

**EL RETO DE LA MOTIVACIÓN Y LA INTERACCIÓN EN CLASES SINCRÓNICAS:
PROPUESTA PARA EL APRENDIZAJE DE FRANCÉS DESDE EL ENFOQUE
EMILE Y LAS REDES SOCIALES.**

TATIANA ALEXANDRA LEYTON SALCEDO

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS
BOGOTÁ
2021**

**EL RETO DE LA MOTIVACIÓN Y LA INTERACCIÓN EN CLASES SINCRÓNICAS:
PROPUESTA PARA EL APRENDIZAJE DE FRANCÉS DESDE EL ENFOQUE
EMILE Y LAS REDES SOCIALES.**

TATIANA ALEXANDRA LEYTON SALCEDO

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

Asesora:

Ph. D Iris Viviana Delgadillo Esguerra

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS
BOGOTÁ D.C.**

2021

Dedicatoria

Dedico este trabajo de grado a las mujeres de mi vida. A mi madre Ludivia, que desde el cielo me acompaña. A mi abuelita Flor, que me ha apoyado siempre; y a mi hermana Alejandra, por ser el motor de mi vida.

Agradecimientos

En primer lugar, quisiera agradecer a la profesora Iris Viviana Delgadillo, ya que, aunque tuve que enfrentar este reto sin un compañero de trabajo, ella estuvo todo el tiempo alentándome y dándome su apoyo en los momentos de dificultad.

Sin ella este trabajo no hubiera sido posible.

Agradecimiento total a toda mi familia, pero en especial a mis tíos Fernando, William, Yolanda y Emilse por haberme apoyado en la profesión que elegí y alentarme todo el tiempo a cumplir mis sueños y metas.

También quiero agradecer a mis compañeros de vida universitaria, Héctor y Manuela, por ser mis amigos y apoyarme a lo largo de este proceso.

Por último, al colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño, por brindarme la oportunidad de crecer como profesional y abrirme las puertas para llevar a cabo este proyecto.

A todos los mencionados mi más sincero agradecimiento, los llevo a todos en mi corazón.

Tabla de contenido

Introducción.....	9
Justificación.....	10
Contextualización y Hechos Problemáticos:.....	11
Contexto Global.....	11
Contexto Local.....	12
Contexto Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño.....	14
Formulación del Problema.....	15
Objetivos.....	17
Objetivo General.....	17
Objetivos Específicos.....	17
Hipótesis.....	17
Antecedentes.....	18
Marco Teórico.....	29
Enfoque EMILE: Constructivismo y Aprendizaje significativo.....	29
La integración de disciplinas no lingüísticas en clase de L2.....	38
La educación artística en la clase de lengua.....	38
Influencia de la motivación en la interacción.....	41
La interacción en los espacios sincrónicos de aprendizaje.....	44
Marco Metodológico.....	47
Tipo de investigación.....	47
Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	48
Caracterización de la población.....	49
Ruta metodológica para el diseño de material.....	50
Análisis de resultados.....	52
Motivaciones en la clase de francés.....	52
Interacción en la clase de francés.....	59
Uso de redes sociales.....	63
Propuesta pedagógica.....	67
Conclusiones.....	72
Perspectivas pedagógicas.....	75
Referencias.....	76
Anexos.....	80

Índice de figuras

Figura 1. Taxonomía Revisada de Bloom. Anderson & Krathwahl (2001)	36
Figura 2. Mapa de la Taxonomía de Bloom para la era digital. Andrew Churches (2013) (p.3) ...	37
Figura 3. Diagrama de flujo: Proceso de creación de material Jolly & Bolitho (1998) (p. 113)	50

Índice de gráficas

Gráfica 1 Respuestas ¿Qué lengua te gusta más?	53
Gráfica 2 Respuestas ¿Te gustaría trabajar el arte en tu clase de francés?	56
Gráfica 3 Respuestas Ramas del arte que te gustaría trabajar	56
Gráfica 4 Respuestas ¿Prefieres tu clase de francés virtual o presencial?	57
Gráfica 5 ¿Cuáles emociones relacionas con la clase de francés virtual? (Selecciona las necesarias)	58
Gráfica 6 Respuestas: Suelo participar en las clases virtuales de francés.....	60
Gráfica 7 Respuestas Selecciona la frase con la que estés de acuerdo: En mis clases virtuales... ..	60
Gráfica 8 Respuestas ¿Cuáles de las siguientes actividades te animan a participar en tus clases virtuales?	61
Gráfica 9 Respuestas ¿Te gustan las actividades en las que debes trabajar en grupo?	61
Gráfica 10 Respuestas Selecciona las redes sociales que usas	63
Gráfica 11 Respuestas ¿Te gustaría que se hiciera uso de las redes sociales en tu clase de francés?	64
Gráfica 12 Respuestas ¿Crees que te animarías.....	65

Índice de ilustraciones

Ilustración 1 Marca de nube – Nvivo Respuestas sobre elección Media Fortalecida.....	52
--	----

Índice de tablas

Tabla 1 Categorías sobre preferencias inglés/francés.....	54
Tabla 2 Beneficios aprendizaje francés.....	55

Resumen

La llegada de la pandemia del covid-19 supuso retos para la educación, sobre todo en la motivación e interacción de los estudiantes de lengua. De allí en este trabajo investigativo mixto transversal con alcance descriptivo y correlacional-causal, se busca identificar: ¿cómo influye la motivación de las estudiantes de grado once del Liceo Femenino Mercedes Nariño (LFMN) en la interacción en las clases sincrónicas de francés? y ¿cómo integrar lengua y arte de manera que se promueva la interacción en clases sincrónicas teniendo en cuenta los intereses de las estudiantes? Con ello el objetivo para este proyecto es proponer una serie de actividades artísticas que promuevan la interacción en clases sincrónicas haciendo uso del francés para estudiantes de grado once del colegio distrital LFMN en media fortalecida con nivel A2 de francés como L2.

Para este fin se trabajan conceptos relacionados con el constructivismo y el aprendizaje significativo desde el enfoque EMILE (Beacco 2017); la educación artística desde el método MetaEducarte (Moreno 2014) para finalizar con los conceptos de interacción y motivación, desde el conectivismo según Siemens (2004) y Morras (2014).

En la recolección de datos se aplicó una encuesta dividida en cinco partes para caracterizar la población e indagar las preferencias de clase y las impresiones de las estudiantes sobre la motivación, interacción y redes sociales. Para la propuesta pedagógica se consideró la ruta para el diseño de material de Jolly & Bolitho (1998).

Los resultados indican que es posible crear una propuesta que promueva la interacción de las estudiantes en clases sincrónicas por medio del arte y las redes sociales. El grupo cuenta con buenos niveles de motivación, pero son las emociones negativas (miedo, pena e inseguridad) las que afectan la interacción. Por último, el uso de redes sociales y plataformas digitales incrementa la intención de participación del grupo.

Palabras clave: Didáctica FLE, Enfoque EMILE, Motivación, Interacción y Redes sociales.

Abstract

The arrival of the COVID-19 pandemic posed challenges for education, especially in the motivation of language students and the interaction with their partners. In this cross-sectional, mixed research with a descriptive and correlational-causal scope, it is sought to answer how the motivation of the eleventh-grade students at the Mercedes Nariño Girls' High School (LFMN) influences the interaction in the synchronous classes of French and how to integrate language and art in a way that promotes interaction in these classes considering the students' interests. The objective for this project is to propose a series of artistic activities which promote interaction in synchronous classes of French with the eleventh-grade students with level A2 of French as L2 at the district school (LFMN). To this end, concepts related to constructivism and meaningful learning are covered like the EMILE approach (Beacco 2017) and artistic education from the MetaEducarte method (Moreno 2014). Notions linked with interaction and motivation are also explained like the connectivism according to Siemens (2004) and Morras (2014).

In the data collection, a survey divided into five parts was applied to characterize the population and investigate the students' class preferences and impressions on motivation, interaction, and social networks. For the pedagogical proposal was considered the route for the design of material by Jolly & Bolitho (1998).

The results indicate that it is possible to create a proposal that promotes the interaction of students in synchronous classes through art and social networks. The group has good levels of motivation, but it is the negative emotions (fear, grief, and insecurity) that affect the interaction. Finally, the use of social networks and digital platforms increases the intention of group participation.

Key words: French didactic, EMILE approach, motivation, interaction, social networks

Resumé

L'arrivée de la pandémie du covid-19 a posé des défis à l'éducation, notamment en ce qui concerne la motivation et l'interaction des étudiants en langues étrangères. Dans ce travail de recherche, nous nous demandons : comment la motivation des étudiantes de terminal du Lycée Féminin Mercedes Nariño (LFMN) influence-t-elle l'interaction dans les classes synchrones de FLE ? et comment intégrer la langue et l'art pour favoriser l'interaction dans les cours synchrones en tenant compte des intérêts des étudiantes ? L'objectif de cette recherche est donc de proposer une série d'activités artistiques qui favorisent l'interaction dans les classes synchrones de FLE au lycée LFMN.

Pour ce faire, le cadre théorique a été construit autour des concepts liés au constructivisme et à l'apprentissage significatif depuis l'approche EMILE (Beacco 2017); l'éducation artistique depuis la méthode MetaEducarte (Moreno 2014) pour finir avec les concepts d'interaction et de motivation, selon l'approche connectiviste proposée par Siemens (2004) et Morras (2014).

Pour la collecte de données, nous avons créé une enquête divisée en cinq parties, elle nous a permis aussi bien de caractériser la population que de recueillir les préférences des élèves et leurs impressions sur la motivation, l'interaction et les réseaux sociaux en classe de FLE. Pour la proposition pédagogique, nous avons choisi la proposition de Jolly & Bolitho (1998) sur la création du matériel.

Les résultats montrent qu'il est possible de créer une proposition qui encourage l'interaction des étudiantes dans les classes synchrones à travers l'art et les réseaux sociaux. Le groupe a de bons niveaux de motivation, mais ce sont les émotions négatives (peur, peine et insécurité) qui limitent l'interaction. Enfin, l'utilisation de réseaux sociaux et de plates-formes numériques augmente l'intention de participation du groupe.

Mots clés : Didactique du FLE, Approche EMILE, Motivation, Interaction et Réseaux sociaux.

Introducción

Con la llegada de la pandemia del Covid-19, los docentes de distintos niveles educativos y áreas tuvieron que ajustar sus prácticas de enseñanza a la modalidad virtual. Para muchos de ellos este acontecimiento fue visto como un gran reto, ya que, debían no solo adaptar las actividades, sino también familiarizarse con un sinnúmero de herramientas que empezaron a aparecer con la idea de brindar espacios de aprendizaje en medio del caos que creó el coronavirus. Esto no fue diferente para los docentes de lengua quienes además de los desafíos ya mencionados, tuvieron que buscar entre esas múltiples opciones las que más se ajustaran al propósito de adquisición de lengua, pero también de interacción que se debe dar en los espacios de aprendizaje sincrónico.

Por su parte, otros retos tuvieron que ser asumidos por los estudiantes quienes desde casa y ante la incertidumbre de la situación debían conectarse en distintas plataformas y ver como sus clases cambiaban por completo. Por ejemplo, la cercanía con sus compañeros de clase ya no sería la misma, al igual que la oportunidad de conversar con sus docentes, así como problemas relacionados con la conexión o falta de las herramientas de audio y video. Así lo pude observar como practicante en la clase de francés desde una disciplina no lingüística (educación artística y literatura) para los grados décimo y once en el Liceo Femenino Mercedes Nariño durante el 2020, tiempo en el que pude observar bajos niveles de interacción y participación por parte de las estudiantes, así como una aparente disminución de su motivación.

Por ello, esta investigación tiene como objetivo proponer una serie de actividades artísticas que promuevan la interacción en clases sincrónicas haciendo uso del francés para estudiantes de grado once del colegio distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño en media fortalecida con nivel A2 de francés como L2.

Para llevar a cabo lo anterior, el presente trabajo de pregrado está dividido en siete partes. La primera parte constituye la contextualización, la cual permite determinar el planteamiento del problema y dar paso al segundo apartado compuesto por los objetivos, hipótesis y antecedentes que guiaron el estudio. Luego de ello, en la tercera parte se desarrollan los diferentes postulados teóricos que se han seleccionado para sustentar la propuesta. En el cuarto apartado se establecen aspectos metodológicos relacionados con el tipo de investigación, la recolección de los datos, la caracterización de la población y la ruta elegida para la creación de material. A partir de esto, se da paso al quinto apartado que presenta los datos arrojados en el análisis dividido en las categorías de motivación, interacción y uso de redes sociales en la clase de francés. El apartado número seis expone la propuesta pedagógica que es el resultado de todo lo encontrado a lo largo de esta investigación. Por último, en la séptima parte se enuncian las conclusiones a la luz de los objetivos, hipótesis y preguntas planteadas.

Justificación

El interés por el tema elegido para esta investigación se dio con el fin de hacer un aporte a la didáctica del Francés Lengua Extranjera (FLE) y generar una nueva propuesta teniendo en cuenta las dinámicas que impuso la llegada de la pandemia a los espacios de aprendizaje sincrónicos, así como los cambios que esto supuso para docentes y estudiantes de lengua extranjera. Con esto se pretende diseñar una serie de actividades que integren el aprendizaje de francés y la educación artística, de manera que sea un referente para los docentes que buscan aplicar la interdisciplina, atendiendo a las dificultades de interactividad y niveles de motivación en un contexto específico.

Con lo mencionado anteriormente, se espera que este proyecto de pregrado contribuya en el campo de la didáctica del francés al ser una herramienta que les permita a futuros docentes o estudiantes de licenciaturas en lenguas modernas acceder a una propuesta sobre la forma en la que se puede entablar una discusión interdisciplinar haciendo uso de las herramientas y plataformas que nos ofrece la llamada nueva normalidad con ayuda de la tecnología. Considerando que, aunque se aplaquen los efectos de la pandemia, sus repercusiones en términos de la educación perdurarán en el tiempo, pues ya empiezan a incluirse estos recursos en los espacios totalmente presenciales o combinados.

Contemplando ese panorama se incluyen también las redes sociales como uno de los medios que permitieron mantenernos conectados en medio de las cuarentenas y que demuestran ser elementos cautivadores para los aprendices al ser un elemento de su día a día. De esta forma, este trabajo expone no solo la importancia de incluir la tecnología sino el aplicarla para mantener unidas nuestras comunidades, aprovechando la aparición de estas plataformas que al final serán aliadas del docente y su grupo en el proceso de aprender la segunda lengua.

Además, también se apunta a evidenciar la importancia de la creación de material en el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras. En este sentido, respondiendo también a los niveles de motivación que enfrenta un grupo al empezar a conectar con otra lengua, se espera que este trabajo incentive a los practicantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Javeriana y otras instituciones a seguir trabajando en las áreas del diseño como una oportunidad de mejorar su quehacer docente para el beneficio de nuestros futuros estudiantes. Con esto se invita a los docentes de lengua de todos los niveles educativos a profundizar en este campo y proponer materiales que fomenten la motivación e interacción de sus grupos.

Contextualización y Hechos Problemáticos:

Contexto Global

De acuerdo con la publicación *La importancia de aprender una segunda lengua* (2018) del blog Santo Tomás en línea, la sociedad evoluciona y cada vez es más importante el aprendizaje de una segunda lengua debido a que se consideran las múltiples herramientas que podría ofrecer no solamente para enfrentarse al desafiante mundo laboral, sino también herramientas que ayudan a los individuos a mejorar o adquirir las capacidades y habilidades que como seres sociales necesitan para desenvolverse en la comunidad que enfrentan. En palabras del autor de este artículo, Wang Meng, el adquirir una segunda lengua para poder comunicarse con extranjeros no solo nos brinda una visión más amplia del mundo y la cultura, también fortalece la reflexión y capacidad de enfrentar situaciones complejas. De este modo, al dominar un nuevo idioma nos enriquecemos de nuevos pensamientos y filosofías que serán nutritivos para la consciencia y la vida profesional como la personal. (Meng, 2018)

Esta creciente exigencia por el dominio de otras lenguas también ha expuesto el hecho de que no es suficiente con hablar la lengua, sino entenderla y de ese modo ser capaces de entablar diálogos respetuosos y constructivos desde la interculturalidad. Esta necesidad de contar con ciudadanos bilingües que además identifiquen elementos de las distintas culturas que les permitan entablar reflexiones, ha hecho que se manifieste en los docentes de lengua una creciente preocupación sobre los distintos métodos de enseñanza en los que se busca un aprendizaje integral donde se practiquen todas las habilidades como el habla, la escucha, la lectura y la escritura y que también logren incluir temas o áreas concretas en la enseñanza y aprendizaje de la lengua de manera que se aborde de forma distinta y no solo de manera gramatical o léxica, permitiendo que la persona tenga diferentes visiones que le permitan entender el mundo desde la lengua y cultura que aprende.

De manera similar se expone en el texto *Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras* (2014) donde su autora Silvina Paricio menciona que el pensar en la relación entre lengua y cultura ha proporcionado orientaciones y exposiciones sobre la manera en la que se debería abordar la enseñanza de ambas integralmente. Ella cree que el paso de una enseñanza enfocada en la competencia comunicativa a una orientada a aspectos interculturales obedece a todos los cambios de internacionalización y globalización cultural que hemos vivido, y que han cambiado países y ciudades con fenómenos migratorios impresionantes que exteriorizan la realidad de la diversidad cultural; y que, por lo tanto, el aprendizaje de una lengua conlleva a nuevos planteamientos metodológicos y didácticos. (Paricio, 2014)

Esta reflexión a escala global nos lleva a preguntarnos cómo se da este contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras en Colombia como contexto exolingüe, pero desde ya nos muestra que la realidad anteriormente expuesta nos pone en un lugar como docentes de lengua en el que debemos proponer y crear estrategias didácticas pensadas desde distintas metodologías que hagan agradable y significativo el aprendizaje brindado, que demuestre además verdaderos avances en la automatización de la lengua, la interiorización de características socioculturales y el desarrollo de todas esas competencias que construyan ciudadanos que respetan y aceptan al otro.

Contexto Local

Pasando al contexto de nuestro país la importancia del aprendizaje de una segunda lengua está cada vez más presente en nuestra sociedad y se ha convertido en una exigencia. En lo que respecta a la educación superior, por ejemplo, el certificado de que se domina una segunda lengua puede darle la oportunidad o no a las personas de obtener su título profesional. En general, sostiene Villamizar (2019) hace algún tiempo muchas universidades colombianas solicitan a los estudiantes el dominio entre los niveles B1 y B2 de inglés como uno de los requisitos para acceder al grado. Aunque muchas universidades piden que esta sea la segunda lengua por certificar, muchas de ellas ya han accedido a reconocer la importancia de otras lenguas en las que los jóvenes muestran también su interés. Este es el caso de la Universidad Javeriana, la cual en una publicación del año 2012 llamada *Directriz sobre el requisito de una lengua extranjera en las carreras de la Pontificia Universidad Javeriana (1030)*, menciona los distintos exámenes que son válidos para acceder al grado y contempla la certificación no solo del inglés sino también del francés, alemán, italiano y portugués.

Esto se ha planteado debido a la relevancia que se le ha dado al aprendizaje de lenguas extranjeras que es expresado también en el Plan Nacional de bilingüismo, (PNB) 2004-2019 en el que se reconoce a las lenguas como “vehículos de comunicación, interacción, generación de oportunidades y desarrollo para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes del sistema educativo, de igual manera que para sus comunidades y regiones”. Por consiguiente, para el cuatrienio 2018-2022 el Plan Nacional de bilingüismo tiene como objetivo:

Fortalecer la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en la Educación Preescolar, Básica y Media con el fin de garantizar la formación integral, el desarrollo de competencias de ciudadanos globales y del siglo XXI y fomentar la generación de oportunidades culturales, académicas, sociales y profesionales según las necesidades de las Instituciones Educativas y las regiones. (Colombia Aprende, s.f.)

Sin embargo, todo esto se da en un país en el cual los niveles de bilingüismo son realmente bajos comparados con otros países. Así lo indicó la firma educativa Education First, la cual en su novena edición en el año 2019 analizó el Indicador EF English Proficiency Index (EF EPI). Colombia se encontraba en el lugar 60 y para esta edición

descendió al puesto 68, pues del total de la calificación (100) obtuvo 48,75, porcentaje en el que destacaron departamentos como el Atlántico (51,23), Antioquia (50,62) y Valle del Cauca (50,50). Además, sólo entre los países latinoamericanos ocupa el puesto 17 de 19 (Dinero, 2019)

En lo que respecta al francés, como lengua de interés para este trabajo, Sergio Torres (2009) refiere en su texto, *Las vicisitudes de la enseñanza de lenguas en Colombia*, que la enseñanza y aprendizaje del francés ha tenido momentos de auge y otros de olvido o estancamiento debido a que en algunas ocasiones se ha tenido en cuenta, pero en otras se evidencia la preferencia del inglés, haciendo que en el ámbito colombiano se vea afectado su estatus como lengua extranjera, ya que, ha aparecido y desaparecido en ciertos momentos del contexto educativo. Sin embargo, para Torres el aprendizaje del francés es visto como una oportunidad de planificación laboral debido al creciente atractivo que tienen algunos lugares de habla francesa como Canadá, que se ha convertido en un destino migratorio importante. Este fenómeno de migración ha promovido la exigencia de exámenes como el DELF y DALF, el incremento de clases de la lengua y el creciente interés de los ciudadanos para aplicar a propuestas estudiantiles ofertadas por el gobierno francés. (Torres, 2009)

En cuanto a la enseñanza del francés este autor sostiene que los docentes de esta lengua nativos como colombianos presentan baja calidad para enseñar la lengua. Los profesores nativos carecen de formación pedagógica y ante las instituciones prestadoras del servicio de enseñanza esto se ve compensado al verlos como “representantes auténticos” los cuales conocen los usos culturales y lingüísticos. El escenario para los docentes colombianos se ve nublado por las escasas posibilidades de actualización, lo que termina en caer de nuevo en métodos tradicionales en los que tenemos una visión estructuralista de la enseñanza en la que simplemente nos enfocamos en el libro como centro de la clase junto con los aspectos gramaticales allí expuestos. Dicho esto, el autor expone:

Se nota también una marcada rigidez conceptual y pedagógica, así como dificultades para asumir el francés como lengua para la vida (y no sólo para la lectura), cimentada en la real interacción socio-cultural a partir de estrategias comunicativas. (Torres, p. 20)

Este acercamiento local expone diferentes aspectos a tener en cuenta dentro el contexto colombiano relacionado a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y nos permite comprender diferentes decisiones de los colegios, universidades e instituciones los cuales basan sus programaciones y planeaciones escolares de enseñanza de lenguas en lo estipulado en las diferentes leyes y planes del gobierno en temas como el tener en cuenta otras lenguas, el incluir la interdisciplina, el replantear las metodologías y didácticas; y en pensar sobre la preparación que están teniendo nuestros docentes, y que por lo tanto, afecta de distintas formas el aprendizaje de los estudiantes. Teniendo todo ello en consideración podremos ahondar en el contexto específico que será intervenido en esta investigación.

Contexto Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño

El Liceo Femenino Mercedes Nariño es una institución educativa distrital la cual brinda a sus estudiantes la oportunidad de hacer una profundización en lenguas (francés e inglés), ciencias, arte o deporte; teniendo en cuenta la elección de las estudiantes. Además, busca desarrollar en sus estudiantes capacidades de liderazgo, innovación, pensamiento crítico y personas transformadoras en su contexto. La institución brinda sus servicios en las jornadas de la mañana, tarde y noche, desde el grado preescolar hasta el undécimo grado. En el PEI de este colegio mencionan que los grupos sociales que hacen parte del son en su mayoría de estratos 2 y 3, con una minoría de estrato 1. Por otro lado, el colegio evidencia que la mayoría de las familias son monoparentales, en su mayoría madres cabeza de familia, por lo que se hace indispensable para la institución fomentar el liderazgo y el pensamiento crítico y reflexivo acerca del papel de la mujer como ente transformador. (PEI, 2019)

Bilingüismo y Educación Artística en el Liceo Femenino Mercedes Nariño.

Como se mencionó al principio de este apartado algunas de las estudiantes en educación media (10^o y 11^o) eligen su profundización en lenguas (inglés y francés), por lo que el colegio imparte una serie de clases para el aprendizaje de estas dos lenguas. En cuanto al francés las estudiantes que eligen el componente de lengua como profundización tienen clases de disciplinas no lingüísticas como lo es la literatura y la educación artística, entendidas en el plan de estudios como materias integradas por disciplinas no lingüísticas, además de sus clases regulares del francés como lengua extranjera. Siguiendo esa línea, el área de francés implementa estas clases y toma la decisión de participar en el proceso de certificación de Label FrancÉducation, la cual da un reconocimiento a ciertos centros educativos que promueven los estudios bilingües francófonos. El programa cuenta con algunas exigencias entre las cuales están el requisito de que la enseñanza de la lengua este reforzada por la aplicación de conocimientos de la cultura francesa por medio de la de enseñanza de al menos una disciplina no lingüística según el programa oficial del país; es por esto, que el colegio decide crear su programa de Media Fortalecida para francés en Educación Artística y Literatura teniendo en cuenta los lineamientos curriculares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional en los *Lineamientos curriculares de lenguas extranjeras para la educación básica y media (2012)* y los *Lineamientos de Educación Artística (2000)*, lo establecido del programa (FLE) y el Marco Común Europeo de Referencia (MCER).

Formulación del Problema

Basada en el contexto anteriormente expuesto y en mi experiencia como observadora y practicante en el Liceo Femenino Mercedes Nariño durante el año 2020 he identificado que, aunque haya un interés institucional por aplicar la interdisciplina en la clase de lengua aun en los espacios de la clase es clara la necesidad de implementar nuevas metodologías para la enseñanza de L2 que estén enfocadas en actividades comunicativas que vayan más allá de ejercicios gramaticales, escritos o repetitivos. En mi ejercicio como practicante tuve la oportunidad de acompañar a los grupos de décimo y once en su clase de francés a través de la educación artística. Durante este tiempo las estudiantes profundizaron en temas como la musicoterapia, la danza contemporánea, los festivales musicales y otras temáticas que buscaban ser un tema disciplinar que ayudará a las estudiantes a desarrollar las distintas habilidades que se espera desarrollen como leer, escribir, hablar y entender la lengua. Sin embargo, en los distintos espacios se hizo evidente la falta de motivación e interacción durante las clases por parte de los grupos en los cuales las edades de las estudiantes están entre los 15 y 18 años.

Se hace necesario aclarar que los escenarios mencionados tuvieron lugar en clases presenciales, pero en su mayoría en las clases sincrónicas con la llegada de la pandemia del covid-19. No obstante, en ambas modalidades era evidente la falta de participación e interacción de las estudiantes, ya que, cuando se les pedía responder muchas de ellas preferían no hacerlo a pesar de que para ello necesitaran de vocabulario básico que ya debían conocer o de saber que contaban con la ayuda de la docente y la practicante para expresar sus ideas en la lengua meta. Por lo tanto, los espacios de clase no llegaban a ser provechosos para explotar las habilidades comunicativas de las estudiantes, debido a que posiblemente los temas y actividades no llegaban a ser significativos o interesantes para ellas. Por tanto, se busca en el presente trabajo establecer las motivaciones de las estudiantes para aprender francés y su influencia en los diferentes espacios de interacción o participación de las clases sincrónicas para así proponer una serie de actividades considerando también los intereses artísticos del grupo a intervenir.

En consecuencia, se hace imprescindible pensar en estrategias didácticas que se aparten de las usadas tradicionalmente en las que el profesor se limita a seguir un libro o a imponer actividades repetitivas que no tienen ninguna relación con el contexto de los estudiantes, pues no analizan sus necesidades e intereses como personas que hacen parte de una sociedad con necesidades específicas. Además, se ha evidenciado que la aplicación de nuevas estrategias didácticas en el salón de lengua logra producir efectos en la atención y motivación de los alumnos en el que el aprendizaje tradicional y memorísticos quedan fuera del aula de clase (Duque, 2016)

En cuanto a la interdisciplinariedad en el campo de la educación supone un desafío para los docentes pues deben proponer actividades y espacios de aprendizaje en el que se muestre la integración de diferentes campos en los cuales cada estudiante logre ver las distintas nociones del mundo de manera que construyan para sí mismo un conocimiento enriquecido desde distintas visiones para ser una persona capaz de solucionar problemas de diversas formas. De esta manera lo expone Gómez (2016) pues considera que la educación interdisciplinar responde a las exigencias complejas del mundo actual que demandan una integración de los distintos conocimientos para educar a seres capaces de proponer soluciones a los problemas de la cotidianidad. Por consiguiente, esta autora afirma:

Pensar en una educación trans e interdisciplinar concuerda con la complejidad del mundo actual que cada vez más nos exige tener una visión integradora del conocimiento con el fin de dar solución a las problemáticas que se presentan día a día. La educación enriquecida desde diversas perspectivas permite que el ser humano sea capaz de reconocer los beneficios que otras disciplinas le aportan a su campo de saber y de este modo fortalecer su nivel de proponer, comunicar, expresar y actuar. (Gómez, 2016)

En resumen, la interdisciplina en la educación debe ser aplicada para entablar conversaciones entre disciplinas de manera que estas sirvan como propiciadoras de cambios y como respuestas a interrogantes en diferentes campos del saber. Por tanto, de acuerdo con Vizcarra et al. (2016) la interdisciplina en cuanto a la enseñanza nos propone una integración de los saberes profesionales a los diferentes saberes pedagógicos y de otros campos que se requieran de manera que estos tengan un espacio en el currículo mediante el desarrollo formativo de cada individuo como un futuro profesional que entiende la importancia del progreso social y se adapta a él de manera que continúa dando soluciones a las necesidades que se presenten en su campo de estudio elegido como profesión. (Vizcarra et al, 2016)

Por lo anterior, se plantean las siguientes preguntas para el presente trabajo investigativo:

1. ¿Cómo influye la motivación de las estudiantes de grado once del Liceo Femenino Mercedes Nariño en la interacción en las clases sincrónicas de francés?
2. ¿Cómo integrar lengua y arte de manera que se promueva la interacción en clases sincrónicas teniendo en cuenta los intereses de las estudiantes de grado once del Liceo Femenino Mercedes Nariño?

Objetivos

Objetivo General

- Proponer una serie de actividades artísticas que promuevan la interacción en clases sincrónicas haciendo uso del francés para estudiantes de grado once del colegio distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño en media fortalecida con nivel A2 de francés como L2.

Objetivos Específicos

- Determinar los intereses artísticos de las estudiantes de grado once que hacen parte de educación media fortalecida con profundización en francés.
- Definir las razones por las que se presentan bajos niveles de interacción en las clases sincrónicas de francés.
- Establecer la influencia de la motivación en la interacción de clases sincrónicas.
- Identificar los temas, los objetivos y limitaciones de las actividades artísticas.
- Diseñar las actividades artísticas propuestas para grado once.

Hipótesis

- La baja motivación de las estudiantes se refleja en la baja interacción.
- Las interacciones de las estudiantes haciendo uso del francés se pueden desarrollar a través de actividades artísticas por medio de las redes sociales.
- El uso de nuevas herramientas virtuales en compañía de las redes sociales puede incrementar la percepción de la intención de participación del grupo en clase de francés.

Antecedentes

Para llevar a cabo el presente trabajo de investigación se han seleccionado cinco textos que servirán como precedentes ante los temas que se busca indagar tales como: la Motivación, la Interacción, la Didáctica de Francés Lengua Extranjera, la metodología *EMILE Enseignement de Matières par Intégration d'une Langue Étrangère* y el Diseño de Material y/o Unidades Didácticas. Con esto en mente, se eligieron cuatro textos internacionales entre los cuales encontramos tres artículos investigativos de los autores Rozati et al. docentes en Irán (2016), Stéfanie Witzigmann profesora alemana de francés (2014), y Rovers investigadora pedagógica canadiense (2013); además de un trabajo de maestría hecho en España por Loreto García (2014). También se escogió un texto nacional de Paula Campos (2019) quien en su tesis de pregrado nos dará una perspectiva importante ante el diseño de las actividades para esta propuesta.

García, L (2014). La motivación en el aprendizaje de español: interacción en redes sociales. (Trabajo de maestría). Universidad Nacional de Educación a distancia, Madrid.

En el trabajo de maestría “La motivación en el aprendizaje de español: interacción en redes sociales” (2014) su autora Loreto García, profesora de español del Instituto Cervantes de Pekín, tiene como objetivo principal conocer las actitudes de sus estudiantes ante el uso habitual de una red social para comunicarse en sus clases de español. Además, busca establecer la experiencia y actitud del grupo ante el uso de estas herramientas, de manera que se pueda promover la socialización y comunicación entre los participantes del grupo al estar fuera del aula. Con ello, García analizó su influencia en el ambiente de la clase, la cohesión de grupo y las relaciones entre los alumnos.

Este trabajo es desarrollado con una red social china llamada Weixin de amplia movilidad muy usada por los estudiantes quienes tienen un nivel B1.2 y cuentan con veinte horas de clase semanales. Sin embargo, a pesar de ello uno de los problemas más recurrentes para el grupo es que no tienen la oportunidad de usar la lengua fuera del aula y sobre todo en contextos reales de interacción al encontrarse como lo define Loreto en un contexto de no inmersión lingüística, situación que para la autora lleva a la pérdida de motivación por parte del estudiante al no poder hacer uso de la lengua; por ello, este trabajo fue pensado con el fin de buscar espacios donde puedan usar el español en contextos reales en situaciones informales de aprendizaje.

Para la autora la interacción es un elemento clave en clase de lengua extranjera, destaca que esta es una perspectiva que viene de la evolución que ha sufrido la interacción dentro de la historia de la metodología de lenguas extranjeras y expone que en la actualidad con los enfoques comunicativos y desde los fundamentos de la psicología cognitiva se presta atención a los factores cognitivos. También sostiene que esto ha tenido influencia desde la perspectiva orientada a la acción considerada en el Marco Común de Referencia Europeo

(MCER), donde se ve al alumno como agente social, el cual debe ser capaz de desenvolverse desde las distintas situaciones que se dan en los espacios de interacción social. Con esto, García afirma que el aprendizaje de la lengua se da en espacios de interacciones significativas en las que se participa en la construcción de sus propios conocimientos y el entendimiento de la lengua.

Por lo anterior, es indispensable considerar la calidad de las interacciones en el proceso de aprendizaje y con ello entender que la dinámica de clase es indispensable para promover la interacción entre los miembros del grupo de forma que además de conocimiento lingüístico los estudiantes adquieran habilidades comunicativas. En cuanto a los factores afectivos señala que tomarlos en cuenta mejora el proceso de aprendizaje puesto que reduce las emociones negativas como la ansiedad y la inhibición, y con ello recalca que la cohesión de grupo es fundamental, ya que, hace que los miembros creen sentimientos de pertenencia que incrementen su motivación y con los que obtendrán colaboración y evolución grupal.

Por otra parte, Loreto García expone que el uso del internet permite hoy en día mezclar los espacios de aprendizaje formales con los informales debido a que es una herramienta que posee una gran cantidad de información desde la cual se puede crear, compartir y conectar a personas de distintas partes del mundo. Desde la visión del aprendizaje por medio de la Web 2.0, el usuario y en este caso el estudiante es el protagonista, y el docente es mediador y facilitador del aprendizaje. Con esto, a nivel educativo sus características son la interactividad, la conectividad, el uso de aplicaciones dinámicas y abiertas, y la creación e implementación de aplicaciones sencillas e intuitivas, que también promueven la cooperación y participación. En este sentido, el uso de las redes sociales prolonga el espacio de aprendizaje que se da en el aula, por medio de una herramienta de uso constante de los estudiantes la cual le ayuda a comunicarse con los miembros desarrollando ese sentido de pertenencia que favorece su autonomía dentro del grupo.

La recolección de los datos fue por medio de observación directa, entrevistas y cuestionarios en los que se evaluaban las actitudes del grupo antes de iniciar las actividades con la red social, sus pensamientos durante las mismas y su experiencia al finalizarlas. Posteriormente, por medio de la investigación acción se buscó establecer la influencia de la propuesta en la motivación y en el proceso de aprendizaje de la lengua. Como resultado, se obtuvo que el uso de Weixin permitió que se crearan otros espacios de interacción en el grupo logrando que se comunicaran de manera habitual en espacios que no están relacionados con la clase, pero haciendo uso del español, aumentando sus posibilidades de interactuar usando la lengua. Esto favoreció las relaciones sociales dentro del salón incrementando el sentimiento de pertenencia al grupo. Además, la familiaridad de la

herramienta redujo la ansiedad e inhibición, aunque también se encontró que algunos estudiantes no están a gusto con la idea de vincularla con su cotidianidad.

Este texto es relevante para mi investigación porque trata directamente el tema de la interacción y la motivación por medio del uso de redes sociales en la clase de lengua. A lo largo de la investigación, expone diferentes propuestas teóricas que relacionan aspectos que influyen en la motivación como los diferentes factores emocionales. También menciona la importancia de las relaciones sociales y las interacciones que debemos llevar a cabo para construirlas. Además, en lo que respecta a la metodología y el análisis de la información, los cuestionarios usados pueden ser una guía para la recolección de los datos de este proyecto.

Rozati, P., Shairi, H., Safa, P., & Letafati, R. (2016) *Le niveau de l'interaction didactique de FLE avec l'art.*

En este artículo de investigación realizado por docentes en Irán, sus autores Rozati et al. (2016) mencionan que en la actualidad el impacto de la interdisciplinariedad en los últimos años los ha hecho interesarse en los beneficios de implementarla en las didácticas de la enseñanza del francés como lengua extranjera. En este país muy pocas personas estudian el francés como L2, ya que, este lugar es ocupado por el inglés. Sin embargo, estos autores son profesores de la lengua francesa en este país y en su práctica docente evidencian la importancia de la interacción de la didáctica de las lenguas con diferentes disciplinas como, la sociología, la antropología, la fenomenología, la filosofía, la política, la ética pedagógica, la economía y el arte.

Los autores se centran en la relación entre la interacción didáctica del arte y la lengua específicamente en el contexto de educación superior de la Universidad de Isphan para ello contaron con la participación de 90 estudiantes entre nivel B1 y B2 y 32 profesores. Se hizo uso de la metodología de investigación de campo para así determinar el grado de uso del arte en el aprendizaje de lenguas y culturas en Irán. Al respecto mencionan que el arte tiene una influencia profunda con el interior de los individuos y consideran que los profesores de lengua deberían sacar provecho de esta particularidad para proponer procesos educativos de lengua en un marco de enseñanza multidimensional y multimodal que incentive la motivación, el interés, la autonomía, la creatividad, el placer y la imaginación. Todo esto basado en investigaciones científicas en las que se evidencia que las competencias emocionales e intelectuales tenidas en cuenta en el aprendizaje en general, sobre todo en el de idiomas produce resultados eficientes en sus estudiantes.

Posteriormente se plantean los diferentes conceptos que son para sus investigadores importantes tener en cuenta tales como: la didáctica de FLE en la cual hacen énfasis en la importancia del uso de documentos auténticos que no han sido diseñados para el aprendizaje de la lengua, la interdisciplina que nos permite concebir la lengua como una interconexión general donde las disciplinas están interconectadas e interactúan desde su

forma y contenidos; y por último la interculturalidad a la que dan un lugar importante pues en su opinión el uso de expresiones artísticas incrementa las competencias lingüísticas pero también las competencias interculturales. Teniendo su contexto y los conceptos planteados, Rozati et al., plantean como hipótesis que la integración del arte en clase de lengua permite a los estudiantes expresar sus sentimientos haciéndolos mejorar en sus habilidades orales puesto que las clases normalmente solo se centran en memorizar, repetir leer y corregir de forma sistemática expresiones cotidianas, al cambiar esto su motivación e interés por la lengua incrementa.

Para llevar a cabo este proceso investigativo maestros y estudiantes respondieron encuestas en donde se analizaron aspectos como el saber si los estudiantes habían aprendido en algún momento el idioma haciendo uso del arte, identificar también qué herramientas tomadas de esta disciplina se han usado durante su proceso de aprendizaje tales como canciones, obras de teatro, pinturas, fotos, películas, dibujos animados entre otros. Se preguntó a los docentes con qué frecuencia usan música y teatro en sus clases, al igual que si consideraban esta práctica una pérdida de tiempo. Los resultados arrojaron que solo el 5.5% de los estudiantes señaló que en varias ocasiones se había hecho uso del arte en la clase de francés, al igual que en los instrumentos utilizados se evidenció más el uso de la canción y la película dejando de lado las demás obras de arte que se pueden emplear. Se evalúa el uso de la canción y las piezas teatrales en donde se puede notar una gran acogida de la canción francesa pues el 45% de los encuestados aseguró escucharla con frecuencia. En cuanto al teatro se encontró que los docentes no han hecho uso del teatro pues solo el 7.8% dijo hacerlo siempre.

Es muy poca la integración de la lengua con el arte en el contexto iraní y se expuso además una problemática de timidez por parte de los estudiantes, pues una de las encuestas arrojó que el 40% no participa debido a que son tímidos y no quieren hacer el ridículo frente a profesores y compañeros. De aquí, los autores sugieren pensar en el arte como un medio para derrotar esas sensaciones que truncan el proceso de aprendizaje. Adicionalmente, exponen que la interdisciplina permite un cambio en los contenidos, la forma, los materiales e incluso el ambiente de la clase. En este respecto, en cuanto al teatro, por ejemplo, los investigadores decidieron hacer actividades teatrales y notaron que permitió hacer un cambio de la clase tradicional a una escena de teatro en la que los estudiantes incluso los más tímidos o con dificultades se arriesgaron a participar. Esto mostró también la influencia positiva del trabajo en equipo que dio paso a su mejora en competencias lingüísticas, discursivas, emocionales y que requieren de empatía e intercomprensión.

Finalmente se concluyó que la interdisciplina, en este caso arte y lengua, facilitan el proceso de aprendizaje ya que el arte permite tener en cuenta diferentes formas de

aprender y de esa manera incentivar el interés de los estudiantes. Del mismo modo se pudo demostrar que dependerá del docente la selección de material y soportes a usar dependiendo de las necesidades e intereses variados en el aula de clase; en este sentido conocer a los estudiantes en cuanto a sus intereses le facilitará el trabajo al docente y podrá implementar encuestas cuantitativas y cualitativas en las primeras sesiones para identificar esas temáticas. Así mismo la interdisciplina demostró su flexibilidad para trabajar de forma multimodal y multidimensional, y en este sentido demostró que las actividades forzadas y de repetición desmotivan a los estudiantes por lo que el uso de música, teatro, caricaturas pueden despertar en ellos el interés de aprender.

El texto de Rozati es útil para el presente proyecto en cuanto a la presentación conceptual de ciertos términos como didáctica de FLE, interdisciplina e interculturalidad. De igual manera, su propuesta metodológica pues me llama la atención que se tengan en cuenta ambos actores (docente y alumno) y además tiene en cuenta al final la observación de actividades artísticas propuestas en este caso el teatro en la que ellos mismos como investigadores pueden ver los resultados de esa integración disciplinar. También es interesante que ellos expongan la importancia de encuestar al grupo sobre sus intereses y de esa manera crear las actividades y propuestas que me ayuden a tener el interés del grupo.

Witzigmann, S. (2014) L'art dans tous ses états : synergies entre le français langue étrangère et les arts plastiques. E-crini. Université des sciences de l'éducation, Heidelberg.

La autora de este artículo investigativo, Stéfanie Witzigmann, tiene como objetivo analizar la disciplina no lingüística por medio de la metodología *EMILE Enseignement de Matières par Intégration d'une Langue Étrangère* haciendo uso en este caso de las artes plásticas. Por medio de una investigación cualitativa y longitudinal desarrollada con estudiantes de quinto grado del colegio Bade-Wurtemberg en Alemania buscando promover el plurilingüismo escolar. En cuanto a las competencias lingüísticas se recalca que son muy variadas en el grupo y se establece que para la investigación se prioriza el aprendizaje de los contenidos y se asume a la lengua meta (francés) como lengua de trabajo. Para el análisis de datos al final se obtuvieron videos, cuestionarios, entrevistas individuales semidirigidas, un diario, una entrevista colectiva y quince trabajos artísticos realizados por cada estudiante. La metodología utilizada para esta investigación fue la de la triangulación de métodos y perspectivas basándose en el análisis cualitativo de datos sugerido por Matthew Miles and Wolcott.

En el texto se considera el uso de EMILE en el plano metodológico y didáctico para escenarios en los cuales se tendrá en cuenta las competencias lingüísticas de los estudiantes a los cuales les exigen manejo del tema a nivel conceptual pero también verbal y esto es algo

que para la autora se puede manejar bien con las artes plásticas. Por esta razón Witzigman resalta las características de las artes plásticas como la aproximación holística, el código visual, la creatividad, la autenticidad y la psicomotricidad. Todos estos aspectos son considerados importantes en la metodología *EMILE* por lo que algunos de ellos son analizados y profundizados por la investigadora. De este modo en cuanto al código visual la autora sostiene que los soportes visuales son esenciales para el aprendizaje de una lengua extranjera y más si se tratan desde esta metodología, pues les muestran realidades complejas pero que deberán enfrentar sin la barrera del lenguaje escrito donde solo deben hacer uso de representaciones mentales. A lo largo de la investigación se hacen diferentes actividades para explicar la importancia del código visual, el cual permite que nos expresemos con el cuerpo haciendo uso de gestos y onomatopeyas que ayudan al estudiante a decodificar sin problema el mensaje. También haciendo uso de imágenes se pudo ver que los estudiantes hacían uso de las palabras de la lengua que conocían en francés como los números o la palabra “grands”, sin embargo, algunas veces se ven forzados a volver a la lengua materna. Aunque, al final, muchos de los niños manifestaron que se les facilitó el aprendizaje de los contenidos al igual que la memorización de las palabras en la lengua meta.

La aproximación holística y la visión interaccional son dos conceptos que son también destacados por esta autora, ya que, en cuanto a la visión interaccional se considera que la apropiación de los contenidos se debe a la puesta en marcha de acciones concretas donde se desarrolla competencias socioafectivas en las que se consideran los resultados artísticos de los estudiantes como elementos que son parte de producciones interaccionales que se obtienen del proceso de trabajo y aprendizaje. Por el lado de la aproximación holística esta es definida como la aplicación de elementos que estimulan los sentidos o en otras palabras acercamientos multisensoriales. Este tipo de aproximación o aprendizaje produce emociones, desarrolla enfoques subjetivos individuales y da apoyo adicional a actividades lingüísticas que han sido iniciadas por el estudiante. Para explicar estas nociones se propusieron algunas actividades en las que algunos de ellos participaron haciendo uso de la lengua meta y fueron capaces de hablar sobre ubicación, color, y sus pensamientos, aunque con un poco de limitación por lo que continuaron en alemán, pero lograron demostrar asociaciones como asociar la obra con el infrarrojo de una cámara.

Teniendo en cuenta lo anterior las artes plásticas además de permitir el acercamiento a vocabulario relacionado permite también que los estudiantes hagan sus propias creaciones artísticas, ya que, tienen una gran gama de actividades multisensoriales que pueden incluir todos los tipos de aprendizaje en los que harán uso de diferentes materiales, prácticas y técnicas. Otras actividades propuestas demuestran que las acciones de los estudiantes están ligadas con su pensamiento, ya que, en sus obras se empieza a

plasmar aquello que dialogan con ciertas intervenciones de la docente, demostrando que se da un proceso individual de reflexión. Probando que la aproximación holística y la visión interaccional como parte de las artes plásticas en la lengua meta tienen un lugar muy importante en el salón de clase debido a que permiten elevar la motivación hacia el aprendizaje de la disciplina y de las competencias lingüísticas de la segunda lengua.

Se considera relevante el estudio mencionado para este proyecto por varias razones. Primero, aporta ciertas ideas en términos de la metodología cualitativa, la cual me permite hacer un balance entre diferentes métodos de análisis de datos y comparar resultados. Además, uno de sus temas centrales es el de las artes plásticas, siendo este el campo del arte elegido para el contexto a intervenir. Este último aspecto es muy llamativo para mí como investigadora porque hace uso de la metodología con la que quiero entrelazar el arte y la lengua, el EMILE. Finalmente, los distintos instrumentos usados para recolectar datos pueden ser muy útiles ya que además de las diferentes creaciones artísticas y observaciones en clase, las entrevistas y comentarios de los estudiantes en entrevistas individuales y colectivas son desde mi punto de vista necesarias para poder tener una idea de cómo se está dando el proceso de aprendizaje desde su perspectiva.

Rovers, A. (2013) Teaching Core French Through the Arts: Constructing Communicative Competence. Universidad de Ontario, Toronto.

Este artículo presenta una investigación hecha por Rovers en Toronto-Canadá, la cual tiene como objetivo analizar a través de un estudio de caso las actitudes de 18 estudiantes de grado noveno frente al aprendizaje del francés como materia de núcleo (Core French) a través del arte teniendo como guía los principios del constructivismo y la investigación basada en arte. Para llevar a cabo esta investigación, Rovers hace una comparación de los diferentes modelos de enseñanza de francés en Canadá señalando que en este país la mayoría de los estudiantes reportan una mala experiencia en el aprendizaje de la lengua sobre todo cuando se trata de entenderla oralmente o de entablar conversaciones con francófonos y por ello se evidencia que algunos de estos programas (*Core French, Immersion y Extended French*) no están titulando bilingües funcionales. Exponiendo esto la autora plantea que la enseñanza de la lengua debería estar orientada hacia el objetivo de aprender a hablar la lengua puesto que los estudiantes se sienten más comprometidos con el *interactive learning* cuando las situaciones son más cercanas a la comunicación real. Los resultados han sido revisados teniendo en cuenta lo dicho por los estudiantes, donde expresan que necesitan más actividades prácticas.

Durante un periodo de tres semanas el grupo fue expuesto a clase de arte para el aprendizaje del francés a través de la pedagogía basada en el arte y el constructivismo dando así un lugar importante al aprendizaje significativo teniendo en cuenta los sentimientos, ideas y experiencias pasadas de los estudiantes. Para recolectar los datos se

hicieron además entrevistas en grupos focalizados de 3 a 4 personas y cuestionarios individuales, observaciones y análisis de documentos. En este sentido, el análisis de los datos se dio por medio de la triangulación en la que datos anteriores son comparados con nuevos datos. Partiendo de las preguntas: ¿Qué actitudes tienen los estudiantes hacia el aprendizaje del francés como segunda lengua?, ¿Cómo se sienten los estudiantes frente al francés como materia de núcleo que está cimentada en un currículo de artes? y ¿En qué actividades artísticas participan más en francés? se obtuvieron los siguientes resultados:

- La enseñanza del francés a través del arte mejora el bienestar de los estudiantes. El estudiante involucra su autoestima al momento de arriesgarse e intervenir en francés sobre algo de arte.
- Las actitudes de los estudiantes hacia sus experiencias pasadas en el programa Core French. Rovers encontró que los estudiantes aseguraban solo tener que hacer ejercicios escritos que consideraban complejos, la mayoría señalaron actividades prácticas como las divertidas y llamativas para su aprendizaje entre estos: canciones, marionetas, esculturas, obras, conciertos y juegos. Todos los niños respondieron que querían que el arte estuviera más involucrado en la enseñanza de la lengua.
- Las actitudes de los estudiantes frente al hablar francés. Todos los estudiantes fueron capaces de participar haciendo uso de la lengua meta, y fueron capaces de distinguir entre arte abstracto y arte real; y de ese modo hacer comparaciones en francés que al final los llevaron a crear diferentes obras artísticas y a describir otras más.
- Las actitudes de los estudiantes frente a otros. Las relaciones entre los estudiantes se mostraron mejor al momento de realizar actividades relacionadas con arte. Muchos demostraron empatía hacia otros y los más tímidos participaron, lo cual al final arrojó que muchos de ellos mencionaron sentirse mejor con ellos mismos y los demás.

En resumen, la aplicación del arte con la enseñanza del francés mejoró la motivación de los estudiantes frente al aprendizaje de la lengua. En consecuencia, se presentan otros aspectos positivos no relacionados con la vida académica como es desarrollar habilidades de creatividad, mejorar el bienestar y la autoestima de los estudiantes, y desarrollar actitudes positivas frente al docente y frente a la lengua. Los estudiantes se mostraron más comprometidos y disponibles a cambiar la cultura de clase para trabajar de manera colaborativa, sin dejar de dar un lugar importante al docente y darle un gran significado. Por último, se menciona que se debe tener en consideración que los docentes pueden llegar a resistirse a impartir de esta manera sus clases porque sienten que no tienen un amplio conocimiento en arte y que requiere además de cambios metodológicos, curriculares y evaluativos. A pesar de todo ello, la investigación propone que un esfuerzo adicional por conocer un poco sobre el arte podría mitigar la resistencia y los sentimientos negativos hacia el aprendizaje del idioma.

El trabajo presentado es relevante para este estudio debido a que, primero me ayuda a dar una idea de los posibles inconvenientes que se pueden enfrentar como lo es la disposición del docente de lengua a aplicar la interdisciplina. Por otro lado, la aplicación de la pedagogía basada en arte junto con los principios del constructivismo puede resultar útil al estar en concordancia con la ideología del colegio a intervenir. En términos de la metodología presenta un estudio de caso el cual para su análisis de datos hace uso de algunas planeaciones de clase, entrevistas y grupos focalizados que permiten que el investigador tenga un acercamiento directo con el pensamiento de cada estudiante.

Campos, P. (2019) Unidad didáctica para promover la producción oral en los estudiantes de francés II de la Fundación Alianza Social Educativa. (Tesis de grado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

La autora de esta tesis de grado de la universidad javeriana tiene como preocupación central ciertas problemáticas que pudo evidenciar en su paso por la Alianza Social Educativa como practicante y voluntaria en el área de francés, entre estas están la falta de material didáctico, recursos léxicos y la ansiedad que les produce a los estudiantes expresarse en la segunda lengua, lo cual indica que todo esto afecta sus habilidades en la producción oral. Por lo tanto, Campos por medio de su tesis de grado busca responder a la pregunta de: ¿Cómo mejorar la producción oral de los estudiantes del nivel dos de francés de la Fundación ASE implicando la competencia sociocultural, el factor lexical, el factor afectivo y la motivación? Con lo encontrado para responder esta pregunta desarrolla al final una unidad didáctica sobre el tema de comercios y servicios en la que busca que se integren los componentes léxicos junto a factores socioculturales, afectivos y motivacionales que beneficien la producción oral de los estudiantes.

Teniendo esto en mente a través de una investigación acción cualitativa la autora recolecta la información haciendo sesiones de observación desde las cuales se permitió recolectar información y hacer una descripción sobre el ambiente, las actitudes y los materiales; llevó diarios de campo para poder describir, argumentar e interpretar la información que encontraba, grabó videos y estableció espacios de entrevistas en las que tuvo en cuenta la voz del docente y los estudiantes, al igual que espacios de evaluación en la que implementó la autoevaluación de las sesiones. En este trabajo la investigación acción juega un papel importante ya que esta forma de investigar se ve enmarcada en un ambiente y grupo específico, por lo tanto, busca aportar y generar un cambio social a través de la participación de la población involucrada, en este caso los estudiantes de la fundación con edades entre 14 y 18 años.

Para evaluar si los alumnos alcanzaban los criterios de motivación, léxico, aspectos socioculturales y la producción en general como tal Campos propuso unas tablas en las que reunió la información suministrada en las autoevaluaciones de los estudiantes al finalizar

las diferentes sesiones observadas. Un alto porcentaje de los estudiantes (85%) señaló haberse sentido seguro y motivado para llevar a cabo las actividades propuestas. 58% expresó sentirse motivado a la hora de comunicarse en francés. Por medio de las observaciones y grabaciones la investigadora pudo evidenciar también un cambio en las actitudes de los estudiantes frente a las actividades propuestas evidenciando mayor participación. Además, encontró que, al darles un poco de libertad al elegir qué negocio presentar, se veían más abiertos y dispuestos a hablar de algo que les gusta en la segunda lengua.

Respecto a la parte léxica los estudiantes empezaron a emplear el vocabulario que aprendían cuando este estaba relacionado con cosas de su cotidianidad a pesar de que hablaran haciendo uso también de su lengua materna pero ya empleando cierto vocabulario aprendido en francés. Del mismo modo, los aspectos del componente sociocultural fueron un eje especial ya que los estudiantes demostraron entendimiento y capacidad de comparación entre su cultura y la cultura francófona. También algunos de ellos expresaron que sus necesidades e intereses fueron escuchados, todo ello los ayudó también a reconocer sus gustos comerciales teniendo en cuenta sus experiencias personales, pero aplicando lo aprendido de la cultura francófona.

La habilidad de producción oral fue trabajada por medio de micro tareas facilitadoras las cuales se desarrollaron con el uso de imágenes y afiches con actividades presentadas ante el grupo. Muchos de los estudiantes en las últimas sesiones manifestaron que, aunque al principio se sintieron asustados y apenados para participar con el paso del tiempo y la aplicación de las actividades logró comunicarse en francés haciendo uso de lo aprendido en las sesiones de clase. Esto según algunos se dio gracias a que en las actividades se sentían seguros para preguntar sobre léxico y pronunciación y así aplicarlo al hablar en francés. La docente titular en este tema también expresó notar los cambios y el fortalecimiento que sufrieron en su producción oral los participantes del curso. Finalmente, la unidad didáctica proporcionó también resultados positivos en los que los estudiantes señalaron que la guía trabajada era ordenada, completa y la cual los ayudó a aprender sobre el tema propuesto. Campos hace una evaluación del material bajo los criterios del contenido, las actividades, los aspectos metodológicos y el resultado físico.

En conclusión, la unidad didáctica propuesta generó espacios de confianza en la que los estudiantes se animaron a fortalecer sus competencias en la producción oral. Fue posible en esta investigación crear una propuesta que tuviera en cuenta los intereses de los estudiantes y los ayudará a incrementar el vocabulario y a contrastar su cultura con la cultura presentada en las actividades propuestas. Por consiguiente, el material produjo un impacto significativo en los estudiantes puesto que no solo empezaron a emplear el vocabulario aprendido, sino que también permitió espacios de concientización ecológica y

sobre aspectos de la globalización. Adicionalmente, la autora sugiere que algunas posibles limitaciones del material fueron el nivel de lengua y el hecho de implementar solo autoevaluación y no posteriormente permitir espacios de diálogo con los compañeros para discutir los mismos aspectos que quizá en la autoevaluación no vemos y sería más sencillo en diálogo con otros.

El trabajo de Campos es importante para mi investigación porque me brinda ciertas ideas de la manera en la que puedo diseñar la propuesta desde las directrices del MCER y el enfoque orientado a la acción muy apoyado en la didáctica FLE. También los diferentes instrumentos aplicados, la recolección de los datos y la metodología de investigación acción propuesta son enriquecedores puesto que me permiten tener una perspectiva clara de los estudiantes y los docentes dando paso a una reflexión en comunidad que permita generar cambios para el aprendizaje del francés en este contexto.

Marco Teórico

Para alcanzar los objetivos de esta investigación en este apartado se presentarán diferentes aspectos conceptuales que se tendrán en cuenta para la creación de esta propuesta y que se han organizado de la siguiente forma: se empezará por establecer la importancia del constructivismo y el aprendizaje significativo en el enfoque seleccionado (L'Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère) EMILE, para ello se considerará lo estipulado por autores como Christian Puren (1991), Beacco (2019), Béliard & Guillaume Gravé-Rousseau (2019) y Aburto (2018). Considerando las postulaciones de ese enfoque se expondrán sus principios desde los autores Theodorou & Crysanthou (2015) y Fornaro (2019), quienes permiten aclarar las implicaciones de esta metodología.

Posteriormente, explicaremos las ventajas de integrar disciplinas no lingüísticas en clase de segunda lengua. Con ello, pasaremos a identificar sus virtudes directamente con la implementación de la educación artística atendiendo a lo descrito por el autor Manuel Restrepo (2005), para así establecer la metodología que se adapta a la enseñanza del arte explicando lo desarrollado por Moreno Pabón (2014).

En los últimos dos apartados de este marco teórico, encontraremos los planteamientos que guiarán esta investigación con relación a los términos de motivación e interacción. En primer lugar, evaluaremos las propuestas concernientes a la influencia de la motivación en la interacción durante las clases, para esto se tendrá en cuenta lo estipulado por autores como Krashen (1982), Gardner (1985), Rodríguez Pérez (2012), y Dörnyei & Al-Hoorie (2017) como los más importantes. Finalmente, se estudiará la interacción en los espacios sincrónicos de aprendizaje con los autores Morras (2014) y Salas Bustos (2020).

Enfoque EMILE: Constructivismo y Aprendizaje significativo

A lo largo de la historia se han propuesto y analizado diferentes metodologías para la enseñanza y aprendizaje de lenguas, cada una de estas está basada en diferentes teorías que buscan dar respuesta a interrogantes y problemáticas que se presentan en los diferentes espacios de aprendizaje. En este trabajo se le da una gran relevancia a la metodología pues será considerada como la intermediaria entre la lengua y la educación artística. Para empezar, es necesario definir qué es metodología y entender de dónde viene este concepto. Desde la didáctica de las lenguas se han dado diferentes espacios de reflexión en los que al final se han propuesto diferentes metodologías y métodos de enseñanza.

En la didáctica del francés como Lengua Extranjera (FLE), de acuerdo con Delgadillo (2016) ha ocurrido de la misma manera debido a la influencia de ciertas ideologías, por la aparición de algunas necesidades sociales y los distintos objetivos o retos políticos que han surgido en la historia. Según la autora las diferentes transformaciones sociales y políticas pueden estar presentes en las distintas propuestas metodológicas en las que la lengua, el aprendizaje, el aprendiz e incluso la imagen que se tiene de los otros y de

uno mismo puede variar. (p.37) En este sentido, según Christian Puren en su texto *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (1991) la metodología es un conjunto de procedimientos, técnicas y métodos que han demostrado ser efectivos en un momento específico de la historia y que son apoyados por un grupo de docentes quienes generan o crean nuevos cursos en los que hay ciertos cambios en las prácticas de enseñanza y aprendizaje aplicados. Para Puren, ese grupo de procedimientos y técnicas, de manera aislada son el método el cual alineado a los objetivos de enseñanza ayuda al docente a provocar ciertos comportamientos dentro del proceso de aprendizaje. (p.17)

De allí entonces podemos plantear la importancia de la selección de una metodología que haga que los objetivos de aprendizaje previstos se lleven a cabo con éxito. Al elegirla nos disponemos a tomar una decisión en la que generalmente están involucradas creencias y teorías, de allí decidimos los contenidos, destrezas y el orden en que lo enseñaremos. En consecuencia, existen varias metodologías para la enseñanza de lenguas, algunas de ellas dan relevancia a ciertos aspectos de la lengua más que otras. Si nos centramos en lo que respecta a la enseñanza de FLE (Francés Lengua Extranjera), de la mano del autor ya antes mencionado, Puren, quien hace un análisis histórico de la didáctica del francés, podremos encontrar un resumen de lo ocurrido en este campo. En su texto agrupa las diferentes metodologías y métodos; en el primer grupo hace referencia a la metodología tradicional centrada en la gramática, en el segundo grupo a la metodología directa de las que surge métodos como: método oral, activo, interrogativo, imitable, repetitivo e intuitivo. En el tercer grupo encontramos la metodología activa y en el último grupo la metodología audiovisual de la cual surgen métodos como: el audio-oral o la metodología inducida.

Luego de esto entre los años 70s y 80s se empezaron a proponer ideas desde los principios del enfoque comunicativo, así lo establece Silvia Rodríguez Díez (2010) en su texto *Tendencias Actuales En El Aprendizaje-Adquisición De Las Lenguas Extranjeras: La Didáctica del Francés Lengua Extranjera (FLE)*:

La Didáctica del FLE en la actualidad: los enfoques comunicativos. A partir de los años 80 hasta hoy en día, la didáctica de una lengua extranjera no sólo se apoya en los conocimientos de las Ciencias del Lenguaje y la Comunicación, sino que ha ampliado horizontes hasta abarcar otras muchas especialidades como son las Ciencias de la Educación, Psicología, Sociología o Antropología, por ejemplo. (p, 242)

En este sentido es pertinente establecer los cambios semánticos que sufrió el término de “metodología” durante esta época en la didáctica de las lenguas, según Delgado (2016), quien establece que en ese momento inició la preferencia por el término “enfoque” debido a que se empezó a evidenciar la rigidez de las metodologías y por su lado la flexibilidad de los enfoques, los cuales, define como metodologías diversificadas que deben ser adaptadas a la audiencia y contextos de la clase. (p.52) Por consiguiente, para llevar a cabo el presente trabajo investigativo se tendrá en cuenta una de las propuestas

metodológicas que surgen del enfoque comunicativo, el constructivismo y el aprendizaje significativo, el enfoque EMILE (L'Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère).

Con lo anterior, se define como un enfoque a esta propuesta también desde lo planteado por Beacco (2019) quién afirma que una metodología debería tener tres elementos principales: el primero, la posibilidad de definir explícitamente objetivos lingüísticos, comunicacionales, estratégicos, culturales, interculturales, etc. y acercarlos a los alumnos; el segundo definir la progresividad del aprendizaje y en tercer lugar, brindar un camino "coherente" en el que se establezca una secuencia de enseñanza clara de manera que el alumno identifique la razón por la que aprende eso en concreto y como lo favorecerá dentro de su proceso de aprendizaje. Sin embargo, el autor estipula que el EMILE, aunque puede dar cuenta de unos objetivos fuertes relacionados con contenidos resulta ser vago y ambiguo a la hora de establecer la manera en la que se deben secuenciar las temáticas sobre todo a la hora de relacionar las actividades de la disciplina con las actividades lingüísticas. (p. 8 - 10)

Según Jérôme Béliard & Guillaume Gravé-Rousseau (2019) esta propuesta surge durante el contexto de los años 90 con la educación plurilingüe en Europa cuando la Comisión Europea determinó que los europeos debían conocer dos lenguas más además de su lengua materna. Este enfoque ha sido seleccionado por sus bases teóricas las cuales tienen afinidad con las sugeridas por el Liceo Femenino Mercedes Nariño y con los objetivos de este trabajo. Esta es una de las prácticas más recientes en enseñanza de lengua, la cual en conjunto con otras han puesto en evidencia que en la comunidad educativa se ha expandido la preocupación de varios docentes quienes ven que las necesidades y motivaciones de los estudiantes no están siendo tenidas en cuenta y que del mismo modo metodologías basadas en el estructuralismo, por ejemplo, no estaban tampoco dándole la oportunidad al estudiante de tener procesos mentales complejos ni adquirir una verdadera competencia comunicativa. Además, se establece que las metodologías antiguas no dan relevancia al trabajo cooperativo haciendo que los estudiantes se alejen de la posibilidad de construir conocimiento con el otro. Con la idea de dar solución a todo esto varios autores se han preguntado sobre la eficacia de la propuesta EMILE, sus *pros* y sus *contras* en todo sentido no solo en el contexto netamente del aprendizaje de la lengua sino incluso al reflexionar sobre aspectos o tensiones que afectan este aprendizaje desde las visiones políticas, económicas y sociales.

En consecuencia, se muestra también su aplicabilidad en distintos contextos poniendo en consideración que permite trabajar los intereses de los estudiantes de manera que ellos sientan que eso que aprenden pueden aplicarlo en su vida personal y laboral. Todo esto gracias a que permite que no solo aprendan contenido sino expresiones socioculturales

que les ayudarán a desenvolverse en cualquier contexto pues tendrán conocimientos plurilingües y pluriculturales que incluso ayudan a reforzar conocimientos y estrategias de aprendizaje que ya han adquirido con la L1, como se explica desde las diferentes teorías que la sustentan. Para definirla, se tomará el concepto trabajado en la siguiente publicación la cual trabaja el EMILE desde la traducción de sus principios al español, el texto *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE)* en el contexto escolar europeo de Eurydice (2006) el cual define esta metodología así:

El AICLE, concebido como una forma de aprendizaje que combina aspectos lingüísticos y de materias escolares en general, persigue un doble objetivo. Este tipo de enseñanza debe permitir al alumno, por una parte, adquirir conocimientos de los contenidos específicos del currículo y, por otra, desarrollar su competencia en una lengua distinta de la utilizada habitualmente para la enseñanza. (Eurydice, 2006, p. 22)

En este enfoque la lengua es vista de dos maneras según Coyle (2001) como un medio de comunicación y es además considerada sujeto de aprendizaje, por tanto, la lengua debe ser aprendida haciendo uso de situaciones auténticas y espontáneas (p. 28). Además, la propuesta EMILE debe ser vista como una oportunidad de alternancia de dos lenguas, pero en sus aspectos metodológicos y pedagógicos debemos organizar la forma de enseñanza desde los preceptos de la didáctica correspondiente a la disciplina teniendo en cuenta que para la enseñanza se usarán dos idiomas (Beacco, 2017., p. 16), en el caso de este trabajo se revisaran en otro apartado los modelos didácticos y metodológicos de la disciplina artística a trabajar.

Por otra parte, es importante mencionar también la relevancia que da esta propuesta a las interacciones sociales junto a los distintos procesos que se producen en los estudiantes a nivel cognitivo para construir y dar significado a su aprendizaje. En este sentido para las autoras Gabillon, Z., & Ailincai, R. (2020) este tipo de aprendizaje de la lengua tiene como objetivo no solo mejorar las competencias lingüísticas, sino también promover por medio de su aplicación los procesos cognitivos relacionados con el aprendizaje al igual que la comprensión intercultural. Señalan además que las interacciones en clase se verán más enriquecidas en términos del vocabulario, la gramática, el contenido y la capacidad de elocución del aprendiz. En lo que respecta al constructivismo, es necesario entender que esta teoría desde su aparición ha sufrido diferentes cambios según las perspectivas y teorías desarrolladas por diferentes autores. La metodología EMILE para las autoras ha sido pensada desde la propuesta de Vygotski (1978) desde el concepto de la zona de desarrollo próximo en la que el estudiante adquiere sus conocimientos gracias a la interacción que tiene con otros por lo que para él los procesos sociales y los procesos individuales de construcción de conocimientos están conectados y son interdependientes; sin embargo, esta teoría ha ido evolucionando hacia la teoría de aprendizaje social de Bandura (1977), la teoría de aprendizaje situada de Lave & Wenger (1991) y la teoría constructivista interaccionista de Bruner (1978); propuestas socioculturales que ven el

aprendizaje como un proceso que es activo y contextualizado en el que los aprendices unen sus conocimientos individuales con la nueva información que adquieren del ambiente y sus interacciones. (pp. 274-275)

A parte de estas teorías de aprendizaje sociales e interactivistas, se considerará también el aprendizaje significativo de Ausubel (1963) como una importante base teórica para este trabajo debido a que, en estas interacciones mencionadas anteriormente, el estudiante construye un nuevo conocimiento el cual es el resultado de la nueva información que recibe y las ideas o conocimientos que ya poseía dando resultado a un significado único y personal. Para la autora M.^a Luz Rodríguez Palmero (2011) esta teoría se encarga del proceso de construcción de significados entendiendo al estudiante como eje central de la enseñanza, estableciendo como reto para el maestro el enseñar algo que tenga significado y de esa manera los alumnos lo adquieran, asimilen y retengan para posteriormente darle un significado individual, pero para ello se hace indispensable la interacción social, en palabras de Rodríguez Palmero:

No hay aprendizaje significativo si no se captan los significados; esta captación es dependiente de la interacción personal; el intercambio y la negociación de significados entre diferentes protagonistas del evento educativo es lo que determina su consecución y para ello, ha de considerarse que el conocimiento tiene carácter social, siendo sólo posible a través de la mediación semiótica. (p. 39)

Además, desde esta teoría se estipula que las actividades prácticas o experimentales serán primordiales para dar lugar a la construcción y aprehensión de nuevos conceptos según los supuestos del aprendizaje significativo, por lo cual la aplicación de actividades artísticas en la que los estudiantes creen algo puede llegar a enriquecer su conocimiento en el francés. Así lo plantea Aburto (2018) quien en su texto *Reflexiones sobre la Metodología de Aprender haciendo, una guía para los profesores y un acercamiento a los escenarios de aprendizajes* describe desde el aprendizaje significativo los aportes que puede tener la metodología de aprender haciendo. Desde esta metodología se promueve la idea de poner en práctica lo que se aprende, así lo enfatiza este autor: “el Aprendizaje surge de la mezcla de los aprendizajes previos y su contrastación con la práctica cotidiana, así el estudiante comprende, se forma conceptos y los aplica posteriormente. “(p. 4) Aburto también señala que por medio de esta metodología se puede incrementar la motivación de los participantes quienes se verán llamados a participar activamente y empezarán a discutir, proponer, solucionar y a autocriticarse, y todo esto deberá darse en lo que el autor denomina una confrontación de puntos de vista desde el trabajo cooperativo. (p. 5-8)

Por otra parte, es necesario mencionar los objetivos que se plantean desde las proyecciones del EMILE; los autores Béliard & Gravé- Rousseau (2019) los definen desde los planteamientos de Coyle quien los denomina desde lo que se conoce como las 4'Cs:

- contenido
- comunicación
- cognición

- cultura

Se hace necesario profundizar en las C 's propuestas por Coyle y analizar propuestas en las que se agregan otras que se consideran relevantes, ya que, estas serán la guía para proponer las diferentes actividades que respondan a los objetivos de aprendizaje desde el enfoque seleccionado. Es por ello, que se tendrá en cuenta los planteamientos de Theodorou & Crysanthou (2015) y Fornaro (2019).

En el texto de Theodorou & Crysanthou (2015) llamado *The CLIL Guidebook*, se habla de la misma propuesta del EMILE desde la traducción del inglés- *Content and Language Integrated Learning* (CLIL). En esta guía como sus autores lo llaman, ellos plantean otro grupo de “C” (*Comunicación, cognición, contenido, comunidad y competencias*). En lo que respecta a las Competencias, estas tienen que ver con los objetivos que planteamos en nuestra lección y se relacionan con lo que creemos que el estudiante puede hacer y lo que logrará hacer al final del proceso de aprendizaje. En cuanto al término de comunidad, los autores argumentan que los docentes que decidan aplicar la propuesta del enfoque EMILE deberán considerar el hecho de que están ayudando a los aprendices a relacionar lo que están aprendiendo con el mundo real y lo que lo compone, por lo tanto, se deberá considerar cuál es la relevancia de ese aprendizaje para su vida cotidiana, como se une ese nuevo conocimiento con su comunidad o la cultura que los rodea, y si se estas ideas se unen con otras culturas. (p. 21)

Estableciendo la importancia de los aportes de cada una de las C's se hará una breve profundización en cada una:

Contenido.

Para los autores además de preparar la clase alrededor de una temática relacionada a una disciplina es necesario que los docentes propongan lecciones tomando como base conocimientos que los alumnos ya poseen de manera que se les guíe para que puedan construir nuevos aprendizajes. (Theodorou & Crysanthou., 2015, p. 20) Sin embargo, Fornaro (2019) agrega que es necesario estimar dentro del “principio de contenido” las diferentes rutas metodológicas que nos permitan enseñar la disciplina junto con las competencias lingüísticas haciendo uso de la lengua meta. (p. 14)

Comunicación.

Teniendo en cuenta el enfoque del que viene esta propuesta es muy importante entender el lugar que tiene la comunicación en las prácticas EMILE. De acuerdo con Theodorou & Crysanthou (2015) este concepto es esencial para entender la dinámica de clase en esta propuesta, debido a que el alumno está en el centro del aprendizaje, el profesor habla menos y el trabajo está centrado en el trabajo en grupo en el que hay una charla entre los estudiantes y a su vez con el profesor. En este orden de ideas, los autores proponen unas preguntas que el docente CLIL debe plantearse a la hora de preparar su

lección; por ejemplo, ¿En qué tipo de situación comunicativa estarán envueltos los estudiantes?, ¿Cuál lenguaje será usado para ese tipo de situación comunicativa?, ¿Qué palabras clave relacionadas con el contenido van a necesitar? ¿Qué tipo de *scaffolding*/andamiaje puedo ofrecerle? (p. 21)

Por otra parte, mientras que estos autores consideran la Competencia como una de las “C” adicionales, Fornaro (2019) la tiene en cuenta dentro del “principio de comunicación”. Debido a lo cual, hace algunos planteamientos que se deben tener en cuenta para este principio, entre ellos están lo expuesto por Cummins (1999) quien describe en su texto *BICS and CALP: Clarifying the Distinction*, dos tipos de competencias lingüísticas y las diferencia según su complejidad; en primer lugar, las BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) estas tienen que ver con enunciados básicos como los de presentarse, preguntar sobre un lugar, hablar de lo que hicimos ayer y en general hablar sobre tareas cotidianas; y las CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*), estas competencias hacen referencia a la mejora de nuestras competencias lingüísticas pero entendiendo y haciendo uso de lenguaje académico que exige un trabajo cognitivo superior. (p. 2)

Por último, profundizando en el concepto del Scaffolding o Andamiaje, este es un término que hace referencia a una metáfora que explica cómo los profesores por medio de la reformulación, la simplificación y la ejemplificación ayudan a los estudiantes a desarrollar capacidades que les permiten hacer cosas que antes no podían hacer por sí mismos y de esta manera el conocimiento empieza por lo ya conocido hasta llegar al nuevo tema o idea a aprender. (Theodorou & Crysanthou 2015, p. 26)

Cultura.

Se puede identificar que en la propuesta de Theodorou & Crysanthou (2015) los aspectos culturales son tomados en cuenta dentro de la C de Comunidad; en contraste, Fornaro (2019) siguiendo lo expuesto por Coyle apoya el “principio cultural” partiendo de la idea en la que existe una relación entre la lengua, el pensamiento y la cultura. De esta manera, cita diferentes autores como Ainsig Herder (1744), Humboldt (1767), Sapir (1884) et Whorf (1897) y el más reciente Hussein (2012), quienes aseguran que la lengua tiene una relación significativa con nuestra manera de pensar y ver el mundo y, de modo que, el aprendizaje de la L2 supone un rol y desafío importante para el desarrollo de sus capacidades y la percepción que tiene de todo lo que conoce. De esta manera, esta autora apoyada por las ideas de Coyle (2014) argumenta que el estudio de otra disciplina usando la lengua de otra cultura abre la posibilidad a los aprendices de comprender y tolerar las diferentes formas de pensamiento. (Coyle, 2014, pp. 54-55)

Cognición.

Los diferentes autores evaluados concuerdan con las notables capacidades cognitivas con las que cuenta una persona bilingüe. De acuerdo con Van de Craen et al. (2010) en el “principio cognitivo” se debe tener en cuenta las habilidades de razonamiento divergentes y creativas, la flexibilidad cognitiva y la consciencia metalingüística con la que cuentan los aprendices bilingües. (p. 135) Además, Fornaro (2019) agrega que en la educación de tipo inmersivo la enseñanza se da por medio del razonamiento analógico el cual consiste en poner en discusión dos situaciones y descubrir las diferencias y similitudes entre. En relación con esto Jäppinen (2005) asegura que los ejercicios de razonamiento analógico en programas de inmersión dan como resultado un desarrollo "cognitivo" en los alumnos CLIL quienes al final además fortalecen ese tipo de razonamiento. (pp. 152-153) De la misma manera Theodorou & Crysanthou (2015) dan especial relevancia a las capacidades cognitivas que se pueden suscitar durante una lección CLIL, pero ellos recomiendan hacerlo desde las habilidades de pensamiento propuestas en la taxonomía de Bloom (1956). De acuerdo con su propuesta los estudiantes utilizan las Habilidades de Pensamiento de Orden Inferior (LOTS, por su sigla en inglés) para responder preguntas como ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿cuál?, ¿cuántas? Y de esa manera recordar y entender cierta información además de aprender como emplear la nueva información en determinadas situaciones. Sin embargo, estos autores agregan que uno de los objetivos de la propuesta CLIL es dar respuesta a interrogantes como ¿por qué?, ¿cómo?, y ¿qué evidencia hay? Pero para resolver estas preguntas el estudiante pone en práctica las Habilidades de



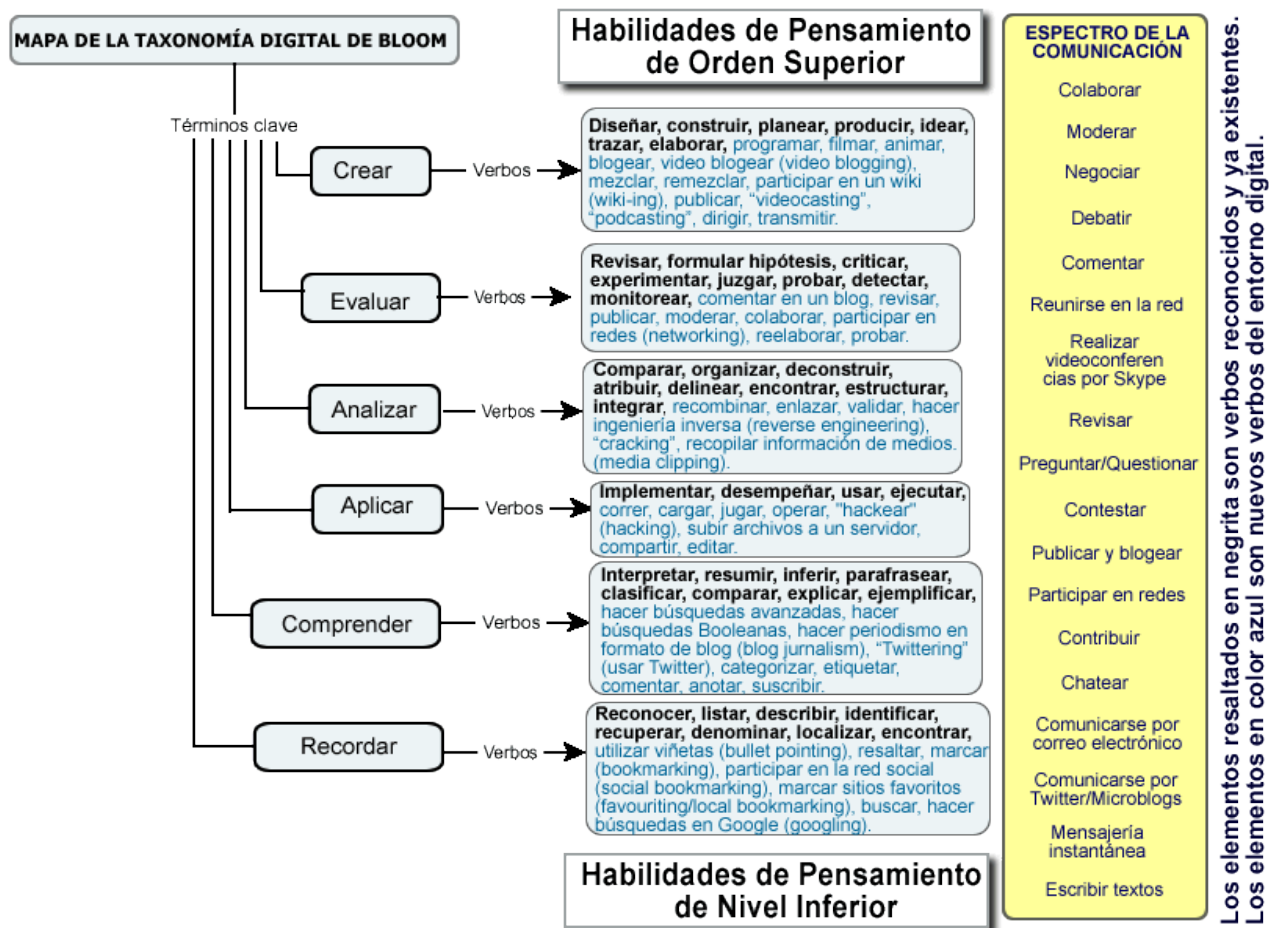
Figura 1. Taxonomía Revisada de Bloom.
Anderson & Krathwahl (2001)

Pensamiento de Orden Superior (HOTS, por su sigla en inglés) de manera que son motivados a investigar y evaluar la nueva información para posteriormente usarla y desarrollar o crear algo nuevo. Desde las ideas de Bloom los autores Anderson & Krathwahl (2001) proponen la Taxonomía revisada de Bloom (Ver figura 1) en la que proponen las categorías de recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear. (p. 22)

No obstante, teniendo en cuenta que este trabajo será aplicado a un contexto de aprendizaje sincrónico se considerará la Taxonomía de Bloom para la era digital descrita por Andrew Churches (2013) quien establece que es necesario tener en cuenta las nuevas tecnologías TIC y que de esta manera la propuesta anterior no responde a los cambios que ha sufrido la sociedad y a su vez el aprendizaje. En palabras de Churches: “Esta es entonces una actualización de la Taxonomía Revisada de Bloom [1] que atiende los nuevos

comportamientos, acciones y oportunidades de aprendizaje que aparecen a medida que las TIC (Tecnologías de la Información y las Comunicaciones) avanzan y se vuelven más omnipresentes” (p. 1) Para Churches su planteamiento atiende a estas nuevas realidades en las que realizamos muchas acciones al momento de conectarnos a la red y por ello dentro los 6 verbos decide agregar o relacionar muchos otros que hacen parte del entorno digital. (Ver figura 2)

Figura 2. Mapa de la Taxonomía de Bloom para la era digital. Andrew Churches (2013) (p.3)



Finalmente, se toma en cuenta la propuesta de Churches porque hace referencia al término “colaboración” el cual es muy pertinente para este trabajo teniendo en cuenta su interés por el trabajo en equipo para construir conocimiento. Según este autor la colaboración es considerada una habilidad del Siglo XXI y esta puede ser usada para facilitar los procesos del Pensamiento de Orden Superior (HOTS) y recomienda un grupo de herramientas que pueden ser usadas para la colaboración en la red como wikis, blogs de aula, herramientas colaborativas para documentos, redes sociales, sistemas de administración del aprendizaje, etc. (p.4)

Luego de establecer los principios de este enfoque, se hace necesario analizar los beneficios de la integración de otras disciplinas en la clase de lengua. Por eso, en el

siguiente apartado se hablará de estos beneficios para posteriormente profundizar en la disciplina artística a tratar en este trabajo.

La integración de disciplinas no lingüísticas en clase de L2

A continuación, se profundizará la característica más importante de la propuesta del EMILE y que se considera la más relevante para este trabajo la cual es lo es la posibilidad de relacionar la lengua con otras disciplinas que le permitan al aprendiz adquirir conocimientos de la L2, más específicamente con la disciplina seleccionada por el colegio o institución. Por consiguiente, desde los contenidos que se le proponen al estudiante se hace necesario establecer los beneficios que se obtienen de este encuentro interdisciplinar. En el texto *L'enseignement en classe bilingue* de Jean Duverger (2005), se establecen los beneficios cognitivos de esta propuesta en términos de construcción de conceptos relacionados con la disciplina a impartir. Este autor argumenta que esto puede suceder en cualquier disciplina que queramos incluir en la clase de lengua y menciona que el uso de materiales auténticos para este fin es una manera de propiciar nuevos conocimientos en el estudiante en cuanto a estados epistemológicos relacionados con ciertas nociones de la disciplina, estas herramientas favorecen la conceptualización y el entendimiento de conceptos abstractos. Algo que en palabras de este autor pasa normalmente con el aprendizaje de la L2 en la que las palabras son nuevas, y por lo tanto es una lengua abstracta comparada con la L1 del estudiante. Esto permite que durante el aprendizaje se reformulen ciertas ideas aprendidas en nuestra lengua materna de una manera más neutra o directa siendo esta una manera de estructurar y reforzar nuestras construcciones conceptuales. (pp. 50-54)

Desde el punto de vista de Fornaro (2019) estos conocimientos interdisciplinarios permitirán que los aprendices aprendan además de la lengua cotidiana, la lengua académica y esto será beneficioso no solamente para mejorar sus habilidades en la lengua meta sino también en su lengua materna. (Duverger, 1995, p. 11) Por otro lado, Fornaro también expone que el aprender sobre la disciplina por medio de una segunda lengua les ayuda a comprenderla y a identificar las particularidades de cada una de las lenguas que ahora conoce (p. 18)

Considerando lo anterior, es indispensable mencionar los beneficios para el aprendizaje de lenguas desde la disciplina a trabajar en el presente trabajo, la educación artística, junto con los posibles métodos que pueden ayudar a cumplir los objetivos propuestos en las diferentes actividades.

La educación artística en la clase de lengua

Dando continuación a los beneficios de la interdisciplina en la clase de lengua, en este apartado se explicará desde la aplicación de la disciplina de interés para este trabajo es decir la educación artística. Para Duverger (2005) por medio de las disciplinas artísticas

como la pintura, la música o la escultura se trabaja además de la creatividad otros aspectos como ampliar la gama de sensaciones o emociones, enriquecer la sensibilidad estética de los estudiantes para que logren referirse a las numerosas imágenes y metáforas que encontrarán en los discursos cruzados en ambas lenguas desde las obras de arte que analizan. (p. 52)

Puede llegar a ser difícil definir un concepto amplio como el arte del que además se desprenden otras disciplinas y saberes, pero es necesario definirlo para saber sus alcances y propósitos, tomando en consideración que su definición ha cambiado con el tiempo. De acuerdo con el texto *La definición clásica del arte* (2005) de Manuel Restrepo, se define el arte desde la visión contemporánea de la siguiente manera:

El uso contemporáneo del término Arte alude a las manifestaciones de la actividad humana en el orden del sentimiento y la imaginación, como la poesía, la pintura o la música, e inclusive, en un sentido más estricto, se designa por Arte el conjunto de creaciones dirigidas a conmover por intermedio de los ojos, tales como la arquitectura y la escultura. (Restrepo, 2005, p. 1)

Este autor además define el arte también vinculándolo con otros aspectos como naturaleza, oficio, ciencia o virtud intelectual. Centrándonos en el arte como virtud intelectual este autor señala:

El Arte es una virtud intelectual, un hábito, entendido como una cualidad estable que perfecciona la facultad para que la acción sea rápida, fácil y deleitable, de manera que es una especie de virtud práctica que facilita el trabajo del artista. Esa virtud es la que le permite al artista usar las reglas según sus fines, de manera que en lugar de que ellas se apoderen de él, es él quien las posee, pues las reglas no son procedimientos que actúen por sí solos y constituyan para el espíritu una armadura mecánica, ya que sin el hábito las reglas son nada. (Restrepo, 2005, p. 4)

Se puede establecer entonces una conexión importante si unimos estas dos nociones presentadas por el autor. El arte además de la carga emocional que implica como se establece en la definición contemporánea, es también un medio por el cual podremos potenciar nuestra capacidad de aplicar nuestros conocimientos de manera más efectiva y servirá como ejercicio para ejercitar nuestro pensamiento. Se entiende de esta misma manera en el texto de Laura Gómez (2016) quien dice: “el arte exige y demanda en la mayoría de los casos, procesos de pensamiento complejos, los cuales son abordados por el hombre en su sentir estético y en la experiencia consigo mismo y con su entorno” (p. 78) En consecuencia, al ser el arte una virtud intelectual es indispensable preguntarse entonces sobre el aprendizaje del arte y su influencia en el individuo, como se hace desde la visión de la Educación Artística.

El aprendizaje del arte puede llegar a ser muy significativo para las personas en su formación y en la creación o aplicación de nuevos saberes de forma individual o grupal haciendo uso de sus conocimientos en la disciplina. En palabras de Restrepo (2005):

Al ser el Arte un hábito intelectual, requiere una formación del espíritu, que le permita al artista entrar en posesión de sus reglas de operación mediante la tradición de una disciplina, una educación por maestros y la continuidad en el tiempo de la colaboración humana. (Restrepo, p. 6)

A continuación, profundizaremos en los beneficios que aporta al aprendizaje y los métodos que se pueden emplear para enseñar la disciplina artística elegida por las estudiantes, las artes plásticas (esta información será presentada más adelante en el apartado de Análisis de resultados), esto teniendo en cuenta que desde el enfoque EMILE se propone hacer uso de los modelos didácticos correspondientes a cada disciplina.

Metodología de enseñanza de la educación artística aplicada a las artes plásticas o artes visuales.

Partiendo del hecho de que la rama artística seleccionada por el grupo encuestado fue las artes plásticas (Ver apartado de Análisis de resultados), se hace necesario definir las. De acuerdo con una publicación de la Academia de Toulouse llamada *Les Arts Plastiques: ¿De Quoi S'agit-Il ?*, las artes plásticas son artes que nos permiten dar forma a una idea y volverla visible o palpable debido al uso de un material o una herramienta. Esta disciplina artística abarca la pintura, la escultura, el grabado, la fotografía, creaciones digitales, entre otras. (2017)

En cuanto a la didáctica a emplear, además de lo presentado en el apartado de Antecedentes con la autora Stéfanie Witzigmann (2014) respecto a la aproximación holística, el código visual, la creatividad, la autenticidad y la psicomotricidad; se tendrá en cuenta también la metodología desarrollada por Moreno Pabón (2014) quien presenta lo que ella denomina un nuevo método llamado MeTa EducArte (Método para Talleres de Educación desde el Arte) que puede ser aplicado en los diferentes talleres de educación artística. De acuerdo con esta autora, los talleres en los que se haga uso de este método servirán para incrementar los niveles de autonomía, capacidad de análisis, razonamiento, el trabajo con identidad y el espíritu crítico. En palabras de Moreno:

“El principal objetivo de MeTaEducArte, además de los objetivos implícitos en el método, es la educación integral, que incluya conocimientos, experimentación y estudio de los cambios de comportamiento emocional, mientras aprendemos”. (p. 146)

Esta propuesta metodológica promueve el uso de las TIC, al ser una herramienta que permite la proyección de imagen. Adicionalmente, está sustentada en el método del Aprendizaje Cooperativo o Basado en Problemas y el método MUPAI (Museo Pedagógico de Arte Infantil) fundamentado en talleres de arte contemporáneo para educación infantil y primaria y defiende los espacios de educación artística y no los talleres de manualidades. De este último solo se tomará la idea del análisis de arte contemporáneo y la creación de obras de arte, teniendo en cuenta las edades de las estudiantes al momento de desarrollar este trabajo. En este sentido se presenta el listado de algunas de las bases metodológicas de esta forma aprendizaje según Moreno (2014, p. 148) y que se han seleccionado debido a que se ajustan a la propuesta de este trabajo investigativo:

- Arte contemporáneo por medio de imágenes.
- Técnicas y estilos de los artistas.
- Educación artística, no manualidad.

- Uso de las TIC.
 - Educación integral de la personalidad: conocimientos, emociones y sentimientos.
 - Trabajo y desarrollo de la identidad.
 - Trabajo Cooperativo.
 - Planteamiento de problemas, preguntas y debate.
 - Asignación y rotación de roles dentro de los grupos.
 - Aprender haciendo para expresarse en público y trabajar en grupo (dinámicas de grupo).
 - Aprender al practicar y resolver problemas.
 - Construcción propia a partir de situaciones o el uso de materiales.
 - Uso del método informativo y demostrativo interactivo que ayude a los estudiantes a identificar y describir el uso de los diferentes materiales; pero también que en la práctica demuestren su forma de uso.
- Luego de establecer la metodología de enseñanza de lenguas y de educación

artística, se dará paso al establecimiento de los aspectos teóricos que guiarán la presente investigación y que están relacionados con la motivación, la interacción y las emociones en las clases de lengua.

Influencia de la motivación en la interacción

Como se ha mencionado a lo largo de este trabajo la construcción en grupo y la comunicación serán aspectos para tener en cuenta debido a lo ya expuesto en apartados anteriores. Por consiguiente, estos conceptos desde las teorías elegidas conciben la interacción como un elemento esencial para que se dé el aprendizaje, esto porque al hacer parte de una comunidad tenemos la necesidad de interactuar de manera que tejamos relaciones sociales con sus diferentes miembros. Loreto García (2014) considera que, desde la perspectiva del aprendizaje significativo, las teorías interaccionistas y la interacción comunicativa, se tiene en cuenta la dimensión social y afectiva del aprendizaje, por ello, se partirá de que en los distintos grupos sociales y en sus interacciones diarias los afectos y motivaciones de las personas juegan un papel indispensable no solo en el aprendizaje en este caso de la lengua, sino en el nivel y número de interacciones que se dan en el aula de clase. (p. 16)

Para este trabajo se evaluarán dos aspectos importantes para determinar la motivación de los estudiantes en la clase de francés y posteriormente establecer su influencia en las interacciones de clase. Estos dos aspectos serán: en primer lugar, las actitudes de las estudiantes frente a la lengua y su aprendizaje y, en segundo lugar, las emociones negativas y positivas que experimentan las estudiantes durante las clases. Como señala Reid Anderson (2018) cuando se trata del aprendizaje de una lengua, y en general de cualquier aprendizaje, es importante que el individuo se vea motivado a hacer lo que el maestro propone o de lo contrario simplemente no lo hará, es decir que los estudiantes no van a adquirir conocimientos de la L2 si no están motivados. (p.14)

En palabras de Gardner & Koff (2007) la motivación dentro del marco del aprendizaje de un segundo idioma no es una construcción sencilla, para ellos este concepto

es visto como un fenómeno complejo, el cual está compuesto por diferentes elementos debido a que son muchos los factores que pueden influir en la motivación de una persona, por ello hay varias características en un individuo motivado que pueden variar según el estudiante; como por ejemplo, el hecho es que tengan en mente un objetivo, quieran o deseen aprender eso en específico, demuestren emoción o interés y que en general expresen tener un motivo o razón para aprenderlo (p.10)

Es por esto por lo que Anderson considera en su propuesta la definición de motivación de Pink (2009) quien determina el significado de la motivación 3.0, la cual relaciona con autonomía, dominio y propósito y tiene que ver con los motivos que nos llevan a cumplir una meta o tarea, para él los seres humanos estamos impulsados por la idea de aprender, crear y mejorar el mundo al tener en mente un propósito. (p.10)

Para determinar las motivaciones dentro del grupo se tendrán en cuenta los términos de motivación integrativa / motivación intrínseca (Gardner, 1985) y motivación instrumental/motivación extrínseca. De acuerdo con este autor junto con Tremblay (1995) establecen que en la teoría de la motivación integrativa se debían considerar 3 ideas centrales: primero la intensidad motivacional, segundo el deseo de aprender la lengua y, por último, la actitud hacia esa lengua. Más tarde en 2017, Dörnyei & Al-Hoorie retoman este concepto y lo definen como el deseo de aprender una segunda lengua correspondiente a una comunidad con la cual queremos comunicarnos y en ciertos casos parecemos a sus integrantes. No obstante, los autores agregan que en contextos donde no hay contacto directo con la lengua puede ser difícil encontrar motivaciones relacionadas con la integración o el querer tener un parecido con la comunidad (p. 456) En cuanto a la motivación instrumental, en la publicación *Language learning: what motivates us?*, se indica que este tipo de motivación está relacionado con querer aprender la L2 por razones como: el ser aceptado en una universidad, hacer más dinero, completar un crédito o requisito solicitado o por que el empleador lo solicita, es decir que aprendemos con fines prácticos y pragmáticos, con una meta distinta a la de poder comunicarnos con esa comunidad. (Razavi, 2014)

El segundo aspecto para tener en cuenta en la motivación serán las emociones, debido a que es necesario entender que cada individuo asiste a las clases llevando consigo sus sentimientos y afectos que a su vez sirven para identificar si se ve motivado o no por lo que está aprendiendo. Para esto, se partirá de lo expuesto por Krashen (1982) en el modelo del monitor y el filtro afectivo en el cual se explica cómo algunos factores afectivos influyen en el proceso de adquisición de una segunda lengua. Según esta teoría las personas adquieren la lengua de acuerdo con la fuerza o nivel de sus filtros afectivos. Esto quiere decir que si un estudiante no está abierto afectivamente y tiene sentimientos como ansiedad su filtro afectivo será más alto e inflexible y por consiguiente no se dará el proceso de

adquisición de la lengua; mientras que un estudiante con una actitud afectiva positiva y abierta tendrán un filtro afectivo bajo y el proceso será más fácil ya que el input será comprendido satisfactoriamente. (p. 31)

También es indispensable tener en cuenta el esfuerzo que supone el aprender una nueva lengua para los estudiantes quienes en el proceso se enfrentan a distintas tareas en las que siempre estarán involucrados sus pensamientos, sentimientos y motivaciones. De acuerdo con Rodríguez Pérez (2012) cada persona que asume el reto de aprender una nueva lengua pasa por un proceso de confrontación de las formas de pensamiento y conceptos culturales distintos a los que acostumbra, situación que lo lleva a cuestionar lo conocido y/o a rechazar lo que está descubriendo. Sin embargo, una segunda lengua en muchas ocasiones llega a ser un medio de expresión de los alumnos en los que desde su propia lengua y cultura se rechazan o se evitan ciertas opiniones, deseos o sentimientos. (p.384)

Esta autora sostiene que la mayoría de los docentes no ha cuestionado la influencia de las emociones durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que de esta manera elementos como la voz, los gestos, el humor, la proximidad y muchos otros más tienen un efecto en los estudiantes y su actitud hacia el aprendizaje de L2 y su cultura. Por lo tanto, sugiere que el profesor debe contar con ciertas destrezas que le ayuden a manejar las emociones de manera eficaz en sus clases de lengua. En palabras de Rodríguez Pérez (2012):

...no le corresponde al docente tratar los problemas psíquicos de los alumnos, sin embargo, si adquiere un conocimiento empático, desde el vínculo didáctico que puede establecer con ellos, puede modificar comportamientos y generar un clima agradable que inste a la actitud positiva hacia el proceso de aprendizaje. (p. 405)

Además, otra de las propuestas de la autora tiene que ver con el identificar las características individuales en el grupo de clase:

El reconocimiento de la individualidad de los aprendices supone que se debe tener en cuenta la importancia que tienen un gran número de variables que interactúan en el proceso de aprendizaje como, por ejemplo, la actitud ante la lengua, la influencia del contexto (los padres, la relación con el profesor-grupo de alumnos), la motivación, y las consecuencias que todas ellas tienen en la generación en las aulas de afectos positivos o negativos que potencian o lastran el aprendizaje. (p. 406)

Diferentes autores concuerdan con que la motivación influye en la interacción de clase. Esto debido a que hay varias situaciones relacionadas a la motivación que pueden ser determinantes para que el estudiante se anime a participar o interactuar sobre el tema bien sea con el profesor o con otro compañero. Según Moreno & Alastruey (2014) diversas razones relacionadas con el sistema tradicional de enseñanza pueden influir en su decisión de participar; a pesar de que su trabajo este basado en el contexto del aprendizaje de español en Japón, la realidad que exponen no se aleja mucho de nuestra realidad en la que los métodos e ideas tradicionales continúan siendo protagonistas pues los ejercicios se vuelven monótonos y repetitivos, y esto de acuerdo con los autores lleva al estudiante al

aburrimiento y finalmente a la desmotivación. En este orden de ideas, la forma de enseñanza del docente junto con el ambiente de clase, serán esenciales para que se dé la comunicación dentro del grupo.

En cuanto a la importancia de la interacción en el aula los autores afirman que es fundamental para que el estudiante adquiera la lengua y aplique lo aprendido, con ello exponen la importancia del *input* recibido por el alumno, pero sobre todo el trabajo que lleguen a hacer con él, pues no basta con que estén expuestos al tema sino a que lo profundicen. (p. 54 - 55) Estos autores también nos invitan a tener en cuenta los componentes afectivos que hacen que el estudiante se aburra o se desinterese y esto lo logramos teniendo en cuenta sus emociones, objetivos y motivaciones.

En consecuencia, con lo expuesto en este apartado, se hace indispensable analizar cómo promover la interacción en el contexto de las clases sincrónicas.

La interacción en los espacios sincrónicos de aprendizaje

Ahora bien, debido al contexto de aprendizaje sincrónico en el que se piensa en esta propuesta y teniendo en cuenta las bases de la propuesta del EMILE desde los diferentes planteamientos y variantes de las ideas del aprendizaje significativo y el constructivismo, en este trabajo se considerará su evolución hacia lo que se denomina el post constructivismo o el conectivismo de Siemens (2004). De acuerdo con González (2012):

“el conectivismo matiza, con ayuda de teorías cognitivas, que el proceso de construcción no es tan simple y que deberíamos centrarnos ya no en esa construcción sino en las conexiones que nuestros estudiantes establecen: conceptuales, sociales, personales. Nuestro papel no reside ya tanto en construir con el alumno conocimiento, sino en gestionar y facilitar las herramientas necesarias para que pueda establecer el mayor número posible de conexiones. Aprender en un sentido conectivista requiere entornos de aprendizaje abiertos que permitan conexiones e intercambios con otros participantes de redes, que construirán comunidades de aprendizaje productivas.” (p. 46)

En su texto *Aportaciones del conectivismo como modelo pedagógico post constructivista*, Morras (2014) apoyado en las postulaciones de Siemens (2004) sobre esta propuesta pedagógica expone los principios del conectivismo, entre los cuales se destaca: el aprendizaje y el conocimiento están en las diferentes opiniones; el aprendizaje tiene lugar en el proceso de conexión de información o nodos; el aprendizaje se puede encontrar en dispositivos electrónicos o tecnológicos; el aprendizaje continuo se da cuando se fomentan y mantienen las conexiones necesarias; se debe considerar como una habilidad básica la capacidad de generar conexiones entre las ideas y conceptos; el objetivo del aprendizaje conectivo es el conocimiento actualizado; y finalmente, tomar decisiones es un proceso de aprendizaje, haciendo referencia a la amplitud de la red para elegir qué aprender y entender el significado de la información consultada según su contexto y momento de publicación (p.39-40)

Siguiendo las pautas de la aplicación del conectivismo, se encuentra una creciente apuesta por el uso de las denominadas herramientas 2.0 en el aprendizaje, más

exactamente con el manejo de las redes sociales. De igual manera lo expone González (2012) quien asegura que la construcción de conocimiento se vio reforzada por el uso de la Web 2.0, la cual ayudó a que el proceso de aprendizaje se diera en una red de aprendizaje social. La Web social se caracteriza, de acuerdo con esta autora, con la idea de que el usuario cree su propio contenido el cual podrá ser comentado, intercambiado y otras acciones más que permiten que haya interactividad, colaboración y conexiones sociales. (p. 45)

De acuerdo con Salas Bustos (2020) debido a la pandemia del coronavirus las diferentes instituciones educativas tuvieron que ajustar sus procesos de enseñanza y aprendizaje a la virtualidad, lo cual demostró que la llamada Web social o Web 2.0 se empezó a consolidar como una de las herramientas que ayudó a los docentes a hacer ese cambio de lo presencial a lo virtual afectando el lugar y forma donde se da el aprendizaje, así como el rol que desempeñan los estudiantes y docentes. Según el autor estas herramientas pueden ser divididas en dos: En el primer grupo se encuentran las aplicaciones instrumentales como las aulas virtuales, los blogs, las wikis, el uso de herramientas virtuales de oficina y las aulas virtuales. En el segundo grupo están las aplicaciones sociales o emocionales, haciendo referencia a las redes sociales como: YouTube, Instagram, Facebook, Wakelet, Pinterest, TikTok, Twitter, etc.; las cuales por medio de la creación de perfiles y publicación de contenidos alientan las relaciones personales al estar fundamentadas en la necesidad de comunicación y el conectar a las personas por sus búsquedas de información y escenarios relacionados con ocio, entretenimiento, consumo de bienes o servicios, entre otros. (p. 36- 37)

Además, Salas, agrega que la interacción en una red social debe ser vista desde las distintas opciones que esta nos ofrece más allá de lo oral o lo escrito. En palabras de Salas (2020):

La interacción en la red social no solo sucede a través de la palabra (oral o escrita). Imágenes, audio, video, multimedia, juegos, etc. son las nuevas formas de comunicar, producir, transmitir y adquirir conocimiento. Por tanto, los estudiantes pueden convertirse en productores, difusores y editores de información. (p. 40)

Este autor señala que los docentes y estudiantes deben identificar las potencialidades de estas redes sociales en términos de interactividad, dinamicidad y simplicidad desde las cápsulas de micro aprendizaje y los Recursos Educativos Abiertos denominados REA para que creen y compartan contenidos de manera que haya espacios de comunicación y diálogo que promuevan la participación, el trabajo colaborativo y la construcción libre y cooperativa de conocimientos. Los REA mencionados anteriormente son recursos que acompañan los procesos de enseñanza y son claves para motivar a los estudiantes a aprender; entre los softwares utilizados para la creación, edición, uso y difusión de los diferentes contenidos encontramos sitios web como: Canva, Genially, Coogle, Powtoon, Kahoot, Prezi entre otros. Los beneficios de los REA de acuerdo con la

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) además de los aspectos colaborativos y participativos ya mencionados están relacionados con la reducción de costos en la producción de material impreso y la creciente motivación en la innovación y desarrollo de nuevo material para aprendizaje. (p. 38)

Hasta aquí se han enunciado los diferentes conceptos teóricos que regirán la investigación, ahora pasaremos a explicar los elementos del marco metodológico que permitirán la recolección y análisis de los datos recogidos dentro del grupo seleccionado para la propuesta de creación de material.

Marco Metodológico

A continuación, se expondrán todos los elementos que contribuyeron para la descripción de la población, la recolección, el análisis de los datos y la creación del material. En este sentido, iniciaremos con el tipo de investigación que se adoptará para el trabajo, luego pasaremos a explicar las técnicas e instrumentos de recolección de datos para posteriormente dar paso a la caracterización población; y finalmente, se dará cuenta de la ruta metodológica elegida para el diseño y creación del material junto a sus respectivas actividades.

Tipo de investigación

El tipo de investigación que se ha empleado para este trabajo de pregrado es la investigación mixta transversal con alcance descriptivo y correlacional-causal. Se define transversal desde lo expuesto por Hernández et al (2010) quien indica que este tipo de investigación busca describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento específico tomando información de los resultados arrojados en una recolección de datos que tiene lugar en un solo momento. Este autor también indica que los diseños transversales se dividen en tres: exploratorios, descriptivos y correlacionales-causales (p. 151- 152)

Como se mencionó en el párrafo anterior esta investigación tiene un alcance descriptivo y correlacional-causal. Los estudios de alcance descriptivo en palabras de Hernández et al:

“Los diseños transeccionales descriptivos tienen como objetivo indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población. El procedimiento consiste en ubicar en una o diversas variables a un grupo de personas u otros seres vivos, objetos, situaciones, contextos, fenómenos, comunidades; y así proporcionar su descripción. Son, por tanto, estudios puramente descriptivos y cuando establecen hipótesis, estas son también descriptivas (de pronóstico de una cifra o valores). “(2010, p. 152)

Es también correlacional-causal considerando que además de hacer una descripción detallada de la motivación y la interacción se pretende precisar la relación que tienen como términos o conceptos en un momento o lugar específico. Este tipo de estudios puede limitarse a indicar las relaciones entre variables sin precisar sus causas o analizar sus relaciones causales. (Hernández et al, 2010, p. 155)

Finalmente, es investigación mixta porque contempla elementos de métodos cualitativos y cuantitativos. Para definirlos tomamos las palabras de Núñez Moscoso (2017):

Cuando se reflexiona en torno a la metodología investigativa en ciencias humanas y sociales, se establecen relaciones inmediatas con los métodos cualitativos (basados en la subjetividad de los individuos y en la individualidad de las situaciones) y/o con los métodos cuantitativos (que explotan, en regla general, grandes masas de datos buscando invariantes y relaciones de correspondencia -estadística entre diversas variables) (p. 634)

Como lo plantean Creswell & Plano (2011) esta forma de investigación se centra en: la creación de preguntas de investigación que permitan un análisis riguroso de los datos cuantitativos y cualitativos; la mezcla y combinación de los dos tipos de datos y sus

resultados; la organización de los procedimientos en diseños de investigación que den paso a la realización del estudio; y, por último, el enmarcar estos procedimientos atendiendo a los supuestos teóricos y filosóficos. (p. 38)

Considerando lo anterior se obtuvieron algunas estadísticas y para dar paso al análisis se hizo uso de la modalidad de la triangulación para métodos mixtos. Definido también como incremento de validez, la triangulación permite que se contrasten ambos tipos de datos para de ese modo confirmar resultados y descubrimientos para brindar mayor validez interna y externa al estudio. (Hernández et al., p. 552)

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Con el fin de identificar los intereses artísticos de la población mencionada, determinar las razones por las que el grupo presenta baja interacción en las clases sincrónicas de francés, evaluar la influencia de la motivación en la interacción; y del mismo modo el pensamiento del grupo ante el uso de las redes sociales, se creó un cuestionario de Google Forms (Ver Anexo 1), el cual disponía de cinco etapas. La primera estaba relacionada con la caracterización de la población donde se preguntaron temas como la edad, el estrato y preferencias de conexión a internet. La segunda parte, buscaba conocer las diferentes motivaciones de las estudiantes ante su elección de profundización en lengua y sus pensamientos hacia el francés específicamente. En la tercera parte de esa encuesta se quiso identificar las diferentes emociones que las estudiantes asociaban a la clase. Para la cuarta fase, se le preguntó al grupo sus impresiones relacionadas con la participación e interacción durante las clases; y por último en la parte final de la encuesta se evaluó el uso de las redes sociales dentro de la población y sus sensaciones ante el uso de estas en clase de segunda lengua. Para la creación de esta misma, aunque fue creación propia se tuvieron en cuenta las diferentes propuestas teóricas ya mencionadas en el marco teórico.

Según Manuel García Fernando (1993):

“Una encuesta es una investigación realizada sobre una muestra de sujetos representativa de un colectivo más amplio, que se lleva a cabo en el contexto de la vida cotidiana, utilizando procedimientos estandarizados de interrogación con el fin de obtener mediciones cuantitativas de una gran variedad de características objetivas y subjetivas de la población” (p. 145)

En este mismo sentido Sierra Bravo (1994) expone los tres tipos de cuestionarios entre los cuales encontramos: el cuestionario simple, la entrevista y las escalas sociométricas. En este caso se hizo uso del cuestionario simple el cuál se responde por escrito y no hay intervención directa por parte del investigador. Este mismo autor indica que durante la aplicación de un cuestionario se obtienen datos de interés sociológico haciendo uso de la interrogación a los integrantes de una comunidad o sociedad y que entre sus características es importante mencionar: es posible que la información obtenida no refleje la realidad en su totalidad ya que se da en medio de la observación indirecta de los hechos; la encuesta da lugar a una utilización masiva la cual con las técnicas de muestreo

adecuadas pueden dar cuenta de resultados extensivos a una comunidad completa; el investigador no se encuentra interesado en el sujeto en específico sino en la población a la que pertenece; y finalmente, es una técnica que permite que se recolecte información sobre muchos temas. (pp. 304- 305)

Caracterización de la población

Para llevar a cabo el presente estudio se aplicó una encuesta a 23 estudiantes de grado once (11B) por medio de Google Forms durante su clase de francés en media fortalecida el día viernes 30 de abril del año 2021 en la franja de 7:20 am a 8:30 am. Debido a que la etapa de recolección de datos se dio no solo en el marco de la pandemia del Covid-19 sino también en medio del paro nacional del 2021 se decidió incluir dentro de una sola encuesta la caracterización de la población junto con la recolección de información necesaria para este proyecto, teniendo en cuenta la dificultad para acceder al grupo.

En la primera parte de esta encuesta se tuvieron en cuenta todas aquellas características que permiten tener un perfil de las estudiantes de francés de media fortalecida durante sus clases sincrónicas, por lo que además de la edad y el estrato socioeconómico se les preguntó también sobre temas relacionados con la conectividad a la clase. Las edades de las encuestadas oscilan entre los 15 a los 18 años, obteniendo entonces un 50% con 16 años, y un 16,7% para cada una de las edades de 15, 17 y 18 años. En cuanto al estrato socioeconómico al que pertenecen se establece que un 45,8 % es de estrato 2, otro 45,8% es estrato 3; y un 4,2% respectivamente para estratos 4 y 1.

Además, teniendo en cuenta que se hace este análisis desde el contexto de las clases sincrónicas se buscó establecer ciertas características y preferencias de conectividad a las clases de las estudiantes. Por esto, a la pregunta *¿Cuentas con conexión estable a internet?*, el 100% de las encuestadas respondió que sí. También se les preguntó sobre los dispositivos que usan para conectarse las opciones dadas junto a los resultados fueron: computador (75%), Tablet (0%), y celular (66,7%). Finalmente, se buscó establecer la herramienta preferida por las estudiantes para conectarse a la clase sincrónica de francés y sus razones. Las estudiantes tenían la opción de seleccionar varias de estas por lo que se encontró que el 70,8% prefiere Google Meet, el 62,5% Microsoft Teams y un 8,2% la plataforma Zoom. Entre las razones seleccionadas por las estudiantes encontramos principalmente la estabilidad de la conexión, las herramientas como el micrófono y chat para comunicarse durante la clase, la calidad del sonido; y las funciones que les permiten interactuar como la de pedir la palabra o aplaudir.

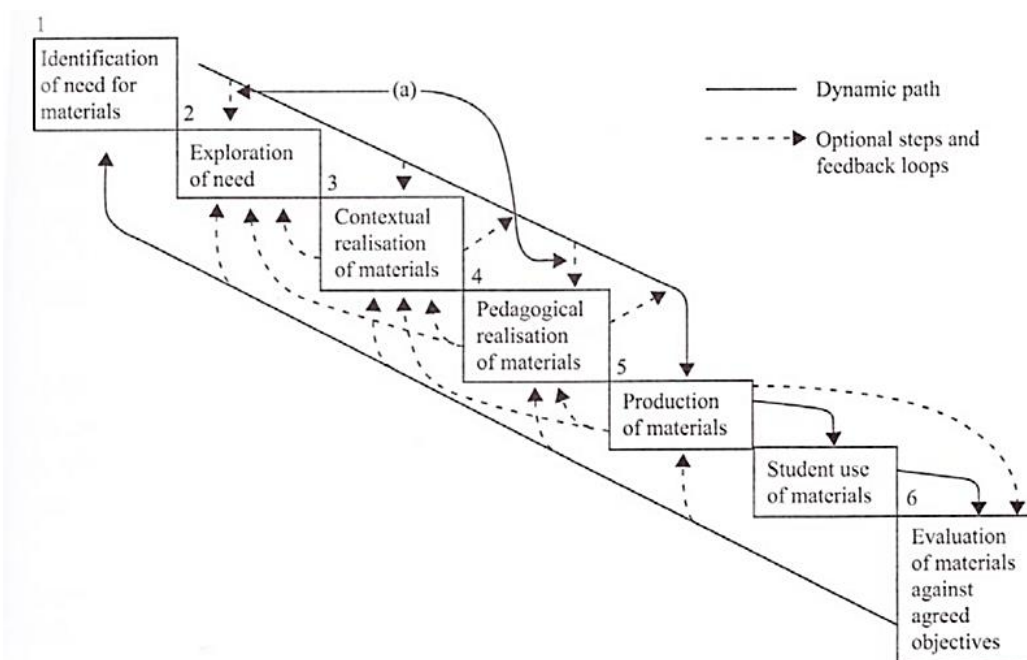
Ruta metodológica para el diseño de material

En este apartado se presentará la ruta metodológica elegida para la creación del material para este trabajo, la cuál es la propuesta por Jolly & Bolitho en el texto *A framework for materials writing* (1998). Estos autores indican que existen unas etapas que permitirán que el docente en unos cuantos pasos produzca un nuevo material; esta secuencia de pasos es presentada por ellos por medio de un diagrama de flujo

Como se observa en la figura 3, los autores de esta propuesta señalan siete etapas por las que el docente debe pasar para diseñar los materiales (Jolly & Bolitho, 1998., p. 112) Estas etapas son:

1. Identificación: Esta etapa puede ser desarrollada por docentes o estudiantes al encontrar la necesidad de modificar o crear un material.
2. Exploración de las necesidades o problemas relacionados con la creación de ese material. Estos problemas estarán asociados a la lengua, significados, funciones, habilidades etc.
3. Realización contextual del material. Para esta etapa el docente se encarga de buscar ideas, textos o contextos que se ajusten a las necesidades y objetivos.
4. Realización pedagógica. En esta parte del proceso se establecen los ejercicios y actividades que serán apropiados, junto con las instrucciones de uso del material y de cada actividad propuesta.
5. Producción física. Esta etapa considera diferentes aspectos como tamaño de letra, elementos visuales, extensión, reproducción entre otros.
6. Uso en el contexto elegido o salón de clase.
7. Evaluación de acuerdo con los objetivos.

Figura 3. Diagrama de flujo: Proceso de creación de material Jolly & Bolitho (1998) (p. 113)



El presente trabajo investigativo llegará hasta la etapa de producción física, debido a la dificultad de acceso al grupo de 11B, ya que, durante el mes de julio se intentó tener contacto de nuevo con el docente de francés de media fortalecida pero no fue posible para hacer el pilotaje del material, esto teniendo en cuenta también que para ese momento el colegio empezó la alternancia, lo cual dificultaba no solo el acceso, sino también la posibilidad de contar con todo el grupo en la clase sincrónica. Por lo anterior, queda abierta la posibilidad para futuros docentes de lengua o estudiantes de la licenciatura de completar las etapas del pilotaje del material en el salón de clase y su evaluación.

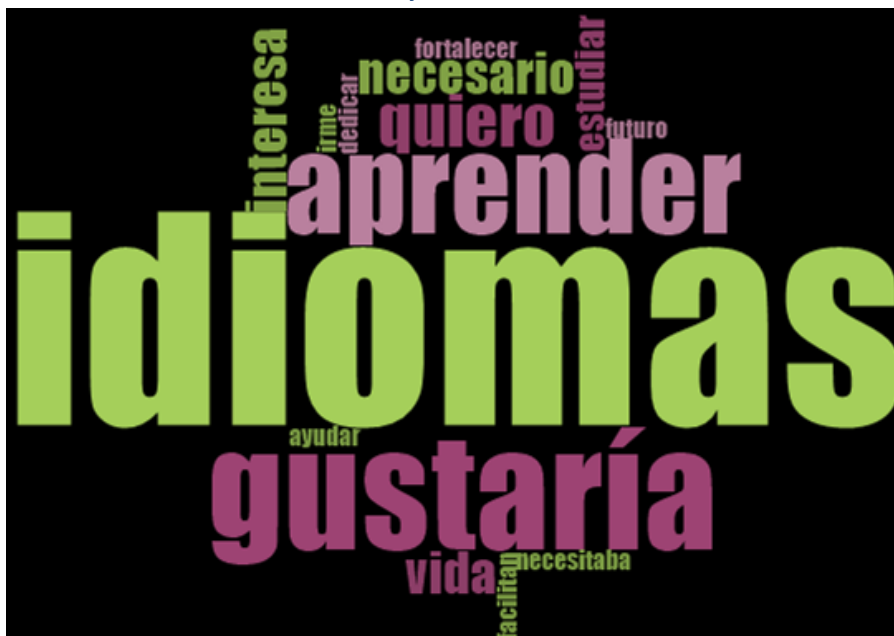
Análisis de resultados

En este apartado se hará el análisis de los datos recogidos de las respuestas de las 23 encuestadas. Se dará inicio con la motivación teniendo en cuenta lo dicho por las estudiantes frente a la clase de francés, la lengua en sí, su aprendizaje y las emociones que relacionan a ella. Posteriormente, se analizará la parte de la encuesta relacionada con la interacción en las clases sincrónicas. Finalmente, se presentará el apartado del uso de redes sociales en la clase de lengua. Se mencionará a las estudiantes como E1 haciendo referencia a Estudiante 1, y así sucesivamente para dar cuenta de las respuestas abiertas.

Motivaciones en la clase de francés

La primera parte de este análisis se centrará en identificar el tipo de motivación de las estudiantes de grado once en su clase de francés. Para esto se inicia con el estudio de las respuestas de las estudiantes a las preguntas relacionadas con su actitud hacia la lengua, la clase y su aprendizaje. Teniendo en cuenta que el grupo pertenece a la media fortalecida de profundización en lenguas se les preguntó: *¿Por qué elegiste media fortalecida con énfasis en lenguas?* Haciendo uso de la herramienta de análisis de datos Nvivo se encontraron palabras que se repiten en sus respuestas y explican las razones de su elección, cómo se puede ver en la siguiente marca de nube. (Ver ilustración 1)

Ilustración 1 Marca de nube – Nvivo Respuestas sobre elección Media Fortalecida

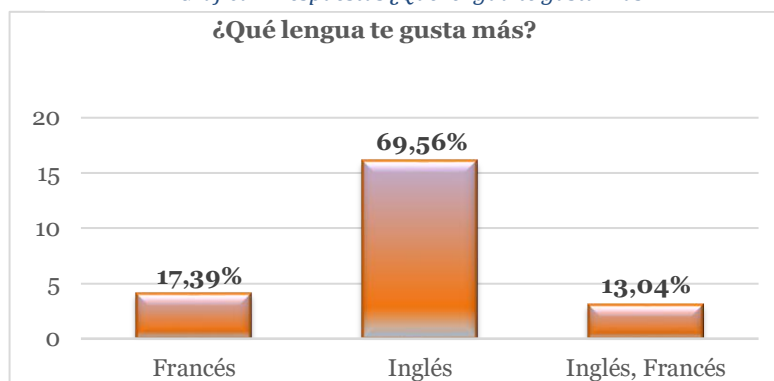


Analizando este grupo de palabras se ha encontrado por ejemplo el uso de la palabra “idiomas” en plural, esta palabra fue usada por el 60,86% de las encuestadas y en sus respuestas dan indicios de que es importante para ellas aprender nuevos o diferentes idiomas/lenguas. En sus escritos se puede ver que hay un cierto interés en esta parte del grupo en aprender otros idiomas diferentes al inglés o francés en un futuro. Además, encontramos que la palabra va acompañada un 74% de “gusto, querer o interés”

exponiendo entonces que para un porcentaje de ellas es satisfactorio aprender un nuevo idioma. Un 21,7% acompaña la palabra con “necesario, necesitar, necesitaba” relacionando en sus respuestas la importancia en la actualidad de tener conocimientos en lenguas diferentes a la materna. Algunas de las encuestadas también expresan que ven este aprendizaje como una oportunidad para sus proyectos de vida o planes a futuro como es el caso de la E5: “Porque me gustan los idiomas y creo que me pueden ayudar mucho en mi futuro”, la E6: “quiero estudiar en el extranjero, y vi esto como una oportunidad de fortalecer idiomas y así salir mucho mas preparada”, la E7: “Porque siento que abren más puertas en la vida para la carrera que quiero estudiar y me gustan mucho”, la E17: “porque me gustan los idiomas y a un futuro me gustaría seguir fortaleciendo los dos idiomas” y por último la E22: “Porqué siempre me ha gustado más los idiomas que las ciencias, además es algo a lo que me gustaría dedicar gran parte de mi vida”. Finalmente, se establece que un 21,7% compara este énfasis con el de ciencias y establecen que se desempeñan mejor o representa una menor carga académica.

Con el fin de indagar más en su elección en la profundización en lenguas, y partiendo del punto de que esto hace que trabajen una lengua adicional (inglés) se les pregunta por su lengua de interés: *¿Qué lengua te gusta más?* Encontrando que el 69,56% eligió inglés, el 17,39% francés y el 13,04% eligió ambas lenguas como sus preferidas, como se muestra en la gráfica 1.

Gráfica 1 Respuestas *¿Qué lengua te gusta más?*



En la Tabla 1 se podrá observar las razones que han sido agrupadas por categorías según las respuestas abiertas a la pregunta *¿Por qué elegiste esa lengua?:*

En las distintas respuestas un alto porcentaje de estudiantes eligió el inglés según las encuestadas por falta de contacto y trabajo con la lengua francesa, ya que, varias de ellas señalan más familiaridad, comodidad, tiempo de trabajo y conocimiento en inglés. Un ejemplo de ello es la E5 quien señala: “Me gustan ambos idiomas, pero siento que estoy menos adaptada al francés.” Por su parte la E21 responde: “Porque la vengo estudiando hace más tiempo y sé más de ella”. Estas respuestas son totalmente comprensibles teniendo en cuenta que desde el año 2019 el colegio decidió impartir la clase de francés desde el grado octavo y en el año 2021 el colegio decidió ofertarla desde preescolar. Por lo tanto, podemos

establecer que una niña que haya hecho todo su bachillerato en este colegio para el momento de la realización de este trabajo tendría entre 2 a 3 años de contacto con el francés, comparado con el inglés con el que han tenido relación al menos entre 9 o 10 años.

Tabla 1 Categorías sobre preferencias inglés/francés

Número de menciones inglés	Categorías	Número de menciones francés
3	Afinidad con la lengua	6
3	Facilidad en la pronunciación	0
2	Planes a futuro/viaje	1
8	Más tiempo de trabajo y contacto	0
6	Facilidad en el aprendizaje	1
1	Necesidad de aprender esa lengua	0
1	Facilidad para entender la lengua	1
1	Gusto por la pronunciación de la lengua	3

Estas respuestas también exponen que gran parte del grupo considera que es más fácil de aprender y de pronunciar frente al francés lo que demuestra que uno de los posibles impedimentos del grupo para desenvolverse en el aprendizaje del francés estaría relacionado a su percepción de la lengua como fácil o difícil y las inseguridades que sienten sobre la pronunciación adecuada en esta lengua. De esta manera lo indica una de las encuestadas quien a pesar de haber elegido el francés como lengua de preferencia agregó: E10 *“Siento que como me gusta más, tal vez lo entiendo un poco mejor, sin embargo, soy mala para la pronunciación, pero a pesar de eso me gusta mucho y quiero aprender mucho más.”*

Incluso llama la atención que francés tenga más menciones en la categoría de afinidad, esto se debe a que algunas de las encuestadas seleccionaron el inglés como su preferido, pero mencionaron al francés también en sus respuestas abiertas. Estas menciones hacían referencia a su gusto por la lengua, pero agregando los miedos e inseguridades que sienten con la misma.

Ahora bien, se hace necesario establecer las diferentes razones por las cuales las estudiantes aprenden el francés, para esto en la pregunta *¿Cuál crees tú es la razón por la que aprendes francés?* se brindaron diferentes opciones de respuesta que establecen motivaciones integrativas e instrumentales. Además, tuvieron la oportunidad de añadir alguna más. Como resultado se ha obtenido que el 69,65% aprende francés porque en el futuro quieren viajar a un país francófono, el 65,2% cree que puede ser necesario para sus futuros profesionales, el 60,9% lo hace porque les gusta aprender algo nuevo, al 56,55% le gusta esta lengua y su cultura, el 47,8% expresó su interés en la lengua para conocer la

literatura, el arte, el cine y demás expresiones artísticas características de los países de habla francesa, el 43,5% tiene planeado estudiar algo relacionado con las lenguas extranjeras. Por último, solo el 4,3% de las estudiantes manifestó ver la clase por obligación del colegio.

Se ha identificado una preferencia por el inglés en el grupo analizado, sin embargo, ninguna de las encuestadas descarta la posibilidad de continuar su aprendizaje del francés al momento de concluir sus estudios de bachiller. Así quedó evidenciado en la pregunta: *¿Te gustaría seguir aprendiendo francés después de finalizar el colegio?* Entre las opciones dadas, ninguna de las estudiantes eligió el No, teniendo como resultados: 69,6% para el Sí y 30,4% para la opción Tal vez. (Ver Anexo 2)

Las razones por las cuales este grupo en su gran mayoría continuaría sus estudios de la lengua francesa son muy similares a lo presentado en la Ilustración 1 en lo que respecta a su elección de profundización en lengua. En este caso, al preguntarles el por qué, se puede evidenciar que el 30% asegura que sería por gusto a esa lengua. El 26% agrega que lo haría por su proyecto de vida, planes a futuro o elección profesional. Otro 26% indica que continuaría el francés con la idea de perfeccionarlo, adquirirlo y no dejar incompleto su aprendizaje. El 9% lo haría para viajar a países francófonos y porque considera que es una lengua fácil de aprender. Unido con esto, se quiso profundizar entonces en los beneficios que las estudiantes ven en el aprendizaje del idioma.

Para llevar a cabo lo anterior se creó una tabla que agrupa los diversos beneficios que el grupo encuentra en el aprendizaje de esta lengua, esto producto de las respuestas a la pregunta abierta: *¿Qué beneficios crees que obtendrás al aprender francés?* Como se puede observar en la tabla 2, el 43% indica que consideran que este aprendizaje les brindara un futuro laboral estable al que tendrán más fácil acceso y con más oportunidades en el exterior. Como lo indica la E12: *“Muchos, con que ya hables otro idioma ya es un beneficio a nivel laboral muy grande y porque me puedo ir a francia, canadá, Luxemburgo”*. Enlazado con lo anterior el 35% asegura que el saber francés les permite viajar cómodamente por países francófonos y así mismo el 22% menciona que les brindaría seguridad al momento de comunicarse con hablantes del francés. El 9% respectivamente comenta como uno de los

Beneficios	Menciones
Futuro laboral	10
Viajar	8
Comunicación	4
Dominio o conocimiento	2
Felicidad	2
Certificación de lengua	1
Oportunidad de estudio	2

Tabla 2 Beneficios aprendizaje francés

beneficios el dominio total del idioma y el sentimiento de felicidad de manejarlo y comunicarse usándolo. Finalmente se encuentra un 4% que hace referencia a la certificación de lengua y oportunidades de estudio: E10: *“Ahorita un beneficio que nos puede brindar en colegio es salir con la certificación en la lengua, así sea una básica, pero es de*

gran ayuda”; E17 “puede que llegue abrir algunas oportunidades en alguna universidad, aprender un nuevo idioma también es necesario “. (Ver anexo 3)

Gráfica 2 Respuestas ¿Te gustaría trabajar el arte en tu clase de francés?

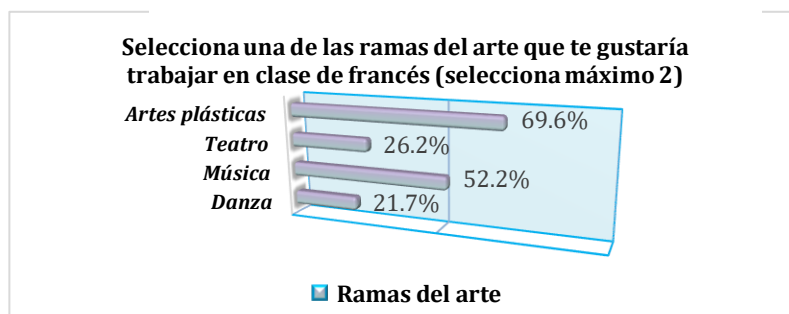


estudiantes si le gusta y a un 4,3% no.

Para establecer el *¿Por qué les gustaría trabajar el arte en clase de francés?* se creó una tabla (Ver Anexo 4), la cual, permite agrupar las respuestas de las encuestadas en cinco grandes grupos. El primero corresponde al 21,7% que asegura que sería una forma didáctica, dinámica y lúdica de trabajar la lengua. El segundo grupo con 21,7% considera que siente una pasión por el arte que facilitaría su aprendizaje de la lengua. El tercer grupo con 13,04% ve el arte como una forma de expresión hermosa, fácil e interesante. El cuarto grupo con 13,04% cree que la combinación de la lengua francesa con el arte es interesante y llamativa; y finalmente, el quinto grupo con 26,08% el cual lo ve como una idea nueva, nueva alternativa o una manera de aprender más fácil.

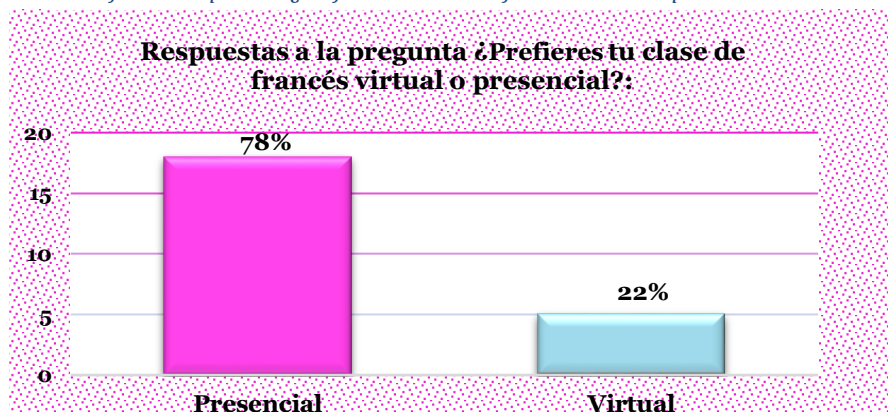
Partiendo de sus razones para querer trabajar el arte en las clases de francés se buscó indagar en los intereses artísticos de las estudiantes estimando los cuatro módulos propuestos en el currículo y de este modo poder identificar qué disciplina artística les llama más la atención, entre las opciones de respuesta las estudiantes podían seleccionar: música, teatro, danza y artes plásticas. Se concluye que las estudiantes muestran un gran interés por las artes plásticas obteniendo un 69,6% de votos, en segundo lugar, la música con 52,2% de votos, seguido del teatro con un 26,1% y finalmente la danza con un 21,7%, tal como se muestra en la gráfica 3.

Gráfica 3 Respuestas Ramas del arte que te gustaría trabajar



Por otro lado, tal como se ha mencionado esta propuesta es pensada para espacios de aprendizaje de la lengua de forma sincrónica entendiendo que es un aspecto que puede incidir no solo en la motivación de las estudiantes sino también en las interacciones que se dan durante las clases. De ahí que una de las preguntas estuviera dirigida a saber la preferencia de las estudiantes frente a la presencialidad y la virtualidad. El 78% de las encuestadas seleccionó la presencialidad como la modalidad que prefiere para aprender el idioma, frente al 22% que eligió la virtualidad. Los resultados se muestran en la gráfica 4.

Gráfica 4 Respuestas ¿Prefieres tu clase de francés virtual o presencial?



Como se puede observar en la anterior gráfica, un alto porcentaje de las estudiantes asegura que encuentra las clases presenciales más satisfactorias, una de las principales razones tiene que ver con que consideran que aprenden o entienden mejor. Otra razón está relacionada con la concentración en la clase, ya que, algunas mencionan que en esta modalidad no tienen distracciones. Además, cabe señalar que para una parte de este grupo es relevante la interacción y la participación en clase, según sus respuestas a algunas les preocupa el poder preguntar o recibir una explicación directa y más clara. Como en el caso de la E2: “Tengo más posibilidades de preguntar a la maestra”. E4: “*Es mucho más ameno trabajar y la participación es mucho más evidente*” y E15: “*Creo que las clases presenciales nos permiten interactuar más con nuestros profesores y esto nos ayuda, de cierto modo, a aprender de manera mejor. Además, en clases presenciales es más fácil participar o recibir una explicación más detallada del profesor si es necesario*”. En este respecto, se evidencia también que para algunas la cercanía de las clases presenciales es importante para su aprendizaje y motivación como se ve en los comentarios de la E5: “*Porque me parece que, aunque el internet nos brinde muchas herramientas, jamás podrá suplir lo que es tener a un maestro en frente explicando.*” y la E21: “*Porque la interacción con el profesor es mejor y me motiva más el aprender*”.

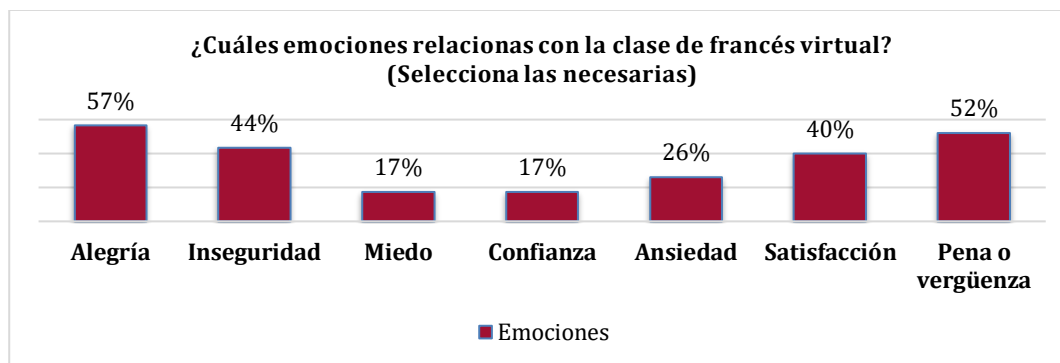
Adicionalmente se encuentra que una de las encuestadas (E12) menciona la pandemia del Covid-19, y agrega que sentía que antes en presencialidad lo estaba entendiendo mejor. Otra de las estudiantes (E21) precisa que los docentes en

presencialidad pueden hacer la clase más dinámica y proponer ideas que les ayuden a aprender los temas del curso.

En contraste, para el 21,7% que eligió la modalidad de la virtualidad se identifican tres tipos de respuesta. La primera, un pequeño grupo que asegura que entiende las clases en ambas modalidades y lo hace bien o incluso mejor en esta modalidad; la segunda, en la que se considera que en la virtualidad hay espacio de organizar mejor los apuntes y buscar sobre temas de su interés en francés; y la tercera, la respuesta de la E23 quien menciona que para ella las clases virtuales son aburridas en general y en su opinión esto tiene que ver con la didáctica del docente aunque acepta que en casa se siente más cómoda.

Considerando la importancia de determinar las distintas emociones que las estudiantes sienten y por lo tanto asocian a la clase de francés, en la encuesta se les presentaron distintas emociones positivas y negativas; como, por ejemplo, alegría, satisfacción, confianza, miedo, inseguridad, pena/vergüenza y ansiedad. Además, las estudiantes tenían el espacio de agregar alguna adicional. Como se hace evidente en la gráfica 5, hay cuatro emociones que predominan para las encuestadas: la primera es la alegría con 57%, luego la pena o vergüenza con 52 %, seguido la inseguridad con 44% y la satisfacción con 40%. La ansiedad obtuvo un 26% y el miedo y la confianza 17% respectivamente, lo cual sugiere que no son emociones que sientan muy frecuentemente.

Gráfica 5 ¿Cuáles emociones relacionas con la clase de francés virtual? (Selecciona las necesarias)



Es llamativo observar que en la gráfica anterior se demuestra cómo las emociones negativas y las positivas muestran un equilibrio dentro del grupo. En este caso, mientras el 52% siente pena o vergüenza un porcentaje muy similar siente alegría con 57%. De igual manera sucede con la inseguridad (44%) la cual puede ser equiparable con los sentimientos de satisfacción (40%) expresados por las encuestadas. Finalmente, se ve como el miedo y la confianza tienen un porcentaje del 17% respectivamente. Además, aunque llama la atención que un 22% de las encuestadas solo selecciona emociones negativas, un porcentaje importante del 78% del grupo menciona un conjunto de emociones tanto negativas como positivas mostrando de nuevo un balance. Es decir que, aunque aceptan sentir las

emociones negativas que normalmente se sienten al aprender una lengua nueva, los sentimientos de alegría, satisfacción y confianza les permiten continuar su aprendizaje.

Ahora bien, considerando que las emociones negativas son las que truncan el proceso de aprendizaje e incluso que podrían influir en la interacción dentro del grupo se buscó establecer las situaciones que las generan. Por esto, se les dio un listado de opciones con el enunciado *Siento pena/vergüenza/miedo/ansiedad en mis clases virtuales de francés cuando...* se obtuvo como resultados: No sé cómo expresar mis ideas en francés (78,3%), Me piden participar o responder una pregunta (78,3%), Me piden encender la cámara o micrófono (56,5%), el/la profesor/a me corrige delante de todas (17,4%), tengo que trabajar en grupo (8,7%) y solo una estudiante manifestó que no siente ninguna de estas emociones en clase. (Ver anexo 5)

Hasta este punto respecto a la motivación del grupo podemos afirmar que las estudiantes demuestran motivaciones integrativas e instrumentales a excepción de una que solo manifiesta un objetivo basado en una meta instrumental. Además, la mayoría de ellas manifiestan gusto y/o interés en el francés y ven en él un beneficio u oportunidad bien sea para su futuro o por el simple hecho de aprender aspectos relacionados a la lengua. También indican estar a gusto con la idea de que incluir la educación artística a la clase y ven en esta idea la posibilidad de ampliar sus conocimientos en la lengua. Entonces, si bien su percepción de la lengua y de la clase en general es satisfactoria se puede ver que lo que llega a nublar su motivación está relacionado a la inseguridad lingüística que sienten al tener que dar respuesta usando la lengua y a todas las emociones que surgen con ello. Unido a esto se empiezan a aclarar otras de las razones que no solo generan estos sentimientos negativos, sino que a su vez influyen en la interacción y participación de las estudiantes. Estas están relacionadas con: el uso de la cámara o micrófono y el ser corregidas ante las demás.

Por último, es importante tener en cuenta el sentir del grupo ante el cambio de modalidad de presencial a virtual y considerar que como ellas lo han mencionado esto influye no solo en su motivación por los sentimientos negativos, sino también en como ellas ven la dinámica de la clase ante la posibilidad de aclarar dudas y recibir una explicación directa del docente.

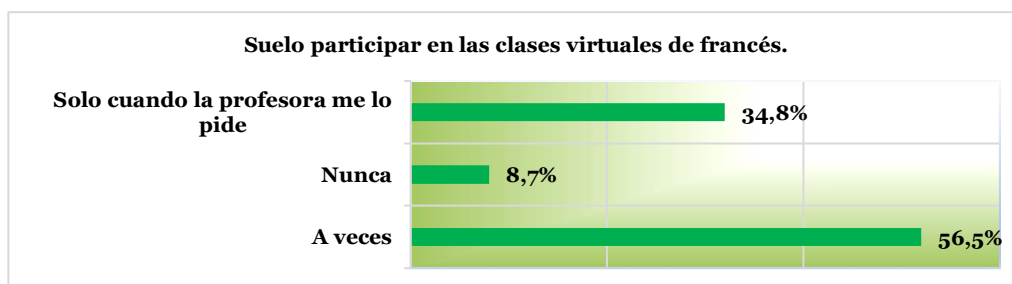
Ahora bien, aunque ya se empieza mostrar el efecto que tiene la motivación en la interacción, se hace indispensable analizar el término de la interacción de manera específica teniendo en cuenta las respuestas en la segunda parte de la encuesta.

Interacción en la clase de francés

Este apartado explora todas las respuestas relacionadas con la interacción luego de identificar las motivaciones y preferencias de las estudiantes. Por lo tanto, esta parte de la investigación busca dar a conocer las razones por las cuales se presenta una baja

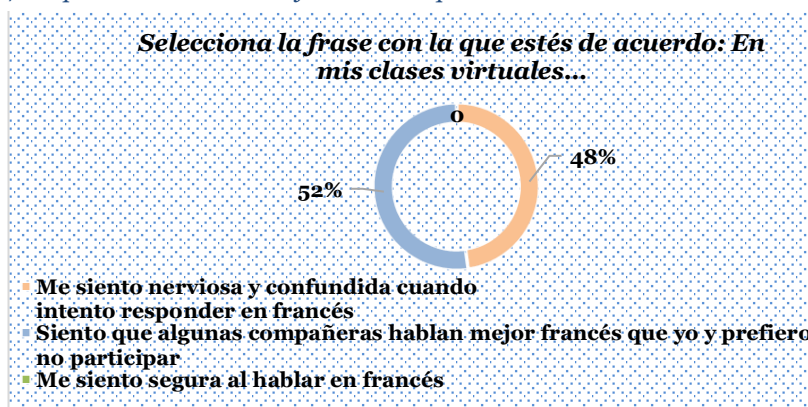
participación e interacción en las clases por parte de las estudiantes. Para esto, se les dio la frase *Suelo participar en las clases virtuales de francés* obteniendo: siempre (ninguna respuesta), nunca 8,7%, a veces 56,5% o solo cuando la profesora me lo pide 34,8%. (Ver gráfica 6)

Gráfica 6 Respuestas: *Suelo participar en las clases virtuales de francés*



Por otro lado, al intentar determinar la participación de las estudiantes haciendo uso de la lengua encontramos un sentimiento de inseguridad generalizado en el grupo al momento de tener que intervenir en francés, como se puede notar en la gráfica 7. Aquí se les pidió seleccionar la frase con la que estuvieran de acuerdo relacionada a la participación en clases virtuales, el 52,2% asegura que siente que algunas de sus compañeras hablan mejor la lengua y por ello se abstienen de participar y el 47,8% indica que se sienten nerviosas y confundidas cuando intentan responder en francés. Como se puede observar, ninguna de las estudiantes seleccionó la opción “Me siento segura al hablar francés”.

Gráfica 7 Respuestas *Selecciona la frase con la que estés de acuerdo: En mis clases virtuales...*

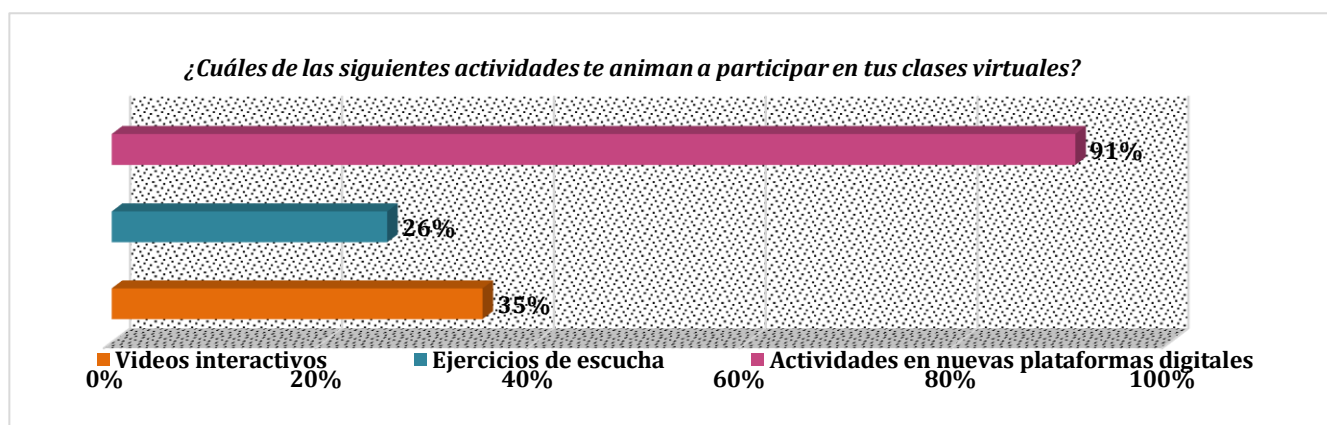


Sin embargo, además de los sentimientos de inseguridad se quiso ahondar en otros posibles factores que pudieran estar interfiriendo en las interacciones de la clase. Por ello, en el formulario para la pregunta *Cuando no participo en clase de francés es por qué: (selecciona las necesarias)* se les han ofrecido distintas alternativas para poder conocer las razones que las llevan a no participar, y el espacio para agregar una que no estuviera entre las razones dadas. Las distintas opciones han sido pensadas desde las dificultades en asuntos desde la gramática hasta los problemas de conectividad que podrían truncar la comunicación. Para comenzar, se puede observar que el 78,3% de las encuestas selecciona la opción “generalmente no sé cómo expresarme en francés” lo cual hace referencia a la

inseguridad lingüística que un porcentaje importante del grupo siente al hablar, seguido por el 34,8% quienes indican que sienten miedo o pena al ser corregidas en público. El 26,1% del grupo sostiene que en ocasiones no entiende la gramática que exige la actividad. Otras de las respuestas con 4,3% respectivamente mencionan: no participo porque no tengo o no me sirve el micrófono (E19), los temas que se abordan no son de mi interés (E13) y “*Simplemente yo no soy una persona muy participativa*” (E11). (Ver Anexo 6)

A continuación, con la idea de identificar el tipo de actividades de clase en espacios sincrónicos que incrementen la intención de participación en las estudiantes se les dio un listado de estas junto con la pregunta *¿Cuáles de las siguientes actividades te animan a participar en tus clases virtuales?* (Ver gráfica 8)

Gráfica 8 Respuestas *¿Cuáles de las siguientes actividades te animan a participar en tus clases virtuales?*



Como se puede observar la mayoría de ellas con el 91% asegura que las actividades en nuevas plataformas digitales son más llamativas a la hora de participar e interactuar durante la clase, el 35% eligió la opción de videos interactivos y el 26% ejercicios de comprensión oral. Como se les dio la oportunidad de agregar alguna otra opción, la E22 indica de manera más precisa el uso de Kahoot o ThatQuiz.

Gráfica 9 Respuestas *¿Te gustan las actividades en las que debes trabajar en grupo?*



gráfica 9)

Siguiendo con el análisis de las posibles dinámicas que motiven a las estudiantes a participar e interactuar, se quiso ahondar en el tema del trabajo en grupo. Teniendo en cuenta, la importancia de la construcción de significados con el otro. Por ello, se les preguntó: *¿Te gustan las actividades en las que debes trabajar en grupo?* Las opciones con sus respectivos puntajes fueron: Sí 61%, No 22%, Depende de la actividad 17%. (Ver

Algunas de las encuestadas además de manifestar su gusto por el trabajo en grupo aseguran que se pueden ayudar o apoyar entre ellas cuando no entienden algo y de esa manera complementarse unas con otras para así corregirse si es necesario, con ello agregan que esto aumenta su seguridad. Otras responden que si bien les gusta la idea del trabajo cooperativo creen que es mejor cuando ellas tienen la opción de crear sus grupos de trabajo con personas con las que saben trabajarán cómodamente. Finalmente, otras de las afirmaciones hacen alusión a la importancia de compartir diferentes respuestas y opiniones, y de esa forma tener la oportunidad de descubrir las ideas y pensamientos de las demás.

El 22% que señaló que no le gusta el trabajo en grupo indicó diferentes razones como, por ejemplo, las dificultades que supone trabajar de forma cooperativa desde el ponerse de acuerdo hasta problemas con la conectividad. Así se lo declara la E14: *“Es difícil hacer una actividad con personas que quizá no la quieran hacer o no tengan buena conectividad o funcionamiento de sus equipos.”* Unido a lo anterior además de las posibles contrariedades también la E10 sostiene que es mejor cuando pueden elegir sus grupos de trabajo. E10: *“Soy una persona que le gusta todo a su manera, normalmente cuando trabajo en grupo es con personas con que me entiendo y se que hay un buen trabajo, pero de resto no porque trato de ser muy perfeccionista y muchas veces no nos ponemos de acuerdo con las integrantes del grupo, además no me gusta que me acosen o estar dependiendo de alguien para la nota.”* La E1 cree que la virtualidad dificulta el trabajo en grupo. Por su parte la E13 establece que prefiere trabajar sola y la E20 dice no sentirse confiada de sus capacidades por lo que cree que no tendría qué aportar al grupo.

Para el 17% que seleccionó que les gustaba el trabajo en grupo pero esto dependía de la actividad, sus razones están asociadas a: no se sienten cómodas trabajando en grupo (E3); el complicado acceso a socializar con nuevas personas (E5); la E23: para tener también criterio propio sobre lo que sé cómo persona y no siempre es necesario y la E9: *“La mayoría de veces prefiero hacerlo sola porque no me confundo, pero me gusta trabajar en grupo ya que puedo tener otras opiniones y así comprender mejor los temas”.*

Además, teniendo en cuenta los cambios que generó la pandemia del Covid-19 en los espacios de clase se quiso establecer las impresiones de las estudiantes con respecto al contacto que han tenido con sus compañeras y si quisieran que de alguna manera pudiera ser parecido a lo que sucedía de manera presencial. Con la pregunta *¿Te gustaría que las actividades de las clases virtuales de francés te permitieran compartir con tus compañeras como lo hacías en el salón de clase?* El 87% del grupo manifestó que sí y el 13% contestó que no. Esto pone en evidencia la falta de contacto entre las estudiantes debido al cambio de modalidad de las clases.

En resumen, en esta sección se profundizó en la temática de la interacción preguntando a las encuestadas las razones que las llevan a no participar o interactuar. Se

encuentra entonces de nuevo el problema de la inseguridad lingüística pero también aspectos como el ser corregido en público o no entender del todo la gramática que se requiere para dar respuesta a un ejercicio. Una minoría menciona las problemáticas relacionadas con la cámara y el sonido. En este sentido se ve que para las situaciones mencionadas las estudiantes asocian emociones negativas y es aquí donde la motivación empieza a afectar a la interacción de la clase porque los participantes se sienten cohibidos para responder en las actividades propuestas por el docente.

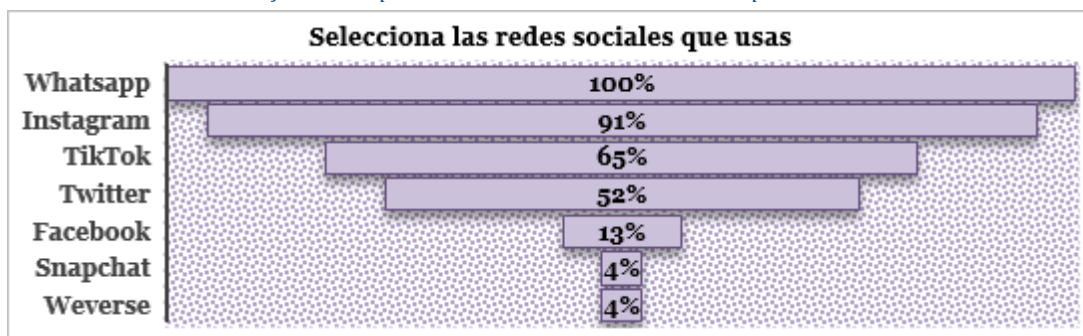
A partir de lo anterior, se manifiestan algunas posibles soluciones o actividades que de acuerdo con las estudiantes podrían fortalecer su seguridad y las incitarían a participar. Siendo estas buenas alternativas a los problemas encontrados. La primera es la aplicación de nuevas plataformas digitales y, en segundo lugar, el trabajo en grupo, el cual el 61% afirma que además de ser una actividad que les gusta, les permite afianzar sus conocimientos y apoyarse unas a otras como lo podían hacer en las clases presenciales.

Con la idea de indagar otras posibles soluciones a la baja interacción se propone el uso de las redes sociales y se busca establecer la opinión de las estudiantes en cuanto a su intención de participación y los puntos a favor de la aplicación de estas herramientas a la clase de lengua. Esto será ahondado en el siguiente apartado.

Uso de redes sociales

En este último apartado del análisis se estudian las respuestas de la última sección de la encuesta aplicada al grupo, relacionada con el uso de redes sociales de las estudiantes y su percepción ante la utilización de estas en la clase de francés. Para comenzar se les preguntó si tienen redes sociales a lo que el 100% de ellas respondió sí. Luego de conocer si hacían uso de ellas, se pasó a determinar el tiempo aproximado de navegación en estas redes al día. El 69,6% las usa de 2 a 3 horas; el 17,4% de 4 a 5 horas; el 8,7% menos de una hora al día y el 4,3% más de 6 horas.

Gráfica 10 Respuestas Selección de las redes sociales que usas



Posteriormente, para determinar las redes sociales más usadas por el grupo se les pidió seleccionar las que usan teniendo la opción de elegir varias de ellas (Ver gráfica 10). Se establece que el 100% de las encuestadas utilizan WhatsApp, aplicación de mensajería instantánea que funciona solamente en dispositivos móviles, en la cual sus usuarios pueden

enviar y recibir llamadas y/o mensajes haciendo uso de una red de internet. Esta aplicación permite la comunicación por medio de imágenes, audios, videos, notas de voz, documentos, contactos, gifs, stickers y videollamadas siendo estas algunas de sus funciones básicas.

Luego, el 91% de las encuestadas seleccionó la red social Instagram. El objetivo principal de esta aplicación es el compartir fotos y videos con otros usuarios. Sin embargo, también ofrece un servicio de mensajería instantánea en el que las personas pueden compartir enlaces, notas de voz, imágenes privadas etc.

En cuanto a TikTok con el 65%, esta es una aplicación móvil que permite a los usuarios crear videos cortos que se pueden modificar gracias a las diferentes funciones de edición que ofrece como agregar música, acelerar o ralentizar el video, así como agregar diferentes tipos de audios. Esta aplicación ofrece distintos géneros de videos desde comedia hasta educacionales en distintas áreas como la danza, por ejemplo. Twitter por su parte es usada por el 52% de las estudiantes. Esta red social permite compartir por medio de 280 caracteres máximo, distintos “trinos” o “tuits”, es decir pequeños textos, los cuales pueden ir acompañados de imágenes, videos, enlaces, gifs entre otros.

Con el 13%, Facebook es una red social lanzada en el año 2004 la cual concede a las personas la opción de crear un perfil en el que se comparten imágenes, videos, mensajes entre otros. La aplicación funciona en dispositivos móviles también y cuenta con servicio de mensajería instantánea en la que los usuarios pueden usar stickers, emojis, notas de voz etc. Snapchat, la cual recibió el 4,3% de los votos, es una aplicación de mensajería instantánea da la posibilidad al usuario de compartir en tiempo real imágenes, videos y filtros de realidad aumentada. El acceso al contenido compartido está restringido a un tiempo determinado de 24 horas. Por último, tenemos Weverse, esta fue una red social agregada por la E6, es una red social coreana que permite alojar contenido multimedia y facilita la comunicación entre artistas y fans.

Evidenciando un alto uso de las redes sociales en la vida cotidiana de las encuestadas, se planteó una pregunta para identificar qué porcentaje del grupo estaría dispuesto a hacer uso de las redes sociales para el aprendizaje de la lengua. Por ello a la pregunta *¿Te gustaría que se hiciera uso de las redes sociales en tu clase de francés?* el 70% respondió Sí, y el 30% respondió No. (Ver gráfica 11)



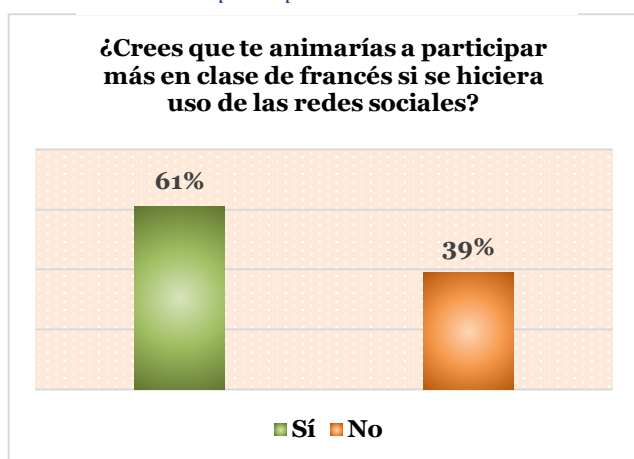
Gráfica 11 Respuestas *¿Te gustaría que se hiciera uso de las redes sociales en tu clase de francés?*

Para poder precisar la red social que será empleada en este trabajo, luego de establecer el tiempo de uso y las diferentes redes sociales se le preguntó al grupo, cuál de esas redes sociales les gustaría que se trabajara en su clase de francés; los resultados obtenidos fueron: el 52,2% Instagram, el 43,5% WhatsApp, el 34,8% TikTok, el 13% Facebook y 4,3% para Snapchat. Seguido de esto, se les mencionaron algunos posibles beneficios que ellas considerarían podrían obtener al hacer uso de estas redes sociales en su aprendizaje del francés. Consiguiendo como resultados:

- El 78,3% piensa que les ayudaría a mejorar su comprensión lectora, producción escrita y pronunciación en francés.
- El 65,2% cree que le permitiría buscar contenido de su interés en esta lengua.
- El 43,5% considera que la herramienta le permitiría encontrar diferentes artistas o figuras públicas que sean hablantes nativos.
- El 26,1% indica que podría comunicarse con sus compañeras haciendo uso del francés.
- Finalmente, el 8,7% opina que le serviría para crear contenido usando lo aprendido durante las clases.

Después, con la idea de definir la intención de participación e interacción de las estudiantes con el uso de las redes sociales como una herramienta para la clase, se les hizo la pregunta: *¿Crees que te animarías a participar más en clase de francés si se hiciera uso de las redes sociales?* Los resultados como se ve en la gráfica 12, reflejan que el 61% de las estudiantes asegura que sí participaría más y el 39% indican que no lo harían.

Gráfica 12 Respuestas *¿Crees que te animarías a participar más en clase*



Las razones por las cuales el 61% de las estudiantes considera que se animaría a participar han sido agrupadas de acuerdo con las diferentes respuestas de las estudiantes. Por ello, se encuentra que algunas de ellas consideran que esto les ayudaría a mejorar ciertas habilidades o adquirir más léxico para comunicarse en francés. Como es el caso de la E17 y la E24, quienes contestaron respectivamente

“porque cada día veré o aprenderé pronunciación de francés” “quizás tenga más vocabulario a partir de estos”. Otras de las encuestadas hacen referencia a los sentimientos de inseguridad que pueden en su opinión ser controlados a través de las redes sociales como lo menciona la E16 *“no sentiría tanta inseguridad ya que tal vez si tenga algo nuevo o correcto para aportar”*.

Por otro lado, se hace notar que hay estudiantes que consideran que esta propuesta les ayudaría en cuanto a su motivación y comprensión del idioma gracias a la variedad de contenidos ofrecidos por las redes. Así lo enunciaron la E9: *“Me puede motivar más o podría comprender mejor el idioma”*, la E15: *“Porque si encuentro contenido de mi interés o una forma diferente de aprender el idioma, es más probable que me sienta interesada en participar en base a lo que he aprendido con el uso de esta nueva herramienta. Además, sería más interesante hacerlo”* y la E20: *“de alguna forma encontraría mas variedad de intereses en las redes que me llevarian a aprender o a interesarme mas”* Para otras de las estudiantes las razones estarían en que lo ven como una buena alternativa y una manera de emplear algo que ellas usan con familiaridad, como lo expresa la E7 *“Porque es la realidad que vivimos los jóvenes a diario y con la que nos sentimos mas a gusto”*

Otras respuestas que no pudieron ser agrupadas pero que demuestran el interés de este porcentaje en participar mencionan aspectos como el poder mejorar la comunicación con sus compañeras y el docente (E14), la posibilidad de que esta herramienta les ayude a sentir menos pena o vergüenza (E8), y finalmente, la E22 quien menciona que participaría, pero no como una obligación.

En cuanto al 39% que manifiesta que no participaría, se recibieron respuestas que hacen alusión a que consideran más importante hacer trabajos manuales o prácticas, como lo dice la E3: *“El hecho de que se use una Red social, no es motivo para participar, me gustaría que hicieran actividades como por ejemplo pintura , dibujo Actividades interactivas.”* Por su parte, dos estudiantes mencionan que no creen que las redes sociales les ayuden a mejorar su confianza para participar: E10 *“Es que todo va en la confianza y siendo que a pesar de que se mejoren las herramientas para la clase, no se me va a ir la pena, simplemente estaré más cómoda con la clase, además me da miedo participar y que este mal lo que diga.”* E22: *“No estoy segura si esto mejoraría mi confianza para participar”*. Por último, la E2 agrega que simplemente no le gusta participar y la E18 indica que no le gusta relacionar las redes sociales con su estudio.

En suma, las redes sociales más usadas por el grupo son el WhatsApp e Instagram. Asimismo, la mayoría del grupo (70%) están de acuerdo con que se haga uso de las redes sociales en la clase de francés. El 61% expone que creen que esta nueva dinámica dentro del grupo las animaría a participar más considerando la variedad de contenidos de las redes y su posibilidad de conectarlas con nuevas temáticas; y a su vez, con hablantes nativos y contenido francófono real. Respecto a la motivación y la interacción, algunas de ellas creen que las redes les ayudaran mejorar sus habilidades lingüísticas y a tener más seguridad respecto a los temas y vocabulario. Del mismo modo, algunas sugieren que les permite hacer uso de la segunda lengua con sus compañeras e interactuar con ellas.

Teniendo en cuenta los datos encontrados a lo largo de esta encuesta, se presenta a continuación la propuesta pedagógica fruto de este trabajo investigativo.

Propuesta pedagógica

En este apartado se presenta la secuencia pedagógica y el material diseñado teniendo en cuenta los resultados de la investigación. La propuesta va dirigida a las 23 estudiantes encuestadas, puesto que el material busca responder a las necesidades y gustos de este grupo en específico.

Dicha propuesta se divide en cuatro sesiones a las cuales se les ha asignado un color (azul, rosado, verde y amarillo) cada una tiene una duración de una hora, durante las cuáles se desarrollan las diversas actividades relacionadas con artes plásticas y se incluyen redes sociales como Instagram/WhatsApp; y también algunas plataformas digitales (Kahoot, Edpuzzle, Menti y Jamboard) que se incorporan con la idea de desarrollar la interacción de la clase. La secuencia pedagógica propuesta busca que las estudiantes puedan crear en grupo una cuenta de Instagram en la que muestren sus creaciones artísticas relacionadas con la temática “El rol de la mujer en el siglo XXI” siguiendo las pautas de alguno de los estilos de arte contemporáneo vistos durante las sesiones (surrealismo, cubismo y expresionismo). Unido a esto, se espera que las estudiantes logren exponer sus obras de arte explicándolas y describiéndolas, haciendo uso del vocabulario (adjetivos calificativos) y conocimientos de cada estilo artístico adquiridos en las clases.

La propuesta se presenta en formato de ficha pedagógica dividida en cuatro módulos; en cada uno de ellos se especifica el tiempo estipulado para cada ejercicio y los códigos QR o enlaces que permitirán desarrollar las actividades que se proponen. Además, se indica también la taxonomía de Bloom que se está trabajando (dentro de la ficha código de color azul) y su implicación en la era digital (código de color naranja).

A continuación, se presenta la ficha pedagógica que permitirá al docente guiar las cuatro sesiones establecidas.

Fiche Pédagogique N°	1
Institution	Lycée Féminin Mercedes Nariño
Niveau	A2
Public	Le cours de 11 B, des filles entre 15- 18 ans
Nombre d'inscrits	23
Séances	4
Durée de chaque séance	1 heure

Sujet : Le rôle de la femme dans le XXI siècle : un regard artistique.

OBJECTIF : Les étudiants publieront un compte d'Instagram avec leurs créations du rôle des femmes selon le style d'art choisi.

Communicatifs : Les étudiantes seront capables de décrire une œuvre d'art.

Linguistiques :

Grammaticaux Réviser les adjectives qualificatifs.

Lexicaux – Utiliser le vocabulaire pour décrire un objet (fonction, forme, couleur et utilité).

Phonétiques Différencier les adjectifs féminins et masculins.

Socioculturels : Reconnaître les différents styles d'art. (Surréalisme, Cubisme et Expressionnisme)

ÉTAPES MÉTHODOLOGIQUES PROGRAMMÉES :

- La séquence pédagogique sera accompagnée du matériel en ligne créé sur Canva: <https://bit.ly/2VSwbIV> (Il est recommandé de charger la page du matériel à l'avance en raison de la quantité d'images qu'il contient.)

Vous trouverez également ci-joint le document PDF si vous rencontrez des problèmes lors du chargement du site. Lien PDF :

<https://drive.google.com/file/d/1F8ZUqFb7vh1MQxEzW91OIGEE8DxdUIiv/view?usp=sharing>

SÉANCE 1 - Module bleu
1 heure

***Introduction* – Taxonomie de Bloom : Reconnaître**

La séance commencera avec quelques questions pour identifier les connaissances des étudiantes à propos des rôles actuels des femmes. (Pages 1-2 du Canva)

- Quelles femmes célèbres connais-tu ? **5 minutes**
- Sais-tu qui sont ces femmes et pourquoi sont-elles célèbres ?

À la page 3 il y a des images de quatre femmes : Lorena Arenas (athlète colombienne), Shakira (chanteuse colombienne), Sarah Gilbert (vaccinologue britannique) et Frida Kahlo (peintre mexicaine). Dans la page 3 il y aura des titres de nouvelles concernant les femmes présentées dans la deuxième question et l'information dans les QR codes aidera l'enseignant à poursuivre la discussion. **15 minutes**

QR code lien 1 : <https://www.marseillenews.net/lorena-arenas-recoit-la-medaille-dargent.html>

QR code lien 2 : <https://www.njr.fr/music-awards/actualites/shakira-l-artiste-international-la-plus-recompensee-de-la-ceremonie-349913>

QR code lien 3 : <https://information.tv5monde.com/terriennes/barbie-face-la-covid-19-le-visage-de-sarah-gilbert-co-creatrice-du-vaccin-d-astrazeneca>

QR code lien 4 : https://www.lemonde.fr/culture/article/2020/02/05/femmes-d-exception-frida-kahlo-la-passion-avant-tout_6028510_3246.html

Le professeur demandera aux étudiantes quels styles de peinture elles connaissent.

Après les étudiantes seront divisées en deux groupes à l'aide du QR code 5. Le premier groupe **cherchera sur Google** les rôles des femmes au XXI^e siècle et le second groupe les styles de peinture contemporaine. Puis dans une discussion de 5 minutes le groupe complètera l'activité créée sur Menti (QR code 6) avec les aspects, le vocabulaire ou l'information trouvée dans la recherche. (Page 4) **15 minutes**

QR code lien 5 : <http://my2lbox.com/fr/generateur-groupes-aleatoires>

QR code lien 6 : <https://www.menti.com/qzmkku39k37>

Pour terminer la session le professeur guidera une activité pour travailler le concept de la couleur et les sentiments dans l'art. Pour cela l'enseignant commencera la discussion avec deux questions : Quelle est ta couleur préférée ? Tu crois que la couleur communique des sentiments ? Pourquoi ? (Page 5) **5 minutes**

Ensuite, le groupe regardera la vidéo *MOOC Couleurs : bleu, jaune, rouge dans l'art* sur Edpuzzle (QR code 7). (Page 6) Dans la vidéo il y a quatre questions liées au contenu : **5 minutes**

1. Quel sentiment tu associes à la couleur bleue ?
2. Quel sentiment tu associes à la couleur jaune ?
3. Quel sentiment tu associes à la couleur rouge ?
4. Quelles sont les couleurs primaires ?

QR code lien 7 : <https://edpuzzle.com/media/6131986e4368be414d673875>

Après, pour renforcer l'information en utilisant le QR code 8, les étudiantes devront **participer dans l'activité du Jamboard** (QR code 8). Le professeur divisera le groupe en trois, chaque groupe aura 5 minutes pour : le premier groupe cherchera une image d'un objet bleue qui représente la tristesse ; le deuxième groupe trouvera une image d'un objet jaune qui représente la joie ; et finalement le troisième groupe cherchera l'image d'un objet rouge qui représente l'amour. Il y aura une discussion de 5 minutes pour partager les images des objets choisis et les expliquer. (Page7) **10 minutes**

Code QR

lien 8 : <https://jamboard.google.com/d/1FqlqK5PIEGuGmw3SanBBaQGPHUA9DSgnZp33utln2nA/viewer?pli=1&f=0>

Pour finir le professeur expliquera les mélanges qui peuvent être faits avec les couleurs primaires. (Page 8) **5 minutes**

SÉANCE 2 – Module rose **1 heure**

Sensibilisation- Taxonomie de Bloom : Comprendre

Pour démarrer la seconde séance l'enseignante partagera un lien d'une publication sur Instagram avec quatre consignes. Le groupe sera donc divisé en quatre et chaque étudiante doit **commenter la publication** avec la réponse à la question assignée. (Page 9) Les consignes sont les suivantes : **5 minutes**

1. Partage un objet carré important pour toi.
2. Montre un objet rond important pour toi.
3. Mentionne le premier objet que tu pense avec la forme du triangle.
4. Ecris un objet en forme rectangulaire, indispensable pour toi.

Code QR lien 9 : <https://www.instagram.com/p/CVyjo3zLznd/>

Après cela, le professeur montrera au groupe trois images de peinture contemporaine qui représentent la femme. Les étudiantes devront **interpréter** les images en fonction de ce qu'elles pensent que l'auteur voulait exprimer et mentionner ce qu'elles voient sur la photo en ce qui concerne les formes et les couleurs. (Page 10) Les questions qui aideront à gérer la conversation dans chaque image seront : **10 minutes**

- Quelles couleurs vois-tu dans la peinture ?
- Quelles formes reconnais-tu dans l'œuvre ?
- Quels sentiments as-tu avec cette peinture ?
- Que crois-tu que l'auteur veut exprimer dans cette œuvre ?

Image 1 : La mère avec deux enfants– Egon Schiel. Expressionnisme

Image 2: L'hôpital Henry Ford. Frida Kahlo. Surréalisme

Image 3 : Jeune fille devant un miroir. Pablo Picasso. Cubisme

Puis, pour conclure l'enseignant expliquera brièvement le nom, le style et la possible intention de l'auteur de chaque œuvre. (Pages 11-13) **10 minutes**

Traitement de l'information – Taxonomie de Bloom : Appliquer

Pour commencer à travailler la thématique des styles de peinture l'enseignant va montrer aux étudiantes une conversation entre deux amies sur le chat de messagerie instantané du WhatsApp. Les dialogues ont d'information liée a les caractéristiques de chaque style de peinture (Surréalisme, Cubisme et Expressionnisme).

Le professeur demandera au groupe de lire les conversations et partager ce qu'elles comprennent. (Pages 14 et 15) Afin d'orienter la discussion il y aura des questions générales : **15 minutes**

1. De quoi parlent les deux amies ?
2. Est-ce que tu reconnais les œuvres qui partagent les deux amies ?
3. Quelles sont les caractéristiques des styles de peinture mentionnés ?
4. Quelles émotions tu identifies dans le dialogue ?

Repérage –

Tout au long du dialogue il y aura des mots soulignés de différentes couleurs : Bleue (adjectifs masculins) et Orange (adjectifs féminins). Le professeur sollicitera aux étudiantes de commenter quelle est la raison pour laquelle ces mots sont soulignés et quelle est la différence entre les deux couleurs.

Ensuite, le professeur partagera une liste des mots avec adjectifs masculins et féminins qui aideront les étudiantes à décrire les œuvres d'art. (Page 16) **5 minutes**

Code QR 10 : <https://quizlet.com/co/637101316/adjectifs-pour-decrire-l-art-contemporain-flash-cards/?new>

Conceptualisation- **15 minutes**

Maintenant l'enseignant expliquera de manière détaillée les trois styles de peinture contemporaine avec leurs caractéristiques. (Pages 17-19) Puis, le groupe **jouera sur Kahoot** pour répondre à des questions sur les aspects les plus importants de chaque style de peinture. (Page 20)

QR code 11 : <https://create.kahoot.it/share/styles-d-art-contemporain/740d8cf3-0fa1-4179-acc2-277bfa1991d5>

SÉANCE 3 - Module vert **1 heure**

Systématisation – **Taxonomie de Bloom : Analyser**

Les étudiantes travailleront en groupes et elles vont **structurer** leurs présentations en utilisant un document PDF éditable (Page 21) dans lequel elles rempliront un formulaire (Annexe 1) pour s'inscrire au concours d'art sur Instagram appelée *Le rôle de la femme dans le XXI siècle : un regard artistique*.

Il est recommandé au professeur de créer différentes salles sur Google Meet, Microsoft Teams ou Zoom pour permettre aux groupes de travailler de manière synchrone et que l'enseignant puisse accéder à chaque salle pour résoudre les doutes.

Cet espace de classe permettra aux groupes de se mettre d'accord sur le nom de la page, le style de peinture et le concept qu'ils souhaitent choisir.

Correction

Cette étape aura lieu pendant que les groupes sont réunis. Le professeur participera aux différentes réunions des groupes pour orienter le travail des étudiantes et résoudre leurs doutes sur le formulaire ou les sujets traités. **20 minutes**

Transposition/ Réemploi - **40 minutes** **Taxonomie de Bloom : Evaluer**

Ce sera le moment de travailler sur les œuvres d'art que les étudiants veulent exposer sur leur compte Instagram. Il est donc nécessaire de demander au groupe pour cette activité des peintures des couleurs primaires, des cartons blancs, un crayon et des couleurs.

Pour cette partie de la classe, ils commenceront à peindre leurs œuvres d'art et discuteront la manière dont ils souhaitent montrer leur pensée sur le réseau social. Ce sera donc l'occasion pour les groupes de **revoir** leur proposition et de **collaborer** à la création du compte pour faire les modifications nécessaires. (Page 22)

SÉANCE 4 - Module jaune**1 heure****Projet actionnel - Taxonomie de Bloom : Créer**

La dernière séance sera utilisée pour présenter les projets des groupes.

Par groupes de 4 ou 5 personnes, les étudiantes devront créer un profil Instagram sur le rôle des femmes au XXI^e siècle où elles **publieront** leurs œuvres à propos du *rôle de la femme dans le XXI^e siècle* selon le style de peinture choisi. Chaque œuvre doit être accompagnée de la description de ce qu'elles ont voulu représenter en utilisant les adjectifs qualificatifs et les caractéristiques propres à chaque style artistique.

Les groupes auront 10 minutes pour présenter le compte d'Instagram et indiquer à la classe ce qu'elles veulent exprimer avec les 3 ou 4 œuvres élaborées. (Page 23 et 24)

Code QR 12 : Regardez dans l'annexe 1 le formulaire

Code QR 13 : Regardez dans l'annexe 2 la grille d'évaluation.

Annexes :**Annexe 1 : Formulaire d'inscription *Le rôle de la femme dans le XXI^e siècle : une regarde artistique***

<https://drive.google.com/file/d/1mo82-ho8bof7p33K2TYx1TdjZsjC1-j-/view?usp=sharing>

Annexe 2: Grille d'évaluation

https://docs.google.com/document/d/1PrM4FGU2L4bzYY1ctZOjgpGhzeOL5o9D_Xgw_358hGw/edit?usp=sharing

Conclusiones

En este apartado se presentarán las conclusiones a la luz de los objetivos, interrogantes e hipótesis planteados al inicio de la investigación y los datos arrojados en el análisis.

En primer lugar, esta investigación tuvo como objetivo general el proponer una serie de actividades artísticas que promuevan la interacción en clases sincrónicas haciendo uso del francés para estudiantes de grado once del colegio distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño en media fortalecida con nivel A2 de francés como L2. Este objetivo pudo ser alcanzado, ya que, fue posible crear una propuesta para fomentar la interacción en la que además se diera esa discusión entre la lengua y la disciplina, en este caso la educación artística. Sin embargo, queda abierta la posibilidad de llegar a la fase de pilotaje para conocer las ventajas que ofrece y los posibles ajustes que se necesiten para cumplir los objetivos de aprendizaje.

Para poder cumplir lo anterior se establecieron una serie de objetivos específicos que guiaron el curso de esta investigación. El primero de ellos fue el determinar los intereses artísticos de las estudiantes de grado once que hacen parte de educación media fortalecida con profundización en francés. Para este objetivo se estableció que el grupo mostró afinidad por las artes plásticas (69,6%), razón por la cual se eligen para este proyecto. En segundo lugar, se buscó definir las razones por las que se presentan bajos niveles de interacción en las clases sincrónicas de francés; se encontró que algunas de las razones están relacionadas con la inseguridad lingüística, miedo o pena de ser corregidas en público, dificultades con la gramática que exige la actividad y problemas de conectividad o falta de micrófono.

A partir de lo anterior se buscó, con el tercer objetivo, establecer la influencia de la motivación en la interacción de clases sincrónicas, este objetivo pudo cumplirse y será profundizado más adelante. Finalmente, los últimos dos objetivos estaban dirigidos a la creación de material por lo que se buscó identificar los temas, los objetivos y limitaciones del material y así llegar al último objetivo que fue diseñar las actividades artísticas propuestas para grado once.

Con la idea de validar el tercer objetivo específico ya mencionado se busca dar respuesta al primer interrogante planteado, el cual fue:

- ¿Cómo influye la motivación de las estudiantes de grado once del Liceo Femenino Mercedes Nariño en la interacción en las clases sincrónicas de francés?

Para dar respuesta a esta pregunta se tuvo en cuenta toda la primera parte del análisis de datos sobre motivación e interacción. Si bien se encontró que las estudiantes cuentan con motivaciones tanto integrativas como instrumentales, y en general les gusta el francés y tienen en mente un objetivo que les ayuda a determinar por qué lo aprenden y por

qué continúan su aprendizaje, esto nos muestra que el problema del grupo no se encuentra en la falta de un conocimiento o idea sobre lo que pueden lograr al hablar esa lengua sino más puntualmente en los sentimientos de miedo, pena e inseguridad que se generan al tener que responder haciendo uso de la lengua extranjera. Esto no solo en términos de aspectos léxicos o gramáticos sino también de pronunciación como algunas de las encuestadas lo manifestaron. Por lo tanto, esto indica que es la inseguridad lingüística la que está influyendo en las emociones del grupo y lleva a las estudiantes a no participar ni interactuar con las compañeras o el docente. Sin embargo, es necesario mencionar que el grupo en general muestra un balance de su filtro afectivo, ya que, aunque mencionan esas emociones negativas, también aceptan sentir emociones como alegría y satisfacción las cuales les ayudan a seguir con su proceso de aprendizaje de la lengua.

Con lo anterior, la hipótesis según la cual la baja motivación de las estudiantes se refleja en la baja interacción, no se confirma ya que, encontramos buenos niveles de motivación respecto a la lengua y su aprendizaje, pero son las emociones negativas como la pena, el miedo, y la inseguridad las que afectan la motivación durante el desarrollo de las clases y les impiden interactuar.

El segundo interrogante fue:

- ¿Cómo integrar lengua y arte de manera que se promueva la interacción en clases sincrónicas teniendo en cuenta los intereses de las estudiantes de grado once del Liceo Femenino Mercedes Nariño?

En principio con la idea de incluir en esta propuesta los intereses del grupo se buscó establecer la rama artística que más les gustaría trabajar de manera que las temáticas y actividades que se propongan en el material respondan a sus necesidades.

Posteriormente y para responder esta pregunta se recurrió a la elección del enfoque que permitiría hacer esa integración entre la lengua y la educación artística. Con esta intención se selecciona el enfoque EMILE como una guía o mediador entre ambos conocimientos lingüísticos y artísticos. Partiendo de lo estipulado en este enfoque se empezó a considerar los tipos de actividades que podrían ayudar al grupo a estar más activo durante la clase sincrónica. Teniendo esto en mente se les preguntó sobre las herramientas o ejercicios de clase que las hacen participar e interesarse en los temas. Allí encontramos que las estudiantes se sienten más implicadas al participar si se hace uso de nuevas plataformas digitales y como se explica con la siguiente hipótesis, con el uso de las redes sociales.

Teniendo en cuenta lo anterior la segunda hipótesis (El uso de nuevas herramientas virtuales en compañía de las redes sociales puede incrementar la percepción de la intención de interacción y participación del grupo en clase de francés) se valida puesto que:

1. El 91% de las estudiantes indicó que a la hora de interactuar y participar prefieren que se haga desde nuevas plataformas digitales.
2. El 61% señaló que se animarían a participar en la clase si se hiciera uso de las redes sociales en la clase de lengua. En este sentido varias estudiantes indicaron que encontraban beneficios en implementar esta práctica como, por ejemplo: mejorar su comprensión lectora, producción escrita y pronunciación en francés; buscar contenido de su interés en esta lengua; encontrar diferentes artistas o figuras públicas que sean hablantes nativos; comunicarse con sus compañeras haciendo uso del francés; y, por último, crear contenido usando lo aprendido durante las clases.

La tercera hipótesis que se estableció para esta investigación fue:

- Las interacciones de las estudiantes haciendo uso del francés se pueden desarrollar a través de actividades artísticas por medio de las redes sociales.

Esta hipótesis se cumple parcialmente, puesto que la teoría aborda la posibilidad de incluir actividades prácticas artísticas haciendo uso de las redes sociales seleccionadas dentro del material propuesto. Se encontró que si es factible en la propuesta pedagógica ofrecer a las estudiantes una alternativa de aprendizaje que incluya ejercicios prácticos como ellas lo han mencionado y a su vez trabajarlo con la ayuda de las redes sociales. Sin embargo, teniendo en cuenta la dificultad para pilotarlo en el contexto seleccionado queda abierta la posibilidad de ponerlo en práctica en el salón de clase para reconocer las posibles fortalezas o los cambios que se pueden hacer para que el material cumpla con los objetivos de aprendizaje establecidos en su totalidad.

Perspectivas pedagógicas

Las conclusiones expuestas anteriormente dan paso a nuevos cuestionamientos en los que se puede llegar a profundizar en otro trabajo investigativo, entre ellos encontramos:

- ¿Cómo se podría implementar el uso de otra red social diferente a Instagram a esta propuesta?
- ¿Qué otras plataformas digitales además de las seleccionadas para este material incrementarían la interacción en las clases de lengua?
- ¿De qué manera se puede desarrollar esta misma propuesta desde otras ramas artísticas como el teatro, la danza o la música?
- ¿Qué tipo de modificaciones o ajustes deberían hacerse a la propuesta para poder aplicarla en primaria, otros grados de secundaria o niveles universitarios?
- ¿Cómo aplicar esta misma propuesta desde otras alternativas que integren población con discapacidades visuales o auditivas?

Referencias

- Aburto, P. (2018) Reflexiones sobre la Metodología de Aprender haciendo, una guía para los profesores y un acercamiento a los escenarios de aprendizajes. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua).
- Anderson, R. (2018) "Second Language Learning Motivation". *Culminating Projects in Teacher Development*. 30. https://repository.stcloudstate.edu/ed_etds/30
- Beacco, J.--. (2019). *Un «choc en retour» des enseignements en français (EMILE/CLIL) sur les enseignements de français langue étrangère (FLE)?* Revue TDFLE, (74).
https://doi.org/10.34745/numerev_1365
- Béliard, J & Gravé-Rousseau, G. (2019) *Les programmes EMILE : principes, objectifs et mise en œuvre*. AFEF : Association Française pour l'enseignement du Français.
- Campos, P. (2019) Unidad didáctica para promover la producción oral en los estudiantes de francés II de la Fundación Alianza Social Educativa. (Tesis de grado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Churches, A. (2013). *Taxonomía de Bloom para la era digital*. REDuteka. En: <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomDigital>
- Colegio Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño. (2019). Proyecto Educativo Institucional.
- Colombia Aprende. (s.f.). Programa Nacional de Bilingüismo.
<https://www.colombiaprende.edu.co/es/colombiabilingue/86689>
- Colombianos siguen rajados en bilingüismo (2019, 11 de mayo)
<https://www.dinero.com/pais/articulo/colombia-68-entre-100-en-dominio-del-ingles/278728>
- Coyle, D. (2001). *Relevance of CLIL to the European Commission's Language Learning Objectives*. Dans: CLIL/EMILE - THE EUROPEAN DIMENSION Actions, Trends and Foresight Potential. Finland.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2014). *The CLIL Tool Kit: Transforming theory into practice*. Guide en ligne https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/coyle_hood_marsh_clil_toolkit_pp_48-73.pdf
- Creswell, J., & Plano V. (2011) *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cummins, J. (1999). *BICS and CALP: Clarifying the Distinction*. Disponible en ligne : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED438551.pdf>
- Delgadillo, I. (2016) *Représentations linguistiques des mots civilisation, culture et interculturel : à quelles constructions identitaires véhiculées par les enseignants et futurs enseignants colombiens de français ?* Université de Nantes. École doctorale Sociétés, Cultures, Echanges (SCE) (Angers).
- Dörnyei, Z., & Al-Hoorie, A. (2017) *The Motivational Foundation of Learning Languages Other Than Global English: Theoretical Issues and Research Directions*. MLJ The Modern Language journal 101.
- Duque, M. (2019). *Estado del arte sobre el uso de expresiones artísticas en la pedagogía del inglés*. (Tesis de grado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Duverger, J. (1995) « *Repères et enjeux* », Revue internationale d'éducation de Sèvres, 07 | 1995, 29-44.

- Duverger, J. (2005) *L'enseignement en classe bilingue*. Hachette FLE. Paris, Francia. ISBN 2011553857.
- Eurydice, *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo*. Brussels, Eurydice, (2006). Consultado en: <http://eacea.ec.europa.eu/ressources/>
- Fornaro, S. (2019) *L'EMILE : quelques difficultés dans l'élaboration d'un programme intégré*. Faculty of arts and philosophy. Ghent University. Ghent, Belgium.
- Gabillon, Z., & Ailincăi, R. (2020). *L'approche 'EMILE' dans le contexte de l'apprentissage à l'école primaire*. In B. Marin & D. Berger (Eds.), *La recherche en éducation : des enjeux partagés. Le printemps de la recherche en éducation 2016* (pp. 272–290). Paris, France : Éditions Le Réseaux des INSPÉ.
- García, L (2014). *La motivación en el aprendizaje de español: interacción en redes sociales*. (Trabajo de maestría). Universidad Nacional de Educación a distancia, Madrid. Gardner, R. C., & Koff, D. (2007). *Motivation and second language acquisition*. Alcalá, Spain, 9-20
- García, M. (1993) *La encuesta*. En: Garcia M, Ibáñez J, Alvira F. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de Investigación*. Madrid: Alianza Universidad Textos; p. 145-174
- Gómez, L. (2016). *Hacia un modelo de integración del lenguaje verbal, no verbal y artístico en las prácticas pedagógicas de segunda lengua*. (Tesis de grado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- González, M. (2012) *Uso de blogs y redes sociales para el aprendizaje de lenguas extranjeras en un contexto universitario*. Núcleo 29 pp. 39-57. University of Technology, Jamaica.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill. ISBN: 978-607-15-0291-9
- Jäppinen, A. (2005) *Thinking and Content Learning of Mathematics and Science as Cognitive Development in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Teaching Through a Foreign Language in Finland*, *Language and Education*, 19:2, 147-168, DOI: 10.1080/09500780508668671
- Jolly, D., & Bolitho R. (1998) *A framework for materials writing*. En Brian Tomlimson (Ed). *Materials development in language teaching*. (pp. 107-134) Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. University of Southern California. http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- Les arts plastiques. De quoi s'agit-il? (2017) Enseignement des arts plastiques. Académie de Toulouse. <https://disciplines.ac-toulouse.fr/arts-plastiques/se-preparer/s-equiper/autour-du-cours/les-arts-plastiques-de-quoi-s-agit-il>
- Moreno, C. (2014) *Nuevos métodos en la educación artística. Experiencias docentes con MeTaEducArte (Método para Talleres de Educación desde el Arte)*. Taller: Danzando mis emociones, el cuerpo como herramienta artística. Universidad Autónoma de Madrid.
- Moreno, C., & Alastruey, T. (2014) *La interacción en clase es posible: estrategias para conseguirla*. Confederación Académica Nipona, Española y Latinoamericana. Cuadernos Canela Vol. XXV, pp. 51-64
- Morras, A. (2014). *Aportaciones del conectivismo como modelo pedagógico post-constructivista*. *Propuesta Educativa*, 2(12), 39 - 48.

- Nuñez, J. (2017) *Los Métodos Mixtos En La Investigación En Educación: Hacia Un Uso Reflexivo*. *Cadernos de Pesquisa* v.47 n.164 p.632-649. Universidad de Montreal, Canadá.
- Paricio, S. (2014) *Competencia Intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras*. *Porta Linguarum*. IES plurilingüe Elviña. (Coruña, España) Universidad de Granada. p.p 215-226. ISSN: 1697-7467
https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero21/14%20%20Silvina.pdf
- Pink, D. H. (2009). *Drive: The surprising truth about what motivates us*. New York, NY: Riverhead Books.
- Puren, C. (1991). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Clé international.
- Razavi, L (2014). *Language learning: What motivates us?* The Guardian, Retrieved from <https://www.theguardian.com/education/2014/mar/19/language-learning-motivation-brain-teaching>
- Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. IN. *Revista Electrónica d'Investigación Innovación Educativa Socioeducativa*, V. 3, n. 1, PAGES 29-50. Consultado en http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/rodriguez/index.html
- Rodríguez, N. (2012) *Causas que intervienen en la motivación del alumno en la enseñanza-aprendizaje de idiomas: el pensamiento del profesor*. Universidad de Oviedo. *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 24 381-409. Oviedo, España.
- Rodríguez, S. (2010) *Tendencias actuales en el aprendizaje-adquisición de las lenguas extranjeras: la didáctica del francés lengua extranjera (FLE)*. *Foro de Educación*, n.º 12, 2010, pp. 233-253. ISSN: 1698-7799
- Rovers, A. (2013) *Teaching Core French Through the Arts: Constructing Communicative Competence*. Universidad de Ontario, Toronto.
- Rozati, P., Shairi, H., Safa, P., & Letafati, R. (2016) *Le niveau de l'interaction didactique de FLE avec l'art*.
- Salas, D. (2020) *Enseñanza remota y redes sociales: estrategias y desafíos para conformar comunidades de aprendizaje*. *Revista Andina de Educación* 4(1) (2021) 36-42. ISSN: 2631-2816. Quito, Ecuador.
- Sierra, R. (1994) *Técnicas de Investigación social*. Madrid: Paraninfo.
- Theodorou, M., Crysanthou, K. (2015). *The CLIL Guidebook*. Lifelong Learning Programme. Clil4U.
- Tomlinson, B. (1998). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Torres, S. (2019) *Las vicisitudes de la enseñanza de lenguas en Colombia*. *Diálogos Latinoamericanos*. núm. 15, Dinamarca.
- Van de Craen, P., Mondt, K., Ceuleers, E. & Migom, E. (2010). *EMILE a douze ans : douze ans d'enseignement de type immersif en Belgique : résultats et perspectives*. *Synergies Monde*, 7, pp. 127-140.
- Villamizar, W. (2019) *Importancia de aprender inglés antes de entrar a la universidad*. Blog Ipler. <https://blog.ipler.edu.co/importancia-de-aprender-ingles-antes-de-entrar-a-la-universidad>

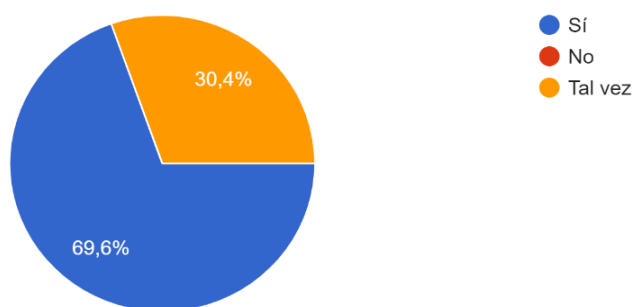
- Vizcarra, M., Mora, O., & Bell, S. (2016) *La interdisciplinarietà del inglés en el currículo universitario y su importancia en la formación de profesionales competentes*. Universidad Técnica de Babahoyo, Ecuador.
- Wang, M. (2018) La importancia de aprender una segunda lengua. Blog expertos Santo Tomas en línea. <https://enlinea.santotomas.cl/blog-expertos/la-importancia-aprender-una-segunda-lengua/>
- Witzigmann, S. (2014) *L'art dans tous ses états : synergies entre le français langue étrangère et les arts plastiques*. E-crini. Université des sciences de l'éducation, Heidelberg.

Anexos

- **Anexo 1: Encuesta de recolección de datos; Motivación e Interacción en clase de Francés LFMN**
<https://drive.google.com/file/d/1wPxtkND2dQ-2hTdrLb6Xs0HNZvfUfr3r/view?usp=sharing>
- **Anexo 2- ¿Te gustaría seguir aprendiendo francés después de finalizar el colegio**

¿Te gustaría seguir aprendiendo francés después de finalizar el colegio?

23 respuestas



- **Anexo 3 - ¿Qué beneficios crees que obtendrás al aprender francés?**

Categorías de beneficios	Menciones
Futuro laboral	E1: Más oportunidades para trabajos en un futuro
	E3: Tener más oportunidades al viajar al exterior y al conseguir trabajo.
	E6: Podre viajar a países francófonos y comunicarme con mas facilidad, tal vez obtenga trabajo en un país francófono
	E7: Más oportunidades en cuanto a conseguir empleo
	E11: Podre tener otras oportunidades de trabajo
	E12: Muchos, con que ya hables otro idioma ya es un beneficio a nivel laboral muy grande y porque me puedo ir a francia, canadá, Luxemburgo
	E13: Más ventajas al obtener un empleo
	E15: Creo que esto ayudaría mucho a mi vida profesional ya qué tendría mayor oportunidad de viajar y trabajar en el extranjero
	E16: tal vez oportunidades de trabajo y estudio y la posibilidad de vivir en un paisa de habla francesa
	E18: podría viajar en un lugar donde hablen francés sin preocupación, y me puede abrir puertas laborales
Viajar	E3: Tener más oportunidades al viajar al exterior y al conseguir trabajo.
	E4: Poder viajar y saberlo dominar

	E9: Podré viajar a países francófonos y me hará sentir bien aprender este idioma
	E12: Muchos, con que ya hables otro idioma ya es un beneficio a nivel laboral muy grande y porque me puedo ir a francia, canadá, Luxemburgo
	E15: Creo que esto ayudaría mucho a mi vida profesional ya qué tendría mayor oportunidad de viajar y trabajar en el extranjero
	E18: podría viajar en un lugar donde hablen francés sin preocupación, y me puede abrir puertas laborales
	E20: creo que como cualquier idioma, poder viajar a países con habla francesa
	E21: El viajar a países que hablen francés y así poder comunicarme mejor
Comunicación	E6: Podre viajar a países francófonos y comunicarme con mas facilidad, tal vez obtenga trabajo en un país francófono
	E21: El viajar a países que hablen francés y así poder comunicarme mejor
	E22: Comunicarme con nuevas personas, mucho aprendizaje y podré compartirlo
	E23: comunicarme con los demás evidentemente y permitirme a través de esta conocer muchísimas más cosas
Dominio o conocimiento	E4: Poder viajar y saberlo dominar
	E14: Conocimiento, tanto del idioma, como de culturas de países donde se hable el idioma.
Felicidad	E5: Serían mucho, más que el de la comunicación con otras personas, creo que me sentiría feliz.
Certificación de lengua	E10: Ahorita un beneficio que nos puede brindar en colegio es salir con la certificación en la lengua, así sea una básica pero es de gran ayuda.
Oportunidad de estudio	E17: puede que llegue abrir algunas oportunidades en alguna universidad, aprender un nuevo idioma también es necesario.
	E16: tal vez oportunidades de trabajo y estudio y la posibilidad de vivir en un paisa de habla francesa

- **Anexo 4 – ¿Por qué te gustaría trabajar el arte en clase de francés?**

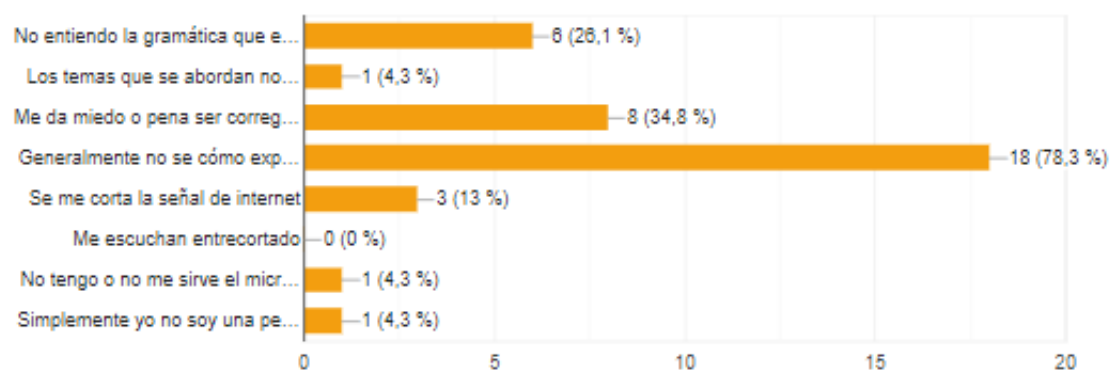
Grupos	Respuestas
Dinámico/lúdico/didáctico	E1: Para que la clase sea un poco más dinámica
	E3: Es ameno trabajar
	E5: Porque me gusta el arte y siento que sería una manera más lúdica de aprender.
	E9: Me gustaría tener otras dinámicas para aprender francés
	E15: Porque esto haría la clase más interesante y didáctica
Pasión/ gusto/ afinidad por el arte y el aprendizaje	E2: Me gustaría aprender mucho
	E7: Me apasiona el arte en la mayoría de sus aspectos
	E16: me gusta mucho todo lo que tenga que ver con el ámbito artístico
	E19: Me gusta, ayudaría a relajarme
	E22: El arte siempre me ha apasionado

Arte como una forma de expresión hermosa, fácil e interesante	E6: Se me facilita más expresarme por medio del arte
	E11: Porque sería muy interesante aprender de esta manera, ya que el arte es una forma de expresión hermosa
	E21: Porque ver el arte en cualquier idioma o de cualquier manera es hermoso
La idea de trabajarla desde el francés específicamente es llamativa	E10: Creo que el arte es un tema muy bonito y si lo trabajamos con la clase de francés sería una mezcla genial.
	E17: porque es un idioma muy interesante de aprender y sería muy necesario
	E23: sería un buen punto desde este idioma, además de que allí en varios países francófonos se destacan buenos artistas
Idea nueva/Alternativa de aprendizaje/ Manera distinta o fácil de aprender	E4: Una manera fácil de aprender
	E8: sería una manera diferente de aprender
	E12: Me gustaría saber como es la cuestión y es una nueva idea
	E14: Hay que aprender de diferentes maneras el idioma.
	E18 puede ser una forma nueva de aprender y de pronto más fácil
	E20 creo que sería una buena alternativa para entender

- **Anexo 5: Respuestas Siento pena/vergüenza/miedo/ansiedad en mis clases virtuales de francés cuando...**

Quando no participo en clase de francés es por qué: (selecciona las necesarias)

23 respuestas



- **Anexo 6: Cuando no participo en clase de francés es por qué: (selecciona las necesarias)**

Siento pena/vergüenza/miedo/ansiedad en mi clases virtuales de francés cuando...

23 respuestas

