-Learning of Spanish as a Foreign Language* de Luengo (2015). Se trata de una propuesta de gran alcance en la que un grupo de estudiantes de la Universidad de Trinidad y Tobago, quienes cursaban su tercer nivel de ELE, fueron ubicados en un curso experimental en el que se implementaron estrategias con miras a favorecer su proceso de aprendizaje partiendo de la base de los estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples que predominaban en ellos. La investigadora mostró un interés particular por el desempeño de los estudiantes de esta institución ya que la asignatura de español era obligatoria para ellos, pero la mayoría no parecía estar alcanzando los resultados esperados en el curso, por lo que recurrió a trabajar las características propias de aprendizaje en los estudiantes para intervenir en su proceso regular. Para ello, la investigadora procedió a hacer un cruce entre las características de los aprendientes según su clasificación dentro de las inteligencias múltiples de Gardner (1983) y los estilos de aprendizaje de Kolb (1976) y las actividades que podían ser integradas al proceso de los estudiantes a partir de las mismas, con base al cual realizó el diseño de un curso experimental, el cual fue su objetivo final.

Para la recolección de datos, la investigadora llevó a cabo la selección de un grupo control de estudiantes del curso para hacer una observación de su desempeño, de esta manera se hizo un análisis comparativo posteriormente que permitió que se rindiera cuenta de los resultados teniendo como referente aquellos estudiantes que no fueron intervenidos. Su

enfoque es una suma de aspectos psicológicos, sociológicos, lingüísticos y de educación, que integrados le permitieron desarrollar su propuesta.

Uno de los resultados más relevantes del estudio fue que el grupo intervenido para la implementación de estrategias manifestó un mejoramiento significativo en su desempeño en comparación al de los estudiantes que no fueron intervenidos (Luengo, 2015).

Particularmente en este trabajo, se ven en funcionamiento dos constructos que resultan altamente relevantes en relación a la presente investigación, los estilos de aprendizaje y la enseñanza de una lengua extranjera, los que, puestos en conjunto y gracias a los resultados, nos permiten afirmar que darle un lugar de importancia a estas diferencias que presentan los aprendientes de una lengua extranjera puede ser un factor con un importante grado de impacto en su proceso de aprendizaje.

Otro punto relevante de esta investigación es la atención que se le dio a los maestros. Al igual que en la presente investigación, identificaron que las falencias del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera pueden ser dadas por múltiples factores, y uno de ellos puede ser la falta de recursos por parte de los profesores, tanto en lo que concierne a materiales como a estrategias, en sus prácticas pedagógicas. De esta manera, se evidenció que, aunque el proceso principalmente intervenido fue el de los aprendientes, no podría haberse hecho la implementación de estrategias pasando por alto el rol del docente en el aula, el impacto de las mismas en sus prácticas se reflejó en los resultados a pesar de no ser el fin mismo de la investigación.

Investigaciones como la anterior nos permiten percatarnos del impacto que se puede lograr en un curso de lengua al repensar sus actividades teniendo en cuenta que no todos los estudiantes responden de igual manera a estas, y es justo esto lo que se quiere rescatar en este trabajo, que pese a tener cierta diversidad de estudiantes, es posible diseñar un sistema que

permita alcanzar los objetivos que se deseen sin obviar la manera en la que los estudiantes están llevando su proceso.

Otro de los trabajos que vale la pena mencionar en esta sección es el reportado en el artículo *A Learning Style-based Grouping Collaborative Learning Approach to Improve - EFL Students' Performance in English Courses* de Yu-Chen Kuo, Hui-Chun Chu y Chi-Hao Huang (2014), Universidad de Soochow, Taiwán. En ella, se integró el aprendizaje colaborativo y los estilos de aprendizaje para optimizar el desempeño de los estudiantes cuando trabajan con compañeros clasificados en su mismo estilo de aprendizaje en un contexto de inglés como lengua extranjera, y lo que se buscaba era realizar un análisis comparativo entre los diferentes grupos observados. El proceso metodológico consistió en conformar los grupos de estudiantes de acuerdo con su clasificación dentro de los estilos de aprendizaje según Kolb (1976), posterior a lo cual se llevó a cabo un diseño y una aplicación de estrategias a cada grupo de acuerdo a dicha clasificación. Esta investigación acción-participativa demostró que los estudiantes pueden presentar una mejora significativa en sus resultados cuando trabajan con personas que comparten el mismo estilo de aprendizaje en la mayoría de los casos. No obstante, no fue así para todos los grupos, si bien algunos grupos de estudiantes mostraron un buen desempeño, otros no evidenciaron mayores resultados, por lo que, entre otras cosas, se concluyó que tener en cuenta las diferentes características que presentan las personas al momento de aprender puede generar un impacto en los resultados, pero no es necesariamente un método efectivo cuando se separa a los estudiantes según su estilo, más aún cuando se busca un avance para todo el grupo (Kuo, Chu & Huang, 2014).

Ahora bien, pese a que no todos los segmentos de la población trabajada en esta investigación evidenciaron un avance significativo en su proceso de aprendizaje de EFL, sí se pudo constatar en los resultados que, al tenerse en cuenta las diferentes habilidades de los estudiantes, se puede generar un impacto y replantear el cómo las estrategias de aprendizaje

son propuestas, y cómo son percibidas por los estudiantes, reflejando esta percepción en el avance de los mismos en el curso.

Esta investigación es determinante para la presente investigación ya que nos da indicios de cómo desde la perspectiva docente pueden ser exploradas las necesidades de los estudiantes según sus distintas formas de aprender. Por otro lado, se resalta también la importancia de identificar qué estrategias son precisas según el tipo de estudiantes a las que sean dirigidas, partiendo de necesidades específicas y el contexto en el que se esté llevando a cabo la labor de enseñanza.

## **5.2. Nacionales**

En esta sección se presentan los antecedentes encontrados a nivel nacional relacionados con los estilos de aprendizaje y los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras para efectos de la presente investigación.

El trabajo de grado titulado *Diseño de Estrategias de Enseñanza del Inglés y Estilos De Aprendizaje. Un estudio basado en los Estudiantes de la Institución Educativa Olga González Arraut de La Ciudad de Cartagena* de Rodríguez y Chamorro (2017). El objetivo de esta investigación es diseñar estrategias de aprendizaje del inglés según los estilos de aprendizaje de los estudiantes de grados cuarto y quinto de la institución. Para llevar a cabo el trabajo, se hizo una observación a la práctica de los docentes de inglés de la institución, quienes no contaban con estudios en pedagogía de lenguas. Tras dicha observación y la determinación de los estilos de aprendizaje de los estudiantes según el modelo VAK, hecha a través de una encuesta, se procedió a hacer el diseño de una serie de estrategias de aprendizaje basadas en las propuestas por Díaz (1999, citado en Rodríguez y Chamorro, 2017) para favorecer la práctica de los profesores en la institución. Estas estrategias estuvieron divididas en tres grupos: estrategias preinstruccionales, estrategias

coinstruccionales y estrategias posinstruccionales; esta división le permitió a los autores llevar un registro detallado del avance de los estudiantes durante el desarrollo de la investigación.

Por otra parte, en el trabajo encontramos un listado de actividades, correspondientes a los estilos de aprendizaje, que utilizaron los investigadores en los cursos intervenidos, y que para la presente investigación pueden resultar altamente relevantes ya que estas mismas actividades pueden tenerse en cuenta adaptándolas a los objetivos propios de la investigación. En este trabajo, podemos ver además la importancia que se le dio a las particularidades de cada estudiante en su proceso de aprendizaje, y cómo tenerlas en cuenta permitió el desarrollo de una propuesta pedagógica para el beneficio tanto de ellos como de los docentes.

Esta investigación propuso principalmente generar un impacto en el proceso de aprendizaje de inglés de los estudiantes, así como se propone también en el presente documento. Para el diseño de las estrategias se tuvieron en cuenta los resultados de las encuestas de estilos de aprendizaje de los estudiantes según el modelo VAK para, posteriormente, tener claro cuáles serían las actividades necesarias según los perfiles identificados entre ellos. Así pues, se le da relevancia tanto a las problemáticas presentadas en el contexto como a las individualidades de los estudiantes al momento de aprender.

Los aportes metodológicos de esta propuesta investigativa son relevantes para esta investigación por diversos motivos. En primer lugar, se hace uso del cuestionario de clasificación de estilos de aprendizaje del modelo VAK para tener una perspectiva más amplia de la población con la que se trabaja. En segundo lugar, se determina cuáles son las posibles actividades para la población según esta clasificación. Y, por último, tras el cruce de datos que con los que se cuenta, se lleva a cabo la intervención en el curso de lengua.

Otra investigación realizada por Parra y Simancas (2015) en Barranquilla para optar a su título de maestría, *Aprendizaje del inglés desde los estilos de aprendizaje mediado por*

*recursos abiertos*, integró la utilización de las TIC, de los Recursos Educativos Abiertos (REA) y de los estilos de aprendizaje propuestos en el modelo VAK para fortalecer el aprendizaje de inglés a nivel universitario. El objetivo de esta investigación fue fortalecer el aprendizaje de la lengua inglesa haciendo uso de REA que consideraran los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Se contó con una población bastante diversa ya que los estudiantes eran de distintas carreras; no obstante, se lograron encontrar puntos comunes sobre los cuales trabajar, como ciertas fuentes en línea y las tecnologías que están al alcance de los estudiantes universitarios, lo que permitió que, por medio de las estrategias aplicadas, se pudieran fundamentar bases para determinar el curso de la investigación. Tras la puesta en marcha de la misma, se demostró una mayor motivación por parte de los estudiantes frente a su proceso cuando se hizo uso de los recursos adaptados a su estilo de aprendizaje, además de la mejora en los resultados del curso.

En esta investigación se utilizó un cuestionario de estilos de aprendizaje para crear un perfil aproximado del tipo de estudiantes que se tenían en el curso, como se pretende también hacer con el trabajo en cuestión, y, posterior a ello, integrar recursos tecnológicos, principalmente páginas de internet recopiladas en una plataforma, diseñada por los propios investigadores, con actividades que se consideraron adecuadas para dichos estilos, que de manera personalizada se adecuaron a los estudiantes. Se incorporaron, por otro lado, algunas actividades encontradas por los investigadores que podían ser aplicadas a los estudiantes según estos mismos estilos. La propuesta de esta investigación resultó ser efectiva de acuerdo con los resultados registrados y bien recibida por la mayor parte de los estudiantes; principalmente se notó un incremento en la motivación de los estudiantes por el curso y mejores resultados en todas las competencias en la mayoría de los estudiantes.

Esta investigación cuenta con una relevancia significativa para el presente trabajo al aportar herramientas que permiten la identificación de los estilos de aprendizaje en los

estudiantes y dan cuenta de insumos que sumados a estos estilos permiten potenciar los procesos enseñanza y aprendizaje en lo que concierne a lenguas extranjeras.

Un poco más cercano al componente léxico, se encontró el trabajo de Guzmán (2017), *La adquisición de vocabulario cotidiano en lengua extranjera inglés en el nivel preescolar del colegio Santa Margarita María a través de la aplicación de elementos del modelo VAK*. Este trabajo tuvo como objetivo promover la adquisición de vocabulario cotidiano en lengua extranjera inglés en el nivel preescolar del colegio Santa Margarita María de El Espinal Tolima a través de la aplicación de elementos del modelo visual, auditivo y kinestésico. Esta fue una investigación de tipo cualitativo, con un enfoque investigación acción, en la que se intervinieron las prácticas docentes de los profesores del grado preescolar de la institución haciendo uso de actividades a lo largo de las sesiones, dispuestas teniendo en cuenta los estilos de aprendizaje de los estudiantes y orientadas específicamente a la adquisición de vocabulario cotidiano, conceptualizado de tal manera por el propio investigador. Dicha intervención se llevó a cabo tras una la observación de las prácticas de los profesores en el semestre inmediatamente anterior. Lo anterior permitió al investigador y a las partes involucradas evidenciar una mejora significativa en la competencia léxica, en la gran mayoría de las pruebas aplicadas en referencia a las observaciones previas a la intervención.

Este trabajo integró dos de los principales conceptos que buscan ser abordados en esta investigación, los estilos de aprendizaje y la competencia léxica, y demostró cómo, para la población en cuestión, estudiantes de grado preescolar, resultó efectiva dicha integración. Porcentualmente, la investigación evidenció un impacto significativo en los resultados del test después de la implementación de la estrategia frente a los resultados diagnósticos iniciales. No obstante, resulta relevante destacar que la implementación de esta investigación tuvo una duración de ocho semanas, en las que todas las sesiones (una sesión de dos horas por semana) fueron intervenidas y todas las actividades estuvieron pensadas en el orden de la

investigación, diferente a los trabajos anteriores que se han presentado como antecedentes en los que se había planteado solo una serie de estrategias.

Esta investigación aporta elementos que dan cuenta de la aproximación que se puede tener a la enseñanza del léxico de una lengua extranjera a partir de estrategias y actividades correspondientes al modelo VAK, por lo que resulta de suma relevancia para el presente trabajo, dando indicios de las rutas que pueden ser tomadas para adaptar las diferentes formas de aprender de los estudiantes a sus necesidades de aprendizaje.

### **5.3. Locales**

En este apartado se presentan los trabajos encontrados en relación a la presente investigación a nivel local.

Factores como la motivación y el componente sociocultural son claves en el desarrollo de investigaciones orientadas a un público como el de la fundación ASE. Estos fueron los conceptos que Campos (2019) tuvo en cuenta para el desarrollo de su trabajo *Unidad didáctica para promover la producción oral en los estudiantes de francés II de la Alianza Social Educativa*. Los resultados de esta investigación demostraron la relevancia que tiene dirigir la atención a las necesidades particulares de los estudiantes y su impacto en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, francés en este caso. Adicional a esto, se determinó el grado de cercanía que tienen el desarrollo de la competencia de producción oral con el de la competencia léxica –comunicarse en la lengua y contar con los recursos para hacerlo–, relación que es altamente relevante cuando se habla del aprendizaje de una lengua extranjera.

Con el material planteado en esta investigación, la autora se propuso incorporar desde los constructos teóricos que han sido objeto de estudio en el campo de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras hasta aquellos que tienen en cuenta los factores particulares de las poblaciones. Tuvo un enfoque orientado a la acción, que permitió una

mayor apropiación de los estudiantes frente a las actividades ya que, aunque el objetivo era principalmente la promoción de la producción oral, no fue la única competencia involucrada en las actividades. También, al haber tenido en cuenta factores más particulares de la población, se facilitó la identificación de sus necesidades, en relación a las cuales fue pensado el material. Algunos de los contenidos que evidenciaron esto fueron las actividades cotidianas de los estudiantes y su realidad actual en el país e incluso a sus familias, lo que generó también un impacto en la motivación de los estudiantes, el cual era también uno de los objetivos principales de la investigación.

Adicional al trabajo anterior, Escalante y Piza (2018) desarrollaron una investigación titulada *Propuesta didáctica "Parle-moi un peu de toi" para favorecer el aprendizaje de los verbos irregulares en el aula de francés 1 de la fundación Alianza Social Educativa (ASE)*. En este trabajo, se presenta una propuesta pedagógica llevada a cabo en la fundación ASE, dentro del enfoque comunicativo, a través del aprendizaje colaborativo y el juego, aplicada a la competencia léxica, específicamente, a los verbos irregulares. En dicha propuesta se tuvo en cuenta la dificultad que presentaban los estudiantes en la comunicación verbal debido a la falta de vocabulario que tenían y a el inconveniente que les generaba la conjugación de los verbos irregulares, además por ser estudiantes de un primer nivel, que en su mayoría venían con bases nulas en la lengua francesa. No obstante, se demostró un avance significativo en tanto que los estudiantes, haciendo uso de los juegos presentados en la clase, tuvieron conversaciones del nivel que se esperaba para su curso correspondiente. Ellos mismos expresaron comodidad con las actividades y se percataron de su avance a lo largo del proceso.

Este trabajo resulta relevante para la presente investigación ya que, en primer lugar, en él se trabajó el mismo contexto, razón por la cual se pueden identificar necesidades similares entre las muestras de las poblaciones de las dos investigaciones. En segundo lugar,

esta investigación tuvo cierto grado de alcance dentro del área de la competencia léxica, lo que puede dar una pauta hacia la manera en la que es posible proponer estrategias referentes para esta comprendiendo el contexto y las necesidades de los aprendientes

Hecha mención del estado del arte de las temáticas a abordar y el fundamento teórico que ha sido utilizado en el mismo, en el siguiente apartado se presentará un desarrollo los conceptos que se tuvieron en cuenta para la investigación.

## **6. Marco Teórico**

Como ya se ha especificado en apartados anteriores, en la presente investigación se propone hacer la propuesta de un material que brinde a los estudiantes de nivel A1 de la fundación ASE la posibilidad de tener un mejor desempeño en la competencia léxica, dadas las dificultades evidenciadas en el planteamiento del problema. En este capítulo se hace una profundización de los constructos teóricos que fueron utilizados como sustento de la investigación.

### **6.1. Teorías del aprendizaje y la adquisición de lenguas extranjeras**

El aprendizaje es un proceso mediante el cual una persona se vale de la experiencia, los objetos y la interacción con otros para construir o generar conocimiento, teniendo un rol activo en la modificación de sus esquemas cognoscitivos respecto al mundo que la rodea, a través de procesos de asimilación y de acomodación (Piaget, 1969). Lo anterior, nos permite percatarnos del señorío que tiene cada individuo frente a su propio proceso de aprendizaje pese -o valiéndose de- factores externos a sí mismo pero cuyo uso puede llevarlo a alcanzar el fin esperado.

A través de los años, el aprendizaje y la adquisición de lenguas ha sido un área de la que mucho se ha hablado y, si bien se han expuesto diversas teorías, aún es una disciplina en la que se ha demostrado no existir una verdad absoluta. Diversos resultados han sido evidenciados en la puesta en marcha de los muchos enfoques existentes hasta hoy y, dadas las variables presentadas en los contextos de enseñanza-aprendizaje de lenguas, aún hay mucho que decir para aportar a esta área.

Desde la teoría conductista desarrollada por Skinner (1948), en la que se empieza a hablar de una relación entre los estímulos externos y sus efectos en las personas, hablando específicamente del aprendizaje en este caso, vemos que se generaba un interés en cómo el este respondería a mucho más que la mera transmisión de información o de conocimiento. No obstante, y hasta el día de hoy, han continuado surgiendo muchas corrientes que buscan no solo explicar cómo se da el aprendizaje, sino también cómo pueden optimizarse ciertas estrategias para obtener mejores resultados.

También Krashen (1982) expone su propia percepción de estos procesos, para él, el aprendizaje y la adquisición de una lengua pueden ser explicados desde cuatro hipótesis. La primera de ellas es la del orden natural, en la que postula que dada la complejidad de las estructuras que conforman la lengua, algunas de ellas van a ser adquiridas más temprano que otras. La segunda hipótesis es la del filtro afectivo; en esta se tienen en cuenta factores primeramente emocionales, como lo son la motivación, la autoconfianza y la ansiedad, que determinan la receptividad de la persona hacia aquello que busca aprender. La tercera es la hipótesis del input comprensible (o input +1), que esencialmente propone que el aprendiz debe estar expuesto a muestras de la lengua meta que sean comprensibles para él, pero que al mismo tiempo suban gradualmente el nivel de complejidad, dependiendo de su capacidad adquisitiva en ese momento, y que de esta manera se genere un avance en el proceso. La cuarta de las hipótesis es la del monitor, en esta se tiene en cuenta la conciencia que tiene el

sujeto frente a su proceso de aprendizaje; el estudiante debe hacer un proceso de reflexión frente a su uso de la lengua, debe concentrarse en la forma de la misma y conocer la regla para que haya lugar también para la autocorrección.

Dentro de estas teorías del aprendizaje, encontramos también la de las inteligencias múltiples de Gardner (1983). En ella, se proponen ocho inteligencias diferentes (verbal-lingüística, lógico-matemática, musical, visual-espacial, corporal-cinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista) dentro de las cuales las personas pueden estar clasificadas según características psicobiológicas que determinan la disposición de sus capacidades intelectuales, lo que a su vez marca una pauta no solo para determinar cómo las personas aprenden, sino también qué es eso que aprenden, y cómo resuelven problemas. No obstante, esta teoría deja abierta la posibilidad de que los sujetos pueden desarrollar varias de estas inteligencias, por lo que no están limitados a aquella que predomine en ellos, sino que pueden ajustar sus propias capacidades según aquello que estén buscando aprender y su entorno. Lo que vemos en la propuesta de Gardner es el interés que comienza a surgir por estudiar los factores particulares que influyen en la manera en la que cada individuo aprende; varias corrientes han expuesto sus ideas y categorías para dar respuesta a esta cuestión, dos ejemplos más de estas son los estilos de aprendizaje de Kolb (1976) y el modelo VAK.

Para Kolb (1976), las personas aprendemos según el estilo de aprendizaje que predomine en nosotros entre cuatro. Están los divergentes, los convergentes, los asimiladores y los adaptadores. Estos estilos parten de todo un ciclo de aprendizaje y etapas que, según Kolb, se presentan en el proceso de aprendizaje de una persona en cualquiera que sea el área que se observe. Esta clasificación está basada principalmente en las experiencias de cada individuo, así pues, según esta teoría, los estilos de aprendizaje son dinámicos y mutables.

Las anteriores son dos de las propuestas que más reconocimiento han tenido en el campo del aprendizaje, abordaremos aquella a partir de la cual se busca desarrollar el material

de la presente investigación, los estilos de aprendizaje del modelo VAK (sus siglas corresponden a la clasificación que el modelo les da a los aprendientes: *visuales*, *auditivos* y *kinestésicos*). Este modelo da cuenta de los canales a través de los cuales los individuos reciben la información para un posterior proceso de aprendizaje, por lo que se concluyó que podría ser un modelo pertinente para la enseñanza de contenido léxico, teniendo en cuenta que ha sido usado en distintos escenarios de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. En algunas fuentes puede encontrarse este mismo concepto bajo el nombre de sistemas de representación; sin embargo, para fines de la investigación, se guardará el nombre de estilos de aprendizaje.

El modelo VAK fue propuesto desde la Programación Neurolingüística (PNL) y desarrollado por Richard Bandler y John Grinder a finales del siglo XX. Los estilos de aprendizaje de que en este se proponen dan cuenta de la vía que un individuo prefiere, inconscientemente, para hacer un registro de la información que le es presentada y de la forma en la que cada persona procesa la información a la que es expuesta y cómo la representa en su cerebro. A esta clasificación, propuesta por los autores Rita Dunn y Kenneth Dunn (1978), se le da el nombre de modelo VAK. Dunn y Dunn (1978) proveen una caracterización de las personas conforme a su clasificación en cada uno de los estilos de aprendizaje del modelo VAK:

El sistema de representación visual tiende a ser el sistema de representación dominante en la mayoría de las personas. Ocurre cuando uno tiende a pensar en imágenes y a relacionarlas con ideas y conceptos. Como por ejemplo cuando uno recurre a mapas conceptuales para recordar ideas, conceptos y procesos complejos. Por lo mismo, este sistema está directamente relacionado con nuestra capacidad de abstracción y planificación. Por otra parte, las personas que son más auditivas tienden a recordar mejor la información siguiendo y rememorando una explicación oral; además le permite a la persona retener la información de

una manera secuencial y ordenada. Este sistema no permite abstraer o relacionar conceptos con la misma facilidad que el visual, pero resulta fundamental para el aprendizaje de cosas como la música y los idiomas. Y finalmente, el sistema de representación kinestésico está relacionado con las sensaciones y los movimientos. En otras palabras, es lo que ocurre cuando aprendemos más fácilmente al movernos y tocar las cosas, como cuando caminamos al recitar información o hacemos un experimento manipulando instrumentos de laboratorio. Este sistema es más lento que los otros dos, pero tiende a generar un aprendizaje más profundo y difícil de olvidar, como cuando aprendemos a andar en bicicleta.

Algunas de las características a través de las cuales se puede identificar el estilo de aprendizaje de las personas están dadas por su conducta y, aunque no siempre son las mismas, Ríos (2016) resume brevemente cómo estas pueden ser evidenciadas en la mayoría de los casos:

**Tabla 1**

*Características de los estudiantes según su estilos de aprendizaje.*

| Visual  | Auditivo  | Kinestésico   |
|---|---|---|
| Organizado, ordenado, observador y tranquilo. Preocupado por su aspecto. Voz aguda, barbilla levantada. Se le ven las emociones en la cara. | Habla solo, se distrae fácilmente. Mueve los labios al leer. Facilidad de palabra. No le preocupa especialmente su aspecto. Monopoliza la conversación. Le gusta la música. Modula el tono y timbre de voz. Expresa sus | Responde a las muestras físicas de cariño, le gusta tocarlo todo, se mueve y gesticula mucho. Sale bien arreglado de la casa. Tono de voz más bajo, con la barbilla hacia abajo. Expresa sus emociones con movimientos. |

---

emociones verbalmente.

---

Al contar con estas clasificaciones proporcionadas por el modelo, es necesario también saber que existen ciertas actividades y estrategias que han sido desarrolladas según sus principios para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Algunas de ellas se pueden encontrar en el trabajo de Rodríguez y Chamorro (2017), cuya investigación se dio en un contexto de aprendizaje de lengua extranjera por lo que pueden ser mejor adaptadas a la presente investigación.

## **Tabla 2**

*Actividades que benefician a los estudiantes según su estilo de aprendizaje.*

---

|          |   |
|----------|---|
| Visual   | <p>Utilizar de dibujos, fotos, flashcards, poster, gráficos, formas y colores que ayuden a la ilustración del tema a enseñar (pueden ir acompañadas del respectivo significado).</p> <p>Decorar las paredes con trabajos hechos por los mismos alumnos.</p> <p>Realizar Juegos de concentración como la relación de parejas (dibujos y letras).</p> <p>Escribir en la pizarra las palabras claves o nuevas y las estructuras si son necesarias.</p> <p>Dibujar y describir objetos o situaciones.</p> |
| Auditivo | <p>Usar canciones, conversaciones, cuentos, fábulas, chants y, variedad de música.</p>  |

---

---

|             |  |
|-------------|--|
|             | Realizar juegos como el teléfono roto.   |
|             | Brindar diversas oportunidades que den un enfoque no solo oral, sino que desarrolle el uso de la lengua; asignación de papeles dentro de conversaciones, role plays, diálogos, repeticiones, performances. |
|             | Identificar sonidos y dar respuestas   |
| Kinestésico | Identificar objetos reales o palpables, con los ojos vendados.   |
|             | Realizar juegos donde se incluya el movimiento, se puede usar el TPR (Total Physical Response).  |
|             | Interpretar físicamente acciones como deportes.  |
|             | Incorporar actividades prácticas para motivar al alumno  |

---

Dado que los estilos propuestos por el modelo VAK son aplicables a todos los campos de aprendizaje, la Commission Scolaire des Affluents (2017) hace una recopilación de algunas de las estrategias y actividades que pueden ser aplicadas en un contexto de aprendizaje de lenguas, abordadas específicamente desde el aprendizaje de la lengua francesa, y las resume en la siguiente tabla.

**Tabla 3**

*Estrategias que pueden aplicar los estudiantes según su estilo de aprendizaje.*

---

| <b>Types d'élèves</b> | <b>Stratégies</b>                                  |
|-----------------------|--|
| Auditif               | Étudier dans un endroit calme.                     |
|                       | Relire mes notes de cours avant d'aller en classe. |
|                       | Lire mes notes ou mes livres à voix haute.         |

---

---

Résumer ce que j'ai appris et l'enregistrer.

Expliquer à d'autres ce que j'ai appris ou étudier avec d'autres.

Inventer une chanson avec les éléments que je dois retenir.

Écouter de la musique lorsque j'étudie, cela me permettra de relier des mots, des idées et des concepts à des thèmes musicaux.

Prendre des notes pendant les cours.

#### Visuel

Me voir en train de réussir une tâche.

Prendre des notes de ce que j'entends et de ce que je lis.

Me représenter des images dans ma tête et les associer avec des mots, des idées.

Demander à mon enseignant(e) d'écrire au tableau.

Utiliser des graphiques, des tableaux et des cartes-mémoire afin de mieux comprendre.

Utiliser un calendrier, afin d'y inscrire ce que je dois faire.

Utiliser un surligneur quand j'étudie et prendre des couleurs différentes.

Travailler dans un endroit ordonné, loin des fenêtres et du mouvement.

#### Kinesthésique

Prendre des notes de ce que j'entends et de ce que je lis.

Souligner ou mettre en évidence les faits importants qui se retrouvent dans mon texte ou dans mes notes de cours.

Étudier en sessions fréquentes, mais de courte durée. Me donner

---

---

des pauses et des récompenses.

Me fixer un but, exemple : je dois lire 5 pages avant de prendre une pause.

Répéter une série d'instructions.

Fabriquer une maquette ou dessiner une image de ce que j'apprends.

Me déplacer et marcher lorsque j'étudie.

Mâcher de la gomme ou manipuler une balle de caoutchouc en étudiant.

---

Las actividades anteriormente mencionadas son pertinentes para este tipo de investigación, la cual pretende que el estudiante diversifique su forma de aprender, utilizando otro tipo de actividades y ejercicios que beneficien dichos procesos de aprendizaje teniendo en cuenta los diferentes canales a través de los que cada uno de ellos recibe la información a la que es expuesto.

El modelo VAK, aplicado al área de enseñanza y aprendizaje, da una pauta acerca del tipo de estudiantes que se pueden tener en un curso y, adicional a esto, hemos resaltado algunas de las actividades que se pueden realizar para favorecer su proceso.

Al referirse al campo del aprendizaje de lenguas extranjeras, encontramos que existen ciertas competencias que al ser desarrolladas le permiten al aprendiente un mejor desempeño; para fines de la investigación y de acuerdo a los objetivos planteados, en este documento nos enfocaremos en la competencia comunicativa.

## **6.2. Competencia comunicativa**

La competencia comunicativa ha sido una de las más tenidas en cuenta para el desarrollo de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras. Uno de los primeros autores que habló acerca de ella fue Fisher (1970). Para este autor, todo acto comunicativo está regido por reglas que interacción que dan cuenta de las características de los interlocutores, desde características sociales, como el sexo y su posición social, entre otras, hasta las intenciones del mensaje y las consecuencias de este. Así pues, en esta concepción se pone en juego elementos que son predominantemente pragmáticos y psicológicos, pero que se ven reflejados en la comunicación entre distintos agentes sociales.

Más adelante, Hymes (1971) hablará acerca de otros aspectos que para él deben ser comprendidos al hablar de esta competencia. Hymes (1971) dice que esta competencia reúne una serie conocimientos y destrezas con los que cuentan los miembros de una comunidad y que les permiten entenderse entre sí. Así pues, se habla más bien de un uso y una interpretación social de porciones lingüísticas, las cuales marcan las reglas de interacción entre los miembros de una comunidad dada. La percepción de esta competencia de Hymes está mayormente orientada hacia la interacción entre factores sociales y lingüísticos.

Canale y Swain (1980), por otro lado, proponen un modelo de competencia comunicativa que se enfoca más hacia el área de aprendizaje de lenguas. De acuerdo con su propuesta, existen tres elementos principales: la competencia gramatical, la competencia sociolingüística y la competencia estratégica. Estos tres componentes son puestos en interacción, y más allá de que se vean dados en un orden esquemático, lo que se busca con ellos es que los usuarios de la lengua den cuenta de un conocimiento lingüístico y que, adicional a ello, cuenten con una habilidad dada por el contexto que les permita poner esos conocimientos en uso, lo que para los autores sería una “actuación comunicativa”.

Estas distintas concepciones de la competencia comunicativa dan cuenta de factores en común que la componen. Uno de ellos es el conocimiento de las reglas de funcionamiento de una lengua y la capacidad del usuario de esta para ponerlas en uso dado el contexto en el que se encuentre, de tal manera que pueda haber una transmisión y una comprensión adecuada de los mensajes teniendo en cuenta elementos que van más allá de las palabras que son utilizadas, aunque estas jueguen un rol indispensable.

Actualmente, el principal recurso con el que se cuenta para referenciar las competencias a nivel de lengua es el MCER, según el cual la competencia comunicativa:

(...) comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades. Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones (Consejo de Europa, 2002).

Vemos entonces que la competencia comunicativa abarca mucho más que el acto comunicativo en sí mismo, este es entendido más bien como el fin último, que deberá ser alcanzado haciendo uso de ciertos recursos lingüísticos y paralingüísticos, además de elementos socioculturales y otros propios del contexto de cada individuo.

De acuerdo a lo anterior, existen conocimientos y destrezas necesitan ser desarrollados en el aprendiz, uno de los recursos que puede ayudar en esta labor es el fortalecimiento de la competencia léxica, la cual abordaremos en el siguiente apartado.

### **6.3. Competencia léxica**

Dentro de las diversas competencias que se comprenden en el aprendizaje de una lengua extranjera, es fundamental resaltar el rol que juega la competencia léxica. El desarrollo de esta proporciona al usuario de la lengua herramientas con las cuales este puede tener procesos comunicativos exitosos y desenvolverse mejor en los distintos actos de habla a los que es expuesto. En el Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2002), la encontramos como una subcompetencia de la competencia comunicativa, allí se define como “el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo. No obstante, va más allá de conocimiento de las palabras que un usuario de la lengua tiene; la competencia léxica comprende modismos, estructuras fijas y frases hechas, entre otros” (Consejo de Europa, 2002). Lo anterior nos permite ver que la competencia léxica es una de las claves a la hora de comunicarnos eficazmente, en especial cuando hablamos de una lengua extranjera, en la que muchos valores pueden ser desconocidos para el aprendiz en los primeros niveles de acercamiento a la misma, como es el caso de la mayoría de los estudiantes de la fundación ASE.

Conforme a lo establecido en el MCER, se espera que un estudiante de nivel A1, el que se desea alcanzar con los estudiantes de ASE al final del curso, pueda:

comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato, (...) presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce, y (...) relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar (Consejo de Europa, 2002).

Vemos entonces que existe una serie de factores en relación a esta competencia que necesitan ser satisfechos en los espacios de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Para comprenderlos más claramente, podemos remitirnos a lo que otros autores han expuesto como su comprensión de la misma y algunos de los elementos que la conforman.

"Para Marconi (2000) la competencia léxica, considerada en todas sus dimensiones, es una familia de destrezas complejas, por lo que no se limita al mero hecho conocer el significado de una palabra" (Hernández-Muñoz, 2015, p. 80). Para él, existen dos niveles dentro de la competencia, el inferencial y el referencial. El inferencial está relacionado con el desarrollo de destrezas como la inferencia semántica, la paráfrasis, la definición misma, entre otras. El nivel referencial se refiere al uso de estas destrezas en el mundo real, el reconocimiento de que los valores léxicos son válidos únicamente cuando se usan en contextos dentro de la realidad del usuario de la lengua. Así pues, a diferencia de lo que se pudiera pensar, el desarrollo de esta competencia debe ser entendido desde un macro que tiene en cuenta la realidad del individuo, las otras competencias que se complementan y los objetivos que se tienen con el proceso.

La concepción de Marconi puede ser complementada con la de Nation (2006), para quien a competencia léxica tiene que ver también con las asociaciones que hace la persona cuando está haciendo uso de fragmentos de la lengua. Esto se refiere al significado que para ella tiene dicho fragmento, a su forma en cuanto a aspectos fonéticos y gráficos, y al uso que le da según la situación en la que se encuentre. Estos tres componentes puestos en interacción son capaces de darnos una pauta para evidenciar el avance del aprendiz en la competencia.

Así pues, se evidencia que hacer referencia a esta competencia implica, más que conocer el vocabulario de la lengua meta y su uso según los contextos, otros elementos que se encuentran determinados por factores propios de la realidad inmediata de los estudiantes, de características psicobiológicas, de otros conocimientos de la misma lengua, entre otros.

El desarrollo de esta competencia ha sido entendido en diversas ocasiones como el saber una palabra, y, si bien puede que esto en parte dé cuenta de la misma, es fundamental

tener en cuenta algunos de los componentes que llevan al aprendiz de una lengua a saber esa palabra. Nation (2001) nos presentan los diferentes niveles de la competencia léxica, los cuales pueden organizarse así:

**Tabla 4**

*Niveles de la competencia léxica.*

| Nivel         | Saber   |
|---------------|---|
| Fónico        | <ul style="list-style-type: none"> <li>● ¿Cómo suena la palabra</li> <li>● ¿Cómo se pronuncia la palabra?</li> <li>● ¿Cómo se ve?</li> <li>● ¿Cómo se escribe?</li> </ul>                             |
| Morfológico   | <ul style="list-style-type: none"> <li>● ¿Qué partes se reconocen en ella?</li> <li>● ¿Qué estructura tiene?</li> </ul>   |
| Sintáctico    | <ul style="list-style-type: none"> <li>● ¿En qué estructuras podría aparecer?</li> <li>● ¿En qué estructuras se debe usar?</li> </ul>   |
| Semántico     | <ul style="list-style-type: none"> <li>● ¿Qué significado señala la forma de la palabra?</li> <li>● ¿Qué está incluido en el concepto?</li> <li>● ¿Qué ítems pueden referir este concepto?</li> </ul> |
| Redes léxicas | <ul style="list-style-type: none"> <li>● ¿Qué otras palabras aparecen o pueden usarse con ella?</li> </ul>  |

Estos niveles ponen en evidencia la importancia de desarrollar la competencia, en especial como docentes, desde una perspectiva holística en la que el aprendiz no solo

aprenda, sino que desarrolle la habilidad de seguir construyendo conocimiento por sus propios medios al estarle siendo proporcionados los recursos para hacerlo.

Michael Lewis (1993) ha sido uno de los autores que más se ha interesado por la competencia léxica en el proceso de aprendizaje de lenguas. Para Lewis, el léxico compone el eje central de cualquier situación comunicativa ya que, en medio de ella, lo que hace el hablante es recurrir a “chunks” o trozos prefabricados de la lengua que se tienen dentro de un bagaje y que el hablante es capaz de usar ya que conoce su significado; diferente a como se pensaría desde otras perspectivas, que el hablante conoce ciertas palabras y las pone en funcionamiento junto con las reglas gramaticales que domina (citado en Paz, 2007). Lo anterior puede darnos luces acerca de cómo puede ser abordada esta competencia sin recurrir a materiales y fuentes tradicionales para que los estudiantes aprendan vocabulario, sino más bien, a segmentos de la lengua que les permitan hacer uso de la misma según las necesidades de cada aprendiente, en lugar de simplemente almacenar conocimiento que podría jamás ser utilizado.

Teniendo en cuenta lo anterior, se pone en evidencia que existen múltiples factores a tener en cuenta cuando se aborda la competencia léxica y se confirma que esta es una pieza fundamental en el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices de una lengua extranjera. Adicional a esto, y para el contexto al que nos enfrentamos con la fundación ASE, no podemos pasar por alto la importancia que tiene la competencia léxica en relación a la competencia sociocultural.

Para Van Ek (1986), el aprendizaje de una lengua debe comprender, entre otros factores, el desarrollo de ciertas capacidades en esta lengua, como la formulación de enunciados, la categorización de expresiones y el valor que les es dado según los contextos. Así pues, el aprendiente no se ve limitado al vocabulario que tiene, sino que, además, cuenta con la capacidad de hacer uso y tener una adecuada comprensión del mismo según la

situación en la que se encuentre. Adicionalmente, el desarrollo de estas destrezas lo capacita para evitar que algunas transferencias de su lengua materna obstruyan su proceso de aprendizaje, dejándolas en un segundo plano cuando requiere recursos para enriquecer su bagaje léxico. Todos estos son principios que corresponden a la competencia léxica comprendida desde la competencia sociocultural, y pueden llegar a ser altamente valorados en el desarrollo de estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera.

Habiendo abordado algunos de los aspectos que son relevantes para este trabajo en lo que concierne a la competencia léxica y, dado que la presente investigación tiene como objetivo principal proponer una secuencia didáctica dirigida a la misma, en el siguiente apartado consideraremos el enfoque bajo el cual esta será desarrollada.

#### **6.4. Enfoque orientado a la acción**

El enfoque orientado a la acción es uno de los métodos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras que permite un mejor desarrollo de la competencia comunicativa, al buscar exponer a los usuarios de la lengua a escenarios en los que puedan desarrollarse como actores sociales y agentes de su propio proceso de aprendizaje (Bourgignon, 2007).

El enfoque orientado a la acción, entre muchos factores, se caracteriza porque responde a las necesidades contextuales de los aprendices de una lengua a través de micro y macro tareas. Por medio de estas tareas, se busca que el individuo sea expuesto a actividades de la vida cotidiana en las que este es posible hacer uso de elementos tanto lingüísticos como no lingüísticos para llevar a cabo una actividad o resolver un problema, haciendo de la lengua en cuestión un medio, y no un fin para llevar a cabo tal objetivo. Con esta perspectiva en mente, es posible ver al usuario de la lengua como un agente social, que tiene tareas que desempeñar en diferentes escenarios, y que se sirve de medios comunicativos para

desempeñar tareas que requieren una acción por parte de él, involucren estas o no un acto de habla en sí (Bourgignon, 2007). Este enfoque pone en evidencia la importancia de exponer al aprendiz a situaciones en las que él tiene un rol, y no solamente en las que un fin lingüístico debe ser alcanzado.

Para Puren (2002), este enfoque debe dar cuenta de tareas que se llevan a cabo desde una perspectiva cultural. De esta manera, el contexto construye y determina cuáles son esas tareas que le permitirán al usuario de la lengua desenvolverse como un agente social, ya que el individuo no se encuentra solo, sino que necesariamente dicho contexto le dará la pauta para que pueda actuar y co-actuar con otros individuos, y será esto lo que aporte un significado al proceso de aprendizaje de la lengua, dejándola como un factor secundario pero que facilitada alcanzará el objetivo final. Así pues, este enfoque facilitará que los estudiantes alcancen los objetivos propuestos en los cursos de lengua sin que ello genere una separación de su realidad inmediata ni de aquellos espacios a los que será expuesto posteriormente como usuario de la lengua que están aprendiendo.

Por lo tanto, este enfoque es entendido para este estudio como una propuesta metodológica que permite unificar, desarrollar, construir, replantear, animar, las prácticas tanto de docentes como de aprendientes de una lengua en contextos como en el que se encuentran inscritos en la fundación ASE, con quienes se busca alcanzar un nivel A1 de la lengua.

Este enfoque que sigue pautas activas, al igual que el modelo VAK, reconoce la importancia de la interacción social y el intercambio lexical dentro de un contexto, con lo cual se busca que a partir de actividades y ejercicios los aprendientes desarrollen una conciencia tanto a su realidad como de la relación que existe entre esta y la de contextos en los que pueden hacer uso de la lengua que están aprendiendo. Todo lo anterior tiene como objetivo que se dé una exposición de los aprendices a espacios en los que puedan

desenvolverse como agentes sociales y en los que los recursos lingüísticos puedan ser utilizados como herramienta para la resolución de problemas y el cumplimiento de tareas propias de su vida cotidiana.

El enfoque orientado a la acción dará la pauta para la creación de la secuencia didáctica propuesta en el presente trabajo, cuyos principios serán desarrollados en el siguiente apartado.

### **6.5. Secuencia didáctica**

Al hacer referencia a un diseño de material, es preciso mencionar de qué tipo de material se está hablando para poder tener en cuenta los principios que se necesitarán para el desarrollo del mismo. Para la presente investigación, se optó por el diseño de una secuencia didáctica, la cual tendrá un enfoque por tareas ya que lo que se pretende con ella es que, a través de ciertas tareas facilitadoras, los aprendices lleguen a una tarea final.

Se entiende por secuencia de actividades a la “ordenación o disposición de las actividades dentro de una lección o unidad didáctica en un libro de texto determinado y elaborado para la enseñanza de una lengua extranjera específica” (Criado, 2008, p. 5). Este orden permitirá tener una pauta para la elección y desarrollo de las actividades según los objetivos propuestos. Para Littlejohn (1992), la secuencia de actividades en un material se caracteriza por un dinamismo en la presentación del material y del profesor, desde actividades de práctica hacia algo más libre, principalmente por medio de actividades de tipo juego.

El material en una clase de lengua le permite al docente comunicar a los estudiantes con una cultura, aprender una lengua y desarrollar algunas habilidades. Su objetivo debe ser el de construir puentes entre culturas, pero para ello no basta con solo elegir el material correcto, sino que se necesita también adaptarlos de tal manera que sea posible un encuentro entre el contenido que allí se presenta y la realidad de los aprendices (Rico, 2011).

Uno de los modelos más sobresalientes para el diseño de material es el planteado por Tomlinson (1998). En su trabajo, se ofrece un bosquejo de los lineamientos que él considera fundamentales tener en cuenta al momento de pensar en un material para un curso de lengua, la mayoría de los cuales responden a las necesidades de los estudiantes a nivel de disposición visual de contenidos, comodidad con el material, un input comprensible y zona de desarrollo próximo, estilos de aprendizaje de los estudiantes y la promoción de las habilidades de los estudiantes, entre otros.

Para esta investigación, se tienen en cuenta como principios fundamentales los presentados en el trabajo de Tomlinson (1998) para dar cumplimiento al alcance de los objetivos y para posteriormente determinar el alcance de la propuesta de material.

Previamente presentados los constructos teóricos que se consideraron para la presente investigación, la siguiente sección se propone dar cuenta de la metodología que se integró para la misma.

## **7. Marco metodológico**

En este apartado se hace una presentación de los aspectos relacionados a la metodología de esta investigación. Se encontrará en primer lugar, el enfoque y diseño de la investigación; en segundo, lugar la población, y en tercer lugar, las técnicas e instrumentos de recolección de datos.

### **7.1. Enfoque y diseño de la investigación**

Esta investigación se encuentra bajo el enfoque cualitativo, el cual, según Hernández et al. (2010), da cuenta de diversas realidades subjetivas según los participantes de la investigación. Esto se puede observar en este trabajo específicamente cuando se habla de los estilos de aprendizaje; lo que se intenta resaltar es que cada uno de los estudiantes de la fundación ASE es un individuo diferente al otro y que percibe su realidad, e incluso su

proceso de aprendizaje de francés, específicamente en lo que concierne al contenido léxico, de manera particular. Por otro lado, se tiene también la perspectiva de los docentes de la fundación y de la investigadora, quienes tienen toda una visión subjetiva de la realidad que se enfrenta en este contexto, y cuyo punto de encuentro da lugar a esta investigación.

El enfoque cualitativo se caracteriza además por ser un estudio dinámico ya que sus preguntas de investigación e hipótesis, si bien pueden ser establecidas desde un momento previo a las observaciones, pueden también variar o perfeccionarse según se presenten los hechos observados, por lo que se puede hablar más bien de un proceso circular que permite que el análisis de datos redirija el trabajo en la medida en que sea necesario (Hernández et al, 2010). Las propiedades de este tipo de investigación mencionadas anteriormente nos permitirán alcanzar los objetivos planteados dada la naturaleza del contexto al que nos enfrentamos, el cual se vio de hecho atravesado por distintas situaciones tanto esperadas como imprevistas, y las características de aquello que se quiere analizar, que incluye rasgos tan particulares debido a la unicidad de la población a la que nos enfrentamos.

Por otro lado, el diseño de esta investigación corresponde al de la investigación-acción, que para Colmenares (2012) puede ser entendida como:

un método en el cual participan y coexisten dos procesos: conocer y actuar; por tanto, favorece en los actores sociales el conocer, analizar y comprender mejor la realidad en la cual se encuentran inmersos, sus problemas, necesidades, recursos, capacidades, potencialidades y limitaciones; el conocimiento de esa realidad les permite, además de reflexionar, planificar y ejecutar acciones tendientes a las mejoras y transformaciones significativas de aquellos aspectos que requieren cambios; por lo tanto, favorece la toma de conciencia, la asunción de acciones concretas y oportunas, el empoderamiento, la movilización colectiva y la consecuente acción transformadora (p.109).

Dadas estas características, se puede clasificar el presente trabajo como una investigación-acción que, tras una etapa de observación de los escenarios en los que fue identificada la problemática, propone una intervención al proceso de aprendizaje de los estudiantes de la fundación Alianza Social Educativa utilizando como recurso el diseño de una secuencia didáctica.

Las etapas que supone una investigación acción-participativa, según Martí (2002), son: diagnóstico, programación, y conclusiones y propuestas. Basado en esta división de la investigación, a continuación, se presenta el cronograma de actividades para el trabajo. Este fue organizado en semanas dada la programación de la universidad y para efectos de la investigación.

**Tabla 5**

*Cronograma de actividades.*

| <b>Etapa</b>           | <b>Semana</b> | <b>Actividad</b>   |
|------------------------|---------------|--|
| <b>I Diagnóstico</b>   | <b>1-6</b>    | Redacción de fundamentos teóricos del proyecto                                   |
|                        | <b>7-8</b>    | Observación de las clases en la fundación<br><br>Delimitación de la problemática |
| <b>II Programación</b> | <b>9</b>      | Aplicación de tests de modelo VAK a estudiantes                                  |
|                        | <b>9</b>      | Aplicación de encuestas a docentes   |

---

|                                      |              |  |
|--------------------------------------|--------------|--|
|                                      | <b>10-14</b> | Desarrollo del material en físico      |
| <b>III Conclusiones y propuestas</b> | <b>15</b>    | Evaluación del material                |
|                                      | <b>16-17</b> | Lectura e interpretación de resultados |

---

## 7.2. Población

La población que se seleccionó para esta investigación hace parte de la Fundación Alianza Social Educativa (ASE), una fundación sin ánimo de lucro que, a través de cursos de lengua y otros aprendizajes, busca promover la formación integral de personas de distintos grupos sociales. En este caso, encontramos un grupo que cursa el nivel 1 de francés dentro del convenio de la fundación con la Pontificia Universidad Javeriana. Estos estudiantes se encuentran en un rango de edad entre los 13 y los 19 años, y la mayoría de ellos cursan entre los grados sexto y décimo primero de educación básica. Para este nivel de francés, se espera que los estudiantes tengan un nivel de lengua A1 conforme al MCER (2002).

Esta investigación se llevó a cabo en el primer semestre del año 2020, con aproximadamente 40 estudiantes de tres cursos de francés I. El material fue diseñado pensando en las necesidades de este grupo de estudiantes; no obstante, se propone que este pueda ser utilizado en general en los cursos de francés I a venir. En la tabla a continuación se sintetizan los datos de la población.

### Tabla 6

*Población.*

---

**Universo, población y muestra**

---

---

|           |  |
|-----------|--|
| Universo  | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Fundación Alianza Social Educativa (ASE)</li> <li>● Cursos de francés</li> </ul>    |
| Población | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Francés I</li> <li>● Adolescentes (13-19 años)</li> <li>● 40 estudiantes</li> </ul> |
| Muestra   | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Ciclo 2020-1</li> <li>● 15 estudiantes</li> </ul>                                   |

---

### **7.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

En esta sección se presentan las técnicas y los instrumentos utilizados para la recolección de datos durante el proceso; las técnicas escogidas corresponden a la naturaleza del presente trabajo: la investigación-acción participativa. Entre las técnicas se encuentran: la encuesta y la observación. Se decidió optar por el uso de estas técnicas ya que facilitaban la comunicación entre la investigadora, los practicantes y los estudiantes. Además, estas permiten una recolección de datos organizada y que permiten tener un registro fiable.

#### **7.3.1. Técnicas**

En esta sección se presentan las técnicas de recolección de datos utilizadas para esta investigación, entendidas como el conjunto de herramientas y procedimientos que se utilizaron para el análisis y la validación de la información recuperada.

##### **7.3.1.1. Encuesta**

Vemos en Arias (2012) que “se define la encuesta como una técnica que pretende obtener información que suministra un grupo o muestra de sujetos acerca de sí mismos, o en relación con un tema en particular” (p.72). Las encuestas utilizadas en el presente trabajo correspondieron a la clasificación de los estudiantes dentro de las categorías del Modelo

VAK, dirigida hacia los estudiantes, y a las percepciones que tienen los practicantes y los estudiantes de las clases en la fundación.

### **7.3.1.2. Observación**

Por otro lado, la observación es una técnica con la que se puede visualizar, en forma sistemática, un hecho, fenómeno o situación que se produzca en la sociedad, en función de unos objetivos de investigación preestablecidos (Arias, 2012). Dada la naturaleza del presente trabajo, se necesitaba llevar un registro juicioso del proceso de los participantes desde su propia perspectiva y desde la de la perspectiva de la investigadora.

### **7.3.2. Instrumentos**

En esta sección se presentan los instrumentos utilizados para llevar a cabo la presente investigación. Todos los instrumentos, a excepción de las encuestas del modelo VAK, fueron diseño propio de la investigación en curso, con el objetivo de hacer que la recolección de datos fuera lo más fiel posible a los objetivos propuestos.

#### **7.3.2.1. Encuesta**

En lo que concierne a la primera técnica, se aplicaron dos encuestas a los estudiantes y una a los docentes de la fundación. La primera que fue aplicada a los estudiantes fue una encuesta escrita pre-diseñada la cual tuvo como propósito clasificar a cada uno de los estudiantes entre las categorías que proporciona el Modelo VAK (Anexo 2). Esta encuesta fue traducida de la versión original, presentada por la Commission Scolaire des Affluents (2017) a una versión en español comprensible al público objeto. La segunda encuesta aplicada a este grupo se centró en sus percepciones frente al curso (Anexo 3).

La encuesta aplicada a los practicantes contenía preguntas enfocadas a su experiencia como docentes durante sus prácticas en la fundación y las diferentes metodologías o estrategias puestas en práctica con los estudiantes (Anexo 4).

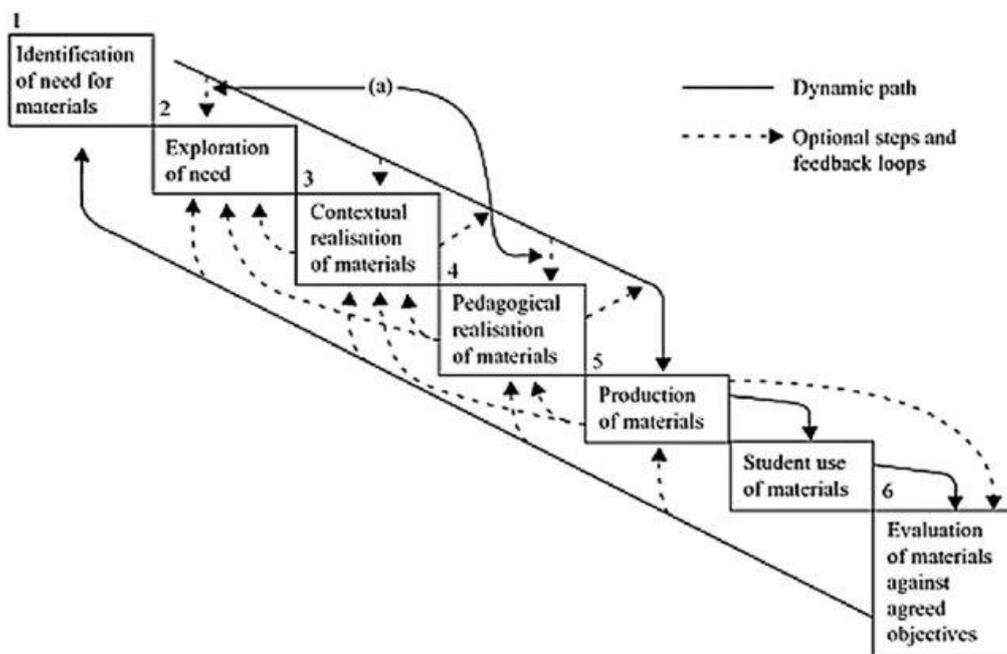
#### **7.3.2.2. *Diario de campo***

El tipo de observación que se realizó fue una observación participante no estructurada que consistía en el uso de un diario de campo como instrumento. Este instrumento se dispuso para ser diligenciado por la investigadora durante el tiempo de observación de las clases en la fundación (Anexo 5).

Estos instrumentos de recolección de datos permitieron que fueran reafirmadas las necesidades de la población en cuestión para el desarrollo de la secuencia de actividades. En el siguiente capítulo se describe cómo se llevó a cabo este proceso.

### **7.4. Realización de la secuencia de actividades**

Para el desarrollo de las secuencias de actividades diseñadas en la presente investigación, se utilizó como referencia la ruta metodológica propuesta por Jolly y Bolitho (citado en Tomlinson, 1998). Esta ruta proporciona un modelo a seguir en siete fases: la identificación de las necesidades, la exploración de la necesidad, la realización contextual, la realización pedagógica, la producción física, la aplicación y la evaluación.



**Figura 1.** Jolly & Bolitho (1998). Ruta para la realización de una secuencia de actividades.

### 7.5. Identificación de las necesidades

A partir de la recolección de datos por medio de los instrumentos de investigación, principalmente el diario de campo, se precisa una serie de hechos problemáticos que dieron cuenta de las necesidades que presentan los estudiantes dentro del contexto de las clases de la fundación ASE. Se identifica la necesidad de desarrollar un material que en su propuesta de actividades tenga en cuenta las particularidades de cada estudiante al momento de aprender, que fortalezca la competencia léxica y que además de esto, dote al docente con actividades que faciliten y enriquezcan su labor.

### 7.6. Exploración de las necesidades

Posterior a la fase de identificación de las necesidades, se procede a la exploración de las mismas. Siendo la principal de ellas el desarrollo de material, se ponen en mención las dificultades evidenciadas en el periodo de observación, las cuales se tienen en cuenta para dicho desarrollo. La primera de estas corresponde a la poca conciencia que se tiene de las

diferencias que tienen los individuos cuando aprenden. Es necesario aclarar que si se reconoce un esfuerzo por parte de los docentes por integrar actividades que resulten atractivas a sus estudiantes, como se evidenció en el periodo de observación y en las respuestas de las encuestas de ambas partes. No obstante, las actividades no han sido pensadas desde una perspectiva desde la que el aprendizaje de los alumnos se vea favorecido al pensarlo desde las particularidades de cada uno.

La segunda dificultad corresponde a aquella que presentan los estudiantes para aprender el léxico que les es enseñado, siendo este lejano a su realidad y contexto inmediatos. Por esta razón, lo que se busca con la propuesta presentada en este trabajo es que, enseñando los mismos componentes, pero abordando de manera más cercana su realidad, se alcancen de manera exitosa los objetivos propuestos.

La tercera de estas necesidades corresponde a la carencia de un material pensado para la población presente en este contexto. Los materiales usados, como se puede constatar en las encuestas hechas a los practicantes (anexo 9), responden a realidades alejadas a las de los estudiantes de la fundación ASE. Adicional a esto, se confirmó que estos practicantes hacen uso de materiales con los que la lengua francesa les fue enseñada a ellos.

### **7.7. Realización contextual**

Para el desarrollo de esta sección, se tendrán en cuenta los principios planteados por Rico (2010), que, a partir de una serie de preguntas, darán cuenta tanto del contenido como del proceso de diseño del material. Estos principios se dividen en: *contexto, perspectiva del lenguaje y metodología o perspectiva del aprendizaje de lengua*, y serán presentados por medio de tres tablas adaptadas para la investigación.

#### **Tabla 7**

*Contenido sociocultural.*


---

| Contenido sociocultural |   |
|-------------------------|---|
| ¿Para quién?            | Para los estudiantes de francés I de la fundación ASE   |
| ¿Dónde?                 | En la Fundación Alianza Social Educativa  |
| ¿Cuándo?                | Durante las sesiones en las que se desarrolle el contenido léxico correspondiente a la secuencia  |
| ¿Para qué?              | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Para fortalecer la competencia léxica de los estudiantes dentro de un contexto real</li> <li>● Para promover la conciencia de los estilos de aprendizaje presentes en los estudiantes</li> <li>● Para proporcionar herramientas que complementen la labor de los profesores</li> </ul> |
| ¿Por qué?               | Porque se identificaron necesidades en el curso respecto a la competencia léxica que evidencian la necesidad de un material diseñado específicamente para este contexto y que además responda a los estilos de aprendizaje de los estudiantes   |

---

**7.8. Realización pedagógica****Tabla 8***Perspectivas del lenguaje.*

---

**Perspectivas del lenguaje**

---

Enfoque Enfoque orientado a la acción (Approche actionnelle)

---

|  |   |  |
|--|---|--|
| Características de la lengua que deberán ser cubiertas | <b>Competencia lingüística</b>  | <b>Competencia sociocultural</b>   |
|  | Léxico  | Presentación de sus propios rasgos de carácter y de los de los demás según contextos dados   |
| Aspectos culturales a promover                         | <b>Big Cs</b><br><b>(Aspectos culturales formales)</b>  | <b>Small cs</b><br><b>(Aspectos culturales informales)</b>   |
|  | Aplicación a instituciones  | Intercambio de información acerca de los rasgos de carácter y personalidad   |
| Tipos de textos que deberán ser incluidos              | Material visual (fotos, imágenes, gráficos), textos descriptivos, grabaciones de audio y material audiovisual (grabaciones y videos)                    |  |
| Teorías de aprendizaje en las que se basa el material  | <b>Piaget (1969)</b>  | <b>Krashen (1982)</b>  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>● El aprendizaje consiste en la afirmación de una serie experiencias sensoriales y no sensoriales que</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>● El aprendizaje se da de manera consciente.</li> <li>● Existen variables tanto contextuales como del sujeto</li> </ul> |
|  |   | <b>Dunn &amp; Dunn (1978)</b>  |
|  |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>● El aprendizaje se da en contextos en los que los canales de</li> </ul>  |

---

configuran los esquemas de pensamiento del individuo para generar conocimiento.

- que influyen en su proceso de aprendizaje.
- Existe un orden natural en el que el aprendizaje de lenguas se presenta en los individuos.

percepción preferidos de manera inconsciente por los individuos son favorecidos

| Actividades y ejercicios que se van a necesitar | Visuales  | Auditivos | Kinestésicos |
|---|---|-----------|--------------|
| Temáticas requeridas                            | <b>Programa ASE Francés I:</b>                                    |           |              |
| Habilidades que son promovidas                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Le caractère.</li> </ul> |           |              |
|   | Competencia léxica  |           |              |
|   | Competencia sociocultural   |           |              |

**Tabla 9***Perspectivas del aprendizaje de lengua.*

| <b>Perspectivas del aprendizaje de lengua</b> |   |   |  |
|---|---|---|--|
| Aprendizaje                                   |   | Se favorece el aprendizaje de la competencia léxica, lo que promueve, a su vez, la competencia comunicativa y la competencia sociocultural. |  |
| Organización                                  | <b>Secuencia 1</b>  | Visual  |  |
|   | <b>Secuencia 2</b>  | Auditivo  |  |
|   | <b>Secuencia 3</b>  | Kinestésico   |  |
| Secuenciación                                 | <b>Secuencia 1</b>  | Introducción a la secuencia   | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Panfleto de presentación de la situación</li> </ul>                                 |
|   |   | Reconocimiento de la temática a abordar   | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Presentación de video guía</li> </ul>   |
|   |   | <u>Le portrait moral</u>  |  |
|   |   | Componente sintáctico   | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Actividad de reconocimiento del orden de las palabras</li> </ul>                    |
|   |   | Componente semántico  | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Actividad para escuchar y llenar el formato con la información del video</li> </ul> |
|   |   | <u>L'université</u>   |  |
|   |   | Contextualización   | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Presentación de la universidad, programas y estudiante ejemplo escogidos</li> </ul> |
| Producción                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Creación de perfil personal según la carrera de preferencia</li> </ul> |   |  |
|   |   | <u>C'est quoi l'essentiel?</u>  |  |

- Redes lexicales
- Identificación y categorización de rasgos de carácter según su significado dentro de un perfil estudiantil

### J'ai l'impression...

- Componente semántico
- Introducción de vocabulario (frases)

### Mes camarades

- Producción
- Creación del perfil de un compañero

- Componente morfológico
- Explicación de la formación de adjetivos femeninos y masculinos

- Componente fonético
- Explicación de la pronunciación de adjetivos femeninos y masculinos

- Socialización
- Actividad de producción oral en grupos

### Mon portrait

- Componente semántico
- Actividad relación imagen-palabra

- Producción
- Actividad correo electrónico hablando de los rasgos de carácter propios

### Ils disent...

- Textos
- Ejemplos del contenido léxico en contexto

- Contenido facilitador
- Ejemplo de afiche para la tarea final

### Le grand jour

- Tarea final
- Instrucciones para la realización del afiche

|                    |   |   |
|--------------------|---|---|
|                    |   | final   |
|                    | Autoevaluación                          | ● Rejilla de autoevaluación   |
| <b>Secuencia 2</b> | Introducción a la secuencia             | ● Panfleto de presentación de la situación  |
|                    | Reconocimiento de la temática a abordar | ● Presentación de video guía  |
|                    | <u>Le portrait moral</u>                |   |
|                    | Componente sintáctico                   | ● Actividad de reconocimiento del orden de las palabras   |
|                    | Componente semántico                    | ● Actividad para escuchar y llenar el formato con la información del video  |
|                    | <u>L'université</u>                     |   |
|                    | Contextualización                       | ● Audio de presentación de la universidad y programas de estudio  |
|                    | Comprensión                             | ● Identificación de los campos de estudio escuchados en el audio<br>● Identificación de cualidades morales de un estudiante de medicina |
|                    | <u>C'est quoi l'essentiel?</u>          |   |
|                    | Redes lexicales                         | ● Actividad de relación antónimos para crear el perfil de un estudiante   |
|                    | Contextualización                       | ● Experiencia de un estudiante viviendo en la ciudad donde está ubicada la universidad  |
|                    | <u>Mes camarades</u>                    |   |
|                    | Producción                              | ● Creación del perfil de un compañero   |

|                    |   |   |
|--------------------|---|---|
|                    | Componente morfológico                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Explicación de la formación de adjetivos femeninos y masculinos</li> </ul>   |
|                    | Componente fonético                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Explicación de la pronunciación de adjetivos femeninos y masculinos</li> </ul>   |
|                    | Socialización                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Actividad de producción oral en grupos</li> </ul>  |
|                    | <u>Mon portrait</u>                     |   |
|                    | Producción                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Descripción de los rasgos del carácter de sus compañeros</li> </ul>  |
|                    | <u>Le grand jour</u>                    |   |
|                    | Tarea final                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Instrucciones para la realización del podcast final</li> </ul>   |
|                    | Autoevaluación                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Rejilla de autoevaluación</li> </ul>   |
| <b>Secuencia 3</b> | Introducción a la secuencia             | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Panfleto de presentación de la situación</li> </ul>  |
|                    | Reconocimiento de la temática a abordar | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Presentación de video guía</li> </ul>  |
|                    | L'université                            |   |
|                    | Contextualización                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Presentación de la universidad y programas que son ofrecidos por esta</li> </ul>   |
|                    | Componente semántico                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Identificación de las cualidades morales a partir del texto de una estudiante universitaria</li> <li>● Ubicación en un cuadro las cualidades morales.</li> </ul> |
|                    | Producción                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>● A partir del modelo de cuadro creado, creación de cuadro propio y búsqueda en la página de</li> </ul>  |

la universidad

C'est quoi l'essentiel?

- |                      |   |
|----------------------|---|
| Componente semántico | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Identificación de rasgos de carácter a partir de crucigrama con definiciones.</li> <li>● Categorización y formación de masculinos y femeninos de rasgos de carácter según instrucciones</li> </ul> |
|----------------------|---|

J'ai l'impression

- |                      |  |
|----------------------|--|
| Componente semántico | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Introducción de frases (vocabulario)</li> </ul> |
|----------------------|--|

Mes camarades

- |                          |  |
|--------------------------|--|
| Actividad de apropiación | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Diseño de compañero de clase a partir de la percepción y creación de frases con el vocabulario introducido</li> </ul> |
|--------------------------|--|

- |                        |   |
|------------------------|---|
| Componente morfológico | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Explicación de la formación de adjetivos femeninos y masculinos</li> </ul> |
|------------------------|---|

- |                     |   |
|---------------------|---|
| Componente fonético | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Explicación de la pronunciación de adjetivos femeninos y masculinos</li> </ul> |
|---------------------|---|

- |               |  |
|---------------|--|
| Socialización | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Actividad de producción oral en grupos</li> </ul> |
|---------------|--|

Le grand jour

- |             |   |
|-------------|---|
| Tarea final | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Instrucciones para la realización del video final</li> </ul> |
|-------------|---|

- |                |   |
|----------------|---|
| Autoevaluación | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Rejilla de autoevaluación</li> </ul> |
|----------------|---|

---

|                          |   |
|--------------------------|---|
| Conciencia intercultural | Se hace una sensibilización frente a las diferencias culturales entre el lugar de origen y los contextos presentados, las percepciones que se tienen de |
|--------------------------|---|

---

|   |  |
|---|--|
|   | los estudiantes por parte de sus compañeros y profesores, y frente a la experiencia de ser un estudiante foráneo en una institución de educación francófona.   |
| Actitud frente a la lengua y la cultura | Se reconoce el uso que puede tener la lengua en un contexto en el que el aprendiz puede hacer uso de ella para comprender otros aspectos de su vida; en este caso se habla de contextos universitarios y de proyección personal, que pueden ser pensados desde su propia cultura o desde una cultura francófona. |
| Competencia comunicativa                | Se promueve la interacción entre pares y también en contextos en los que el aprendiz debe hacer uso de la lengua para fines personales, cumplir con tareas de su cotidianidad y resolver problemas.  |
| Flexibilidad                            | Dada la naturaleza de las secuencias presentadas, el material es altamente flexible, es adaptable a cada persona según sus necesidades que en este caso fueron pensadas desde sus estilos de aprendizaje.  |

---

### 7.9. Producción física

“Je trace ma voie” es un material que consiste en tres secuencias de actividades. Cada una de estas secuencias es presentada de manera independiente, cuenta con un texto introductorio, el desarrollo de las tareas por secciones, la presentación de la tarea final y la rejilla de autoevaluación para los estudiantes.

A rasgos generales, se presenta un material cuyas dimensiones son 216 x 356 mm. Los colores predominantes del material se encuentran en una paleta de azules, color que se caracteriza por ser cómodo para trabajar y atractivo a la vista. A lo largo de las secuencias, además de las actividades, se encuentran globos de texto que sirven como recordatorios y consejos (o “tips”) que buscan ser de apoyo para el desarrollo de las actividades de los estudiantes, especialmente las de producción. Las secuencias presentan algunas diferencias entre sí en la longitud, disposición y apropiación de algunas actividades debido a la naturaleza de los estilos de aprendizaje y las necesidades que deben ser satisfechas según el caso de cada grupo.

En las tres secuencias, se busca presentar el contenido léxico a partir de un input que les permita a los estudiantes identificarlo de manera explícita, resaltándolo, haciendo énfasis en él con los audios y videos, y permitiendo que otros recursos, como las imágenes o textos, den cuenta de redes lexicales y “chunks” de tal manera que se fortalezca la apropiación de léxico que se busca enseñar.

En primer lugar, encontramos la secuencia diseñada para los alumnos con estilo de aprendizaje predominante visual. En esta, lo que predomina son las imágenes, con las cuales se busca que los estudiantes establezcan relaciones respecto a los contenidos a enseñar. También se encuentran algunos esquemas y cuadros que buscan que este grupo de estudiantes puedan organizar mejor los contenidos y sus propias ideas.

La segunda secuencia es la diseñada para los alumnos con estilo de aprendizaje predominante auditivo. Esta secuencia, si bien también se sirve de algunas imágenes, no lo hace tanto como la anterior ya que, dada la naturaleza de los estudiantes con este estilo, pueden distraerse con ellas. No obstante, un elemento que es constante en esta secuencia es el código QR. Ya que el material está pensado para ser impreso, y que los alumnos para los cuales está pensado esta actividad cuentan con un sistema de representación auditivo, estos códigos QR les permiten tener acceso a las grabaciones de las cuales hace uso la unidad para presentar la mayor parte del contenido.

La tercera secuencia es la diseñada para los alumnos con estilo de aprendizaje predominante kinestésico. En esta secuencia, predominan imágenes que dan la impresión de estar en movimiento, algunas que hacen alusión al cuerpo, y espacios en blanco de los que el estudiante puede hacer de una manera más libre en las actividades de producción.

Finalmente, en la última parte de cada secuencia, encontramos las rejillas de autoevaluación para los estudiantes. Cada una de ellas consta de cuatro preguntas cerradas, que buscan registrar las percepciones de los alumnos frente a los contenidos presentados.

### **7.10. Aplicación**

Pese a que las secuencias de actividades fueron pensadas para que su aplicación se llevara a cabo con la población de la fundación ASE, por razones circunstanciales y de cronograma, la aplicación no pudo ser llevada a cabo de esta manera. Por lo anterior, se procedió a la etapa de evaluación.

### **7.11. Evaluación**

Con el fin de obtener una evaluación de carácter objetivo de “Je trace ma voie” fue realizada por docentes expertos en diseño de material y de practicantes de la fundación ASE por medio de la rejilla de evaluación dispuesta para la secuencia (anexo 6), la cual busca dar cuenta de los principios presentados por la competencia léxica, el enfoque orientado a la acción, modelo VAK, el enfoque orientado a la acción, el diseño del material y la pertinencia frente a las necesidades de la población con la que se trabajó.

Tras la presentación de los aspectos metodológicos que se consideraron para el desarrollo de la investigación, se procede a dar cuenta de los resultados obtenidos durante la misma.

## **8. Resultados**

Para dar cumplimiento a los objetivos propuestos, el planteamiento teórico y la metodología de la presente investigación, en este apartado se presenta el análisis de resultados a partir de los instrumentos de recolección de datos. Estos corresponden, principalmente a los resultados de la evaluación de la secuencia de actividades que fue realizada por cuatro docentes expertos en diseño de material y seis docentes practicantes antiguos y actuales de la fundación (anexo 7), en relación a los datos recogidos por medio de los instrumentos presentados en el marco metodológico. Los resultados proporcionados por

este análisis fueron organizados en las siguientes categorías: actividades según el modelo VAK, enfoque orientado a la acción, competencia léxica y diseño del material.

### **8.1 Actividades según el modelo VAK**

Respecto a las tres partes de la secuencia y las diferencias entre ellas marcadas por los estilos de aprendizaje propuestos por el modelo VAK, las que obtuvieron mayor aceptación por parte de los cuatro docentes expertos fueron las que corresponden al estilo de aprendizaje visual y auditivo. Por un lado, los cuatro coincidieron en que la secuencia 1 (estilo de aprendizaje visual) facilita que los estudiantes establezcan relaciones entre las imágenes presentadas y los significados de los contenidos que se enseñan; estuvieron también todos de acuerdo en que los esquemas y gráficos presentados en esta parte de la secuencia representaban una herramienta útil para que los estudiantes organizaran mejor los contenidos trabajados. Se evidencia entonces que las actividades escogidas a partir de las estrategias para este estilo de aprendizaje alcanzaron el objetivo con el que se diseñaron, conforme a las consideraciones de este grupo de docentes.

En relación a la secuencia 2 (estilo de aprendizaje auditivo), los cuatro docentes expertos indicaron que los textos presentados en grabaciones de audio y de video les permiten a los estudiantes comprender el contenido léxico que se busca enseñar y, además de ello, recordarlo a lo largo de la secuencia para el desarrollo del resto de los ejercicios. Por esta razón, conforme a los principios y estrategias del modelo VAK para este estilo de aprendizaje, es posible indicar que los textos utilizados para esta secuencia fueron pertinentes para el grupo de estudiantes el que está dirigida.

Respecto a la secuencia 3 (estilo de aprendizaje kinestésico), tan solo la mitad (dos) de los evaluadores encontraron que se presentara una correspondencia entre lo relacionado a la corporalidad y los contenidos de la secuencia, el cual era el objetivo de la misma. Así pues, se evidencia que, conforme a las consideraciones de los docentes expertos, sería necesario

reevaluar si las actividades que se proponen en el material cumplen con los principios del modelo VAK para este estilo de aprendizaje y si corresponden a las estrategias para este.

Por otro lado, diferente a la valoración de los docentes expertos en diseño, para los docentes practicantes, la secuencia 1 presenta dificultades en los esquemas y gráficos diseñados para que los estudiantes con estilo de aprendizaje visual puedan organizar mejor los contenidos vistos, ya que su percepción es que estas herramientas no cumplen su objetivo. Respecto a la secuencia 2, uno de los practicantes expresó su opinión expresando “...porque sea auditivo no significa que sólo se deban incluir audios, se vuelve monótono también para el estudiante” (Anexo 7, PRAC 1). En relación a los demás aspectos evaluativos, las respuestas de los practicantes, porcentualmente hablando, coinciden con las de los docentes expertos como se muestra en la gráfica \_.



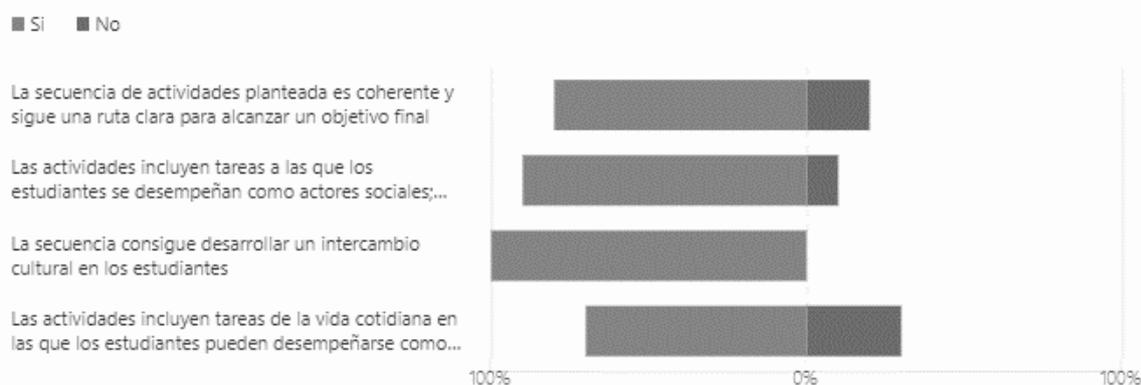
**Figura 2.** Resultados: Actividades según el modelo VAK.

## 8.2 Enfoque orientado a la acción

En lo que respecta a los principios dados por el enfoque orientado a la acción, hubo un consenso entre los cuatro docentes expertos en que el material evidencia un objetivo y una ruta clara para ser llevada a cabo. Con las secuencias se busca crear una línea de actividades que sea coherente y que les permita a los aprendices saber cuál es su tarea final

proporcionando, a su vez, las herramientas para desempeñarla, lo cual, conforme a la valoración de este grupo de docentes, se alcanzó. Por parte de ellos, se consideró también que el contenido de las actividades involucra a los estudiantes en un intercambio cultural, lo que da indicios de que el material puede servir como recurso para desarrollar una conciencia intercultural en medio de los estudiantes de la fundación ASE, conforme a como se propone en este enfoque. Adicional a esto, tres de estos docentes estuvieron de acuerdo en indicar que las actividades les permiten a los estudiantes desempeñarse como agentes sociales y actores de su propio aprendizaje, el cual es uno de los ejes centrales del enfoque orientado a la acción. Tres de ellos también consideraron que las actividades que se proponen les permiten a los aprendices desempeñarse como usuarios de la lengua, y solo uno de ellos consideró que este aspecto no se satisface con las secuencias.

En las respuestas de los practicantes de la fundación, se presentaron ligeras diferencias. Si bien para todos los docentes expertos el material evidencia un objetivo y una ruta clara, dos de los practicantes no consideraron que este criterio se cumpliera con las secuencias. En los aspectos restantes en cuanto al enfoque orientado a la acción, se evidenció un consenso porcentual de las perspectivas de los docentes expertos y de los practicantes de la fundación, como se evidencia en la gráfica \_.

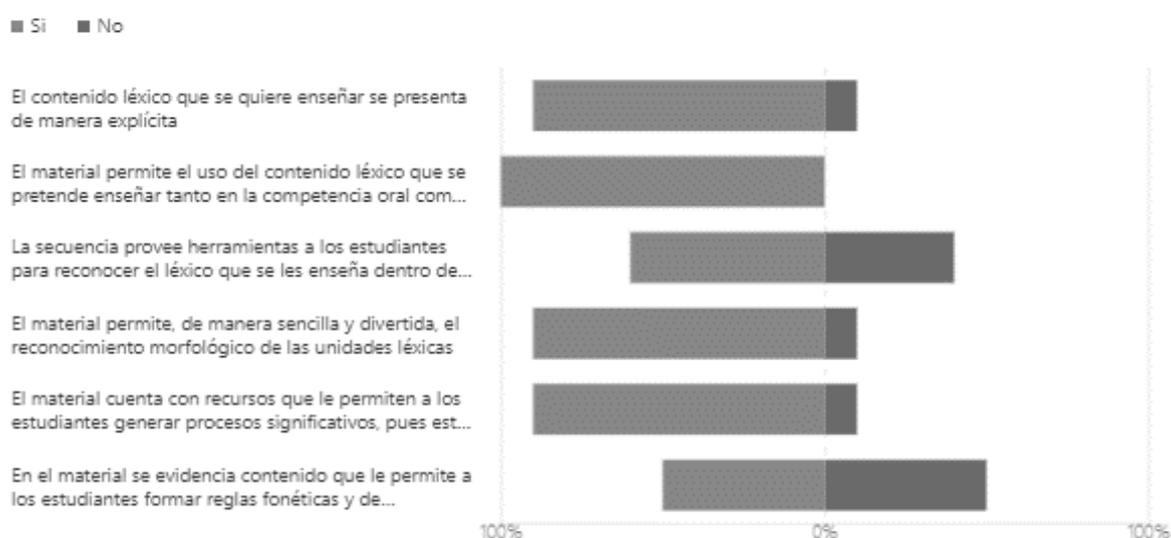


**Figura 3** Resultados: Enfoque orientado a la acción

### 8.3 Competencia Léxica

En relación a la competencia léxica, solo uno de los docentes expertos consideró que el contenido léxico que se enseña en el material no es explícito; sin embargo, para los tres restantes, si lo es. Adicionalmente, los cuatro docentes de este grupo coincidieron en indicar que con estos contenidos se permite que los aprendices desarrollen la competencia léxica a un nivel tanto en la producción escrita como en la oral. Si bien con la secuencia se buscaba satisfacer todos los cuatro componentes que comprenden la competencia léxica (el sintáctico, el morfológico, el semántico y el fonético), para los docentes expertos, el único de ellos que se logra completamente es el morfológico. En lo que concierne al componente semántico, al sintáctico y al fonético, solo dos de los evaluadores los consideraron satisfechos.

Las consideraciones proporcionadas por parte de los docentes expertos no difieren en gran medida de aquellas de los docentes practicantes. Tan solo para uno de los seis practicantes, el componente morfológico no se satisface con las secuencias mientras que para el resto de ellos sí lo hace. En los demás aspectos que se tuvieron en cuenta para esta categoría, se registró una coincidencia porcentual entre los dos grupos de evaluadores, así se muestra en la gráfica \_.



**Figura 4** Resultados: Competencia léxica

#### 8.4 Diseño del material

En lo que concierne al diseño del material, se evidenciaron percepciones similares en su mayoría por parte de los docentes expertos en diseño de material. Tres de los cuatro estuvieron de acuerdo en indicar que el material expone a los estudiantes a muestras de lengua auténticas en lo que respecta a textos, videos y audios, lo cual amplía el acceso que ellos tienen a la lengua en uso en contextos reales y por parte de hablantes francófonos. Los cuatro indicaron que las instrucciones de las actividades eran claras para los aprendices lo que permite que el objetivo de los ejercicios propuestos se alcance de manera satisfactoria. Indicaron también que la interacción entre pares permitía que se hiciera uso de los elementos lingüísticos enseñados, lo que a su vez beneficia el desarrollo de su competencia comunicativa. Para los cuatro docentes de este grupo, los intereses y necesidades de los estudiantes se atienden con la temática del material y las tareas propuestas, lo cual favorece en gran medida la motivación con la que se aproximan al material y permite que el aprendizaje significativo en mayor medida. Adicional a esto, este grupo de evaluadores señaló que les pareció adecuado el diseño del material en relación a la comodidad que ofrece a los estudiantes para dirigirse a él y completar las actividades.

También coincidieron en indicar que el input al que son expuestos los aprendices es comprensible de acuerdo a su nivel de lengua. Sin embargo, solo dos de los docentes expertos estuvieron de acuerdo en considerar que es posible atraer la atención de los estudiantes hacia los elementos lingüísticos que quieren enseñarse con este input, lo cual es un índice de que es necesario repensar la manera en la que se resaltan en los textos, en especial, los elementos que se quieren enseñar para hacerlos más explícitos y que los estudiantes puedan apropiarlos a su proceso de aprendizaje.

Otra de las consideraciones recibidas por parte de los docentes expertos es que el material no precisamente beneficia el desarrollo de la autoconfianza en los estudiantes, como

lo señalaron dos de ellos. “El ejercicio de describir a su compañero de clase puede generar a veces temor o inseguridad, y no genera siempre confianza entre los estudiantes, sería aconsejable presentar personajes de la vida real de los países trabajados que permitan una descripción más libre y en confianza” expresó uno de ellos en sus sugerencias al material (anexo 7, PEXM 1).

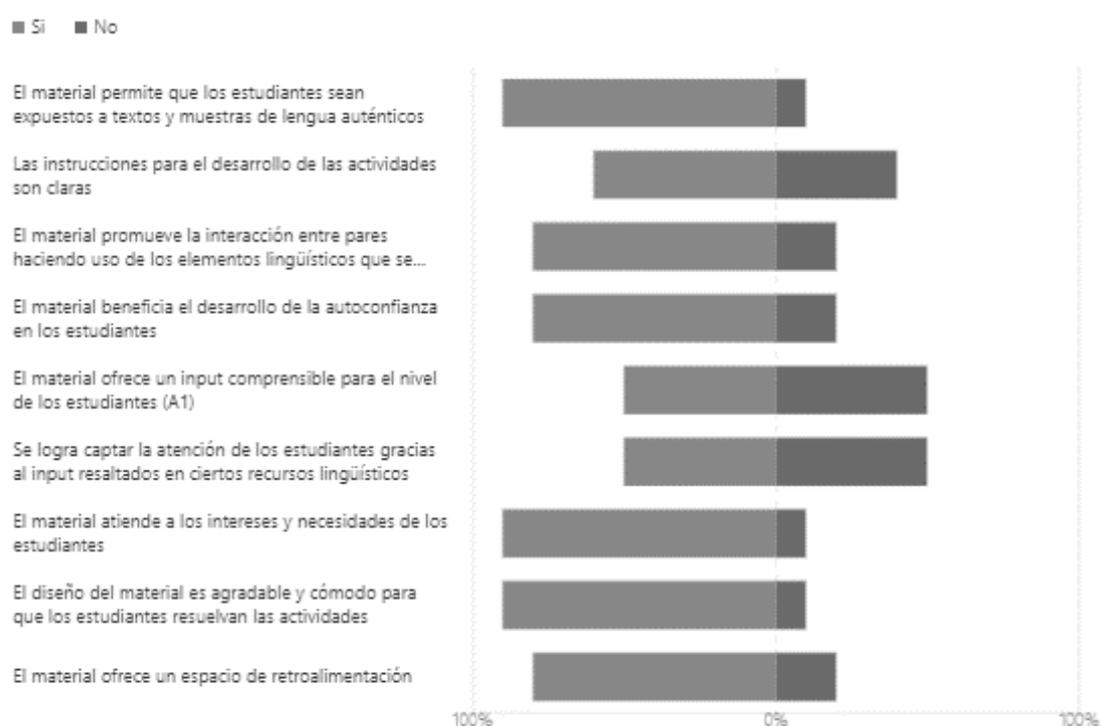
Las valoraciones por parte de los docentes practicantes de la fundación varían significativamente en algunos aspectos frente a las de los docentes expertos en diseño. Mientras que, para estos últimos, las instrucciones de las actividades son claras, solo para dos de los seis de los docentes practicantes lo son, esto puede proporcionar un indicio del nivel de lengua que tienen los estudiantes visto desde la perspectiva de sus propios profesores. “Recomiendo revisar las instrucciones (consignes) ya que tienden a ser un tanto extensas para estudiantes de nivel A1” manifestó uno de ellos” (Anexo 7, PRAC 4).

Adicionalmente, los seis docentes de este grupo consideraron que el material si beneficia el desarrollo de la autoconfianza de los estudiantes, una percepción bastante alejada de la proporcionada por el primer grupo. Se evidencia también que, mientras para los docentes expertos, el input presentado es comprensible, solo para uno de los practicantes lo es.

Uno de los evaluadores del grupo de practicantes expresó su opinión respecto a la disposición del material así: “Creo que sería importante poner una tabla de contenidos y un modo de empleo explicando los íconos para indicar lo que es un audio, lectura o producción. De esta manera se podrá entender un poco mejor y será más intuitivo. Es esencial poner paginación porque al momento de la clase será más fácil de dirigirse al estudiante con respecto a qué actividad hacer (ex. Allez à la page...)” (Anexo 7, PRAC 3). Estas valoraciones son esenciales ya que los practicantes cuentan con una perspectiva más cercana del público al que se dirige el material, por lo que intuitivamente pueden saber qué elementos

pueden proporcionar facilidad en el manejo del material en el momento en que los estudiantes hagan uso de él.

Otros aspectos, como la exposición a textos auténticos, la interacción entre pares propuesta en el material, la atención a las necesidades e intereses de los estudiantes y el espacio ofrecido para la retroalimentación, tuvieron una percepción similar por parte de los dos grupos de evaluadores como se aprecia en la gráfica\_.



Culminada la etapa de análisis de los resultados obtenidos por medio de los instrumentos de recolección de datos, es posible llegar a una serie de conclusiones en esta investigación, la cuales son presentadas en el siguiente apartado.

## 9. Conclusiones

En este capítulo se exponen las conclusiones a las que se llegó tras la etapa de recolección y análisis de datos; a su vez, estas dan cuenta de los objetivos planteados para la presente investigación, de los fundamentos teóricos y del desarrollo metodológico de la misma.

Se concluye que fue posible alcanzar el objetivo general de la investigación, el cual corresponde a proponer una secuencia de actividades orientada a la competencia léxica que, comprendiendo los estilos de aprendizaje propuestos por el modelo VAK, pudiera aportar al proceso de aprendizaje de los estudiantes de nivel A1 de francés de la fundación Alianza Social Educativa. Tras la etapa de diseño y las posteriores consideraciones hechas tanto por los docentes expertos en diseño de material como por los practicantes de la fundación, durante la evaluación de la secuencia (anexo 7), que asimismo ofrecían oportunidades de mejora, se determinó la satisfacción de este primer objetivo.

Durante el desarrollo de la secuencia de actividades, se evidenció que, si bien hay rasgos característicos de los estilos de aprendizaje que hacen que difieran en gran medida el uno del otro, existen ciertas estrategias y actividades que pueden ser tenidas en cuenta para favorecer cualquiera de los tres estilos, como las relaciones de los contenidos lingüísticos con videos, imágenes y colores. Lo anterior permitió que algunas de las actividades de las secuencias fueran aplicadas en las tres secciones en las que se divide la misma. Lo que, a su vez, da un indicio para que en el desarrollo de las clases y de futuras actividades en los cursos, se puedan integrar este tipo de ejercicios y así tener un mayor alcance en los estudiantes.

Pese a que fue posible llevar a cabo la elaboración de la secuencia de actividades y su posterior evaluación, no se tuvo la oportunidad de hacer el uso del material en la población para la que fue diseñado o en una con necesidades similares, lo cual hubiera resultado

altamente valioso para determinar el impacto de las actividades y temáticas propuestas en los estudiantes. Se destaca, sin embargo, las valoraciones de los docentes y practicantes que proporcionan pautas para una futura implementación de la secuencia.

En la etapa de evaluación del material, fue posible concluir que con este se logró el desarrollo de una secuencia de actividades que favoreciera el proceso de aprendizaje de la competencia léxica en los estudiantes de la fundación ASE, en la cual se propusiera un conjunto de ejercicios que beneficiaran el estilo de aprendizaje de los alumnos a partir de una realidad cercana a la suya, y que despertara en ellos un interés por comenzar a pensar en sus planes después de culminar su educación secundaria.

Por otra parte, la división de la secuencia según los estilos de aprendizaje del modelo VAK permitió que se hiciera una observación más cercana frente a las distintas actividades que se proponen desde la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, en la que se concluyó que las secuencias pensadas para los estudiantes con estilos de aprendizaje dominantes visual y auditivo alcanzaron mejor los objetivos deseados. En contraste, en la secuencia dirigida a los estudiantes con estilo de aprendizaje predominante kinestésico se encontraron ciertas fallas que corresponden principalmente a la poca relación que se evidenció entre las actividades propuestas y los rasgos propios de este estilo, como los son el movimiento, el enlace entre la corporalidad y los contenidos que se quieren enseñar, y la posibilidad de que los estudiantes utilicen sus manos y otra partes de su cuerpo para diferentes ejercicios que les permitan hacer de su aprendizaje un proceso realmente significativo.

La etapa de evaluación permitió también concluir que las perspectivas que se pueden tener de un grupo de estudiantes como el de ASE desde docentes que han tenido la oportunidad de enseñar en el contexto y desde aquellos que no puede variar significativamente. Este fue el caso de la percepción que tuvieron los docentes practicantes

frente al desarrollo de la autoconfianza en los estudiantes; para la totalidad de los maestros encuestados, el contenido de la secuencia satisfacía este aspecto mientras que para los docentes que evaluaron el material de manera externa, este objetivo no era alcanzado. Este factor se hizo notar también al preguntarle a los docentes si consideraban que el input al cual los estudiantes estaban siendo expuestos era conforme a su nivel (A1), a lo cual los practicantes respondieron que no, diferente a la respuesta de los docentes expertos, para quienes la respuesta fue afirmativa.

En lo que corresponde al desarrollo de la competencia léxica, se concluyó que esta pudo ser promovida al incluir en el material actividades que integraran el contenido que se quería enseñar desde los diferentes niveles de la competencia (el morfológico, el sintáctico, el semántico y el fonético). En la secuencia se les da a los aprendientes la posibilidad de reconocer los contenidos dentro las estructuras en las que puede ser utilizado, los contextos, a través de otros grupos de palabras que les permiten crear una red léxica, lo que eventualmente condujo a que se presentara un contenido integral, diferente a la manera en que este mismo es presentado en otros espacios a partir de ejercicios en contextos alejados de la realidad de los aprendices o utilizando listas de palabras e imágenes.

Fue posible concluir que la secuencia propuesta involucra a los estudiantes en su propio aprendizaje por medio de roles y tareas en contexto que los permitan verse como agentes activos de este proceso. En este caso, son expuestos a actividades en las que para lograr un producto final que les permita desarrollar no solamente una conciencia frente a lo que podrían llegar a hacer al culminar su educación secundaria, sino también frente a aquellas relaciones que pueden ser establecidas entre su contexto y contextos francófonos a los que eventualmente podrían ellos verse expuestos al encontrarse en un proceso de convertirse usuarios de la lengua.

Adicionalmente, fue posible llegar a la conclusión de que los contenidos presentados son relevantes frente a los intereses y necesidades de los estudiantes, según las observaciones proporcionadas por los evaluadores, y que el material es adecuado para el nivel de lengua al que se aspira llegar con la población escogida y que posibilita espacios de interacción entre los estudiantes que finalmente beneficien el desarrollo de su competencia comunicativa, su autoconfianza el momento de hacer uso de la lengua, e incluso sus habilidades para aprender otros contenidos.

Finalmente, gracias a las valoraciones proporcionadas por los docentes, puede concluirse que el resultado final de esta investigación-acción fue un material que, en la mayoría de los aspectos en los que fue evaluado y en su propuesta en general, puede resultar de gran beneficio para la población ASE, tanto para los estudiantes como para los docentes, al proporcionar actividades que están diseñadas especialmente para esta población y que buscan que sus necesidades e intereses sean alcanzados.

## 10. Referencias

- Alonso, C., Gallego, D. & Honey, P. (2007). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora* (2a ed.). Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación*. Caracas, Venezuela: Editorial Episteme.
- Bandler, R. & Grinder, J. (1982). *De sapos a príncipes*. Santiago de Chile: Editorial Cuatro Vientos.
- Bourguignon, C. (2007). «Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle: le scénario d'apprentissage-action». Site APLV [http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865&var\\_recherche=bourguignon](http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865&var_recherche=bourguignon).
- Cabrera, S. & Piza, K. (2018). *Propuesta didáctica “parle-moi un peu de toi” para favorecer el aprendizaje de los verbos irregulares en el aula de francés 1 de la fundación Alianza Social Educativa (ASE)* (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Campos, P. (2019). *Unidad didáctica para promover la producción oral en los estudiantes de francés II de la Fundación Alianza Social Educativa* (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47. Recuperado de: <http://ibatefl.com/wp-content/uploads/2012/08/CLT-Canale-Swain.pdf>
- Colmenares, A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*. 3 (1), 102-115.
- Criado, R. (2008). *Patrones de secuenciación de actividades en la enseñanza de inglés como lengua extranjera y su incidencia en el aprendizaje: estudio cuasi-experimental*. Universidad de Murcia, España. Recuperado de:

<https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/10817/CriadoSanchez02de19.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

- Dunn, R. y Dunn, K. (1978). *Teaching students through their individual learning styles: a practical approach*. New Jersey: Prentice Hall.
- Commission Scolaire des Affluents (2008). Quel est mont style dominant?: Aqisep.  
Recuperado de: [http://www.aqisep.qc.ca/archives/colloque/an2008/JA-3/Activit4\\_4.pdf](http://www.aqisep.qc.ca/archives/colloque/an2008/JA-3/Activit4_4.pdf)
- Consejo de Europa. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Artes Gráficas Fernández.
- Fishman, J. (1970). *Sociolinguistics: A brief introduction*. Massachusetts: Newbury House.
- Gardner, H. (1983). *Multiple Intelligences*. New York: Perseus Books Group.
- Guzman, J. (2017). *La adquisición de vocabulario cotidiano en lengua extranjera inglés en el nivel preescolar del colegio Santa Margarita María a través de la aplicación de elementos del modelo VAK*. (Tesis de pregrado). Universidad de Cundinamarca, Girardot.
- Hernández-Muñoz, N. (2015). La evaluación de la competencia léxica adulta: una aproximación a través de la disponibilidad léxica y la especialización académica en preuniversitarios. *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*. 33. p. 79-99.
- Hernandez-Sampieri, R. (2010). *Metodología de la Investigación* (Quinta ed.). México D.F.: McGraw Hill.
- Hymes, D. H. (1971). «Acerca de la competencia comunicativa». En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 27-47.
- Jolly, D., & Bolitho, R. (1998). The analysis of language teaching materials. In T. Brian (Ed.), *Materials Development in Language Teaching*. pp. 90-115. Cambridge: CUP.
- Kolb, D. (1976). *The Learning Style Inventory: Technical Manual*. Boston: McBer & Co.

- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press. Recuperado de:  
[http://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf)
- Kuo, Y.-C., Chu, H.-C., & Huang, C.-H. (2015). A Learning Style-based Grouping Collaborative Learning Approach to Improve EFL Students' Performance in English Courses. *Educational Technology & Society*, 18 (2), 284–298.
- Littlejohn, A. (1992). *Why are ELT materials the way they are?*. Unpublished PhD thesis. Lancaster: Lancaster University.
- Luengo, E. (2015). Learning Styles and Multiple Intelligences in the Teaching-Learning of Spanish as a Foreign Language. *Enseñanza & Teaching*, 33 (2), 79-103.
- Martí, J. (2002). La investigación-acción participativa: estructura y fases. *La investigación social participativa*. (pp.79-123). Madrid, España: El Viejo Topo.
- Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, P. (2006). Vocabulary: Second Language. in Keith Brown (ed.), *Encyclopedia of Language & Linguistics* (2nd ed.), Oxford: Elsevier, pp. 448–454.
- Parra, V. & Simancas, R. (2015). *Aprendizaje del inglés mediado por recursos educativos abiertos y estilos de aprendizaje* (Tesis de maestría). Universidad de la Costa, Barranquilla.
- Paz, G. (2007). El enfoque léxico: una perspectiva innovadora en la enseñanza de ELE. En: *Actas del IV simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Río de Janeiro (2007)*. Recuperado de:  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/rio\\_2007/45\\_paz.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2007/45_paz.pdf)
- Piaget, J. (1969). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.

- Puren, C. (2002). Perspectivas lingüísticas y perspectivas culturales en didáctica de las lenguas-culturas: hacia una perspectiva co-accional co-cultural. *Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas Extranjeras. Enfoque y contextos.*, 3. pp.55-69. Recuperado de: <https://www.christianpuren.com/textos-en-espa%C3%B1ol/>
- Rico Troncoso, C. (2012). Materiales de enseñanza de lengua para el desarrollo de la CCI: un desafío para los fabricantes. *Signo Y Pensamiento*, 31(60), 130-154.
- Rico Troncoso, C. (2010). The effect of language materials on the development of intercultural competence. In Tomlinson, B and Masuhara, H. (Eds.), *Research for materials development in language learning*. (pp. 83-102). London, United Kingdom: Continuum. Recuperado de: [https://www.academia.edu/24816650/The\\_Effects\\_on\\_Language\\_Materials\\_on\\_the\\_Development\\_of\\_Intercultural\\_Competence\\_Ph\\_D\\_Carlos\\_Rico\\_PUJ\\_2\\_](https://www.academia.edu/24816650/The_Effects_on_Language_Materials_on_the_Development_of_Intercultural_Competence_Ph_D_Carlos_Rico_PUJ_2_)
- Rios, S. (2016). Estilos de Aprendizaje Modelo VAK. SlideShare. Recuperado de: <https://www.slideshare.net/silvianos104/estilos-de-aprendizaje-modelo-vak>
- Rodríguez, A. & Chamorro, J. (2017). *Diseño de estrategias de enseñanza del inglés y estilos de aprendizaje. Un estudio basado en los estudiantes de la Institución Educativa Olga González Arraut de la ciudad de Cartagena*. (Tesis de Pregrado). Universidad de San Buenaventura, Cartagena.
- Skinner, F. (1948/1966). *Walden Two*. New York: Mcmillan.
- Tomlinson, B. (ed.) (1998a). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de: [https://scholar.google.com/scholar\\_lookup?title=Materials+development+in+language+teaching&publication+year=1998&author=Tomlinson+B.](https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=Materials+development+in+language+teaching&publication+year=1998&author=Tomlinson+B.)
- Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning (Vol I.)*. Estrasburgo: Council of Europe.

Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178

Wilkins, D. A. (1974). *Second-language learning and teaching*. Melbourne: Edward Arnold.