ESCUELA DE POSTGRADO

Maestría en Educación con mención en Docencia en Educación Superior

ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA MEJORAR LA PRODUCCIÓN ORAL DEL IDIOMA FRANCÉS EN LOS ESTUDIANTES DEL NIVEL BÁSICO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SUPERIOR DE LIMA

Tesis para optar el grado de Maestro en Educación con mención en Docencia en Educación Superior

LESLY SOFIA SOLIS ALVA

Asesor:

Félix Fernando Goñi Cruz

Lima – Perú

2020

Dedicatoria

A mis padres por haberme inculcado desde pequeña el valor de la responsabilidad y constancia que me ha permitido concluir satisfactoriamente cualquier objetivo que me haya propuesto. A Moana, mi mejor remedio anti estrés. Finalmente, a mi abuelita María quien siempre apostó que llegaría lejos y espero este orgullosa desde el cielo.

Agradecimiento

A mi familia por motivarme a superarme profesionalmente y ayudarme con las tareas y la tesis. A mi enamorado Renzo por recogerme cada sábado al terminar cansada de clases y llevarme a comer. A mi asesor Fernando Goñi por guiarnos hasta el final. Finalmente, a Silvia, Giuliana, Jorge y Maria Luisa cuya amistad y apoyo invaluable hicieron de la tesis un reto más llevadero y una meta colectiva. Mi profundo agradecimiento por ser parte de esta linda etapa.

Índice

Dedicatoria

Agradecimiento

Índice

Lista de tablas

Lista de figuras

Resumen

Abstract

Introducción **1**

Planeamiento del problema de investigación 1

Descripción del problema. 1

Formulación del problema. 3

Preguntas científicas. 4

Objetivos de investigación 4

Objetivo general. 4

Objetivos específicos o tareas de la investigación. 5

Enfoque, tipo y diseño de investigación 5

Métodos teóricos, empíricos y estadísticos de la investigación 7

Población, muestra, muestreo y unidad de análisis 10

Técnicas e instrumentos para el trabajo de campo 10

Validación de los instrumentos. 11

Categorías y subcategorías 12

Justificación de la investigación 12

Estructura general del informe 13

Capítulo I **14**

Marco teórico, conceptual y referencial **14**

Antecedentes de la investigación 14

Antecedentes internacionales. 14

Antecedentes nacionales. 15

Fundamentos teóricos sobre la categoría conceptual: producción oral 16

Un acercamiento al desarrollo del lenguaje y sus bases lingüísticas. 18

Acercamiento a terminologías de aprendizaje y adquisición de lenguas. 20

Una evolución histórica sobre la definición de competencia general y competencia comunicativa. 22

Enfoques y bases psicopedagógicas en el aprendizaje de lenguas extranjeras. 25

Definición conceptual de producción oral. 29

Definiciones de las sub-categorías de la producción oral. 32

Fundamentos teóricos sobre la categoría conceptual: estrategia didáctica 33

Definiciones. 34

Definiciones de las sub-categorías de estrategia didáctica. 37

Capítulo II **39**

Diagnóstico o trabajo de campo **39**

Descripción del contexto en el que se realizó el diagnóstico 39

Análisis, interpretación y discusión de los resultados por técnicas e instrumentos 39

Análisis, interpretación, triangulación y discusión de los resultados: categorías emergentes 49

Categorías influyentes en el problema. 57

Conclusiones aproximativas 57

Capitulo III **58**

Modelación y validación de la propuesta **59**

Propósito y justificación de la propuesta 59

Fundamentación teórico científico 60

Fundamento socioeducativo. 60

Fundamento psicopedagógico. 61

Fundamento curricular. 63

Diseño de la propuesta 65

Implementación de la propuesta 69

Validación de la propuesta 86

Resultado de la valoración de los especialistas y conclusiones 89

Conclusiones **91**

Recomendaciones **93**

Referencias **93**

Anexos **102**

Lista de tablas

Tabla 1. Resultados de validación de instrumentos por juicio de expertos 11

Tabla 2. Categorías y subcategorías apriorísticas 12

Tabla 3. Principios de selección de una estrategia didáctica 37

Tabla 4. Resistencias para el empleo de estrategias didácticas 38

Tabla 5. Actividades y estrategias de expresión 64

Tabla 6. Modelos de sesiones para la producción oral 65

Tabla 7. Especialistas de la validación 86

Tabla 8. Validez interna por juicio de expertos 87

Tabla 9. Validez externa por juicio de expertos 88

Tabla 10. Escala de valoración 89

Tabla 11. Valoración interna y externa por ctriterio de jueces 89

Lista de figuras

Figura 1. Riqueza gramatical-léxica en estudiantes de francés básico 47

Figura 2. Destreza fonológica en estudiantes de francés básico 48

Figura 3. Habilidad de interacción en estudiantes de francés básico 48

Figura 4. Categorías apriorísticas y emergentes 50

Figura 5. Categoría Necesidad de utilizar medios y materiales tecnológicos 54

Figura 6. Categoría Importancia de generar un clima motivador para estudiantes y docentes 55

Figura 7. Categoría Importancia de la evaluación diversificada y retroalimentación 56

Figura 8. Categoría Importancia de la comprensión lectora/auditiva y la producción escrita 56

Figura 9. Fase de activación y contextualización 72

Figura 10. Ejercicio Lingolia 73

Figura 11. Niveles en Duolingo 74

Figura 12. Ejercicio en Duolingo 74

Figura 13. Fase de manejo lingüístico 75

Figura 14. Ejemplo 1 de juego de roles 77

Figura 15. Ejemplo 2 de juego de roles 78

Figura 16. Fase de práctica e interacción 79

Figura 17. Fase de evaluación diversificada 82

Figura 18. Valoración interna y externa por ctriterio de jueces 90

Resumen

La presente investigación tiene por objetivo proponer un modelo de estrategia didáctica que permita mejorar la producción oral del idioma francés en los estudiantes del nivel básico de una institución educativa superior de Lima. Dicho estudio se enmarca dentro del paradigma socio-crítico e interpretativo, con un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, y el tipo de investigación es educacional de tipo aplicada. El diseño es no experimental, de corte transversal descriptivo. La selección de la muestra fue no probabilística y la conformaron dos docentes y 17 estudiantes de la población. Las técnicas utilizadas fueron la entrevista a docentes, encuesta a los estudiantes y la observación, por lo que los instrumentos fueron la guía de entrevista, el cuestionario, la prueba pedagógica y la guía de observación. Los hallazgos más representativos del trabajo de campo indicaron que existían ciertos elementos que dificultaban la producción oral como: la falta de motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las limitaciones en el uso de herramientas tecnológicas, el deficiente desempeño de los estudiantes en las otras competencias del idioma y la falta de diversificación en las evaluaciones con énfasis en la autoevaluación. Como conclusión, se propone integrar el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural con el juego de roles en una estrategia didáctica para mejorar la producción oral del idioma francés en un nivel básico y así guiar al docente en su quehacer pedagógico y a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Palabras clave: Estrategia didáctica, producción oral, pronunciación, gramática, vocabulario e interacción.

Abstract

The aim of this research is to propose a teaching strategy as a model to improve the speech production in basic level students of French from a High Educational Institution. This study applied a socio critical and interpretative paradigm, with an interpretative and qualitative approach. The investigation is an educational and applied research with a descriptive non- experimental and cross-sectional design. The selection of the sample was non-probabilistic and was integrated by two teachers and 17 students from a group. The techniques used were the teachers´ interview, the students´ survey and observation. Moreover, the instruments were an interview guide, a questionnaire, a pedagogical test and an observation guide. The most representative results from the fieldwork showed the existence of some elements that make difficult the speech production such: the lack of motivation in the teaching-learning process, the limitations in technological tools, the poor performance of students in other fundamental functions of the language and the lack of diversification in evaluations with emphasis on self-evaluation. As a conclusion, it is proposed to integrate the cognitive, communicative and sociocultural approach with the role-play in a teaching strategy to improve the speech production of French in basic level so that it can became a guide to teachers in their pedagogical performance and improve students´ learning.

Keywords: teaching strategy, speech production, pronunciation, grammar, vocabulary and interaction

Introducción

Planeamiento del problema de investigación

Descripción del problema.

Actualmente se habla mucho del fenómeno de integración mundial, más conocido como globalización, del cual diversos intelectuales analizan sus riesgos y posibilidades en distintos campos. A medida que se acentúa en nuestra sociedad este nuevo paradigma, las fronteras parecen desvanecerse poco a poco. El flujo e intercambio de conocimiento, avances científicos, tecnología y otros se hacen cada vez más instantáneos y frecuentes (Vez y Bertani, 2017). Bajo esta perspectiva surge la inquietud de saber si estamos siendo preparados como ciudadanos de mundo para un presente y futuro de tal magnitud.

Es un hecho que en un contexto de globalización resulta fundamental dirigir nuestros esfuerzos hacia el desarrollo y fomento de una educación integral. Una que nos habilite con herramientas idóneas para competir en esta era. Al respecto, la Organización Internacional de la Francofonía (2014) precisa que, si concebimos que la globalización es plurilingüe, el manejo de lenguas extranjeras resultaría ser un recurso indispensable para adaptarse y aprovechar esta nueva realidad. A ello se suma que, en el ranking mundial, el francés es el segundo idioma más estudiado y utilizado en los organismos internacionales.

La importancia de la enseñanza y aprendizaje del francés se evidencia en la demanda actual del campo laboral, profesional y científico. Por tal motivo, ocupa la siguiente posición después del inglés al momento elegir estudiar un idioma extranjero. A pesar de ello, no existen muchas entidades acreditadas en la enseñanza del mismo, así como tampoco hay una regulación en la calidad de enseñanza.

En general, no existen fórmulas mágicas para resolver de una vez por todas los problemas que aquejan a nuestro sistema educativo por varias décadas, ya que todo

producto del proceso enseñanza y aprendizaje es multifactorial. Sin embargo, es importante emprender caminos que contribuyan en cierta medida a dar soluciones específicas como se pretende en la presente investigación. La educación es y será la clave del éxito de un profesional y más aun de una nación. Como afirmaba Bacon: “el saber es poder”.

En el contexto nacional, ya existe una política educativa orientada hacia la globalización y a la creación de un perfil profesional competitivo para los alumnos de estudios superiores. En tal contexto, cabe destacar la iniciativa del gobierno a través de la Ley Universitaria N°30220 del Ministerio de Educación del Perú (Minedu, 2014), en cuyo artículo N°45 obtención de Grados y Títulos en su inciso N°1 estipula lo siguiente: “Grado de Bachiller: requiere haber aprobado los estudios de pregrado, así como la aprobación de un trabajo de investigación y el conocimiento de un idioma extranjero, de preferencia inglés o lengua nativa” (p. 24). A raíz de dicha regulación surgieron defensores y detractores como es costumbre. Pero en líneas generales se considera que, para arraigar una buena práctica, muchas veces es necesario la imposición normativa, en aras de un bien mayor.

En respuesta a dicha ley, las universidades que ostentan un gran prestigio académico se han acogido rápidamente a esta iniciativa, colaborando así con el desarrollo de la educación nacional. Por tal motivo, todas las universidades del Perú adoptaron en su estatuto que el conocimiento de un segundo idioma extranjero o nativo sea requisito indispensable para obtener el grado de bachiller.

Se estima que, en Lima, los estudiantes tengan por superado el conocimiento de una lengua extranjera por ser la capital y contar con una amplia oferta de casas de estudio en idiomas extranjeros. Y, por consiguiente, que el conocimiento en dicha lengua asegura el dominio de la misma en sus diferentes competencias. No obstante, la realidad dista

mucho de las expectativas. El estudiar un idioma extranjero en algún instituto y llegar a un nivel avanzado no siempre implica tener un dominio idóneo, en el idioma escogido.

En el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras se establecen cuatro habilidades a desarrollar en el alumno: la producción oral o habla, la producción escrita o redacción, la comprensión oral o auditiva y la comprensión escrita o lectura (Cassany, Luna y Sanz, 2003).

Así mismo, los autores mencionan que, la producción o expresión oral se encuentra olvidada de las aulas de clase por centrarse en el desarrollo de la gramática y lectoescritura. Al respecto, afirman que "la función tradicional de la escuela en el ámbito de la lengua, ha sido enseñar a leer y escribir" (p. 134). Por este motivo, la educación moderna debe enfocarse en todos los aspectos de la comunicación en pro de una formación integral del alumno; puesto que, para el usuario de la lengua extranjera, la habilidad de hablar es frecuentemente el principal objetivo (Kormos, 2006).

Esta realidad poco a nada ha cambiado en los últimos años. En los centros de enseñanza de idiomas se sigue impartiendo una metodología que no prioriza a todas las competencias por igual, mucho menos la pronunciación y corrección fonética (Roméu, Sales, Domínguez, Pérez, Rodríguez, Toledo, Cejas, Reyes, Migueli, Secada, y Martín, 2007 y Tomé, 2015). Una muestra de ello es el poco contenido de desarrollo en las competencias orales de los textos educativos, así como la falta de fundamentos teóricos en las capacitaciones de los docentes. A ello se suma el poco interés en investigación de esta habilidad comunicativa.

Ante este contexto, surge la motivación de proponer una estrategia didáctica que permita acortar la brecha que deja en desventaja la comunicación oral, específicamente la producción oral o habla frente a las otras habilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera y poder contribuir con las bases teóricas de la

lingüística del habla, textual o del discurso, cuyo auge surgió gracias a los avances en la informática y el interés por el lenguaje artificial (Roméu et al., 2007).

Más aún si se tiene en cuenta que en los estudiantes de nivel básico de un idioma extranjero no se evidencia el dominio eficaz de todas las competencias de una lengua, específicamente del francés en la presente investigación.

Formulación del problema.

¿Cómo mejorar la producción oral del idioma francés en los estudiantes del nivel básico de una institución educativa superior de Lima?

Preguntas científicas.

¿Cuál es la situación actual de la producción oral del idioma francés en los estudiantes del nivel básico de una institución educativa superior de Lima?

¿Cuál es la perspectiva teórica de la estrategia didáctica para mejorar la producción oral del idioma francés en los estudiantes del nivel básico de una institución educativa superior de Lima?

¿Qué criterios teóricos y metodológicos se deben tomar en cuenta en la modelación de la estrategia didáctica para mejorar la producción oral del idioma francés en los estudiantes del nivel básico de una institución educativa superior de Lima?

¿Cómo validar la propuesta de estrategia didáctica para mejorar la producción oral del idioma francés en los estudiantes del nivel básico de una institución educativa superior de Lima?

Objetivos de investigación

Objetivo general.

Proponer una estrategia didáctica para mejorar la producción oral del idioma francés en los estudiantes del nivel básico de una institución educativa superior de Lima.

Objetivos específicos o tareas de la investigación.

Diagnosticar la situación actual de la producción oral del idioma francés en los estudiantes del nivel básico de una institución educativa superior de Lima.

Fundamentar teórica y metodológicamente la propuesta de una estrategia didáctica para mejorar la producción oral del idioma francés en los estudiantes del nivel básico de una institución educativa superior de Lima.

Diseñar la propuesta de estrategia didáctica para mejorar la producción oral del idioma francés en los estudiantes del nivel básico de una institución educativa superior de Lima.

Validar la estrategia didáctica por juicio de expertos para mejorar la producción oral del idioma francés en los estudiantes del nivel básico de una institución educativa superior de Lima.

Enfoque, tipo y diseño de investigación

La presente investigación se enmarca en el paradigma socio-crítico e interpretativo. Según Abero, Berardi, Capocasale, García y Rojas (2015) es socio-crítico porque pretende transformar una realidad existente a través de la participación grupal o de la comunidad, y es interpretativo, ya que busca comprender e interpretar una realidad compleja, holística y diversa.

Por otra parte, la investigación tiene un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, debido a que permite al investigador cierto grado de subjetividad y generar hipótesis en el transcurso y al final del estudio, así como entender el fenómeno estudiado desde el punto de vista de los actores que forman parte de él. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Así mismo, la investigación es educacional de tipo aplicada. Abero, Berardi, Capocasale, Garcia y Rojas (2015) señalan que este tipo de investigación donde destaca

su carácter holístico es ideal para que el docente se inicie en el proceso de investigación e indican que existen tres dimensiones que la componen: desde el punto de vista sociológico se encuentran el nivel macro (social global) y meso (centro y comunidad local). Por último, desde el punto de vista pedagógico y psicológico se encuentra el nivel micro (el aula), donde se llevará a cabo la estrategia didáctica para resolver problemas de enseñanza aprendizaje dentro de un enfoque social.

Según González, Zerpa, Gutiérrez, y Pírela (2007) es educacional ya que está encaminado a la transformación del quehacer docente, fomentando el trabajo cooperativo de manera esquematizada con ajustes constantes durante el proceso y adaptándose a la realidad especifica de los actores.

Así mismo, Schuster, Puente, Andrada y Maiza (2013) sostienen que la investigación educativa surge de la evolución de la conocida pedagogía experimental, la cual ha ido evolucionando según el punto de vista de diversos enfoques que se preocupan de estudiar el fenómeno complejo educativo. En tal sentido, diversas definiciones han ido adjudicándose a esta, pasando por paradigmas más positivistas hasta llegar a otros enfoques más abiertos. Por lo tanto, no existe una sola forma de describir este término, ya que la investigación no solo puede ser vista desde una perspectiva. No obstante, cada vez que se hable de investigación científica, se hará referencias a un conjunto de métodos, procedimientos o técnicas empleadas para conocer, explicar o comprender de forma científica el proceso de enseñanza aprendizaje y brindar soluciones que tengan un alcance social.

Además, es una investigación aplicada o práctica ya que tiene por objetivo la utilización inmediata del conocimiento formal recién obtenido de la realidad y del conocimiento que se adquiere después de implementar y organizar el modelo planteado

en la investigación. Todo ello, permitiendo orientar la investigación hacia la resolución o control de un problema real (Vargas, 2009).

Respecto al diseño, corresponde al no experimental, de corte transversal descriptivo, de acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2014) una investigación no experimental se caracteriza por no manipular variables, sino observar un fenómeno o categoría en su contexto natural donde se viene desarrollando, de igual forma señalan que es de corte transversal descriptivo, debido a que se realiza en un momento específico del tiempo y busca la influencia de modalidades, categorías o niveles de las variables en una población. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Métodos teóricos, empíricos y estadísticos de la investigación

Los métodos científicos utilizados fueron de tres tipos, entendidos como conjuntos de normas que permiten sistematizar un fenómeno, hallar conclusiones de una manera objetiva y orientada a la aplicación de los resultados.

Métodos teóricos.

Dentro de los métodos teóricos utilizados en esta investigación se emplean los cinco siguientes según Cerezal y Fiallo (2002):

Análisis y síntesis.

Este primer método consiste en descomponer el todo en sus partes, para descubrir sus características, propiedades y elementos específicos, y el segundo se basa en llegar a un todo mediante la organización de sus partes. Este método se aplicó al analizar los datos obtenidos en el trabajo de campo, tras la aplicación de los instrumentos, y poder complementar la fundamentación teórica. Así mismo, los datos recabados pasaron un proceso de síntesis para poder modelar la propuesta didáctica para mejorar la producción oral del idioma francés en los estudiantes del nivel básico de una institución educativa superior de Lima.

Inducción y deducción.

El primero consiste en determinar generalidades de datos, conocimientos o situaciones particulares y el segundo la situación inversa, es decir, permite identificar datos, conocimientos o situaciones particulares a partir de generalidades. Dichos métodos se utilizaron para establecer una relación lógica que permitió sistematizar la teoría para construir las categorías y subcategorías del estudio, así como la fundamentación metodológica.

Histórico lógico.

Se basa en estudiar el desarrollo teórico científico de un determinado objeto de estudio y las leyes generales de su funcionamiento dentro de un determinado espacio de tiempo. Dicho método se utilizó al recopilar y organizar los distintos antecedentes internacionales y nacionales que permitieron obtener una visión general de la evolución y estado actual de las investigaciones relacionadas a la producción oral de una lengua extranjera.

Abstracto a lo concreto.

Este método explica que naturalmente el primer tipo de conocimiento auto-perceptivo del hombre es el concreto y sensible que tiene lugar en el desarrollo psicoevolutivo con el ensayo y error. Este tipo de conocimiento concreto se convierte o se representa en abstracto mediante los procesos lógico racionales del pensamiento. Es así que los hallazgos encontrados en la realidad gracias al trabajo de campo que equivalen al conocimiento concreto se pudieron abstraer en forma de un modelo de estrategia didáctica.

Modelación.

Este método consiste en generar una propuesta o modelo para explicar un fenómeno estudiado. En el campo específico de la educación, este modelo didáctico permitirá resolver una situación real estudiada a través de fundamentos teóricos y metodológicos

para llegar a una situación esperada. Este método se empleó para diseñar la estrategia didáctica que se propone en la investigación, debidamente sustentada tanto teórica como metodológicamente.

Métodos empíricos.

Estos métodos facilitan la recopilación de información y datos de una población estudiada para su respectivo procesamiento y clasificación según Cerezal y Fiallo (2002). Se emplean las siguientes técnicas e instrumentos:

La observación.

Este método permite recopilar información directamente de la realidad observada. La técnica utilizada en esta investigación es de tipo participativa, en la cual el docente tiene conocimiento de que es observado mediante el instrumento de la guía de observación de clase. A su vez se realizó la aplicación de una rúbrica mediante el método de observación, gracias a los cuales se pudo corroborar los conocimientos teóricos y didácticos del docente, la interacción de los estudiantes y el desempeño de los estudiantes en cada subcategoría.

La entrevista.

El tipo de instrumento elegido para la entrevista a los docentes fue la guía de entrevista semiestructurada, ya que permitió plantear nuevas preguntas a partir de las respuestas dadas por los entrevistados sobre su quehacer docente tanto en lo teórico como en lo didáctico.

La encuesta.

Este método se aplicó a los estudiantes de la población estudiada, con preguntas de satisfacción sobre el desempeño docente, que integraba las subcategorías, y preguntas de tipo autoevaluativo. Las respuestas se procesaron con la ayuda de los métodos matemáticos y estadísticos.

Métodos matemáticos y estadísticos.

Este método permite la recolección, organización, análisis y descripción de la muestra utilizada en la investigación (Cerezal y Fiallo, 2002). Para tal fin, existen soportes logísticos como el programa estadístico SPSS. El método matemático ayudó a ejecutar un análisis porcentual de los datos obtenidos en el trabajo de campo y el método estadístico de tipo descriptivo sirvió para procesar los datos obtenidos del diagnóstico.

Población, muestra, muestreo y unidad de análisis

La población está conformada por todos los profesores y estudiantes de los cursos de francés en nivel básico del instituto seleccionado con la finalidad de realizar un diagnóstico de campo.

La muestra estuvo constituida por dos profesores y 17 estudiantes de la población, con la finalidad de realizar una observación de la clase, evaluación y entrevista para determinar el nivel de producción oral que tienen actualmente.

La muestra se selecciona intencionalmente obedeciendo las características propias de la investigación y no a un propósito estadístico de generalización (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

La unidad de análisis estuvo compuesta por profesores, estudiantes de francés en el nivel básico del instituto seleccionado y literatura especializada.

Técnicas e instrumentos para el trabajo de campo

Por la naturaleza de la investigación cualitativa de tipo educacional fueron seleccionadas las siguientes técnicas: entrevista a docentes para entender el desempeño teórico-didáctico de los mismos, encuesta a los estudiantes para entender la percepción de los aprendices frente al desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje en clase y, por último, la observación para corroborar todos los datos recopilados en el aula. En cuanto a los instrumentos, se seleccionaron los siguientes: guía de entrevista a docentes, cuestionario

para los aprendices, rúbrica de evaluación para los estudiantes y finalmente guía de observación.

Validación de los instrumentos.

Los instrumentos para recolección de datos utilizados fueron sometidos a un estricto juicio de expertos para tener validez científica. Los expertos fueron dos metodólogos y un temático, a quienes se les entregó una carpeta con la ficha de validación, los instrumentos y la matriz de categorización. Al transcurrir el tiempo adecuado, los expertos validaron por criterio de jueces los siguientes aspectos en cada instrumento: pertinencia, relevancia y construcción gramatical, dando los siguientes resultados:

Tabla 1.

Resultados de validación de instrumentos por juicio de expertos

Expertos	Especialidad	Instrumentos			
		Entrevista a docentes	Cuestionario a estudiantes	Guía de observación	Prueba pedagógica
Dr. Muñoz Salazar, José	Metodólogo	Aplicable	Aplicable	Aplicable	Aplicable
Mg. Duthurburu Rubatto Maria Luisa	Temática	Aplicable	Aplicable	Aplicable	Aplicable
Dr. Garnelo Escobar, Ronal	Metodólogo	Aplicable	Aplicable	Aplicable	Aplicable

Fuente. Adaptado de manual de USIL (2019)

Tal como se muestra en la tabla, los tres expertos concordaron en indicar la aplicabilidad de los instrumentos, sin embargo, existieron algunas observaciones para mejorar que se corrigieron inmediatamente para proceder a la aplicación y procesamiento.

Categorías y subcategorías

Tabla 2.
Categorías y subcategorías apriorísticas

Categorías Apriorísticas	Subcategorías
Producción Oral: Bygate (2010), define la producción oral como la habilidad para poner en práctica los conocimientos que se posean de una lengua y para ser capaz de hablar en una lengua extranjera es necesario tener conocimiento gramatical y vocabulario (estructura del lenguaje y elección de vocabulario), uso correcto de los sonidos en determinados patrones (formulación de los sonidos para la articulación del enunciado) y habilidades de interacción (influencia del contexto).	**Riqueza gramática-léxica**: incluye tanto el conocimiento lingüístico de un idioma (estructuras gramaticales y sintácticas) como el bagaje léxico (diversidad en vocabulario).
	Destreza fonológica: incluye la articulación correcta de los sonidos a través de la fluidez (velocidad y ubicación de las pausas) y pronunciación (entonación, pausas, nitidez).
	Habilidad de interacción: es la utilización correcta de los dos primeros criterios para lograr una comunicación exitosa según el contexto. Incluye tomar decisiones sobre estilo, registro y adecuaciones.
Estrategia Didáctica: Según Tobón (2013), la estrategia didáctica hace referencia a un conjunto organizado y consiente de planes de acción que orientan un proceso de enseñanza-aprendizaje hacia una meta pedagógica. Para tal fin es precisa una planificación controlada, el uso adecuado de métodos pedagógicos y técnicas, además de determinar los recursos y materiales necesarios para cada contexto.	**Planificación didáctica:** conjunto de pasos a seguir bien organizados, controlados y direccionados hacia un objetivo pedagógico en el marco educativo. Debe estar contextualizado y responder a las necesidades y aspiraciones del medio.
	Métodos y técnicas: procesos dirigidos para el desarrollo de una sesión de clase o unidad de un curso. Su objetivo es orientar al docente en base a criterios psicopedagógicos.
	Recursos didácticos: los materiales, medios físicos y digitales que faciliten el rol del docente y la participación activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fuente. Elaboración propia (2019)

Justificación de la investigación

Teórica.

Se busca aportar teóricamente a la estrategia didáctica dirigida al mejoramiento de la comprensión oral de un idioma extranjero, francés en este caso. Y en cierta medida pretende motivar a la realización de futuras investigaciones en el proceso mental de esta competencia oral de la lengua tan poco abordada. Esta valorización de procesos mentales estará fundamentada por el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de Angelina Roméu basado en los aportes de Vigotsky.

Metodológica.

La relevancia metodológica surge de la importancia que tienen, tanto para el alumno como el docente, contar con herramientas que les permita hacer más eficiente la adquisición de conocimientos y competencias de una segunda lengua para los fines de

esta tesis. Bajo esta premisa se pone a disposición a la comunidad una estrategia didáctica que responda a los objetivos trazados en la investigación. Es por ello que se pusieron en práctica instrumentos y técnicas de recolección de datos fundamentados en las categorías abordadas.

Práctica.

La investigación resulta relevante desde el punto de vista práctico, ya que la meta es resolver las dificultades que pueden surgir al adquirir una segunda lengua. Específicamente se enfoca en una de las cuatro competencias del idioma: la comprensión oral o auditiva. Es así que, mediante la propuesta de una estrategia didáctica, como herramienta a disposición de docentes y alumnos, se espera mejorar dicha competencia del idioma francés en los estudiantes de básico de un instituto.

Estructura general del informe

En el primer capítulo se procedió a sistematizar la fundamentación científica de las categorías apriorísticas de la investigación en sus áreas teóricas, prácticas y metodológicas a profundidad, permitiendo identificar las subcategorías apriorísticas y sus indicadores con los que se elaboraron los instrumentos para el recojo de datos.

En este capítulo II, se realizó el trabajo de campo para lo cual se elaboraron, validaron y aplicaron las técnicas e instrumentos de recojo de datos para diagnosticar el estado real del objeto estudiado. Se procedió a procesar y triangular la información recogida para obtener las categorías emergentes y conclusiones aproximativas.

En cuanto al capítulo III, el objetivo máximo de la investigación que es la modelación de la estrategia didáctica, el propósito de la propuesta, la fundamentación teórica desde el punto de vista socioeducativo, psicopedagógico y curricular; y finalmente el diseño, implementación y validación de la estrategia por juicio de expertos.

Capítulo I

Marco teórico, conceptual y referencial

Antecedentes de la investigación

Antecedentes internacionales.

Hidalgo y Villafuerte (2015), llevan a cabo un estudio con el objetivo de determinar las herramientas metodológicas más idóneas para mejorar las competencias lingüísticas en francés e implementarlas en el sílabo. Fue una investigación de campo donde se utilizaron los métodos cualitativos y cuantitativos. Así mismo, se aplicaron instrumentos de entrevista y encuesta en los estudiantes y docentes del curso de francés de la carrera de turismo y hotelería de la Universidad de Guayaquil. Las conclusiones determinaron que el aprendizaje autónomo es una estrategia fundamental para el mejor aprendizaje de un idioma extranjero. Además, el rol del docente es pieza clave para fomentar la confianza y motivación en clase, y proveer al alumno de estrategias como la elaboración de vocabularios y uso de plataformas virtuales. Finalmente, se remarca la importancia que tiene en un primer momento la oralidad en un idioma para luego proseguir con la formalización gramatical del mismo.

Tomé (2015), realizó un estudio sobre las herramientas y métodos de las nuevas tecnologías con la finalidad de potenciar, medir y evaluar la competencia de producción oral del idioma francés en estudiantes universitarios. Se trata de un estudio de tipo experimental y longitudinal. La muestra estuvo conformada por 35 aprendices de francés básico de la Universidad de León. Los instrumentos aplicados fueron una autoevaluación de alumnos y un cuestionario de opinión sobre sus impresiones del curso entorno a la corrección fonética y la pronunciación. En conclusión, se estableció que es posible desarrollar y mejorar la producción oral de los alumnos universitarios de lenguas extranjeras, específicamente en francés, utilizando herramientas de las nuevas tecnologías

como los podcasts. Se propone que la práctica docente sea equilibrada, dinámica y abierta a la creatividad del alumno. Se destaca la importancia de las grabaciones como medio para detectar errores tanto por parte del profesor como del alumno, fomentando la autorreflexión y corrección colaborativa.

Dallos (2015), llevó a cabo un estudio sobre actividades lúdicas como herramienta con el objetivo de mejorar las competencias orales de habla y escucha en el idioma francés. El tipo de investigación fue cualitativa bajo el modelo de investigación-acción. La muestra estuvo conformada por 15 de 29 estudiantes de un colegio de Bogotá. Los instrumentos aplicados fueron: diario de campo, encuestas y entrevistas. Los resultados finales mostraron que el uso de las actividades lúdicas sí mejoran las habilidades orales tanto en habla como escucha en la mayoría de los estudiantes y, además, facilitan el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera en tanto que motiva a los estudiantes y los mantiene concentrados. Cabe resaltar que la continuidad e intensidad de la aplicación de esta estrategia es importante para la perduración de este proceso de aprendizaje.

Vez y Bertani (2017), llevaron a cabo un estudio para poder analizar el impacto de las autograbaciones de actividades basadas en tareas para promover y mejorar la habilidad de producción oral en estudiantes. El estudio se rigió por la investigación-acción bajo un diseño longitudinal. La muestra estuvo conformada por 15 alumnos universitarios voluntarios del nivel básico de inglés. Los instrumentos utilizados fueron guías de observación y evaluaciones pedagógicas tanto formativas como sumativas. Los resultados demostraron que existió un incremento en el vocabulario relacionado con la cocina, autoconfianza y motivación en los estudiantes, lo cual derivó en un mejor desempeño tanto en la fluidez como en la pronunciación.

Alfaro, Gómez, y Sáez (2018), realizaron una investigación sobre las dimensiones de complejidad, precisión y fluidez con la finalidad de establecer su relación con el

desempeño oral en el idioma inglés en los tres niveles de competencia analizados. La investigación fue no experimental, de tipo transversal correlacional. La muestra estuvo conformada por tres grupos de estudiantes universitarios de inglés del nivel básico (15), intermedio (15) y avanzado (14). Se aplicaron los siguientes instrumentos: un cuestionario inicial de diagnóstico y una prueba estandarizada TOEFL iBT, considerando solo la parte oral. Dentro de los resultados más destacados se encontró que existe un perfil del desempeño oral en los aprendientes con tendencia al desarrollo de las tres dimensiones (complejidad, precisión y fluidez) a medida que avanzan en el nivel de competencia del idioma inglés, siendo en algunos más significativos que en otros. Además, se evidencia que cada grupo representa a un estado de interlengua (desarrollo de un sistema de conocimiento de la lengua) que va de menor a mayor, según el nivel de estudio. Los resultados obtenidos son un aporte importante al campo de la Adquisición de Segundas Lenguas debido a que existe una vaga referencia para su evaluación.

Antecedentes nacionales.

Orrego (2015), realizó una investigación con el objetivo de determinar el efecto del uso de herramientas audiovisuales en el desarrollo de las competencias orales (escucha y habla) en inglés. El tipo de investigación fue experimental con un diseño preexperimental y se utilizó la ficha de observación como instrumento. La muestra de 32 alumnos se extrajo del total de 210 estudiantes de una Institución Educativa de Yurimaguas. En conclusión, se demostró que la aplicación de materiales audiovisuales tiene un efecto positivo en la mejora de las competencias orales en inglés. Específicamente que comprobó que las estrategias de audio/música, película/video y diapositivas mejoraron en un 5% la capacidad de expresión y comprensión oral de dicho idioma.

Castañeda (2017), realizó una investigación con el objetivo de identificar si las actividades basadas en inteligencias múltiples pueden mejorar la producción oral en

alumnos universitarios que estudian inglés en la ciudad de Trujillo. El estudio fue te tipo cuasi-experimental y utilizó los siguientes instrumentos: test de inteligencia y prueba de desempeño en la producción oral. La muestra la conformaron 21 alumnos del grupo experimental y 19 alumnos del grupo control. Se llegó a la conclusión de que los aprendices tenían más desarrollada la inteligencia interpersonal e intrapersonal. Además, se demostró que existe un 50% más de eficacia y beneficios al aplicar actividades basadas en inteligencias múltiples en los alumnos del grupo experimental versus los del grupo control para mejorar la habilidad de producción oral.

Reyes (2019), realizó un estudio sobre el diseño de una estrategia didáctica para mejorar la producción oral en el idioma inglés en estudiantes de un instituto superior. La investigación responde al paradigma interpretativo bajo el enfoque cualitativo. El tipo de estudio es aplicado educacional con diseño descriptivo. La muestra consta de cuatro docentes y 26 estudiantes. Se emplearon las técnicas de observación, entrevista y encuesta con los siguientes instrumentos: guía de entrevista, guía de observación, cuestionario a estudiantes y prueba pedagógica. Los resultados arrojaron que los docentes no aplican estrategias que promuevan el desarrollo de la producción oral en aula, y tampoco se relacionan con el contexto del estudiante. En conclusión, el modelo de estrategia didáctica basada en juego de roles representa una contribución científica para el quehacer docente mejorando el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Trindade (2019), realizó un estudio con el objetivo de analizar las estrategias de enseñanza para mejorar la habilidad de producción oral en portugués en modalidad semipresenciales. El estudio fue de tipo descriptivo bajo un enfoque mixto. La muestra estuvo conformada por cinco docentes y 30 alumnos universitarios de portugués. Los instrumentos utilizados fueron la encuesta y la entrevista. Los resultaron evidenciaron que los docentes aplican tanto estrategias cognitivas como sociales y los aprendices se

muestran receptivos frente a estos métodos que consideran beneficiosos. Por otro lado, pese a que los docentes no recurren mucho a uso de las nuevas tecnologías, gracias a la investigación se muestran más abiertos a indagar sobre nuevos materiales y técnicas de enseñanza.

Barturen (2019), realizó un estudio con la finalidad de mejorar la habilidad de producción oral del inglés mediante el aprendizaje basado en tareas. El estudio fue aplicado de tipo explicativo bajo un diseño preexperimental. La muestra estuvo integrada por 21 estudiantes de un instituto tecnológico a los que se les aplicó el siguiente instrumento: pre-test y post-test. En conclusión, se pudo comprobar que el aprendizaje basado en tareas favoreció el desarrollo de la expresión oral potenciando además las habilidades interpersonales de los estudiantes. Los resultados demostraron específicamente que se incrementaron los conocimientos gramaticales y de vocabulario, además se enfatizó la puesta en práctica de una correcta pronunciación, se mejoró la dimensión de la comunicación interactiva y también un mejor manejo del discurso.

Fundamentos teóricos sobre la categoría conceptual: producción oral

Un acercamiento al desarrollo del lenguaje y sus bases lingüísticas.

Para tratar teóricamente el proceso de la producción oral en la comunicación, específicamente en el contexto de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, es preciso abordar las bases primigenias sobre las cuales se nutre. Es por ello que el estudio del lenguaje será el punto de partida.

En tal sentido, resulta ineludible empezar por definir y esclarecer los conceptos básicos como son el lenguaje, lengua y habla, los cuales fueron estudiados y distinguidos entre sí por el maestro ginebrino Ferdinand de Saussure a través de su Curso de Lingüística General con la disgregación de la lingüística de la lengua y la lingüística del habla; revolucionando y fijando las bases de la lingüística moderna.

Saussure (1916), citado en López y Hernández (2016), explica que el lenguaje es la facultad que tiene el ser humano para poder comunicarse y engloba a la unidad dialéctica de la lengua, que es la parte social-pasiva, y del habla, que es el lado individual-activo. La lengua se define como un sistema de signos organizados que nace del habla, siendo esta su manifestación externa evidenciable por ser un acto de voluntad e inteligencia.

A través de los años muchos estudiosos han ido complementando y perfeccionando las definiciones de estos términos, por ejemplo, Ortega (2013) indica que el lenguaje es una capacidad distintiva y única que tiene el ser humano que comprende la conciencia, sociabilidad y cultura. Se utiliza el sistema de símbolos de una lengua para dar un sentido y comunicarse con otros seres humanos sobre realidades inmediatas o imaginarias, hechos concretos, así como deseos o intenciones.

Por lo tanto, desde los primeros tratados lingüísticos que abordaron la diferencia entre lengua y habla, ya se preconizaba el papel protagónico que tendría el habla en el proceso dinámico de la comunicación, es así que Sechehaye en 1940 logró ser el primero en definir el concepto de lingüística del habla planteado de manera superficial por Saussure (López y Hernández, 2016). Posteriormente, surgiría la necesidad de poder regular apropiadamente el habla para lograr conversaciones exitosas, lo que dio origen a la pragmática, término utilizado por primera vez por Morris en 1985.

Además, López y Hernández (2016) señalan que Saussure, al definir la lengua como un sistema de signos, también ideó la teoría del signo lingüístico concibiendo a este como una unidad biplánica. En este punto se establecieron los conceptos: significado (concepto) y significante (imagen acústica), dando nacimiento a la semiología. No obstante, los intelectuales que prosiguieron en el estudio del signo lingüístico se dieron cuenta que hacía falta tener en cuenta los elementos del contexto tales como:

intencionalidad, sentimientos, etc. En definitiva, se puede afirmar que el signo de la lengua puede ser abordado o estudiado desde la sintaxis (relación del signo con otros signos), semántica (relación del signo con los objetos a los que hace referencia) y pragmática (relación del signo con los intérpretes según factores psicológicos, sociales y culturales).

En el segundo tomo del libro Curso Universitario de Lingüística General de Moreno (1994), se encuentran ampliamente desarrollados algunos niveles de la lengua como son el semántico (estudio del significado de la palabra y oración), nivel sintáctico (estudio de las reglas del orden y ubicación de los elementos de la oración), nivel pragmático (estudia la adecuación de los actos del habla en el discurso), nivel morfológico (estudio de los morfemas o elementos mínimos de significación internos de la palabra) y fonológico (estudio de los sonidos y de cómo estos se articulan correctamente en cada lengua).

Existen diversas formas de analizar o estudiar a la lengua, algunos autores consideran que estos niveles de la lengua se pueden clasificar en el nivel: fonológico, morfológico, sintáctico, semántico, léxico y textual (Makuc, 2011).

En resumen, se puede notar cómo el centro de las investigaciones lingüísticas del proceso de enseñanza-aprendizaje pasó de enfocarse de la didáctica de la lengua a la didáctica del habla integrando el contexto para su correcto uso, además del análisis semántico, pragmático y sintáctico (Roméu et al., 2007).

En este punto queda claro que, en el devenir de los años, el estudio del lenguaje humano ha ido robusteciéndose gracias al trabajo de diversos intelectuales, quienes sistematizaron los conocimientos teóricos del mismo. En un primer momento se diferenció la lengua (conjunto de signos y conocimiento lingüísticos colectivos) del habla (acto individual que pone en evidencia la lengua) para luego dar paso al estudio de los

signos originando múltiples niveles de análisis como son la sintaxis, semántica, morfología, fonología, etc.

Acercamiento a terminologías de aprendizaje y adquisición de lenguas.

Los procesos de adquisición o aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera tienen particularidades específicas que distinguen a cada uno de estos elementos, los cuales dependerán, entre otros factores, del medio en el que se lleve a cabo, las finalidades que se tomen en cuenta y los estímulos externos que intervengan.

En primer lugar, se mostrará una distinción entre los términos de lengua extranjera y segunda lengua que resulta interesante tomar en cuenta si se busca ser más exactos. Muchos autores prefieren no ahondar en las diferencias y utilizan indistintamente ambos. Sin embargo, aquí se presentan algunos autores que remarcan las diferencias:

Klein (1986), resalta que para muchos autores existe diferencia entre lengua extranjera, aquella que se adquiere en un entorno donde no se habla dicha lengua, y segunda lengua, la que se convierte en una herramienta de comunicación conjuntamente con la lengua materna y usualmente se adquiere en un entorno donde se habla esta lengua. Además, una segunda lengua es toda lengua distinta a la lengua materna del hablante, pudiendo ser la tercera o cuarta lengua extranjera que hable el sujeto Ellis (1997).

Por otra parte, lo que resulta más relevante en esta investigación es esclarecer porque se prefiere llamar proceso de aprendizaje de una lengua y no proceso de adquisición de la misma. Para tal fin se mencionará al lingüista Krashen, quien fue el primero en llevar la teoría de la adquisición de Chomsky en el marco lenguas maternas al contexto de aprendizaje de lenguas extranjeras.

Para Krashen (1982), la adquisición es un proceso no consciente muy parecido al que ocurre en los niños cuando desarrollan la habilidad para comunicarse en su lengua materna. En este caso, el sujeto no está al tanto de estar adquiriendo una lengua, ni de

reglas, sin embargo, discrimina por intuición un enunciado que le suene bien o mal. El sujeto solo es consciente que está usando dicho medio para comunicarse.

Por otro lado, el proceso de aprendizaje formal sí es consciente. El sujeto sabe que está aprendiendo una lengua y es consciente de sus reglas o gramática, las conoce y puede explicarlas. Además, el autor concluye que ninguno de estos procesos está reservado para una determinada edad. Así mismo, Herry-Benit (2010), menciona que "la adquisición de una lengua extranjera es una actividad esencialmente receptiva, y su estructuración perceptiva obedece a factores psicológicos, rítmicos, sintácticos, semánticos e individuales del locutor" (p. 63).

Por su parte, Cerdas y Ramírez (2015) manifiestan que el proceso de adquisición debe ser similar al que ocurre cuando se adquiere la lengua materna sin ningún entrenamiento formal sino más bien de una forma natural e inconsciente. En contraposición, el aprendizaje ocurrirá cuando seamos conscientes de las reglas y recibamos una instrucción formal de los niveles de la lengua que se estudie, a saber, la fonología, fonética, morfología, sintaxis, entre otros.

En síntesis, se debe denominar aprendizaje al proceso de estudio formal de una lengua diferente a la materna y se debe llamar adquisición de una lengua al fenómeno que ocurre de manera natural en el aprendiz. Cabe resaltar que ambos hechos educativos pueden tener lugar a cualquier edad del proceso de desarrollo en el ser humano.

Una vez teniendo en claro la terminología para cada caso, se procederá a presentar cronológicamente las teóricas más relevantes sobre la competencia comunicativa en el marco del proceso enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Para fines prácticos se utilizará sin distinción la terminología descrita líneas arriba, considerando que cada una corresponde a un determinado contexto.

Una evolución histórica sobre la definición de competencia general y competencia comunicativa.

En el devenir de la historia de la educación ha existido diversos aportes psicopedagógicos que han ido sumando uno a uno al modelo educativo actual basado en competencias. Uno de los aportes más destacados al respecto surgió en el seno del cognitivismo con el lingüista Noam Chomsky (1965), quien propuso la teoría del innatismo, afirmando que toda persona nace con una estructura gramatical que le da la capacidad de adquirir la lengua materna desde sus primeros años a través de reglas preestablecidas. Además, acuñó el término competencia para referirse al conocimiento teórico que el hablante-oyente tiene de una lengua, como discriminar lo que es gramatical o agramatical en su lengua, y el término actuación para la puesta en práctica de la lengua o conocimiento lingüístico en situaciones concretas. Esta dualidad claramente basada en la dicotomía saussureana anteriormente expuesta sobre la lingüística de la lengua y lingüística del habla.

Posteriormente, con la teoría de monitorización de Krashen (1982), se extendieron los alcances de la teoría de adquisición de la lengua materna de Chomsky al aprendizaje de una segunda lengua o lenguas extranjeras. El psicolingüista estadounidense afirmó que los estudiantes adquieren una segunda lengua de forma automática mediante la comprensión oral y escrita, y como resultado de este aprendizaje podrán expresarse a nivel oral y escrito. Sin embargo, se ha evidenciado que no es suficiente la utilización de los inputs (estímulos que se reciben en la comprensión oral y escrita) sin la puesta en práctica (producción oral y escrita) de la lengua para ser competentes en dicho idioma.

Otro referente importante es el sociolingüista Hymes, quien habló por primera vez de competencia comunicativa, presentándola como una unidad dialéctica que integraba tanto el saber teórico y la aplicación de una lengua a diferencia de la dicotomía de

Chomsky. En consecuencia, propone cuatro principios: que sea posible (sobre todo gramaticalmente), que sea factible (de acuerdo a las condiciones cognitivas del sujeto), que se apropiado (según el contexto de utilización) y que sea ejecutable (es decir realizable por un determinado medio social). Todas las cuales deben cumplirse integrando el factor del contexto social (Hymes y Gómez, 1996).

En las últimas décadas, las competencias en general han sido percibidas en un campo de acción predominantemente aplicativo y socialmente contextualizado. En esta línea más integradora se manifestaron muchos teóricos, como Peñaloza (2003), quien da a conocer una definición particular de este término como: la integración holística de conductas, habilidades, destrezas y conocimientos ejecutados con eficiencia y eficacia. Pero que además una competencia, para ser llamada como tal, debe ser necesariamente evidenciable.

Por su parte Tobón (2013), concibe a las competencias como "actuaciones integrales ante problemas y situaciones de la vida con idoneidad, ética y mejora continua" (p. 28). Es así, que se comienza a plantear la formación de personas para una sociedad en donde la ética sea el eje principal, más que el aprendizaje por sí mismo.

Por otro lado, desde el enfoque orientado a la acción, el Marco Común Europeo de Referencia - MCER (2002), define a las competencias del ser humano como el conjunto de: conocimientos (saber) empíricos y formales de su mundo, destrezas (saber hacer) desarrolladas que deben ser casi automáticas, competencia existencial (saber ser) que implica nuestra actitud y personalidad individual y hacia el resto, finalmente la capacidad de aprender (saber aprender) que pone en práctica todas las anteriormente mencionadas para aprender algo nuevo o diferente. En resumen, el MCER concibe a la competencia como la unidad de los cuatro pilares: saber, saber hacer, ser y saber aprender

que manifiesta una persona. Lo cual es muy similar a la visión que se tiene en el contexto educativo nacional.

Pues bien, una vez definido que es lo que se entiende por competencia en la actualidad, retornaremos a las teorías sobre la competencia comunicativa, que en sus inicios había sido restringida a una teoría lingüística, pero se detectó la necesidad de ser enmarcada en una teoría más amplia como la sociocultural, ya que esta estaba estrechamente ligada no solo a la elaboración de enunciados formalmente correctos, sino también a la pertinencia de estos en un contexto y circunstancias sociales muy específicas (Hymes y Gómez, 1996). Así mismo, el MCER (2002) concibe a las competencias comunicativas como las que ayudan al individuo a actuar y desenvolverse haciendo uso de medios lingüísticos y comprende tres subcompetencias: la lingüística (conocimientos léxicos, fonológicos y sintácticos de manera aislada), la sociolingüística (restricciones sociales y culturales del uso de la lengua) y la pragmática (influencia del medio en la interpretación del significado).

Actualmente, Troncoso (2018), considera que la definición de la competencia comunicativa brindada por el enfoque comunicativo era algo limitada. En sus inicios se consideraba que era la habilidad para hacer uso de la lengua apropiadamente en un contexto, pero siendo este último predecible y lingüístico. Sin embargo, ahora se puede hablar de una competencia comunicativa intercultural, la cual enfatice la interacción social en un contexto real. De esta manera, Sercu, Bandura, Castro, Davcheva, Laskaridou, Lundgren, Méndez y Ryan (2005), menciona que se desarrollarán los conocimiento lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos con la finalidad de establecer relaciones intersubjetivas teniendo en cuenta los cinco ejes (saber, saber aprender, saber hacer, saber ser, saber vincularse) en interacción con los componentes de la competencia comunicativa (conocimiento, habilidades y actitudes).

En conclusión, el término competencia tanto la general como la comunicativa ha sufrido una gran evolución desde su aparición conceptual ideada por Chomsky, pasando por Hymes, quien amplió la teoría a la enseñanza de lenguas. Además de ser un término muy utilizado y aplicado en la currícula contemporánea en educación. Cabe resaltar los esfuerzos de diversos intelectuales por aportar una definición más holística. Finalmente es claro que las posturas o enfoques actuales apuntan hacia un desarrollo de la competencia comunicativa más interrelacionada a la cultura y sociedad, poniendo en práctica la formación integral del alumno en los tres procesos del aprendizaje como son los saberes, los procedimientos y la actitud que acompaña la puesta en práctica de los mismos.

Enfoques y bases psicopedagógicas en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

En el devenir de la historia de la educación han existido diversas corrientes y paradigmas psicopedagógicos que han ido aportando a la elaboración del currículo educativo actual y sus lineamientos básicos. A continuación, se desglosará un listado organizado en secuencia histórica desde los más tradicionales hasta llegar al enfoque que se adoptará en la presente investigación.

La preocupación de los maestros por formalizar la enseñanza en el contexto de lenguas extranjeras los impulsó a desarrollar ciertos modelos y procedimientos como es el caso del método de traducción gramatical desde el año 1920. Este enfoque memorístico privilegiaba la importancia de desarrollar la habilidad de lectoescritura de la lengua extranjera y no potenciaba las habilidades orales del educando. Las clases se impartían en la lengua materna la cual se enfocaba en conocimientos de gramática y vocabulario. (Larsen-Freeman, 2000)

Seguidamente surge el enfoque directo, a manera de oposición del anterior método, ya que no integraba el desarrollo de las habilidades orales en clase. Por tal motivo, el método directo se centra en la parte comunicativa de la lengua, no permite el uso de la lengua materna en el aula y tampoco realizar traducciones. Este método es contextualizado y se basa en el aprendizaje por situaciones reales de las cuales se desprenderán inductivamente las reglas formales (gramática) y cultura del idioma extranjero (Cerdas y Ramírez 2015).

El método audio-lingüístico al igual que el método directo se enfocó en la producción oral. Sin embargo, el primero dio énfasis a la adquisición del vocabulario y este último a la gramática (Larsen-Freeman, 2000). Además, se esperaba que los alumnos hagan uso de la lengua automáticamente sin mayor reflexión. Los alumnos adquirían los conocimientos formales del idioma a través de diálogos imitados y repetidos. En el aula se dirigía y controlaba los comportamientos de los aprendices tal como propone la corriente conductista, aplicando estímulos que generen respuestas para posteriormente reforzarlas (Flowerdew y Miller 2005, y Cerdas y Ramírez 2015).

Dentro de los enfoques contemporáneos se encuentra como primer cimiento a la corriente cognitivista, la cual contribuyó enormemente para el desarrollo de la corriente del constructivismo, así como para las teorías de adquisición de lenguas. Tal enfoque surgió en contraposición a la corriente conductista, ya que esta no podía explicar el complejo proceso que se necesita para el desarrollo de una habilidad comunicativa, porque asumían que todo estaba en función de las consecuencias de los actos: premio o castigo. Por otro lado, el enfoque cognitivista se centra principalmente en el estudio de cómo la persona recepciona, almacena, procesa, interpreta y evoca la información, conocimiento o procedimiento que percibe de su entorno (Arancibia, Herrera y Strasser, 2009).

Posteriormente, el enfoque constructivista surge como una rama o evolución del enfoque anteriormente mencionado, afirmando que el ser humano es capaz de elaborar activamente su propio conocimiento de manera racional y reflexiva, por lo cual no son meros receptores del medio. En este proceso se modifican saberes previos y se incorporan nuevos conceptos al repertorio propio. Un gran representante de esta corriente fue Vygotsky, quien destacó la importancia de la interacción con el medio social en el proceso de aprendizaje y además concibió los conceptos de zona de desarrollo real, próximo y potencial para definir cada estadio en el que se encuentre el aprendiz (Roméu et al., 2007).

Desde el 2002, el MCER ha sido un gran influyente e impartidor de normas y procedimiento en el marco de la enseñanza de lenguas, y obtuvo mucha aceptación mundialmente. Este consejo elaboró el enfoque funcional, el cual considera a los aprendices como agentes sociales que desempeñan roles y tareas en circunstancias muy específicas tomando en cuenta los factores cognitivos, emocionales y volitivos. Además, se considera que el uso de la lengua precisa de ciertas acciones como las competencias generales y comunicativas con el objetivo de realizar actividades de la lengua como la comprensión (oral y escrita), expresión (oral y escrita) y la interacción o mediación.

Por otro lado, uno de los enfoques más aplicados en la actualidad es el enfoque comunicativo, que se centra tanto en la función (actitudes e intenciones en diversas situaciones comunicativas reales) como en las estructuras (gramática). En las sesiones de clase no se utiliza la lengua materna y los alumnos tienen acercamiento a varios tipos de fuentes de información como noticias, videos, radio, etc. Las actividades más comunes son los juegos, teatralizaciones, debates, entre otros. Johnson y Morrow (1981) mencionan que en este tipo de enfoque se debe tener en cuenta los siguientes elementos: falta de información (que el locutor debe buscar), elección (al momento de formular un

enunciado) y retroalimentación (cuando se confirma que se dio el proceso de la comunicación con éxito).

Algunas de las características resaltantes son el uso de técnicas del lenguaje que motiven y comprometan a los educandos en el uso pragmático, funcional y auténtico del idioma para fines significativos. Y presenta un gran énfasis tanto en la producción como en la comprensión (Brown 2007). Este enfoque se centra en el desarrollo de la competencia comunicativa, ampliamente explicada en el tópico anterior, la cual comprende además el conocimiento y dominio del lenguaje (vocabulario, gramática, etc.) para ser puesto en práctica en diversos contextos y actividades (Vez y Bertani 2017).

Finalmente, el enfoque más pertinente y contemporáneo en el marco de la enseñanza de lenguas es el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. Esta construcción teórica compleja y multidisciplinaria estudia la relación entre: a) los procesos cognitivos del pensamiento o función noética (estructuras lingüísticas para la comprensión y producción de significados), b) el discurso o función semiótica (necesidades comunicativas del hablante y su exteriorización) y c) los procesos socioculturales (contextos, intenciones, valores y normas), que conforman una triada dialéctica. Este enfoque entiende los procesos histórico-culturales como procesos de comunicación, donde la lengua es la principal protagonista, evidenciando así su herencia vigotskyana. Además, tiene sus bases en la lingüística del habla (textual o del discurso), que estudia a la lengua en sus procesos cognitivos, metacognitivos, comunicativos y su contexto social. Cabe resaltar que este enfoque asume una didáctica desarrolladora íntegra regida por el paradigma sociocultural (Roméu et al., 2007).

Para concluir, se observa que el desarrollo teórico-procedimental de los enfoques en el marco de la enseñanza de lenguas no ha sido ajeno a la evolución histórica y social de la sociedad. En los inicios se privilegiaba la formación bajo la teoría de la lingüística

de la lengua fundamentada en contenidos gramaticales, dicho paradigma fue mejorándose a medida que las investigaciones de la teoría lingüística del habla o textual fue creciendo. De esta manera surgen los enfoques psicopedagógicos cognitivos, constructivistas, comunicativos y finalmente un enfoque tridimensional holístico que integra lo cognitivo, comunicativo y sociocultural.

Definición conceptual de producción oral.

En general, se sabe que la habilidad oral como la pronunciación en el aprendizaje de lenguas extranjeras es muy poco desarrollada en las aulas a diferencia de las otras habilidades, posiblemente por falta de confianza o de interés al respecto (Cassany et al., 2003, Roméu et al., 2007 y Henry-Bénit & Pillot-Loiseau, 2012).

El MCER (2002) indica que la expresión oral (habla) se da cuando el hablante produce y emite un enunciado o texto oral que es recibido por uno o más receptores u oyentes, para lo cual debe desarrollar habilidades cognitivas (al organizar el enunciado), lingüísticas (al formular un mensaje bajo las reglas de una lengua) y fonéticas (para articular el texto).

Por otra parte, existe una clasificación de niveles de dominio de la lengua estandarizada por la MCER (2002) que indica cuáles son las características que debe cumplir el usuario o alumnos para estar ubicado en el nivel básico A2, a saber: describir su entorno, personas, actividades cotidianas, gustos y preferencias en tiempo presente y pasado (p. 62).

De acuerdo a Cassany et al. (2003) esta habilidad: expresión oral, se encuentra olvidada dentro de las aulas de clase, ya que se prioriza la enseñanza de la lectoescritura y la gramática. Sin embargo, las exigencias de la educación moderna proponen una formación integral que abarque todos los ámbitos relacionados a la comunicación ya sea en un contexto social, tecnológico o académico. Así mismo se señala que “la vida actual

exige un nivel de comunicación oral tan alto como de redacción escrita" (p.135). Debido a ello, el desarrollo eficaz o escueto de la habilidad de comprensión oral puede ser un gran potenciador para el éxito profesional y personal, o en su defecto ser un impedimento para alcanzar los objetivos que se tracen.

Así mismo, Nunan (2004) en Castañeda (2017) indica que en la ejecución de la producción oral se llevan a cabo declaraciones y afirmaciones por parte de los hablantes para comunicar algo y resalta la importancia de fomentar la interacción oral en clase.

Para el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa - (Sineace) en Minedu (2013), es la producción de discursos de distinta naturaleza que genera uno o más hablantes, ya sea de forma directa o indirecta (llamadas, videollamadas, etc.), de manera natural u organizada. Implica desarrollar: adecuación comunicativa (propósito, contexto y destinatario), coherencia y cohesión, vocabulario variado, recursos no verbales y paraverbales y clarificación del discurso.

Según Harmer (2007) y Vez y Bertani (2017), en el marco del enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas extranjeras, la producción oral se entiende como la capacidad para procesar un mensaje y hablar fluidamente haciendo un uso adecuado de los niveles de la lengua como el sintáctico, semántico y fonológico. Además, Harmer menciona que hay cuatro elementos importantes para que este proceso se lleve a cabo: a) discurso en conexión (fluidez en la concatenación de fonemas), b) dispositivos de expresión (entonación, acentuación, velocidad), c) gramática y vocabulario (expresiones léxicas y gramaticales según el contexto) y d) lenguaje de negociación (reformulaciones y verificaciones para concretar el mensaje).

Adicionalmente, Castañeda (2017) enumera tres funciones de la habilidad de expresión oral: la interacción (función social), la transacción (verificar la comprensión del mensaje de forma clara y precisa) y el desempeño (individual en discursos, relatos,

etc.). Para Reyes (2019), esta habilidad comunicativa tiene la intención o finalidad de transmitir un mensaje construido. En tal proceso se llevan a cabo las siguientes destrezas: decidir el contenido del mensaje, formular el orden y relación que tendrán las palabras en el anunciado y finalmente la formulación de sonidos.

Bygate (2010), define la producción oral como la habilidad para poner en práctica los conocimientos que se posean de una lengua y para ser capaz de hablar en una lengua extranjera es necesario tener conocimiento gramatical y vocabulario (estructura del lenguaje y elección de vocabulario), uso correcto de los sonidos en determinados patrones (formulación de los sonidos para la articulación del enunciado) y habilidades de interacción (influencia del contexto).

Macro y micro habilidades de la categoría producción oral.

Según Norato y Ramos (2015), existen habilidades específicas que se llevan a cabo en el proceso de la producción o expresión oral divididas en dos grandes grupos, las cuales a su vez comprenden una lista de destrezas a manera de taxonomía que se desarrollan en cada una de ellas.

En las microhabilidades (enfoque de abajo arriba o ascendente) encontramos los siguientes procesos: producción de fonemas, morfemas, palabras y frases con entonación, fluidez y cohesión. Según Cassany et al. (2003), las microhabilidades implican: la planificación del discurso, la conducción del discurso (tema e interacción), negociación del significado, producción del enunciado y los aspectos no verbales.

Dentro de las macrohabilidades (enfoque de arriba a abajo o descendente) se encuentran los siguientes: emisión de discursos de acuerdo al contexto, con una elección adecuada del estilo, registro, convenciones pragmáticas acompañado de la comunicación no verbal y opciones estratégicas como la reformulación y la apelación.

Definiciones de las sub-categorías de la producción oral.

Según Bygate (2010), para poder ser capaz de expresarse correctamente en una lengua extranjera es necesario tomar en cuenta y desarrollar estos tres criterios:

Riqueza gramática-léxica.

Incluye tanto el conocimiento lingüístico de un idioma (estructuras gramaticales y sintácticas) como el bagaje léxico (diversidad en vocabulario).

Además, Alfaro et al. (2018) y Reyes (2019), indican que también es conocida como destreza de complejidad en el uso de los elementos lingüísticos tales como estructuras discursivas, gramaticales y de vocabulario.

Al respecto la doctora Roméu (2006) indica que en todo proceso de enseñanza es trascendental poseer un conocimiento formal de la lengua para poder ponerlos en práctica.

Destreza fonológica.

Incluye la articulación correcta de los sonidos a través de la fluidez (se valora la velocidad y la ubicación de las pausas en el desarrollo del discurso) y pronunciación (abarcando la entonación, pausas y nitidez).

Así mismo, Alfaro et al. (2018) y Reyes (2019) señalan que este saber es conocido como destreza fonética y resaltan la fluidez (articulación de las palabras de forma continua y sin interrupciones) como un elemento protagónico del discurso oral, tal como lo menciona Cassany (2003).

Habilidad de interacción.

Es la utilización correcta de los dos primeros criterios para lograr una comunicación exitosa según el contexto. Incluye tomar decisiones sobre qué decir, como decirlo y de qué manera hacer llegar la intención manteniendo la interrelación deseada con el otro interlocutor (estilo, registro y adecuaciones).

Al respecto, la competencia comunicativa intercultural anteriormente mencionada, resulta muy relacionada con los saberes pragmáticos y sociolingüísticos necesarios para la interacción adecuada en un determinado contexto (Troncoso 2018). Además, Moreno (2002) indica que una adecuada interacción debe seguir una secuencia coherente y organizada en torno a ciertas condiciones como: qué se dice, con qué intención se dice, hacia a quién nos dirigimos, cómo se dice y donde se dice.

Fundamentos teóricos sobre la categoría conceptual: estrategia didáctica

Definiciones.

Al tocar el tema de didáctica, es casi ineludible mencionar al padre de esta rama: Comenio (1983), quien en su obra "Didáctica Magna" (siglo XVIII) definió claramente este término como una ciencia cuyo objeto de estudio es el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, es una técnica que utiliza un sistema de métodos, procedimientos y estrategias con la finalidad de alcanzar la asimilación activa y consciente de conocimientos y habilidades en el alumno.

Según la Real Academia de la Lengua Española RAE (2018), el término didáctica tiene tres acepciones, uno de los cuales indica que es un proceso sujeto a modificaciones o conjunto de reglas que tiene el fin de tomar las mejores decisiones en cada etapa.

Según Moya (2017), la didáctica es una disciplina de corte teórico-práctico (principios, normas, recursos y procedimientos) cuyo objetivo fundamental recae en la técnica de enseñanza para poder dirigir y orientar eficazmente a los aprendices en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una buena didáctica toma en cuenta diversos factores y se cuestiona constantemente para obtener los resultados deseados en los alumnos como el deseo de aprender de forma efectiva y significativa.

Por su parte, Velásquez y Cruzata (2018) explican que la didáctica es una rama de la pedagogía que estudia y entiende el proceso de enseñanza-aprendizaje como un acto

pedagógico muy bien pensado, estructurado, evaluado y guiado por el maestro para alcanzar las metas trazadas, y que además repercute en el razonamiento, conocimiento, ejecución y el aspecto ético.

Por otro lado, estos mismos autores indican que la definición de estrategia tiene diversos significados. En la práctica, se puede emplear como método, procedimiento, estrategia metodológica, estrategia didáctica, entre otros. Y cada uno de ellos contiene un fundamento particular que se debe tomar en cuanta según lo que se necesite.

Así mismo, Velásquez y Cruzata (2018), añaden que la estrategia puede ser considerada como una guía para el quehacer dirigido a una meta específica. Y dicha estrategia como modelo teórico debe ser minuciosamente planificada. Para estos autores, la estrategia didáctica como modelo teórico-práctico se caracteriza por ser un aporte al campo de la pedagogía que surge del producto de la investigación científica y se nutre de teorías interdisciplinarias. Su principal objetivo es transformar un objeto de su estado real a su estado deseado valiéndose de recursos y medios. No obstante, existen ciertas estrategias con mayor popularidad y aceptación que ayudan a desarrollar y mejorar la expresión o producción oral en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, entre ellas:

El aprendizaje basado en tareas (TBL) es un claro ejemplo de lo que se viene aplicando en aulas. Algunos autores indican que este tipo de estrategia es un enfoque por sí mismo, otros afirman que es la perspectiva más destacable del enfoque comunicativo. Las tareas se utilizan como medio para el aprendizaje de una lengua, el cual debe ser significativo, debe buscar resolver un problema comunicativo dentro de un contexto real y su evaluación se mide en torno a resultados. Este tipo de actividades desarrolladas por un alumno demanda ciertos conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas al uso real de la lengua (Brown, 2007).

Aprendizaje colaborativo es un método instruccional sistemático donde los aprendices trabajan juntos en pequeños grupos para alcanzar metas de aprendizaje compartidas. Diversos estudios demuestran que, en comparación con las metodologías individualista o competitiva, el aprendizaje cooperativo tiene mayores resultados positivos en la relación entre estudiantes, autoestima, retención a largo tiempo y entendimiento profundo de los conocimientos (Vez y Bertani, 2017).

Para Campusano y Díaz en el Manual de Estrategias Didácticas: Orientaciones para su selección (2017), la estrategia didáctica es un conjunto de procedimientos o pasos bien planificados, delimitados y claros que se enfocan en una meta de aprendizaje. Ello permite al docente-facilitador orientar apropiadamente al alumnado-protagonista en el proceso educativo y son de un gran alcance, ya que pueden implementarse en periodos largos. Además, este tipo de estrategia responde a la diversidad de estilos de aprendizaje de los alumnos, los cuales se verán reforzados con el uso de ciertas técnicas para el desarrollo de habilidades y actitudes vinculadas a las competencias genéricas.

Finalmente, Tobón (2013) remarca que la estrategia ha pasado por un recorrido socio-histórico, empezando por el contexto bélico que concebía a las estrategias como tácticas de guerra. Posteriormente, en el contexto empresarial surgieron las estrategias de mercado, competitividad y de ventas. Por último, en el contexto educativo surgió la estrategia didáctica que hace referencia a un conjunto organizado y consciente de planes de acción que orientan un proceso de enseñanza-aprendizaje hacia una meta pedagógica. Para tal fin es precisa una planificación controlada, el uso adecuado de métodos pedagógicos y técnicas, además de determinar los recursos y materiales necesarios para cada contexto. Vale mencionar que esta secuencia de pasos para alcanzar los objetivos de enseñanza debe optimizar los procesos cognitivos, afectivos y psicomotrices.

Por otra parte, Tobón elabora y presenta una serie de estrategias didácticas que debe poseer el docente para el desarrollo de una formación basada en competencias. Para tal fin, categoriza estas estrategias docentes en nueve campos: las de sensibilización (contextualización con la realidad), las que favorecen la atención (preguntas e ilustraciones), las que ayudan con la adquisición de la información (organizadores y esquemas), las que personalizan la información (articulación con el proyecto ético de vida), las que ayudan a recuperar la información (lluvia de ideas y redes semánticas), las que favorecen la cooperación (aprendizaje e investigación en equipo), las que ayudan con la transferencia de la información (prácticas reales o pasantías), las que favorecen la actuación (estudio de casos, aprendizaje basado en problemas) y las que ayudan con la valoración. Así mismo, hay ciertos principios que pueden tomarse en cuenta para la elección de una u otra estrategia didáctica:

Tabla 3.
Principios de selección de una estrategia didáctica

Actividad	Rol activo del estudiante frente al aprendizaje.
Reflexividad	Pensamiento crítico sobre los temas (el qué, para qué, por qué, cómo y cuándo).
Inclusión	Permite la integración de estudiantes con diversos grados de competencia.
Adecuación	Estar contextualizado a los aspectos socioculturales y pedagógicos.
Pertinencia	Adecuación al mundo real.
Congruencia	Alineamiento de las estrategias técnicas y actividades para una meta educativa.
Motivación	Características retadoras, creativas y novedosas.

Fuente. Adaptado de Tobón (2013)

Definiciones de las sub-categorías de estrategia didáctica.

El procedimiento a seguir en una estrategia didáctica según Tobón (2013) puede estar clasificado en los siguientes pasos:

Planificación didáctica.

Es el conjunto de acciones y pasos a seguir muy bien organizados, controlado y direccionado hacia un objetivo o propósito pedagógico en el marco educativo. Por tal motivo, debe estar contextualizado, ser coherente, pertinente y responder tanto a las necesidades como aspiraciones del medio.

Además, el autor nos indica que hay ciertos factores que pueden representar una dificultad o resistencia al momento de planear y ejecutar ciertas estrategias didácticas:

Tabla 4.
Resistencias para el empleo de estrategias didácticas

Resistencia	Manifestación	Recomendaciones
No aportan nada nuevo	Cuando son estrategias tradicionales ligeramente modificados o actualizadas, las cuales no motivan para aplicarlas.	Reconocer las innovaciones en el estudio multidisciplinario de las estrategias didácticas. Entender que las tradicionales resultan insuficientes en la formación de competencias.
Son complicadas	La aplicación a la práctica de las estrategias didácticas resulta difícil o muy técnica para los docentes.	Capacitarse, actualizarse y asumir nuevos retos. Pedir asesoría a expertos. Visualizar materiales didácticos y videos para entender mejor la implementación de las estrategias didácticas.
Van contra la creatividad docente	El hecho de seguir una serie de pasos predefinidos puede ser entendido como una camisa de fuerza para los docentes.	Comprender que son pasos generales sujetos a modificación y potencializan la creatividad docente y estudiante. El docente debe asumir las estrategias didácticas con apertura, flexibilidad y adaptarlos a su estilo personal según cada área.

Fuente. Adaptado de Tobón (2013)

Métodos y técnicas didácticas.

Son procesos de un alcance menor que la estrategia didáctica, dirigidos para el desarrollo de una sesión de clase o parte de una unidad en un curso. Su principal objetivo es orientar la labor docente en base a criterios psicopedagógicos para el desarrollo de las competencias en el alumno.

***Recursos didácticos*.**

Corresponde a los materiales, medios físicos y digitales (libros, videos, imágenes, etc.) que faciliten el rol del docente y la participación activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para Moya (2017), los materiales o recursos educativos están conformados por instrumentos, herramientas y apoyos didácticos como libros, guías, videos, imágenes, diapositivas, materiales impresos, las TICs entre otros. Estos pueden ser creados o seleccionados para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje según sean los objetivos trazados por el docente y los alumnos.

Capítulo II

Diagnóstico o trabajo de campo

Descripción del contexto en el que se realizó el diagnóstico

El presente capítulo presenta el estudio y la explicación respectiva de los hallazgos encontrados en el campo mediante la aplicación de técnicas e instrumentos para la recolección de datos de los mismos. Así mismo, se muestra la discusión de las categorías tanto apriorísticas como emergentes que surgieron durante la realización del trabajo de campo al momento de recabar la información. Para tal fin, se aborda en primer lugar el análisis e interpretación de los hallazgos por técnicas y por categorías.

La investigación tuvo lugar en una institución educativa superior de Lima, con una muestra de diecisiete estudiantes del nivel básico del idioma francés y dos docentes a tiempo completo, una con vasta experiencia y otra con tres años de ejercicio. El trabajo con la muestra se hizo bajo el criterio del muestreo no probabilístico, cuyas unidades de análisis fueron seleccionadas por criterio y conveniencia del investigador.

Análisis, interpretación y discusión de los resultados por técnicas e instrumentos

Entre las técnicas utilizadas, encontramos la encuesta cerrada aplicada a los estudiantes para conocer su apreciación sobre la actividad docente, la entrevista semiestructurada al docente para conocer su grado de instrucción teórica y metodológica sobre el desarrollo de la producción oral en francés, la observación de clase para identificar las estrategias que aplica el docente y la observación del desempeño oral de los estudiantes. Los instrumentos empleados respectivamente fueron el cuestionario cerrado, la guía de entrevista, la guía de observación de clase y la rúbrica para evaluar el desempeño oral.

Los resultados que se presentan a continuación han sido cuidadosamente clasificados y sistematizados con el fin de brindar un análisis e interpretación en base a los objetivos planteados en esta investigación.

Encuesta a estudiantes.

La encuesta de tipo cerrada se realizó a 17 estudiantes y fue procesada con la ayuda del programa estadístico SPSS-v25. Dicho estudio tuvo como propósito evaluar la apreciación y satisfacción de los estudiantes respecto a la labor docente en la clase de francés. Para ello se indagó su sentir tanto en términos de conocimientos teóricos como su proceder estratégico-metodológico y la frecuencia en que se lleva a cabo una buena práctica según los estudiantes. Todo en harás de mejorar la producción oral.

En cuanto a los hallazgos más significativos, se tiene que la mayoría de estudiantes representada por el 52,94%, expresa tener una buena fluidez y pronunciación solo de forma ocasional y el 29,41% raramente. Por otro lado, cuando se preguntó qué tan seguido percibían que el docente promoviera actividades para mejorar la fluidez y pronunciación, el 41,18% mencionó que se deba solo de forma ocasional y otro 41,18% de manera frecuente. Por tanto, se observa que pese a las propuestas frecuentes de actividades que realiza el docente para mejorar la fluidez y pronunciación, la mayoría de los estudiantes expresa tener dificultades en esta habilidad, que en general se encuentra poco desarrollada en aulas (Roméu *et al.*, 2007).

Con respecto a la identificación de contextos reales y utilización de los registros formal o informal, la mayoría de los estudiantes (58,82%) manifiesta desempeñarse correctamente solo en ocasiones, mientras que el 29,41% de manera frecuente. No obstante, el 47,06% de los estudiantes percibe que el docente propone frecuentemente situaciones de aplicación real, pero el 29,41% señala que solo se da en ocasiones. La mayoría de estudiantes percibe de manera frecuente los esfuerzos del docente por trabajar con situaciones reales, pero más de la mitad cree que solo domina el contexto y el registro de forma ocasional, los cuales son de importancia para la interacción (Troncoso 2018).

Cuando se les preguntó a los estudiantes sobre la flexibilidad que había en la planificación de los objetivos y si sus necesidades e intereses eran tomados en cuenta, 41,18% afirmaron que solo en ocasiones se les pedía su punto de vista y/o expresar sus intereses y expectativas respecto al curso. Sin embargo, toda práctica educativa debe estar contextualizada y responder a las aspiraciones de los estudiantes (Tobón 2013).

Sobre los procesos pedagógicos desarrollados en las actividades de la clase, solo el 35,29% de estudiantes encuestados considera que son bien explicados por el docente, mientras que el 41,18% cree que solo en ocasiones son lo suficientemente claros.

Respecto a la motivación de los estudiantes sobre los recursos o materiales didácticos escogidos por el docente, el 29,41% expresó sentirse motivado frecuentemente mientras que la mayoría (35,29%) se sentía motivada solo ocasionalmente. Sin embargo, la mayoría de estudiantes (47,06%) respondió que el uso de materiales o recursos didácticos se realizaba de forma muy frecuente. Entonces, aunque el uso de los recursos o materiales didácticos es muy frecuente, más del 30% de estudiantes los encuentra motivadores solo en ocasiones.

En conclusión, podemos resaltar que, según la percepción de los estudiantes, un punto débil a mejorar en la gran mayoría de ellos sería la destreza fonológica (fluidez y pronunciación) y la habilidad de interacción (contexto y registro). Así mismo, en cuanto al desempeño docente, los estudiantes sienten que sus intereses o necesidades no son tomados en consideración en la planificación didáctica del curso y que además las indicaciones y explicaciones no son siempre claras. Finalmente, pese al uso constante de los recursos y materiales didácticos, no todos suelen ser motivadores para una buena parte del grupo estudiantil.

Entrevista a docentes.

En las entrevistas realizadas a los docentes, se buscó indagar sobre sus saberes teóricos referentes al proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción oral en francés, como en su desempeño en aula en términos de estrategias didácticas. Para tal fin se plantearon preguntas base que sirvieron como punto de partida para el desarrollo de las entrevistas. A continuación, se detallan los hallazgos más significativos encontrados.

En cuanto a la necesidad de realizar investigación educativa sobre producción oral en francés, las docentes mencionaron que hacía falta bases teóricas que ayudaran al docente a tener elementos de apoyo: "Sí hay propuestas que pueden ser de la recuperación simple de la experiencia, de lo que ha funcionado y lo que no, pero sin investigación no creo que pueda haber nada". A ello se le suma que "la mayoría de profesores solamente aplica el libro en la clase", según la primera entrevistada, evidenciándose la falta de motivación y proactividad en docentes: "Tenemos miedo de dejar el libro, tenemos miedo de ser libres" según la segunda entrevistada. Sin embargo, todo docente debería asumir las estrategias didácticas con apertura, flexibilidad y adaptarlos a su estilo personal según convenga (Tobón 2013).

Por otro lado, respecto al manejo de las estrategias didácticas, la primera entrevistada manifiesta que "la mayoría de docentes no va más allá de lo que se les pide", lo cual se ve reflejado en la escasa diversificación de estrategias didácticas en el aula. Además, para ambas entrevistadas, hace falta aplicar de manera más frecuente "los juegos de rol" para desarrollar la habilidad de interacción, "el aprendizaje basado en proyectos" para aplicar la gramática y vocabulario aprendido, "leer en voz alta" para mejorar la destreza fonética (dicción y pronunciación) y "actividades lúdicas".

Al preguntarles qué factores definían la elección entre uno u otro método y material didáctico para aplicar en clase, la segunda entrevistada mencionó que "conocer

al grupo es básico", que ello le permitía definir cuáles eran los métodos y técnicas más idóneas; así como los materiales didácticos, ya que un material será idóneo en cuanto facilite al alumno la adquisición de un conocimiento (Moya 2017). En tal sentido, ambas entrevistadas afirman que las actividades propuestas por el docente deben responder al perfil del estudiante y al nivel de conocimiento que posean (Harmer 2001). Dicho perfil del estudiante, según la segunda entrevistada "suele ser competitivo y un poco reacio a la corrección" en la actualidad.

De manera consensuada, ambas docentes expresaron que la metodología debe ser principalmente lúdica, contextualizada a la realidad francesa (conocimiento sociocultural) y acompañada de explicaciones claras, en las indicaciones y criterios de evaluación, para motivar al estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, una entrevistada señala que el enfoque accional que utilizan en la institución permite al docente inducir al alumno hacia el tema a tratar mediante la necesidad que se genere por resolver un determinado problema: "lo metes en el problema".

Con respecto a la percepción que los estudiantes tienen sobre su deficiente destreza fonética, es la "falta de profesores capacitados para enseñar fonética" que indica la primera entrevistada y para la segunda entrevistada "aprender la pronunciación por imitación" es la forma más natural. Así mismo, se le suma la poca prioridad que se le brinda al desarrollo de esta competencia oral en la programación del curso: "En cada curso debería ser una obligación que los profesores enseñen una parte de fonética". Ello concuerda con la tendencia de no priorizar la parte oral en enseñanza de un idioma (Henry-Bénit & Pillot-Loiseau, 2012). Finalmente, las entrevistadas añadieron que, sin una buena comprensión auditiva, que en este momento es deficiente en los estudiantes, no puede haber una correcta producción oral.

En cuanto a la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, cuando se les pregunto qué tan seguido tomaban en cuenta las necesidades o intereses de los estudiantes para la adaptación del programa, ambas recalcaron que se daba de manera esporádica, tal como los alumnos manifestaron en la encuesta. Debido a "falta de tiempo para cumplir con los objetivos establecidos por la institución", según la primera entrevistada. No obstante, recalcaron la importancia de poder motivar al hacer partícipe al estudiante sobre la forma en que quisiera aprender y para realizar ese moldeamiento del contenido es básico un diagnóstico del grupo.

Además, las docentes mencionaron que el trabajo autónomo del estudiante hacía una gran diferencia en su desempeño, "cuando no hay esta autonomía o esta autodisciplina en casa, se va a sentir en clase". Es por ello que motivar al estudiante y darle las herramientas necesarias para que complementen su aprendizaje tendrá un impacto positivo. La primera entrevistada expresa que "muchos docentes olvidan que existe un laboratorio multimedia y no motivan a los alumnos a ir", es por ello que fomenta el uso de las tecnologías como ciertas aplicaciones para el celular, emisoras de radio y películas disponibles en la mediateca de la institución.

Concluyendo, dentro de las impresiones más significativas mencionadas por las docentes sobre la producción oral, se rescata, por un lado, la importancia de la motivación docente para poder hacer uso efectivo de todos los elementos que ofrece una estrategia didáctica y por otro lado la receptividad e impacto del aprendizaje será en gran medida responsabilidad del alumno según su compromiso y disciplina.

Observación de clase.

La observación de clase fue realizada a un aula de 8 estudiantes del nivel básico de una docente. En dicha observación se buscó identificar la secuencia del proceso de enseñanza-

aprendizaje para desarrollar la producción oral en francés en el aula, así como el desempeño docente en cuanto a su estrategia didáctica.

La docente observada, que cuenta con una amplia experiencia en la enseñanza del idioma francés y es traductora de profesión, demostró un gran compromiso con sus estudiantes a lo largo de la jornada en todo momento, además de mostrarse muy comunicativa y proactiva como se detallará a continuación.

Desde el inicio de la clase, la profesora fue muy puntual en su llegada a diferencia de la mitad del salón que fue llegando pasados los 15 minutos a más. Por tanto, la revisión de las actividades dejadas para la casa se fue realizando con los que sí llegaron temprano, efectuándose una retroalimentación muy interesante entre todos los compañeros que socializan sus respuestas con confianza.

Complementariamente y para consolidar el aprendizaje, la docente entregó material extra, demostrando motivación por no solo cumplir con las pautas que el programa o el libro del curso estipulan, sino diversificar los materiales didácticos e incentivar de alguna manera a los estudiantes, y de forma muy bien organizada y estructurada, lo cual es importante para la buena didáctica de un proceso de enseñanza-aprendizaje (Velásquez y Cruzata 2018). Este material escrito era una ficha de cuentos franceses en los cuales los estudiantes debían completar algunos verbos en los tiempos gramaticales que venían estudiando cómo el pasado compuesto y el imperfecto, todas las indicaciones fueron debidamente explicadas tanto verbalmente como por escrito en la pizarra interactiva. Adicionalmente, el hecho que la profesora preparara con anticipación los recursos que utilizaría en la sesión de clase es una evidencia clara que la planificación estratégica se está llevando de manera organizada conforme a lo que indica Tobón (2013) apuntando a un objetivo pedagógico.

Durante el desarrollo de esta actividad, el docente promueve el trabajo en pares para que socialicen y se apoyen mutuamente, además que procura que exista un buen clima en clase que genere confianza a los estudiantes para comunicarse y no tener miedo a equivocarse. Sin embargo, muchos de ellos preferían trabajar de manera individual y mostraban una actitud un tanto apática para integrarse.

La docente realizó un monitoreo constante para cumplir el tiempo que se disponía para la ficha y comenzó a pedir la participación primero de los que habían llegado tarde. En el proceso de corrección e intercambio de respuestas (evaluación formativa), los alumnos leían en voz alta por turnos el párrafo que les tocaba, generando la participación activa del estudiante. Dicha dinámica generaba la oportunidad de poder corregir inmediatamente errores fonéticos que la mayoría presentaba. Evidenciándose la falta de preparación de los estudiantes en la fonética al no priorizar las actividades de tipo oral, lamentablemente una práctica común según Cassany (2003).

Al surgir ciertos desaciertos por parte de los estudiantes, la profesora tuvo la oportunidad de generar interés en ese punto gramatical que resultaba una dificultad y poder explicar algunas reglas particulares de ese tema. De esta manera, el mismo estudiante se sentía en la necesidad de resolver el problema cognitivo en el que se encontraba y se motivaba a aprender.

Posteriormente, se realizó una comprensión de audio sobre conectores lógicos que planteaba el libro y la docente explicó todo el vocabulario nuevo que necesitaban para entender bien estos audios. Nuevamente la profesora impulsa el trabajo en pares para la coevaluación. Al cabo de unos minutos, comenzaron a socializar y la docente a corregir oportunamente. Sin embargo, la docente les pidió adaptar sus experiencias profesionales en base a los conectores lógicos para que la sesión tomara más relevancia a nivel personal.

Finalmente, se rescata de la clase la buena motivación de la docente y manejo de distintas técnicas y materiales durante su planificación estratégica. No obstante, el perfil de los estudiantes de este curso era poco sociable y se mostraban incómodos al trabajar en grupo, lo cual dificultaba el quehacer docente. Así mismo, uno de los puntos más recurrentes en la corrección era la destreza fonética.

Prueba pedagógica a estudiantes.

La rúbrica para evaluar la producción oral del nivel básico en francés fue aplicada a diecisiete estudiantes de una institución educativa superior en Lima y procesada mediante una hoja de cálculo en Excel. Los elementos tomados en cuenta para evaluar a los estudiantes fueron: riqueza gramatical-léxica, destreza fonológica y habilidad de interacción. La situación planteada por la docente fue exponer en parejas la elaboración de algunas manualidades que ayudaran a no contaminar el ambiente.

Dentro de los resultados más relevantes en cuanto a la riqueza gramatical y de vocabulario que demostraron los estudiantes, se encontró que la mayoría de ellos, representada por el 41,86%, muestra un muy buen dominio de estructuras gramaticales básicas y vocabularios temáticos sobre materiales reciclados e instrucciones para la fabricación de su proyecto, además el 28,57% demuestra un dominio bueno y regular de esta destreza. Estos indicadores son clara evidencia de la labor docente por reforzar los saberes teóricos relacionados a la gramática y léxico en francés.

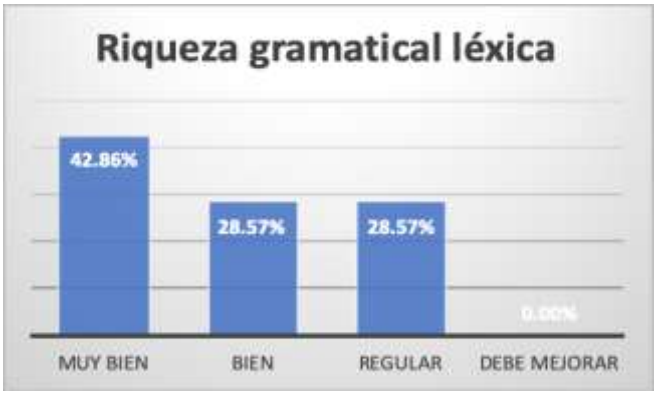


Figura 1. Riqueza gramatical-léxica en estudiantes de francés básico.

Con respecto a la destreza fonológica de los estudiantes durante sus exposiciones, se encontró que la mayoría de ellos (57,14%), dominaba solo de forma regular la pronunciación y fluidez acorde al nivel básico evaluadas en este ítem. Por otra parte, el 42,86% restante demostró una buena destreza fonológica, sin embargo, no hubo ningún estudiante que destacara con la escala de muy bueno. Por tanto, esta parte de la evaluación resultó muy acorde a lo expresado por los mismos estudiantes en la encuesta.

Figura 2. Destreza fonológica en estudiantes de francés básico.

En la tercera parte de la rúbrica, se evaluó la habilidad de interactuar correctamente respetando los registros formal o informal según sea pertinente y el contexto en el que se desarrolla la situación oral. Es así que se encontró que un 42,86% de ellos tenía una habilidad de interacción muy buena y el otro 42,86% una habilidad solo regular. Sin embargo, hubo estudiantes que se situaron en un nivel bueno representando el 14,29%.

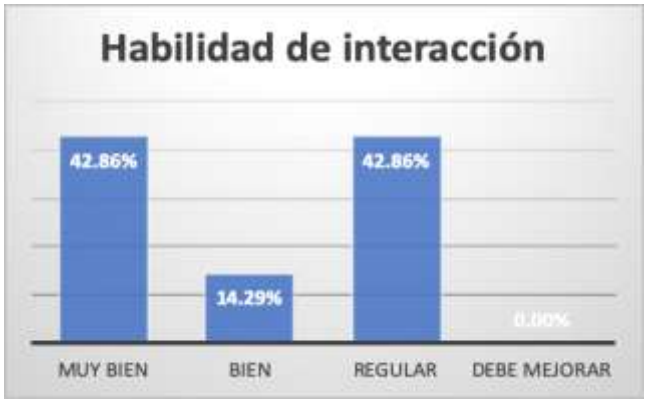


Figura 3. Habilidad de interacción en estudiantes de francés básico.

En general, los resultados de la prueba pedagógica arrojaron que el aspecto fonético es el que mayor atención amerita por parte del docente para los alumnos, debido a que se manifestó por parte de estos últimos que no se realizan muchas actividades que puedan reforzar su pronunciación o fluidez. Así mismo, la prueba oral reflejó que para más del 40% de los estudiantes resulta complicado el uso correcto del contexto y las variantes relacionadas a la cultura francesa. Además, casi el 30% de los estudiantes manifiesta dificultades en el uso correcto de la gramática y vocabulario, lo que contrasta con los resultados del cuestionario donde ellos expresan que la labor docente en este punto es muy buena y que los resultados que ellos perciben de manera personal son favorables.

Análisis, interpretación, triangulación y discusión de los resultados: categorías emergentes

Una vez recuperados los datos a través de la aplicación de los cuatro instrumentos, se procedió a analizar, interpretar, relacionar y clasificar los códigos. En este proceso de codificación, categorización y triangulación metodológica y de datos se logró identificar diez categorías explicativas, que servirán para dirigir el análisis de la categoría central de esta investigación: la producción oral en francés. De las diez categorías explicativas encontradas, seis de ellas coinciden con las apriorísticas planteadas al inicio de la investigación y cuatro de ellas son netamente emergentes. Se consideran categorías emergentes: la necesidad de utilizar medios y materiales tecnológicos, importancia de generar un clima motivador para estudiante y docente, importancia de la diversidad para evaluar y la retroalimentación y finalmente la importancia de la comprensión lectora y auditiva y la producción escrita.

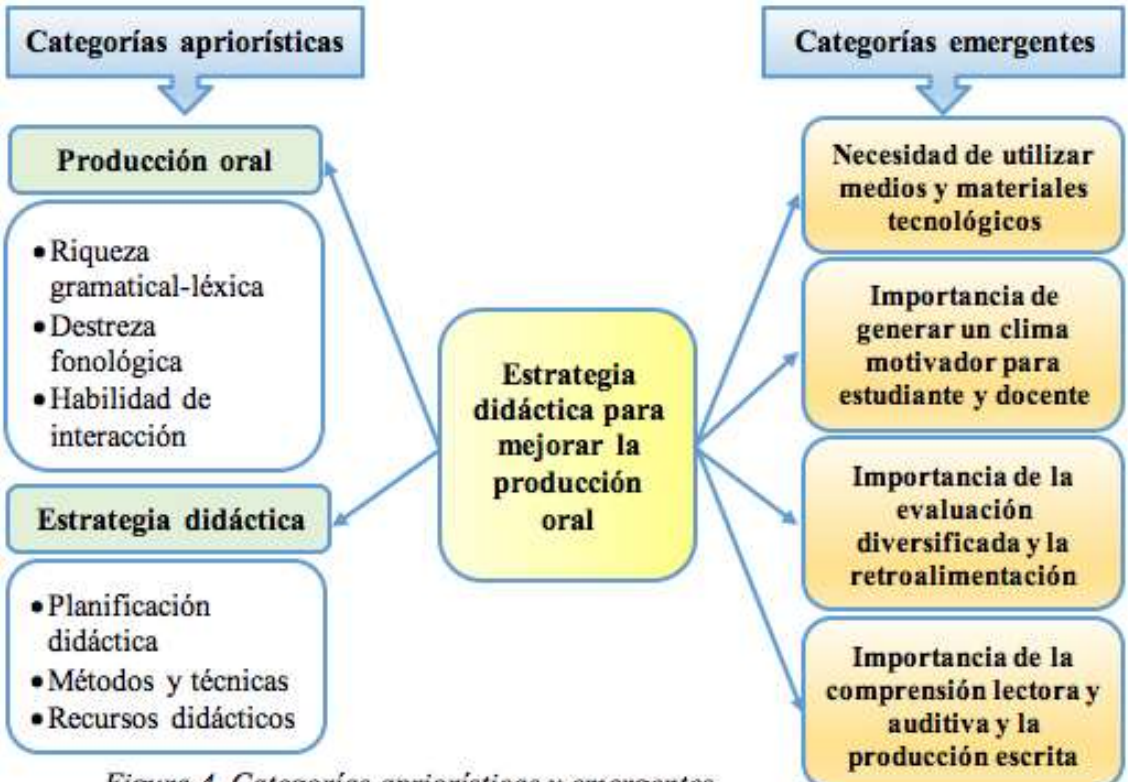


Figura 4. Categorías apriorísticas y emergentes.
Fuente: Elaboración propia (2020)

Posteriormente, se efectuó un análisis minucioso de todos los hallazgos recolectados, aplicando la triangulación teórica respectiva, tomando como base aspectos tratados en el marco teórico sobre las categorías, lo cual facilitó la agrupación y clasificación de las impresiones captadas de los grupos informantes. Para evaluar la coherencia y pertinencia de los resultados, se realizó una interpretación crítica y reflexiva para poder contrastar la realidad con la teoría.

A continuación, se describirán seis de las categorías explicativas que guardan relación con las categorías apriorísticas planteadas en la investigación, ello fue posible gracias al proceso de codificación y categorización de los hallazgos.

La primera categoría riqueza gramatical-léxica, se estudió a través de cuatro instrumentos, evidenciándose que este punto no representaba demasiada dificultad para la mayoría de los estudiantes en su desempeño al momento de desarrollar una actividad oral, tal como ellos mencionaron en las encuestas realizadas. Además, se constató gracias

a la observación de clase, la buena percepción que expresaron los estudiantes respecto a la labor docente por fomentar y afianzar bien las nociones de las estructuras gramaticales, expresiones y vocabularios relacionados al tema de cada sesión. A ello se suman los materiales extras con los que algunos profesores trabajan para incentivar el aprendizaje autónomo en casa, ya que las horas formales de clases resultan insuficientes para ciertos temas como el pasado compuesto y el imperfecto.

Respecto a la segunda categoría apriorística destreza fonológica, se encontraron algunas dificultades que vale la pena resaltar. Cuando se efectuó la encuesta a estudiantes, ellos realizaron una autoevaluación sobre sus habilidades fonéticas en términos de fluidez y pronunciación, indicando que se sentían por debajo del nivel que debieran tener. Estas impresiones fueron corroboradas cuando se aplicó la rúbrica de evaluación donde la mayoría demostró algunas falencias para poder hablar con naturalidad de acuerdo a lo que exige el nivel básico en francés.

Por otro lado, en el desarrollo de las entrevistas, los profesores aceptaron que no suelen fomentar la parte fonética dentro de la programación del curso, ya que la institución no lo exige y porque disponen de poco tiempo. Además, pese a contar con un laboratorio multimedia donde existe un programa de autocorrección fonética, la gran mayoría de estudiantes terminará sus estudios sin haber visitado este laboratorio, lo cual repercute en el aprendizaje de los estudiantes ya que según Tomé (2015) la autocorrección fonética mejora potencialmente la producción oral. A ello se suma la falta de preparación con la que cuentan algunos docentes para desarrollar la destreza en los alumnos, ya que se aprende por imitación.

En cuanto a la habilidad de interacción, se encontró que el docente suele promover situaciones reales tanto para el contexto sociocultural francófono como para el peruano, sin embargo, muchas de las actividades que se realizan en las sesiones no se adaptan a

los centros de interés del estudiante, por lo que resulta más difícil adquirir estos conocimientos. Para ambas docentes, la importancia de identificar y hacer uso de un registro correcto (formal o informal) no debe ser pasada por alto, ya que en la realidad francesa los paradigmas culturales son opuestos a los peruanos y puede generar un choque cultural, remarcando siempre de preferencia el uso formal del lenguaje en francés.

Dentro de la primera categoría de la estrategia didáctica: la planificación didáctica, se ha podido identificar que, para la mayoría de los docentes, el factor tiempo les juega en contra para poder llevar a cabo todas las actividades que serían necesarias para mejorar la producción oral, lo cual podría interpretarse como una falta de organización. Así mismo, los estudiantes en su mayoría indicaron percibir que sus opiniones o intereses no eran tomados en cuenta para la adaptación del programa, lo cual reafirmaron las docentes al expresar que la gran mayoría de profesores solo se dedicaba a llevar a cabo lo que estipula el libro o la institución y no hacen un esfuerzo por atender las necesidades específicas según el perfil del estudiante o grupo. Por otra parte, fue un sentir colectivo la necesidad de brindar explicaciones claras tanto para la realización de las actividades como al momento de ser evaluados.

En la categoría apriorística de métodos y técnicas, los estudiantes opinaron sobre el dominio docente de los mismos y la mayoría (58,82%) mencionó que percibía un buen dominio del docente de forma frecuente. Sin embargo, la elección de estos métodos y técnicas como la aplicación resultan apropiados solo en ocasiones para casi un tercio de ellos. No obstante, debido a la preparación en educación de una docente, se pudo observar que preparaba con anticipación diversos métodos y técnicas para poder atender a los diferentes estilos de aprendizaje de cada estudiante.

Respecto a los recursos didácticos en este punto, si bien la impresión de la gran mayoría de estudiantes fue bastante favorable respecto al desempeño docente por utilizar

recursos y materiales didácticos, muchos de ellos expresaron que no se sentían motivados por los materiales seleccionados. A ello se le suma que en la entrevista los docentes recalcaron la importancia de elaborar recursos y materiales que sean preferentemente lúdicos para despertar el interés del perfil del estudiante que suele ser competitivo.

A continuación, se describen las cuatro categorías emergentes que surgieron al realizar la agrupación y clasificación de los códigos por familias en el proceso de codificación y categorización.

Necesidad de utilizar medios y materiales tecnológicos.

En líneas generales, ambas docentes entrevistadas resaltaron el poco manejo de la tecnología que se emplea en esta institución, debido al poco tiempo que disponen para cumplir con la programación del libro, la insuficiente infraestructura multimedia para que todos puedan tener acceso, y por la falta de motivación en el docente para realizar actividades extras. Además, una docente expresó que no se difundía el uso de los recursos tecnológicos como aplicaciones de radio, películas o el programa de corrección fonética TellMeMore del laboratorio, a pesar de ser importante para mejorar la producción oral, y uno de los principales objetivos en estudiantes al aprender un idioma (Kormos 2006).

En el trabajo de campo se pudo constatar la falta de utilización del laboratorio de cómputo y la mediateca, donde pueden encontrarse películas y revistas, por la falta de motivación de los alumnos y falta de estímulo del docente al no fomentar el uso de estos espacios complementarios. Al respecto, una docente mencionó durante la entrevista que "hay muchas personas que por ejemplo se olvidan que existe un laboratorio multimedia. No motivan a los alumnos a que vayan a un laboratorio multimedia".

Resulta evidente entender que las horas pedagógicas programadas no son suficientes para afianzar del todo el conocimiento de la lengua y cultura que necesitan los estudiantes, es por ello que el aprendizaje autónomo en casa a través de herramientas

multimedia o tecnológicas son un complemento ideal para potenciar su aprendizaje. Está demostrado que el uso de las TICs y herramientas como podcasts repercuten positivamente en el buen desempeño oral de los estudiantes (Tomé, 2015).

Figura 5. Categoría Necesidad de utilizar medios y materiales tecnológicos.
Fuente: Elaboración propia (2020)

Importancia de generar un clima motivador para estudiantes y docentes.

Dentro de los hallazgos más representativos respecto a la motivación docente-estudiante y el clima en el aula, se encontró que hace falta mejorar varios aspectos. En primer lugar, los estudiantes manifestaron a través de la encuesta que se sentían poco tomados en cuenta al momento de moldear las sesiones de aprendizaje, las cuales a veces no se dirigían a sus centros de interés y por tanto no los motivaban. Además, los propios docentes expresaron que la realización de un diagnóstico del grupo, para poder determinar sus motivaciones y aspiraciones con respecto al idioma, era importantísimo para poder generar vínculos que favorezcan al proceso de enseñanza aprendizaje.

Por otro lado, los docentes señalaron que la mayoría de sus colegas solo sigue la programación del método (libro) y no tienen iniciativa para desarrollar o implementar en clase otras actividades complementarias para reforzar los temas. Así mismo, durante la guía de observación de clase, se evidenció la falta de participación activa por parte de los estudiantes, quienes no se sentían confiados ni motivados para poder expresarse en público o para trabajar en grupo. Ello guarda correspondencia con lo postulado por Solís

y Rivera (2015), quienes afirman que a través de la adecuada motivación la persona puede adaptarse, ser más receptivo y afrontar nuevos retos con actitud positiva.

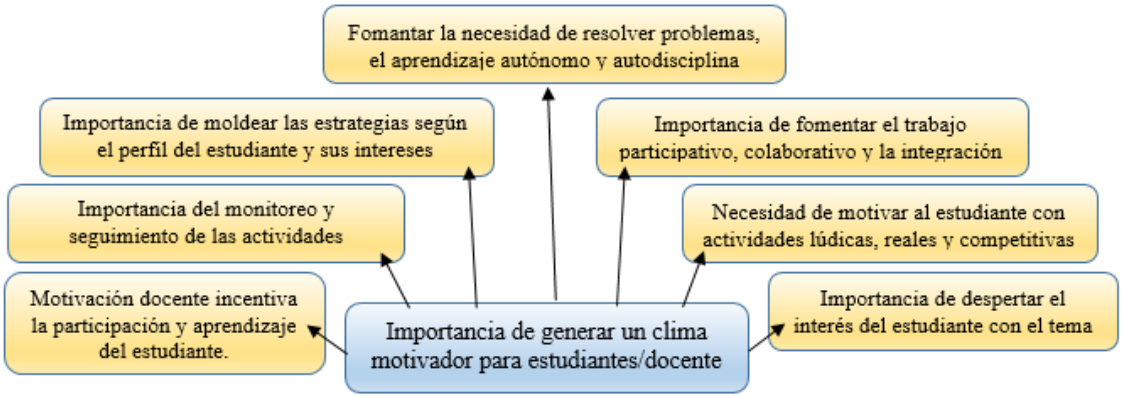


Figura 6. Categoría Importancia de generar un clima motivador para estudiantes y docentes.

Fuente: Elaboración propia (2020)

Importancia de la evaluación diversificada y la retroalimentación.

En la práctica docente se encontró que los profesores suelen aplicar la coevaluación o evaluación entre pares para promover la participación de los estudiantes. Una docente destacó la importancia de la evaluación formativa y la corrección inmediata seguida de una retroalimentación para eliminar errores de tipo fonético, gramatical o incluso de contexto, ya que ello evita la fosilización de errores que pueden llevar hasta los ciclos más avanzados.

Otra docente expresó que debido a los diferentes estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples que puede haber en un mismo grupo de estudiantes, es vital diversificar los tipos de pruebas o evaluaciones para que todos tengan la oportunidad de demostrar los conocimientos que hayan adquirido en el curso, como señala el autor Garate (2018), quien recomienda evitar la estandarización en la evaluación ya que todo grupo educativo es diverso. En tal sentido la autocorrección y el trabajo autónomo son un complemento ideal para mejorar las competencias del estudiante respecto al idioma francés. Finalmente, se remarcó que comunicar los criterios de evaluación y las rúbricas era una buena forma de preparar al alumno para una exitosa evaluación.

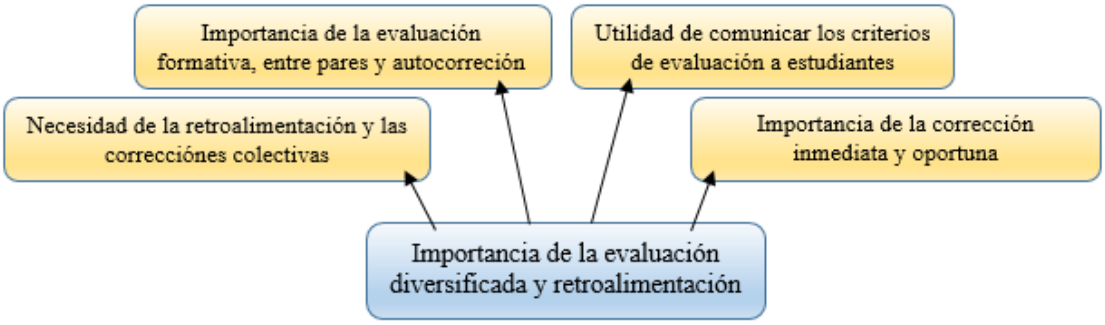


Figura 7. Categoría Importancia de la evaluación diversificada y retroalimentación.

Fuente: Elaboración propia (2020)

Importancia de la comprensión lectora/auditiva y la producción escrita.

Durante la aplicación de los cuatro instrumentos en el campo, se descubrió la vital importancia y la gran repercusión que tenían el desarrollo de las cuatro competencias (comprensión oral/escrita y producción oral/escrita) de manera integral para mejorar la producción oral en francés. Al respecto, una docente entrevistada remarcó la interdependencia entre estas competencias al expresar que la producción escrita ayudaba a afianzar los conocimientos gramaticales, además, indicó que la lectura en silencio ayuda al enriquecimiento léxico necesario para la comunicación oral y escrita. Por otra parte, la lectura en voz alta y la buena comprensión auditiva mejora la pronunciación según otra docente entrevistada.

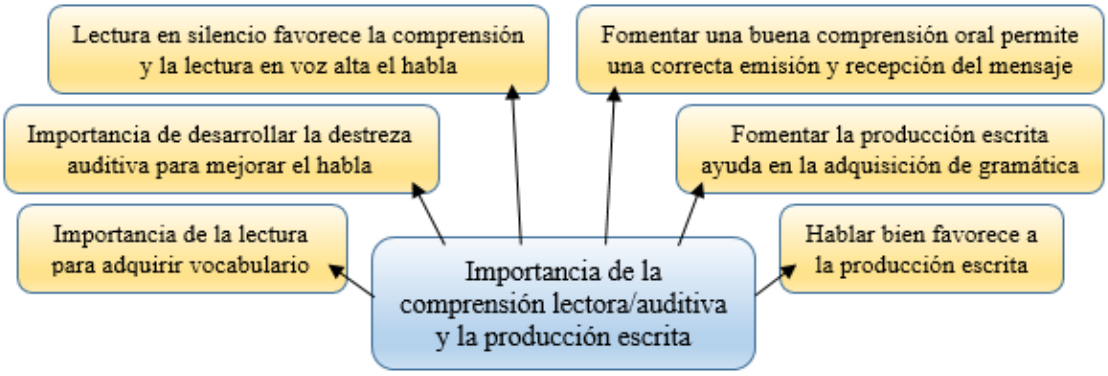


Figura 8. Categoría Importancia de la comprensión lectora/auditiva y la producción escrita.

Fuente: Elaboración propia (2020)

Categorías influyentes en el problema.

Dentro de los problemas encontrados durante el trabajo de campo emergieron algunas categorías que son directamente influyentes para la elaboración de la propuesta del modelo pedagógico.

La primera categoría influyente encontrada, evidencia que existe una falta de fomento y utilización de las TICs por parte de los docentes y estudiantes, quienes no aprovechas las herramientas tecnológicas disponibles tanto dentro como fuera de la institución, por lo que surgió la categoría emergente de la necesidad de utilizar medios y materiales tecnológicos.

Así mismo, los docentes se muestran poco conectados a los intereses de los alumnos y no despiertan la motivación en ellos, ya sea contextualizando las actividades o haciéndolas más lúdicas. Como resultado, los estudiantes tienen poco interés a participar activamente. En tal sentido, surge la categoría emergente de la importancia de generar un clima motivador para estudiantes y docentes.

Además, se encontró durante el trabajo de campo que los estudiantes se sentían mucho más confiados a ser evaluados entre pares o incluso autocorregirse, lo cual sugiere que se valore también la evaluación formativa y no solo la sumativa. A ello se integra la trascendencia de dar retroalimentación inmediata para evitar la fosilización de errores desde los primeros niveles del idioma. Es por ello que se contempla la categoría influyente de la importancia de la evaluación diversificada y retroalimentación

Finalmente, se evidenció que todas las competencias o destrezas comunicativas estaban muy relacionadas las unas con las otras, y que, para lograr un buen desempeño en la producción oral, se debía atender por igual el desarrollo de la comprensión lectora, auditiva y la producción de textos. Es por ello que emergió la categoría influyente de la importancia de la comprensión lectora/auditiva y la producción escrita.

Conclusiones aproximativas

En conclusión, los resultados más representativos encontrados en el trabajo de campo muestran que existe una oportunidad de mejora en lo que respecta al perfil docente, al que le falta conectar con el alumno para propiciar un clima en el aula más amical y motivador, evidenciándose que los estudiantes muestran poca participación activa y poco entusiasmo en el desarrollo de la sesión.

La mayoría de estudiantes si bien cumple con las actividades que se les asignan tanto dentro como fuera del aula, no muestra interés o proactividad por realizar trabajos en autonomía aprovechando las plataformas digitales o herramientas tecnológicas, a ello se suma la falta de fomento de las TICs por parte de los docentes.

A su vez, el desempeño del estudiante es regular tanto en su dominio gramatical-léxico como en sus habilidades de interacción, sin embargo, muestra mayor porcentaje de deficiencias a nivel fonológico (fluidez y pronunciación) durante sus participaciones orales. Además, no está contemplado dentro de las pautas que dicta el método (libro de francés) una sección que se ocupe de desarrollar esta destreza en los estudiantes.

Respecto a la práctica docente, se evidencia un buen manejo de la teoría lingüística del francés, pero falta de técnicas y metodología lúdica la cual tampoco es fomentada por la institución. Se debe tomar en cuenta que la mayoría de estudiantes de francés tiene como principal ocupación un trabajo o cursan estudios, por lo que necesitan sentirse motivados en sus clases y tener un ambiente amical y estimulante.

Finalmente, para poder desarrollar la producción oral en los alumnos de manera integral, se debe atender conjuntamente las cuatro competencias por igual. Debido a que para hablar bien se debe tener un conocimiento gramatical correcto, manejar un bagaje léxico, pronunciar correctamente y conocer la cultura francesa. Para dichos fines del habla se debe escuchar, leer y escribir correctamente en francés, todo va de la mano.

Capitulo III

Modelación y validación de la propuesta

Como resultado del estudio de campo realizado en la investigación se obtuvieron ciertas categorías emergentes las cuales serán influyentes para la elaboración de la propuesta o modelamiento.

En primer lugar, se encuentra la categoría “importancia de generar un clima motivador para estudiantes y docentes”, la cual va a servir para modelar la primera parte de activación de la propuesta. En segundo lugar, se tiene a la categoría influyente “importancia de la comprensión lectora/auditiva y la producción escrita”, la cual incide en el desarrollo de las competencias lingüísticas a tratar en la segunda fase de la propuesta.

Finalmente, la categoría “importancia de la evaluación diversificada y retroalimentación” que va a tomar protagonismo en las dos últimas etapas de la modelación. Todo este planteamiento estratégico debidamente integrado se logró al realizar un análisis teórico lógico de las categorías emergentes con la finalidad de solucionar un problema específico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero.

Propósito y justificación de la propuesta

La estrategia didáctica planteada en la investigación tiene como principal objetivo mejorar la producción oral del francés en estudiantes del nivel básico de una institución educativa superior de Lima. Al mejorar esta situación, se espera desarrollar esta competencia durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes para que culminen el nivel básico con mayores herramientas del idioma francés y puedan continuar con éxito los niveles superiores.

Fundamentación teórico científico

Para el modelamiento se tomaron en cuenta diversos fundamentos teóricos como el socioeducativo, psicolingüístico, pedagógico y curricular, los cuales servirán de base para la articulación de la propuesta de la estrategia didáctica.

Fundamento socioeducativo.

La modelación de la presente estrategia didáctica, busca atender las necesidades orales en cuanto a la producción de los estudiantes de francés básico de una institución educativa superior de Lima. Dicho grupo de interés se encuentra estudiando esta lengua extranjera en un horario regular de dos horas diarias por cuatro días a la semana en el distrito de Miraflores en grupos de 10 a 20 estudiantes por aula.

Casi la totalidad de estudiantes tiene una ocupación a tiempo completo ya sea laboralmente o en una universidad estudiando una carrera, y complementan su formación con el francés. Las aspiraciones u objetivos recurrentes en el alumnado son postular a una beca de pre o postgrado para estudiar en Francia y asentarse en este país. Además, cabe recalcar que la mayoría ya posee un idioma extranjero previamente aprendido.

En líneas generales, los estudiantes se muestran con ganas de aprender, pero no tienen la motivación suficiente para vencer el temor a expresarse frente a la clase y evitan las participaciones, por lo que los docentes suelen imponer aleatoriamente las intervenciones para asegurarse que participen en clase.

La mayoría de maestros es de nacionalidad peruana y tiene formación universitaria relacionada a los idiomas extranjeros como traducción y formación complementaria en pedagogía. No obstante, las habilidades blandas pueden potenciarse para alinearse a una metodología más activa y motivadora para los estudiantes.

Fundamento psicopedagógico.

En el campo de la enseñanza de las lenguas, los aspectos psicológicos se han ido adhiriendo a las teorías lingüísticas para explicar el fenómeno de la comunicación y el lenguaje como proceso cognitivo, así como el propio acto del habla. Es de esta manera que surge la psicolingüística.

En sus inicios esta rama de la ciencia se enfocaba en el estudio de los procesos de construcción del lenguaje más que en los procesos de producción, siendo este último relegado. Afortunadamente, muchos estudiosos fueron mejorando poco a poco los modelos explicativos, dentro de los cuales no se puede dejar de mencionar a Noam Chomsky con su lingüística innatista y así mismo a Willem Levelt, quien propuso dos esquemas o modelos para la producción oral específicamente.

Según Levelt (1999), citado en Gómez (2014), existen tres momentos base en el proceso de la producción, el cual empieza con la conceptualización (representación con intencionalidad de la idea), pasa por una formulación lingüística (con codificación gramatical y fonológica que coincida con la conceptualización), y finalmente la articulación (evidencia externa del plan fonético mediante el sistema neuromuscular). Sin embargo, este primer modelo fue complementado con ciertos elementos como el automonitoreo y la autoevaluación del hablante, concluyendo que cada fase está debidamente sistematizada y organizada.

Enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

En cuanto al enfoque aplicado en la modelación, se tomaron en cuenta los aportes recientes más significativos para los hablantes de lenguas extranjeras en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es así que recapitulando los autores abordados en el capítulo II del marco teórico, sustentaremos el esquema lógico funcional en los fundamentos

planteados por Angelina Roméu con su enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural basado en los aportes de Vigotsky.

Este enfoque aplicado a la enseñanza de la lengua tiene como pilares a tres componentes interrelacionados entre sí: (a) los procesos cognitivos o de pensamiento que permiten comprender y producir significados; (b) los procesos comunicativos o de lenguaje, los cuales evidencian el conocimiento lingüístico y la habilidad comunicativa del hablante y (c) finalmente al componente sociocultural o de contexto, donde se despliegan las habilidades de adecuación y desenvolvimiento (Roméu *et al.*, 2007).

Elementos que complementan la propuesta.

Al sistematizar los fundamentos teóricos mencionados anteriormente en el modelo que se propone, surgió la necesidad de incluir algunos componentes vitales en toda buena práctica docente, siendo la motivación la más protagónica, la cual tiene sustento científico gracias a los aportes de la neurodidáctica. Esta rama de la neurociencia se encarga de la aplicación de los conocimientos sobre el funcionamiento del cerebro dirigido a la enseñanza y aprendizaje, y establece que: (a) mediante experiencias activas el cerebro aprende y retiene mejor la información y por más tiempo; (b) la autoevaluación y el monitoreo es básico para el aprendizaje y (c) las implicaciones emocionales y la motivación facilitan las conexiones neurológicas. Por lo que las situaciones de estrés y miedo deben evitarse en el ambiente de la clase (Ibarrola, 2014 y Solís y Rivera, 2015).

Así mismo, un componente clave en las fases del modelo de la propuesta es el juego de roles como parte de la estrategia didáctica. Kusnierek (2015) afirma que esta herramienta resulta ser un recurso muy potente para el docente, ya que estimula al estudiante y promueve sus competencias comunicativas dentro de un contexto real. Tal es así que el estudiante puede poner en práctica lo aprendido y autoevaluarse o incluso permitir la retroalimentación y evaluación del docente. Reyes (2019) menciona a tres

tipos de juegos de roles controlados: (a) a través de pistas y/o señales, (b) a través de pistas e información y (c) a través de la situación y los objetivos.

Fundamento curricular.

Esta propuesta considera ciertos lineamientos curriculares que se sustentan por un lado en los principios señalados por el Minedu (2014), en los artículos de la Ley Universitaria Nº 30220-Minedu contemplan que el diseño curricular debe estar dirigido a las necesidades del país que orienten a su desarrollo y que por tanto promueva la obtención de grados académicos a los estudiantes, quienes deben demostrar el dominio de una segunda lengua, cobrando importancia el desarrollo de sus habilidades y competencias comunicativas. También cabe mencionar lo que indica el Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2021, que en aras de alcanzar una educación superior de calidad subraya la relevancia del fomento de investigación, producción de conocimiento y realización de intercambios al extranjero, siendo el manejo de un idioma extranjero indispensable, el cual debiera iniciarse desde la educación básica regular.

Por otro lado, se encuentra el Marco Común Europeo de Referencia - MCER (2002), el cual es un gran referente a nivel mundial para la enseñanza y aprendizaje de lenguas, sobre todo en cuanto a normalización y procedimientos de los mismos. Dentro de sus aportes más significantes se encuentra la puesta en valor que le da a la competencia comunicativa (desde los conocimientos teóricos hasta la puesta en práctica de la lengua dentro de un contexto determinado), también remarca la importancia de la interacción en el proceso comunicativo y, por último, su aporte más contundente es la clasificación estandarizada que puso a disposición sobre los niveles de dominio de la lengua, en el cual señala específicamente las características o indicadores que se debe cumplir para cada nivel de proficiencia.

Tabla 5.
Actividades y estrategias de expresión

Actividades por nivel	Nivel A1	Nivel A2
Expresión oral en general	Puede expresarse con frases sencillas y aisladas relativas a personas y lugares.	Sabe hacer una descripción o presentación sencilla de personas, condiciones de vida o trabajo, actividades diarias, cosas que le gustan o no le gustan en una breve lista de frases y oraciones sencillas.
Monólogo sostenido: descripción de experiencias	Es capaz de describirse a sí mismo, hablar de su profesión y de su lugar de residencia.	Narra historias o describe algo mediante una relación sencilla de elementos. Describe aspectos cotidianos de su entorno, por ejemplo, personas, lugares, una experiencia de trabajo o de estudio. Realiza descripciones breves y básicas de hechos y actividades. Describe planes y citas, costumbres, actividades habituales o pertenecientes al pasado y experiencias personales. Utiliza un lenguaje sencillo y descriptivo para realizar breves declaraciones sobre objetos y posesiones y para hacer comparaciones. Explica lo que le gusta y lo que no le gusta respecto a algo.
		Describe a su familia, sus condiciones de vida, sus estudios y su trabajo actual o el último que tuvo. Describe personas, lugares y posesiones en términos sencillos.
Declaraciones públicas	No hay descriptor disponible.	Es capaz de hacer declaraciones ensayadas muy breves, de contenido predecible y aprendido, que resultan inteligibles para oyentes que están dispuestos a concentrarse.
Hablar en público	Es capaz de leer un comunicado breve y previamente ensayado, por ejemplo, presentar a un hablante o proponer un brindis.	Realiza presentaciones breves y ensayadas sobre temas que son de importancia en vida cotidiana y ofrece brevemente motivos y explicaciones para expresar ciertas opiniones, planes y acciones. Es capaz de hacer frente a un número limitado de preguntas con respuestas inmediatas y sencillas.
		Realiza presentaciones breves, básicas y ensayadas que versen sobre asuntos cotidianos. Responde a preguntas breves y sencillas si se las repiten y si le ayudan con la formulación de su respuesta.

Fuente. Adaptado de MCER (2002)

En el caso particular del idioma francés, también se encuentra enmarcado y apoyado por los lineamientos del MCER, tal es así que el nivel básico de la lengua puede ser entendido como un nivel A1 y A2, cuya certificación se obtiene mediante un Diploma de Estudios de Lengua Francesa DELF A1 y A2 que otorga el Ministerio de Educación de Francia.

A continuación, se detallarán los elementos que se deben considerar para cada sesión modelo de producción oral que cumplen con los lineamientos del MCER y de los fundamentos de Tobón (2013), quien señala que las estrategias didácticas deben fomentar el desarrollo basado en competencias, algunas de ellas basadas en contextualizar con la realidad, brindar ilustraciones y organizadores que conecten con sus proyectos, así como el trabajo en equipo:

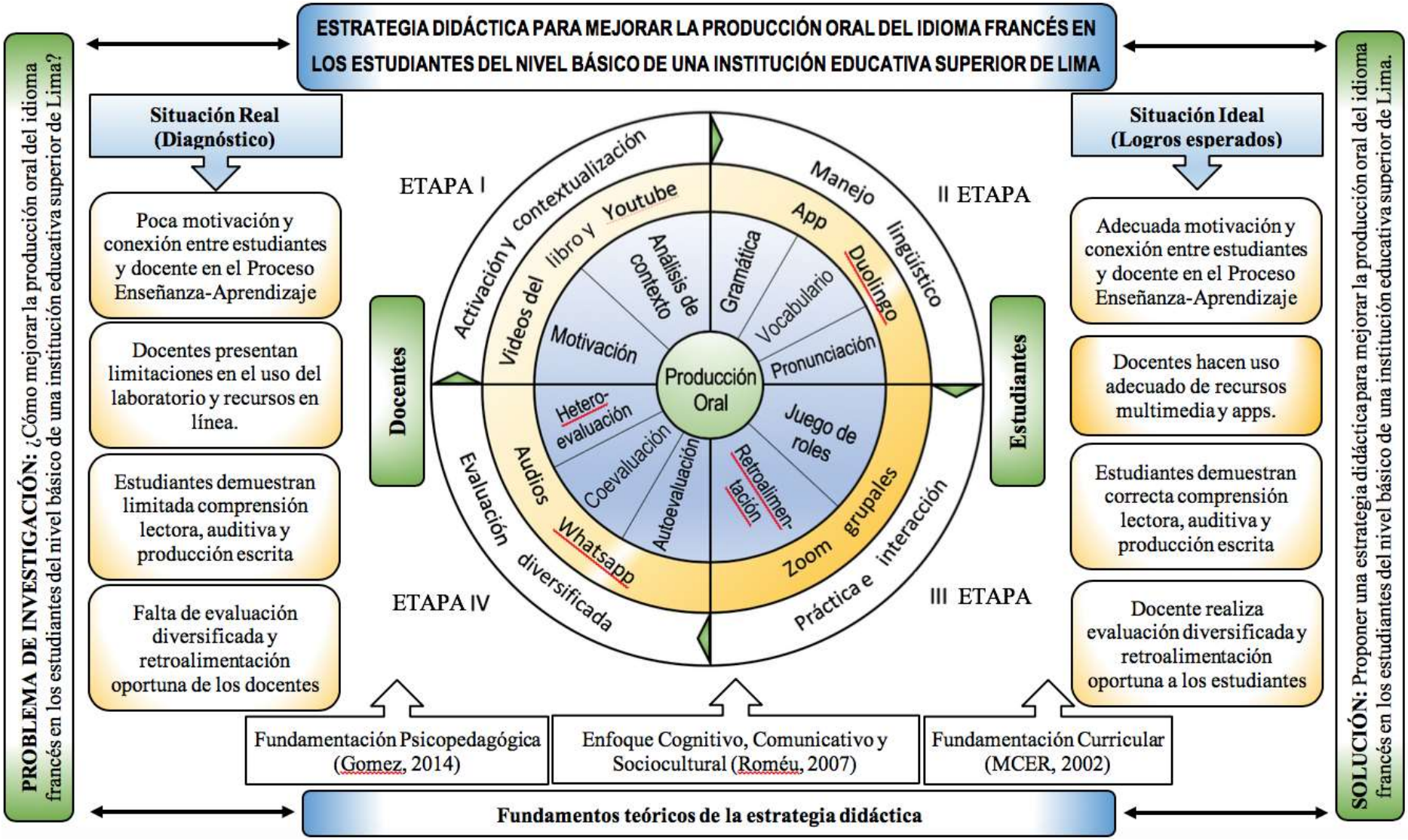
Tabla 6.
Modelos de sesiones para la producción oral

Tema	Competencia específica	Contenido	Logro esperado	Material y recurso
S'ouvrir aux autres (Relacionarse con los demás)	El estudiante es capaz de intercambiar información personal utilizando los recursos lingüísticos de la unidad.	Léxico: profesiones, nacionalidades, números, edad. Gramatical: preposiciones de lugar, artículos indefinidos, pronombres personales y negación. Fonético: consonantes finales mudas y "e" final muda. Sociocultural: protocolos y cortesías de saludos en Francia.	El estudiante entabla un diálogo intercambiando información personal utilizando los recursos lingüísticos de la unidad y respetando el contexto asignado.	Diapositiva Youtube Duolingo Zoom Whatsapp
S'ouvrir à la culture (Familiarizarse con la cultura)	El estudiante puede describir y comparar actividades propias de una ciudad utilizando los recursos lingüísticos de la unidad.	Léxico: las ciudades, los transportes, lugares turísticos, actividades de ocio. Gramatical: posición del adjetivo, el verbo prendre, el pronombre "y", preposiciones de lugar, comparativos. Fonético: los sonidos [i] y [y], los sonidos [s] y [z]. Sociocultural: Actividades turísticas de Bruselas y Burdeos.	El estudiante realiza una conversación con su compañero describiendo y comparando las actividades de la ciudad escogida y utiliza los recursos lingüísticos de la unidad dentro de un contexto asignado.	Diapositiva Youtube Duolingo Zoom Whatsapp
Faire du neuf avec du vieux (Hacer algo nuevo de lo viejo)	El estudiante es capaz de defender una causa ecológica y pedir que se cumplan ciertas reglas haciendo uso de los recursos lingüísticos de la unidad.	Léxico: la recuperación, el bricolaje, indicadores de tiempo, estado de objetos. Gramatical: el imperfecto, el verbo faire, pasado compuesto y el imperativo. Fonético: los sonidos [y] y [u], los sonidos [r] y [l]. Sociocultural: la recuperación y el despilfarro en Francia y Suiza.	El estudiante entabla una conversación defendiendo una causa ecológica y solicitando que se cumplan ciertas reglas mediante el uso de los recursos lingüísticos de la unidad, dentro de un contexto asignado.	Diapositiva Youtube Duolingo Zoom Whatsapp
Enrichir son réseau (Enriquecer sus redes)	El estudiante es capaz de intercambiar experiencias profesionales (dando y recibiendo consejos) utilizando los recursos lingüísticos de la unidad.	Léxico: las redes, los estudios, las competencias, el trabajo. Gramatical: pronombres directos, consejos, pasado compuesto e imperfecto. Fonético: la "e" muda y el encadenamiento vocálico. Sociocultural: ocupaciones y profesiones en Francia.	El estudiante realiza un diálogo intercambiando experiencias profesionales (dando y recibiendo consejos) utilizando los recursos lingüísticos de la unidad dentro de un contexto asignado.	Diapositiva Youtube Duolingo Zoom Whatsapp

Fuente. Adaptado de Saison 1 y 2: Méthode de Français (2015)

Diseño de la propuesta

La propuesta de la presente estrategia didáctica para desarrollar la producción oral de francés ha sido diseñada bajo el esquema teórico funcional integrada por cuatro etapas de aplicación.


PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN: ¿Cómo mejorar la producción oral del idioma francés en los estudiantes del nivel básico de una institución educativa superior de Lima?
ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA MEJORAR LA PRODUCCIÓN ORAL DEL IDIOMA FRANCÉS EN LOS ESTUDIANTES DEL NIVEL BÁSICO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SUPERIOR DE LIMA
Situación Real (Diagnóstico)
Poca motivación y conexión entre estudiantes y docente en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje
Docentes presentan limitaciones en el uso del laboratorio y recursos en línea.
Estudiantes demuestran limitada comprensión lectora, auditiva y producción escrita
Falta de evaluación diversificada y retroalimentación oportuna de los docentes
Docentes
ETAPA I
Activación y contextualización
Videos del libro y Youtube
Análisis de contexto
Motivación
II ETAPA
Manejo lingüístico
App
Duolingo
Gramática
Vocabulario
Pronunciación
Producción Oral
Hetero-evaluación
Coevaluación
Autoevaluación
Audios Whatsapp
ETAPA IV
Evaluación diversificada
Retroalimen-tación
Juego de roles
Zoom grupales
III ETAPA
Práctica e interacción
Estudiantes
Situación Ideal (Logros esperados)
Adecuada motivación y conexión entre estudiantes y docente en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje
Docentes hacen uso adecuado de recursos multimedia y apps.
Estudiantes demuestran correcta comprensión lectora, auditiva y producción escrita
Docente realiza evaluación diversificada y retroalimentación oportuna a los estudiantes
Fundamentación Psicopedagógica (Gomez, 2014)
Enfoque Cognitivo, Comunicativo y Sociocultural (Roméu, 2007)
Fundamentación Curricular (MCER, 2002)
Fundamentos teóricos de la estrategia didáctica
SOLUCIÓN: Proponer una estrategia didáctica para mejorar la producción oral del idioma francés en los estudiantes del nivel básico de una institución educativa superior de Lima.

Descripción del esquema teórico funcional

El modelo que se propone como estrategia didáctica para desarrollar la producción oral de francés se basa en los fundamentos socioeducativos y psicopedagógicos relacionados al enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, que se complementan con la neuropedagogía, y los lineamientos del MCRE.

El esquema parte respondiendo al problema general de la investigación, el mismo que guarda relación con el estado real de la muestra estudiada que es fruto del trabajo de campo. Luego, en el diseño central se puede apreciar la estrategia didáctica que consta de cuatro etapas. Además, se presenta lo que se espera obtener, que es el estado ideal para poder cumplir con el objetivo general del estudio.

Objetivo de la propuesta

El objetivo de la propuesta es diseñar una estrategia con cuatro etapas: activación y contextualización, manejo lingüístico, práctica e interacción, y evaluación diversificada; con lo cual se pretende mejorar la producción oral en los estudiantes de francés del nivel básico A1 o A2.

Así mismo, se plantean como objetivos específicos diseñar una primera fase de activación y contextualización para lograr una adecuada motivación y conexión entre estudiantes y docentes en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, la segunda fase tiene como meta lograr el manejo lingüístico de los estudiantes para que estos demuestren una correcta comprensión lectora, auditiva y producción escrita, ya que repercuten directamente en la producción oral. En la tercera y cuarta fase se espera que el docente desarrolle una evaluación diversificada y retroalimentación oportuna a los estudiantes en el marco de su desempeño oral. Finalmente, existe un objetivo específico esperado que es transversal a todas las fases, lograr que el docente haga un uso adecuado de recursos multimedia y apps para poder potenciar cada una de las fases.

Didáctica asumida en la propuesta

El modelo teórico funcional que se propone asume la didáctica desarrolladora, la cual es un proceso centrado en el papel del alumno, quien debe tomar conciencia de su responsabilidad en el estudio y lograr su independencia cognitiva. Asimismo, está muy relacionada con los cuatro pilares que propone la Unesco: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser dentro de un marco autónomo que sea correctamente dirigido, con elementos motivadores y de impacto social (Rouco, Lara y Suárez, 2013; y Zilberstein y Olmedo, 2017).

Existen ciertos principios didácticos como: (a) el carácter científico del proceso didáctico que parte de un diagnóstico, (b) la sistematización de contenidos de manera lógica y secuencial, (c) la activación de los conocimientos previos, (d) la ayuda cognitiva que permite interpretar de manera significativa, (e) la asequibilidad que gradúa el conocimiento de lo sencillo a lo complejo, (f) el carácter audiovisual, (g) el aprendizaje significativo al interrelacionar saberes y (h) la participación activa motivando a los estudiantes intrínsecamente (Campos, 2018).

Rol del docente

En el marco de la didáctica desarrolladora y el enfoque constructivista, el maestro se desliga del rol protagónico que lo caracterizó por tantas décadas y se convierte en un guía o mediador de la clase. Su rol recae en hacer pasar a los estudiantes de la dependencia a la independencia y autorregulación en la construcción de su conocimiento.

En tal sentido, debe diagnosticar las necesidades individuales de cada estudiante para poder potenciar sus habilidades, capacidades, destrezas, actitudes, motivaciones y valores, promoviendo en forma general el desarrollo de su personalidad integral para que sea un agente generador de cambios positivos en su entorno o contexto social. En congruencia con la promoción de un perfil de estudiante autónomo, el docente debe

desarrollar estrategias autodidactas que permitan aprender a aprender y generar el hábito de la autoeducación para poder generar una interacción beneficiosa entre estudiantes, quienes deberán desempeñarse en contextos comunicativos de significancia real con sus pares, motivándose entre ellos mismos y validando sus saberes (Rouco, Lara y Suárez, 2013 y Zilberstein y Olmedo, 2017).

De manera particular en una sesión de producción oral, el docente deberá ser claro y preciso en las instrucciones y adaptar los elementos mencionados para que, a través de la motivación, los distintos grupos de estudiantes puedan conectarse significativamente con los contextos comunicativos para los juegos de roles que se propongan y puedan poner en evidencia los conocimientos repasados autónomamente.

Rol del estudiante

La tendencia pedagógica actual, fundamentada en teóricos como Vigotsky; la didáctica desarrolladora y el enfoque de la presente propuesta sostienen y validan un rol activo por parte del estudiante que le permita la apropiación y creación de nuevos conocimientos, lo cual dará como frutos un sentido de autoperfeccionamiento constante, autonomía, motivación intrínseca y autodeterminación necesarios para la interacción social.

En el proceso de toma de conciencia de su rol protagónico, el estudiante irá adquiriendo paulatinamente herramientas que le permitan una mayor y mejor adaptación a los retos, se formará de un pensamiento reflexivo, adquirirá independencia cognitiva gracias a su autoevaluación y su interacción social, lo cual potenciará su valoración personal y empoderará para un mejor desempeño en el contexto de una actividad de producción oral (Campos, 2018 y Rouco, Lara y Suárez, 2013).

Implementación de la propuesta

La presenta propuesta teórico funcional se fundamenta en las bases psicopedagógicas de mayor trascendencia para la adquisición de una lengua extranjera con el propósito de

mejorar la producción oral del francés, la cual se interrelaciona y es una manifestación de los distintos saberes destrezas y competencias comunicativas que integra una lengua.

La secuencia didáctica que se plantea está conformada por cuatro etapas debidamente articuladas, las cuales se grafican de forma lógica y coherente en el esquema teórico funcional. En el gráfico se puede observar una etapa de inicio que corresponde a la activación y contextualización, el desarrollo que integra la etapa de manejo lingüístico y práctica e interacción, y finalmente el cierre conformado por la etapa de la evaluación diversificada. Todas ellas permitirán alcanzar la mejora de la producción oral y a su vez potenciar íntegramente la competencia comunicativa del estudiante.

Etapa 1: Activación y contextualización.

En esta primera etapa, el docente debe contar con un diagnóstico del grupo en cuanto a sus saberes previos, conocimientos teóricos y centros de interés que lo motiven hacia un objetivo práctico con el idioma francés. En este punto, el docente deberá compatibilizar y direccionar los intereses del alumno con la sesión de la clase. Para lograr una motivación idónea que capte toda la atención del estudiante se presentarán contextos significativos reales como ejemplos de interacción oral, es así que se proponen dos sub etapas:

Motivación.

El papel protagónico de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje está científicamente sustentado gracias a la neurodidáctica, la cual sostiene que dicho elemento favorece y potencia la asimilación cognitiva de información nueva. El aprendizaje vinculado a la emoción, motivación y la participación activa y consciente del estudiante facilita las conexiones neurológicas. Por otro lado, la presencia de sentimientos de estrés, miedo e inseguridad dará el efecto contrario, dificultando el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ibarrola, 2014, y Solís y Rivera, 2015).

Durante la sesión será trascendental vincular el tema con las experiencias propias de los estudiantes y las expectativas que tengan con respecto al desarrollo de su oralidad en el idioma para que ellos se sientan tomados en cuenta y las sesiones les resulten relevantes. Además, el maestro deberá generar un ambiente de convivencia sana donde prime el respeto, la empatía y confianza para promover el desenvolvimiento y seguridad en los estudiantes. El estudiante deberá tomar conciencia que su participación activa será clave para una mejora continua en su competencia y este debe estar apoyado de consignas y pautas claras que el docente irá marcando partiendo del objetivo de la sesión.

Análisis del contexto.

En esta subetapa se resalta la importancia del contexto para la actividad comunicativa de la lengua, el cual va a influenciar directamente en el desarrollo de la habilidad de interacción en los estudiantes (Bygate, 2010). De igual manera, Troncoso (2018) menciona que para lograr una competencia comunicativa es necesario tener la habilidad para hacer uso de la lengua apropiadamente dentro de un contexto sociocultural definido.

Cabe mencionar que en las actividades comunicativas donde se recurra al uso de contextos reales para enmarcar una conversación, los estudiantes deberán identificar ciertos elementos tales como: intencionalidad, sentimientos, valores, normas, estilo, registro y convenciones pragmáticas (Roméu, 2007 y López y Hernández, 2016).

En este punto, el docente presentará mediante el uso de herramientas multimedia o audiovisuales ejemplos de conversaciones desarrolladas en contextos específicos de la vida real, que sean de importancia para el logro de los objetivos personales de los estudiantes. Ello será posible con la ayuda de videos del libro Saison 1 o 2, y de Youtube, donde puedan apreciar todos los elementos contextuales para simular una conversación parecida. Es así que los estudiantes de manera individual y grupal socializarán sus experiencias propias sobre el tema y los alcances que hayan captado del video.

FASE 1: ACTIVACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN

Propósito:
Lograr que los estudiantes se motiven mediante el uso de contextos reales mostrados en videos como una suerte de ejemplos de situaciones en los que eventualmente tendrían que desenvolverse con el idioma francés.

Material y Recurso:
Proyector multimedia, videos del libro Saison 1 o 2, y YouTube

Actividades:

1. El docente indaga sobre experiencias previas que tengas los estudiantes respecto a una situación cotidiana que será la temática de la actividad oral de la sesión.
2. El docente promoverá la participación activa de los estudiantes y el intercambio de ideas entre ellos, así como se contarán anécdotas entorno al tema.
3. Se reproducirá un video corto del libro Saison o de Youtube que ejemplifique con claridad el contexto comunicativo, así como ciertos elementos lingüísticos (gramática, vocabulario, pronunciación) propios de la situación.
4. Los estudiantes analizan y dialogan sobre la información recibida en el video de manera participativa y el docente reafirma el contenido y los elementos lingüísticos presentes en él.
5. Se realiza una breve activación de saberes previos y se da retroalimentación en los puntos que así lo requieran según el grupo de estudiantes y el nivel en el que se encuentren.

Figura 9. Fase de activación y contextualización.
Fuente: Elaboración propia (2020)

Etapa 2: Manejo lingüístico

En la segunda etapa, el docente verifica los conocimientos previos que poseen los alumnos respecto al manejo lingüístico correspondiente a su nivel en el idioma, haciendo un repaso de los puntos lingüísticos de la unidad con la finalidad de lograr su competencia comunicativa. Estos saberes deben estar intervinculados en todo momento con el contexto comunicativo de la sesión, ya que en la producción oral se pondrán en práctica. En este sentido, se procede a segmentar esta etapa en tres niveles de análisis de la lengua como lo propone Roméu *et al.* (2007), Harmer (2007), Makuc (2011) y Vez y Bertani (2017).

Gramática.

El docente deberá proponer una frase a analizar, a modo de ejemplo, obtenida del video o del debate en clase para generar un conflicto cognitivo a los estudiantes que los motive a recordar ese punto gramatical o estructura sintáctica que es parte del conocimiento formal que debe poseer cada estudiante para ponerlos en práctica (Roméu, 2006).

De manera complementaria, el docente podrá hacer uso de la página web Lingolia en francés para realizar ejercicios gramaticales de manera más interactiva con los estudiantes y brindar un feedback inmediato. Esta herramienta permitirá al estudiante motivarse mediante la competitividad entre pares, ya que cada uno dará una respuesta según sea su turno.

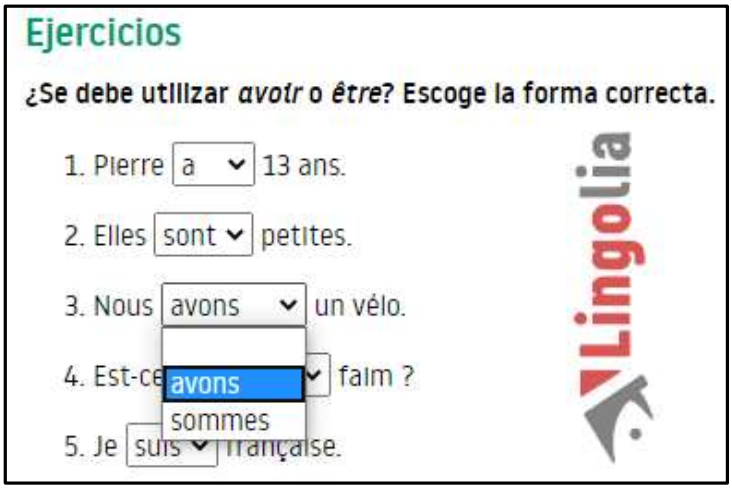


Figura 10. Ejercicio Lingolia.
Fuente: Página web Lingolia (2020)

Vocabulario.

Este conocimiento léxico o diversidad en vocabulario forma parte de la destreza de complejidad del uso de un idioma (Alfaro et *al*., 2018), y está estrechamente ligado al contexto, por lo cual se recomienda crear un glosario temático de manera colaborativa durante la clase a modo de lluvia de ideas, según la unidad.

Para reforzar en casa esta área, los estudiantes pueden hacer uso de la aplicación gratuita Duolingo en el celular, la cual les permitirá ampliar su léxico según vayan avanzando de nivel. El docente puede evaluar su interés al observar su avance en la app.

Figura 11. Niveles en Duolingo.
Fuente: Aplicación Duolingo (2020)

Figura 12. Ejercicio en Duolingo.
Fuente: Aplicación Duolingo (2020)

Pronunciación.

El docente refuerza y práctica los puntos débiles en la destreza fonética de los estudiantes, la cual comprende fluidez, entonación y articulación (Cassany, 2003 y Reyes, 2019).

El docente puede aprovechar el glosario temático realizado previamente para practicar y ajustar algunos puntos fonéticos de manera colectiva. Aquí, es posible utilizar la autograbación del celular para fomentar la autocrítica y tomar conciencia de los avances de manera autónoma.

Cabe resaltar que, a través de la aplicación Duolingo, además de practicar vocabulario, también es posible repasar ciertas estructuras sintácticas y la pronunciación.

FASE 2: MANEJO LINGÜÍSTICO

Propósito:

Lograr que los estudiantes mejoren su competencia comunicativa mediante el uso correcto y pertinente, según el contexto, de los elementos lingüísticos durante su desempeño oral (producción oral).

Material y Recurso:

Proyector multimedia, celular para auto-grabarse, aplicación duolingo y la página web Lingolia (https://francais.lingolia.com/es/).

Actividades:

1. El docente identificará ciertas estructuras gramaticales que requieran de retroalimentación valiéndose de alguna frase del contexto real que represente una oportunidad para reforzar un punto gramatical en específico.
2. Según sea necesario, se podrá complementar este breve repaso con un ejercicio en línea de gramática de la página Lingolia donde cada estudiante irá pasándose el mouse por turnos para elegir o escribir las opciones correctas.
3. Seguidamente se realiza una lluvia de ideas de manera colectiva sobre vocabulario y frases relacionadas a la situación comunicativa, elaborando una suerte de glosario que podrán utilizar para el juego de roles.
4. El docente enfatizará la importancia de la buena pronunciación para la comunicación oral disipando algunas dudas fonéticas y practicando conjuntamente. Ello se reforzará con la autograbación que se haga cada estudiante pronunciando la lista del glosario, de manera que puedan autoidentificar los puntos a mejorar.
5. Finalmente, el docente exhortará a los estudiantes a reforzar sus conocimientos en casa mediante la aplicación Duolingo, presentando sus avances de nivel de manera semanal.

Parlez-Vous Français?

Figura 13. Fase de manejo lingüístico.
Fuente: Elaboración propia (2020)

Etapa 3: Práctica e interacción

En la tercera etapa, los estudiantes pondrán en práctica y ejecución todos los niveles de análisis lingüísticos vistos en la anterior etapa. Es decir, durante la actividad interactiva, el docente marcará ciertas condiciones claras para que los estudiantes puedan utilizar la gramática correspondiente a la unidad, el vocabulario apropiado para el contexto comunicativo y así mismo la buena pronunciación dentro de la conversación, ya que es importante fomentar esta habilidad en clase para la expresión oral (Castañeda, 2017 y Troncoso, 2018). Además, en el desarrollo de la actividad, el docente hará un monitoreo constante para acompañar y retroalimentar el aprendizaje de los estudiantes tanto si es correcto o si es apropiado según lo que se diga, a quién se diga, dónde se diga, etc. (Moreno, 2002).

Para tal fin, se destacan dos elementos a tratar: el juego de roles y la retroalimentación, sin que estos se encuentren cronológicamente separados:

Juego de roles.

Un factor clave de la estrategia didáctica propuesta es el juego de roles, el cual será una herramienta potente para que el maestro pueda motivar al estudiante a expresarse y ser creativo, incluso a los más tímidos, debido a que solo se les proporciona ciertas pistas o situaciones específicas.

Esta actividad comunicativa, al estar planteada dentro de un contexto real o supuesto, promueve la competencia comunicativa de manera integral del estudiante, quien pone en evidencia todos sus saberes acumulados. Así mismo, el juego de roles permite al estudiante autoevaluar lo aprendido y mejorar su habilidad de interacción, y al docente evaluar a sus estudiantes, generando un ambiente propicio para la retroalimentación inmediata y oportuna (Kusnierek, 2015 y Reyes, 2019).

Para el desarrollo de esta subfase, los estudiantes podrán consultar en la aplicación del diccionario francés gratuito WordReference ciertos vocabularios que deseen incluir en las conversaciones que tengan que elaborar junto a su compañero de clase. Ellos deberán incluir y respetar los lineamientos que especifiquen el docente como la gramática a utilizar, el rol que le toca a cada uno y el contexto establecido.

Además, los estudiantes podrán hacer uso de la aplicación gratuita Zoom desde su celular o computadora para grabar el juego de roles a modo de videollamada y poder enviar la conversación final al docente y, de esta menara, facilitar la evaluación y optimizar el tiempo en el aula, en caso de no tener el tiempo suficiente para la actividad. Para trabajar con dicha aplicación, basta con tener una cuenta Gmail para poder acceder y programar sus reuniones virtuales de interacción comunicativa.

Figura 14. Ejemplo 1 de juego de roles.
Fuente: Adaptado de Saison 1: Méthode de Française (2020)

EXEMPLE 2: Jeu de rôles
Choisissez un sujet. Jouez la situation avec votre copain/copine.

Sujet 1
Vous travaillez dans une entreprise. Vous accueillez votre nouveau collègue qui est francophone. Vous vous présentez. Vous lui posez des questions personnelles pour le connaître. Vous pouvez le tutoyer.

Sujet 2
Vous êtes en France et vous avez perdu votre sac à dos. Vous allez voir un agent de police car vous ne savez pas quoi faire. Vous expliquez à l'agent de police comment estvotre sac. Vous lui dites ce qu'il y a dans votre sac. N'oubliez pas d'utiliser les formules de politesse nécessaires.

Voici quelques idées pour vous aider:

Figura 15. Ejemplo 2 de juego de roles.
Fuente: Adaptado de Saison 1: Méthode de Française (2020)

Retroalimentación.

Un elemento fundamental en los enfoques actuales de la educación es la retroalimentación, la cual es un ejercicio que debe acompañar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje para poder expresar juicios de valor debidamente fundamentados sobre las fortalezas y debilidades de los estudiantes que guíen a estos hacia la mejora de sus habilidades y destrezas para convertirse en personas competentes. La retroalimentación es una herramienta valiosa que va a permitir al docente lograr que sus estudiantes lleguen de un estado real a uno ideal (Boletín de la Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación - MINEDU, 2016). Por tal motivo, el docente deberá monitorear de manera minuciosa a cada grupo o dupla de estudiantes mientras estén elaborando y consolidando la actividad de juego de roles, ya que el acompañamiento del docente será clave para que desarrollen su potencial y pongan en práctica sus saberes lingüísticos y de interacción.

FASE 3: PRÁCTICA E INTERACCIÓN

Propósito:

Lograr que los estudiantes creen y pongan en práctica una situación comunicativa enmarcada en un contexto sociocultural francés, donde pongan en evidencia sus conocimientos formales del idioma mediante el uso de herramientas virtuales interactivas.

Material y Recurso:

Proyector multimedia, aplicación de videoconferencias zoom y aplicación de diccionario WR (Word Reference).

Actividades:

1. El docente propone de manera clara y sencilla la actividad de juego de roles, para lo cual pone a disposición de los estudiantes una serie de situaciones comunicativas enmarcadas en un mismo contexto o temática.
2. En la consigna se debe especificar la gramática a utilizar dentro de las conversaciones, así como el glosario temático correspondiente y la importancia de una correcta pronunciación.
3. Los estudiantes, de manera aleatoria o por sorteo, eligen a su compañero de actividad y juntos escogen una situación comunicativa a desarrollar.
4. En el aula se les brinda el tiempo necesario para que se organicen y generen un esquema de conversación en parejas.
5. El docente monitorea constantemente todos los grupos para asegurarse que hayan comprendido en que consiste la actividad y que los estudiantes desarrollen adecuadamente la conversación.
6. El docente realiza una breve retroalimentación a las parejas de forma individual mientras estas practican sus discursos, generando un ambiente de confianza y soporte.

Figura 16. Fase de práctica e interacción.
Fuente: Elaboración propia (2020)

Etapa 4: Evaluación diversificada

En la cuarta etapa se miden los progresos de los estudiantes en su desarrollo de la producción oral en francés de manera conjunta para estimular la autocrítica y la conciencia de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua. Al generarse varios tipos de evaluación tanto horizontal como vertical, la meta principal de la sesión comunicativa se convierte en una meta conjunta, motivando y mejorando el ambiente en el aula. Es así que existen tres subfases de evaluación que se proponen a continuación, las cuales se triangularán para evidenciar un resultado que mida el progreso del estudiante.

Autoevaluación.

Este tipo de evaluación tiene un significado muy potente para los estudiantes en su aprendizaje, según la neurodidáctica. Permite generar en los estudiantes una autorregulación, sentido crítico y conciencia de su proceso de aprendizaje, haciendo que se dé en forma más eficiente y de mayor calidad (Ibarrola, 2014 y Solís y Rivera, 2015).

En el caso particular de la producción oral en un idioma extranjero, este tipo de evaluación puede ser de gran ayuda para automotivar a los estudiantes, quienes se sienten con mayor seguridad y confianza al ser ellos mismos quienes se evalúan, lo cual reduce el temor a equivocarse. El docente se puede apoyar de la aplicación para autograbación disponible en los celulares Smartphone o las grabaciones Zoom para que los estudiantes puedan proporcionarle sus evidencias y contrastarlas con las rúbricas de evaluación que se proporcionaron. Así mismo, deberán presentar comentarios u observaciones que identifiquen oportunidades de mejora.

Coevaluación.

La evaluación entre pares o compañeros de clase puede ser una excelente manera de lograr un trabajo cooperativo de manera juiciosa y responsable. De forma

complementaria se contribuye al desarrollo del pensamiento crítico y de la inteligencia interpersonal que, según Goleman (1998), promueve las habilidades sociales, lo cual va a repercutir directamente en el buen ambiente de una clase.

En el marco de juego de roles, cada dupla que previamente haya elaborado su grabación de la actividad solicitada, deberá proceder a evaluar la videograbación de la conversación a otro grupo, seleccionado aleatoriamente. Para ello se apoyarán en la rúbrica con la que se autocalificaron y, además, deberán aportar críticas constructivas y destacar las fortalezas del grupo observado que así lo ameriten.

Heteroevaluación.

Este tipo de evaluación es la que se realiza de manera vertical hacia el estudiante, pudiendo ser en la mayoría de casos el docente a cargo del curso o los jueces que evalúen un producto del proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo al MCER (2002), una prueba o evaluación de esta índole debe ser pertinente a lo que se quiera medir para obtener una información válida del dominio lingüístico de los estudiantes dentro del contexto que corresponda.

En este punto, como último proceso de evaluación, el docente deberá recopilar los resultados de las dos evaluaciones realizadas por los estudiantes sobre la actividad de juego de roles y triangularlas con los resultados que obtenga de la rúbrica aplicada a cada dupla. Todo ello con finalidad de concretar los saberes adquiridos mediante un proceso de retroalimentación continua de manera conjunta.

FASE 4: EVALUACIÓN DIVERSIFICADA

Propósito:

Lograr que los estudiantes tomen un rol activo y consciente de su proceso de aprendizaje en la producción oral, así como de la importancia de la articulación de todos los saberes lingüísticos y de interacción mediante los tres tipos de evaluación propuestos.

Material y Recurso:

Proyector multimedia, aplicación para videograbación del celular, aplicación zoom y aplicación WhatsApp

Actividades:

1. El docente brinda las instrucciones de forma sencilla y explica en que consiste la actividad de juego de roles solicitando que se agrupen en parejas y que elijan una de las tres situaciones que él pone a disposición.
2. Se proporciona y se explica de manera clara la rúbrica para evaluar la producción oral, la cual toma en cuenta aspectos lingüísticos (gramática y vocabulario), aspectos de pronunciación y la interacción.
3. Los estudiantes presentan el resultado de su autoevaluación, en base a la rúbrica, sobre la grabación zoom o de videollamada que hayan realizado con su compañero de manera remota o presencial y socializan en clase los puntos fuertes y débiles como grupo.
4. Además, mediante el envío de los videos al whatsapp grupal del salón, los estudiantes realizan en aula una evaluación entre grupos al azar para generar críticas constructivas y puntos fuertes de la pareja evaluada.
5. Finalmente, el docente que previamente ha aplicado la rúbrica de los videos de cada grupo, dará una retroalimentación general y pedirá a los estudiantes compartir sus experiencias y percepciones sobre la actividad realizada.

Figura 17. Fase de evaluación diversificada.
Fuente: Elaboración propia (2020)

Rúbrica para evaluar la producción oral en francés nivel básico

Tiene el objetivo de constatar el dominio que se posee de la lengua francesa en un nivel básico al realizar conversaciones o diálogos para desarrollar la competencia de la producción oral.

Sub-categorías a evaluar	Muy bien (4)	Bien (3)	Regular (2)	Debe mejorar (1)
Riqueza gramatical / léxica	No existen errores gramaticales. Vocabulario variado y adecuado al tema, el cual domina perfectamente.	Casi no existen errores gramaticales. Vocabulario adecuado al tema pero poco variado, el cual domina frecuentemente.	Existen algunos errores gramaticales que no dificultan la comprensión. Vocabulario limitado y poco adecuado, el cual no domina del todo.	Existen varios errores gramaticales que dificultan la comprensión. Vocabulario escaso y repetitivo, el cual no domina.
Destreza fonológica	Correcta fluidez mostrando velocidad y pausas adecuadas en el discurso. Pronunciación natural con claridad y entonación.	Aceptable fluidez mostrando velocidad y pausas mayormente adecuadas en el discurso. Pronunciación con falta de naturalidad, pero con aceptable claridad y entonación.	Correcta fluidez con velocidad moderada, con titubeo, pero continúa el discurso. Presenta algunos errores en la pronunciación y en la entonación.	Poca fluidez, constante titubeo y demora para terminar las frases. La pronunciación no es clara ni respeta la entonación propia del francés.
Habilidad de interacción	Emplea el registro (formal o informal) apropiado al contexto del dialogo. En todo momento comprende su rol y el de su interlocutor para seguir el hilo de la conversación.	Emplea el registro (formal o informal) apropiado, pero a veces no acorde al contexto del dialogo. Mayormente comprende su rol y el de su interlocutor para seguir el hilo de la conversación.	Elección poco apropiada del registro (formal o informal) para el contexto. En ocasiones no toma en cuenta su rol o del interlocutor para seguir la conversación.	Errores en la elección del registro (formal o informal) que perturban la recepción del mensaje. No toma en cuenta su rol, ni el de su interlocutor y tampoco sigue el hilo de la conversación.

Modelo de sesión de aprendizaje

« Faire du neuf avec du vieux »
(Hacer algo nuevo de lo viejo)

Información del curso

Idioma: francés
Nivel: A1
Institución: Alianza Francesa
Tiempo: 2 horas cronológicas diarias (L a J)
Enfoque: Cognitivo, Comunicativo y Sociocultural
Libro: Saison 1
Año: 2020

Aprendizajes esperados

Competencia	Capacidad	Desempeño
El estudiante defiende su punto de vista haciendo uso de los recursos lingüísticos en francés.	El estudiante es capaz de defender su punto de vista haciendo uso de los recursos lingüísticos de la unidad en francés.	El estudiante realiza una conversación defendiendo una causa ecológica y solicitando que se cumplan ciertas reglas mediante el uso de los recursos lingüísticos de la unidad en francés.
Contenido		
Léxico: la recuperación, el bricolaje, indicadores de tiempo, estado de objetos. Gramatical: el imperfecto, el verbo faire, pasado compuesto y el imperativo. Fonético: los sonidos [y] y [u], los sonidos [r] y [l]. Sociocultural: la recuperación y el despilfarro en Francia y Europa.		

Secuencia didáctica

Proceso pedagógico		Actividades y estrategias	Material y Recurso
Inicio	Activación y contextualización	**Motivación (10')** El docente entabla una conversación amena con los estudiantes para sociabilizar experiencias relacionadas al tema del cuidado del medio ambiente. Los estudiantes comparten anécdotas vinculadas al cuidado del medio ambiente e intercambian puntos de vista entre ellos.	Proyector multimedia Youtube Video del libro Saison 1
		Análisis de contexto (20') El docente presenta un video del libro Saison y otro de Youtube referente al cuidado del medio ambiente en el contexto francés. Los estudiantes identifican la intencionalidad, el registro (formal/informal), normas, etc. y comentan sobre el contenido visualizado. Con la guía del docente, los estudiantes destacan los tiempos verbales escuchados, con los cuales realizarán un breve repaso.	

Desarrollo	**Manejo lingüístico**	**Gramática (15')** El docente copia en la pizarra una frase extraída de los videos en tiempo passé composé e imparfait, para poder analizarlo conjuntamente con los estudiantes y verificar el dominio que poseen. A modo de repaso se realiza breves ejercicios en la página web Lingolia, donde cada estudiante deberá responder por turnos a cada ítem. Complementariamente se identifican los verbos imperativos escuchados en el video y el uso del verbo faire para indicar una sugerencia.	Proyector multimedia Ejercicios página web Lingolia Pizarra y plumones Aplicación Duolingo Grabador de voz del celular
		Vocabulario (10') Se solicita a los estudiantes recordar frases o palabras que estén relacionadas al cuidado del medio ambiente. El docente toma nota en la pizarra de todas las intervenciones de los estudiantes y consolida con información extra, el glosario que posteriormente ellos usaran en el juego de roles.	
		Pronunciación (5') Haciendo uso del glosario elaborado previamente, el docente realiza un repaso sobre la pronunciación de los sonidos [y] / [u] y [r] / [l], además de una correcta entonación en general. Los estudiantes mediante el grabador de voz del celular se graban pronunciando todos juntos las frases y vocabularios del glosario para que puedan auto-revisarse en casa. Para complementar, el docente debe revisar el avance que anteriormente realizan en casa con la aplicación Duolingo donde practican todos los elementos lingüísticos repasados.	
	Práctica e interacción	**Juego de roles (25')** El docente presenta dos situaciones comunicativas para el juego de roles en diapositivas y los alumnos eligen uno de ellos. El docente menciona claramente los elementos gramaticales y léxicos que deben incluir y da libertad de consultar el diccionario WordReference. Los estudiantes dialogan en parejas y graban con video, pudiendo usar el ambiente exterior del aula. En caso de ser una clase remota, los estudiantes harán uso de la aplicación Zoom para grabar su conversación.	Proyector multimedia Fichas de roles en diapositiva Diccionario WordReference Video-grabación del celular o de Zoom
		Retroalimentación (10') El docente monitorea el desarrollo de la actividad grupal en forma constante, en cada uno de los grupos. De ser necesario, vuelve a esclarecer los puntos que correspondan para evitar confusiones y brinda retroalimentación personalizada.	
Cierre	**Evaluación diversificada**	**Autoevaluación (5')** Los estudiantes realizan una autoevaluación de su propio desempeño, mediante el uso de la rúbrica para evaluar la producción oral, que el docente les proporcionó. Complementariamente, ellos comparten algunos comentarios sobre las oportunidades de mejora y las fortalezas que destacan en él mismo.	Proyector Multimedia Rúbrica en diapositiva Aplicación Whatsapp
		Coevaluación (10') Los estudiantes comparten sus grabaciones en el grupo de Whatsapp del salón para que entre si apliquen la rúbrica de evaluación. Adicionalmente, cada pareja deberá presentar comentarios sobre el grupo evaluado, resaltando puntos de mejora con respeto y comentando las fortalezas del grupo.	
		Heteroevaluación (10') El docente realiza la aplicación de la rúbrica en cada grupo y hace el cruce de las evaluaciones para obtener un resultado final. Realiza comentarios finales y retroalimenta a todos los estudiantes. Provoca la reflexión de los estudiantes sobre la actividad ejecutada y la importancia para el logro de su competencia comunicativa.	

Elaboración propia (2020)

Validación de la propuesta

En esta etapa de validación de la propuesta para mejorar la producción oral del francés en estudiantes de nivel básico, se procedió a utilizar la técnica de consulta a juicio de expertos con 10 indicadores para la validación interna y 10 indicadores para la validación externa. Así mismo, los expertos se seleccionaron por su idoneidad en trabajos de investigación educacional de tipo aplicada.

Características de los especialistas.

Al tratarse de una etapa delicada, en la selección de los validadores se consideró ciertas características específicas que debían tener, tales como; ética profesional, grado de maestría o doctorado, imparcialidad en los juicios, experiencia en el nivel o grado, manejo de teorías y enfoques. Además de disponibilidad de tiempo, creatividad e interés por participar en este proceso de la investigación.

Los expertos seleccionados fueron tres docentes con amplia experiencia académica profesional, que cuentan con más de 25 años de experiencia, cuyos datos se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 7.
Especialistas de la validación.

Apellidos y nombres	Grado académico	Especialidad/ Profesión	Ocupación	Año de experiencia
Flores Valdiviezo, Hernan	Magister	Sociólogo	Docente investigador	40 años
Muñoz Salazar, Jose	Doctor	Docente en educación	Docente investigador	25 años
Velásquez Tejeda, Miriam	Doctora	Pedagoga	Docente investigador	35 años

Fuente. Adaptado del modelo USIL (2019)

El maestro Hernán Flores Valdiviezo es un profesional con una vasta experiencia de más de 40 años, licenciado en sociología. Se ha desempeñado como docente de investigación, asesor de tesis y corrector de estilo en diversas universidades. Actualmente, se dedica a tiempo completo en la Universidad San Ignacio de Loyola.

El doctor José Muñoz Salazar, especializado en ciencias de la educación y en investigación educativa, cuenta con más de 25 años de experiencia. En la actualidad se desempeña como docente de investigación en la escuela de post grado en la USIL.

La doctora en Educación, Miriam Velásquez Tejeda, quien es licenciada en pedagogía y cuenta con maestría en psicología educativa, tiene una trayectoria académica de más de 35 años. Se ha desempeñado en cargos importantes en diversas universidades de Cuba y actualmente labora de manera exclusiva en la escuela de postgrado de la USIL.

Valoración interna.

Respecto a la primera ficha de validación interna que evalúa el contenido del infome de opinión de los expertos, se tomaron en cuenta 10 criterios de evaluación. Las escalas de valoración se determinaron como deficiente (1), bajo (2), regular (3), buena (4) y muy buena (5). Complementariamente, contiene partes donde el experto puede mencionar las oportunidades de mejora que haya encontrado o cualquier sugerencia que considere pertinente.

Tabla 8.
Validez interna por juicio de expertos

Indicadores	**Juez 1**		**Juez 2**		**Juez 3**	
	n	**%**	**n**	**%**	**N**	**%**
Factibilidad de aplicación del resultado que se presenta.	5	10	5	10	5	10
Claridad de la propuesta para ser aplicado por otros	5	10	5	10	5	10
Posibilidad de la propuesta de extensión a otros contextos semejantes	5	10	4	8	4	8
Correspondencia con las necesidades sociales e individuales actuales	4	8	5	10	4	8
Congruencia entre el resultado propuesto y el objetivo fijado.	4	8	5	10	5	10
Novedad en el uso de conceptos y procedimientos de la propuesta.	4	8	5	10	4	8
La modelación contiene propósitos basados en los fundamentos educativos, curriculares y pedagógicos, detallado, preciso y efectivo	5	10	5	10	4	8
La propuesta está contextualizada a la realidad en estudio.	4	8	5	10	5	10
Presenta objetivos claros, coherentes y posibles de alcanzar.	5	10	5	10	5	10
Contiene un plan de acción de lo general a lo particular.	4	8	5	10	4	8
Total	50	90	50	98	50	90
Promedio Porcentual			92.67			

Fuente. Adaptado del modelo USIL (2019)

Los resultados muestran que el Juez 1 dio una valoración de 90%, el Juez 2 una valoración de 98% y el Juez 3 de 90%, siendo la valoración interna promedio final de 92,67%, lo cual indica que es la propuesta tiene una valoración interna muy buena.

Valoración externa.

En referencia a la segunda ficha de validación externa que evalúa la forma en el informe de opinión de los especialistas, en esta parte también se consideraron 10 indicadores de evaluación con la finalidad de reflejar una visión global de la apreciación de especialista. Así mismo, la escala de valoración también fue de 1 a 5 como en la primera ficha. Los expertos también contaron con uns espacio donde expresar ciertos comentarios o aportes que puedan mejorar la propuesta.

Tabla 9.

Validez externa por juicio de expertos

Indicadores	Juez 1		Juez 2		Juez 3	
	n	%	n	%	n	%
Claridad	5	10	5	10	5	10
Objetividad	5	10	4	8	5	10
Actualidad	4	8	5	10	4	8
Organización	5	10	5	10	5	10
Suficiencia	4	8	5	10	5	10
Intencionalidad	4	8	5	10	5	10
Consistencia	4	8	5	10	4	8
Coherencia	5	10	5	10	5	10
Metodología	5	10	5	10	4	8
Pertinencia	5	10	5	10	5	10
Total	50	92	50	98	50	94
Promedio porcentual			94.67			

Fuente. Adaptado del modelo USIL (2019)

Los resultados de la valoración externa indican que el Juez 1 otorgó una valoración de 92%, el Juez 2 una valoración de 98% y el Juez 3 de 94%, por lo que la valoración externa promedio fue de 94.67%, demostrando que existe una valoración externa muy buena.

Todos estos datos se sintetizan en un apartado llamado resultados, donde se toma en cuanta los puntajes de la valoración interna y externa. La valoración resultante tomó en cuenta una frecuencia de rangos y porcentaje de rangos, permitiendo ubicar en qué escala de validez se encuentra la propuesta, tal y como se presenta en la tabla 9.

Tabla 10.

Escala de valoración

Escala	Rango frecuencia	Rango porcentaje
Deficiente	[10 - 17]	[20% - 35%]
Baja	[18 - 25]	[36% - 51%]
Regular	[26 - 33]	[52% - 67%]
Buena	[34 - 41]	[68% – 83%]
Muy buena	[42 - 50]	[84% – 100%]

Fuente. Adaptado del modelo USIL (2019)

Resultado de la valoración de los especialistas y conclusiones

En este punto se procedió con la sistematización de los datos obtenidos de las dos fichas llenadas por los especialistas con respecto a la validación interna y externa de la propuesta didáctica.

Tabla 11.

Valoración interna y externa por ctriterio de jueces

	Especialista 1	Especialista 2	Especialista 3	Promedio
Validación interna	90%	98%	90%	93%
Validación externa	92%	98%	94%	95%
Promedio	91%	98%	92%	94%
	Promedio final			94%

Fuente. Adaptado del modelo USIL (2019)

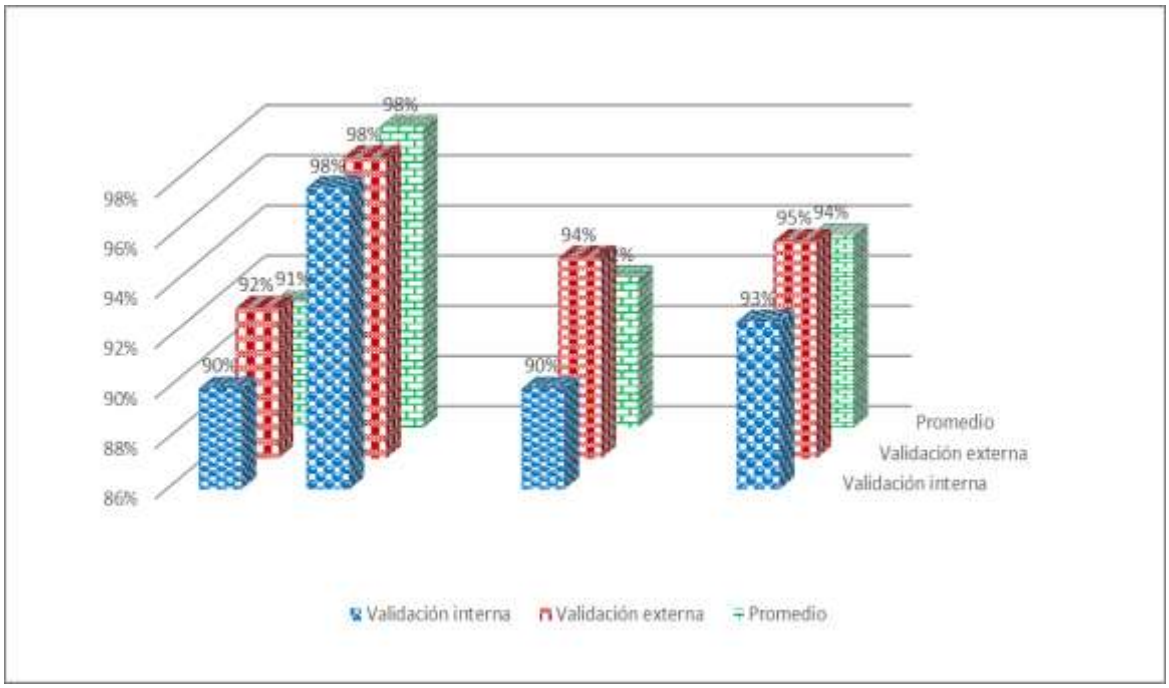


Figura 18. Valoración interna y externa por criterio de jueces

De acuerdo a la escala de valoración, los resultados de la propuesta didáctica, al tener un promedio de 94% de validez, se ubican como muy buena, ya que responde a los objetivos trazados y al contexto.

Por otro lado, las observaciones y sugerencias recibidas estuvieron relacionadas a mejorar la presentación y formato de la investigación, así como a la innovación de la misma y su aplicabilidad en otros contextos. Además, todos los expertos conincidieron en darle mayor énfasis a la generalización del proyecto y a la vez atender las necesidades particulares del grupo. Es así que se tomaron en cuenta dichas recomendaciones para poder mejorar el modelo teórico funcional de la estrategia didáctica.

Conclusiones

Terminando con el proceso de investigación que integra la sistematización teórica y metodológica, el análisis de los resultados del trabajo de campo, el diseño de la estrategia didáctica que se propone, y el cumplimiento de las preguntas científicas y objetivos, se formulan las siguientes conclusiones.

Primera

Se cumplió con el objetivo general de la investigación al modelar una estrategia didáctica enfocada en mejorar la producción oral del idioma francés en los estudiantes del nivel básico de una institución educativa superior de Lima. De tal manera que los estudiantes sean los principales agentes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la aplicación del enfoque adecuado, métodos y actividades de interacción motivadoras que contribuyen a la toma de conciencia de la autogestión del conocimiento.

Segunda

Como respuesta al primer objetivo específico de diagnóstico de campo, se aplicaron técnicas e instrumentos de recolección de datos a través de las unidades de análisis. Ello permitió evidenciar las necesidades para mejorar la producción oral de los estudiantes que participaron en la muestra del estudio. Así mismo, al realizar la codificación y contraste respectivo con las categorías apriorísticas, se obtuvieron categorías emergentes, dentro de las cuales se identificaron a las más influyentes en el problema de investigación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, los datos permitieron dirigir la modelación de una estrategia didáctica que solucionara los problemas encontrados en el estado real para llegar a un estado ideal.

Tercera

Se cumplió con el segundo objetivo específico de sistematización teórica de las categorías apriorísticas de producción oral y estrategia didáctica mediante los aportes de Roméu *et*

al. (2007), Cassany (2003), Tobón (2010), Gómez (2014), Reyes (2019) y Solís y Rivera (2015). Gracias al análisis de esta literatura se pudo comprender los diversos fundamentos teóricos y didácticos que ayudan a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje enfocados en la producción oral del idioma francés en los estudiantes del nivel básico de una institución educativa superior de Lima.

Cuarta

El tercer objetivo específico se cumplió al modelar una propuesta didáctica que permite mejorar la producción oral del francés en los estudiantes del nivel básico. El diseño de la propuesta surge como resultado o producto final de una sistematización extensa y dialógica de criterios teóricos, prácticos y metodológicos. Además, la propuesta está elaborada en base al enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural y secuencia didáctica idónea para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción oral en una lengua extranjera.

Quinta

Se cumplió con el cuarto objetivo específico al validarse la estrategia didáctica propuesta en la investigación para mejorar la producción oral del idioma francés en los estudiantes del nivel básico de una institución educativa superior de Lima. Los tres expertos coincidieron en evaluar positivamente tanto los aspectos teóricos como prácticos que hacen viable la aplicación del diseño. Así mismo, la propuesta se consolida con el rol activo del estudiante y el rol mediador del docente, sumado a las actividades motivadoras e interactivas que promoverán la toma de conciencia del aprendizaje en los estudiantes.

Recomendaciones

Primera

Se recomienda tomar en cuenta las necesidades y características específicas del contexto académico para poder aplicar de manera viable y sostenible la estrategia didáctica que se propone en la investigación, de tal manera que permita mejorar la producción oral de los estudiantes de nivel básico no solo en francés, sino también en cualquier lengua extranjera cuyo proceso de enseñanza-aprendizaje sea compatible con la propuesta para asegurar su efectividad.

Segunda

Es importante difundir la necesidad de implementar estrategias didácticas que tomen como eje principal la motivación, interacción y autoevaluación de los estudiantes para poder mejorar la producción oral de manera consciente. El rol mediador del docente debe ser clave para fomentar el protagonismo del estudiante en su proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso el francés.

Tercera

Se considera necesario difundir el producto de esta investigación a través de las redes, plataformas o talleres institucionales relacionadas con el área pedagógica correspondiente con el fin de poner en conocimiento al personal docente sobre los beneficios de aplicar una estrategia didáctica que mejore la producción oral en nivel básico del francés. Además, se podrá recopilar diversos puntos de vista de los docentes que permita adaptar y perfeccionar el modelo propuesto a la realidad de la institución.

Cuarta

Se sugiere capacitar con talleres a los docentes en la aplicación y secuencialidad de la estrategia didáctica propuesta para mejorar la producción oral del idioma francés en los estudiantes del nivel básico de una institución educativa superior de Lima.

Referencias

Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., Garcia, S., y Rojas, R. (2015). *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. Montevideo, Uruguay: CLACSO.

Alfaro, J., Gómez, L. y Saez, K. (2018). Complexity, accuracy and fluency in oral performance of learners with different proficiency levels of english as L2. *Revista signos*, 51 (96), 3 - 23.

Alliance Française Pérou. (2015). Saison 1: Méthode de Française. Francia: Didier.

Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (2009). *Manual de Psicología Educacional*. (6ª ed.). México: Alfaomega.

Barturén, N. (2019). El aprendizaje basado en tareas como método para desarrollar la expresión oral en estudiantes de inglés de un instituto superior tecnológico de Lima (Tesis para maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú). Recuperada de: http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/5958/Aprendizaje_Barturen Silva_Nancy.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Brown, H. (2007). *Teaching by principles, an interactive approach to language pedagogy*. Nueva York, Estados Unidos: Pearson Longman.

Campos, M. (2018). Estrategia metodológica para el aprendizaje desarrollador en los estudiantes de inglés de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (Tesis para maestría, Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú). Recuperada de: http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/8956/1/2018_Campos-Ramos.pdf

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar Lengua*. (9° ed.). Barcelona, España: GRAO.

Castañeda, C. (2017). Actividades basadas en inteligencias múltiples para el mejoramiento de la habilidad de producción oral en el idioma inglés en los alumnos de una universidad de la ciudad de Trujillo (Tesis de Maestría, Universidad Privada Antenor Orrego). Recuperada de: http://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/upaorep/3618/1/RE_MAEST_EDU_CINTHIA.CASTA%c3%91EDA_PRODUCCI%c3%93N.ORAL_DATOS.PDF

Cerdas, G. y Ramirez, J. (2015). La enseñanza de lenguas extranjeras: historia, teoría y práctica. *Revista de lenguas modernas*, (22), 297-316. Recopilado de: https://search.proquest.com/docview/1691409705/102A26F6C90E4325PQ/2?accountid=43847

Cerezal, J. y Fiallo, J. (2002). *Métodos científicos de las investigaciones pedagógicas*. Lima, Perú: Editora Magisterial Servicios Gráficos.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MIT Press.

Comenio, A. (1983). Didáctica Magna. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (Traducido por el Instituto Cervantes 2002) Madrid, España: Anaya.

Dallos, D. (2015). *Desarrollo de las habilidades audio-orales en francés por medio de actividades lúdicas en los niños de tercero de primaria* (Monografía para Licenciatura, Universidad Libre, Bogotá, Colombia). Recuperada de: https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8430/Trabajo%20de%20grado%20Carolina%202.pdf?sequence=1

Ellis, R. (1997) *Second Language Acquisition*. Oxford Introductions to Language Study. Oxford: Oxford University Press.

Flowerdew, J. y Miller, L. (2005). Second language listening: theory and practice. Hong Kong: Cambridge University Press.

Garate, F. (2018). Evaluación Diversificada: Una Práctica Pedagógica Olvidada. *Researchgate*, 157. Recuperada de: https://www.researchgate.net/publication/334001807_Evaluacion_Diversificada_Una_Practica_Pedagogica_Olvidada

Golema, D. (1998). La práctica de la inteligencia emocional. Barcelona, España: Editorial Kairós.

Gómez, M. (2014). *Propuesta psicolingüística y validación del modelo de aprendizaje estratégico de la competencia de la producción oral de lenguas extranjeras (MAESPRO)*. (Tesis de doctorado, Universidad de Córdoba – Universidad de Zulia, Córdoba, Argentina).

González, D. (2009). *Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la producción oral en la licenciatura en lenguas modernas de la pontificia universidad javeriana.* (Tesis de licenciatura, Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia). Recuperada de: https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/5855/tesis471.pdf?sequence=1

González, N., Zerpa, M., Gutiérrez, D. y Pirela, C. (2007). La investigación educativa en el hacer docente. *Laurus*, 13 (23), 279 - 309.

Harmer, J. (2007). The practice of English language teaching. Edinburgh: Pearson Longman.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6ta. ed.). México: McGRAW-HILL.

Herry-Bénit, N. & Pillot-Loiseau, C. (2012). Enseignement et évaluation de la prononciation de l'Anglais et du Français Langues Etrangères, Colloque

international Langues - Cultures - Sociétés : interrogations didactiques, 20-22 juin 2012, Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3.

Herry-Bénit, N. (2010). *Evaluations objectives et subjectives de la prosodie de l'anglais parlé par des Français*. Paris, Francia. Editions Publibook.

Hidalgo, J. y Villafuerte, F. (2015). *Análisis de estrategias metodológicas de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de competencias del idioma francés. Caso: carrera de turismo y hotelería de la Universidad de Guayaquil, Ecuador,* Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (octubre 2015). En línea: http://www.eumed.net/rev/atlante/10/frances.html

Hymes, D. y Gomez, J. (1996). *Acerca de la competencia comunicativa. Forma y función*, 0 (9), 13 - 37. Recuperado de: https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051/17909

Ibarrola, B. (2014). *Aprendizaje emocionante. Neurociencia para el aula.* Madrid, España: Ediciones SM.

Kormos, J. (2006). *Speech production and second language adquisition*. Nueva Jersey, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates.

Johnson, K. y Morrow, K. (1981). *Communication in the classroom: Applications and methods for a communicative approach*. London, Reino Unido: Longman.

Klein, W. (1986). *Second Language Acquisition*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. California, Estados Unidos. Pergamon Press.

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. (2° ed.). Oxford, Estados Unidos: Oxford University Press

López, M. y Hernández, E. (2016). La pragmática y sus orígenes lingüísticos en el siglo XX. *Revista de investigación lingüística*, *19*, 61 - 76. Recuperado de: https://search.proquest.com/docview/1928619501?accountid=43847

Makuc, M. (2011). La actitud lingüística en la comunidad de habla de Magallanes: aproximación a sus componentes básicos. *Revista Magallania*, 39 (2), 105 -111.

Ministerio de Educación del Perú (2013). Mapas de progreso del aprendizaje de comunicación oral. Lima: MINEDU. Recuperado de: http://www.sineace.gob.pe/wp-content/uploads/2014/10/MapasProgreso_Comunicacion_Oral.pdf

Ministerio de Educación del Perú (2014). *Ley Universitaria: Ley Nro. 30220*. Recuperado de: http://www.minedu.gob.pe/reforma-universitaria/pdf/ley_universitaria.pdf

Ministerio de Educación del Perú (2016). *Unidad de medición de la calidad educativa.* Recuperado de: http://umc.minedu.gob.pe/la-importancia-de-la-retroalimentacion-en-el-proceso-de-evaluacion/

Moreno, J. (1994). *Curso universitario de lingüística general II: semántica, pragmática, morfología y fonología.* (2° ed.). Madrid, España: SINTESIS.

Moya, A. (2017). *Las estrategias metodológicas y la actitud crítica en los estudiantes ingresantes a los institutos superiores públicos del distrito de Puente Piedra – 2014* (Tesis de Doctorado, Universidad César Vallejo). Recuperada de: http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/4892/Moya_EAE.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Norato, C. y Ramos J. (2015). *Estrategia de interacción para el desarrollo de la producción oral en inglés de los estudiantes del curso 602 de la I.E.D Nydia Quintero de Turbay* (Tesis de Licenciatura, Universidad Libre, Bogotá, Colombia). Recuperada de:

https://documentcloud.adobe.com/link/track?uri=urn%3Aaaid%3Ascds%3AUS%3A003322a3-25b6-459d-95f8-f5a3ccfa07d9

Organisation International de la Francophonie (2014). *La langue française dans le monde*. Paris, Francia: Nathan.

Orrego, N. (2015). *Materiales audiovisuales para mejorar la capacidad de expresión y comprensión oral en el área de inglés en los estudiantes del 3° grado de secundaria de la I.E.P. Industrial N° 029 – Yurimaguas – Loreto – 2015* (Tesis de Licenciatura, Universidad Cesar Vallejo, Lima, Perú). Recuperada de: http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/28762/Orrego_PN.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ortega, L. (2013). *Understanding Second Language Acquisition*. Nueva York, Estados Unidos: Routledge.

Peñaloza, W. (2003). *Los propósitos de la educación*. Lima, Perú: Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos.

Real Academia Española. (2018). *Diccionario de la Real Academia Española* (23 ed.). Recuperado de: https://dle.rae.es/?id=GxPofZ8

Reyes, O. (2019). *Estrategia didáctica para desarrollar la producción oral en los estudiantes del curso de inglés en un instituto de educación superior de lima* (Tesis de Maestría, Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú). Recuperada de: http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/9133/1/2019_Reyes-Carrasco.pdf

Roméu, A., Sales, L., Domínguez, I., Pérez, T., Rodriguez, X., Toledo, A., Cejas, J., Reyes, S., Migueli, B., Secada, J. y Martín, F. (2007). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Rouco, Z., Lara, L. y Suárez, G. (2013). Necesidad de promover el aprendizaje desarrollador en estudiantes universitarios. *Revista universidad y sociedad*, 5 (2). Recuperada de: https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/download/120/118/

Sercu, L., Bandura, E., Castro, P., Davcheva, L., Laskaridou, C., Lundgren, U., Méndez, M. y Ryan, P. (2005). Foreign language teachers and intercultural competence: An international investigation. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.

Schuster, A., Puente, M., Andrada, O. y Maiza, M., (2013). La metodología cualitativa, herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. La investigación educativa. *Revista electrónica iberoamericana de educación en ciencias y tecnología*, 4 (2), 109 – 139. Recuperado de: http://www.exactas.unca.edu.ar/riecyt/VOL%204%20NUM%202/TEXTO%207.pdf

Solis, R. y Rivera, J. (2015). Neurociencia, comportamiento humano y paradigma docente. Lima, Perú: Qellca.com

Subdirección de Currículum y Evaluación, Dirección de Desarrollo Académico, Vicerrectoría Académica de Pregrado, Universidad Tecnológica de Chile INACAP. (2017). *Manual de Estrategias Didácticas: Orientaciones para su selección*. Santiago, Chile: Ediciones INACAP.

Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y avaluación* (4ªed.). Bogotá, Colombia: ECOE

Tomé, M. (2015). Desarrollo, análisis y evaluación de la producción oral en clase de lengua extranjera con las nuevas tecnologías. *THÉLÈME: Revista Complutense De Estudios Franceses*, 30 (2), 255 - 268, 297. Recuperada de https://search.proquest.com/docview/1733146695?accountid=43847

Trindade, K. (2019). Estrategias de enseñanza para la producción oral del portugués en cursos b-learning de un instituto de idiomas de Lima (Tesis de Maestría. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú). Recuperada de: http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/14332

Troncoso, C. (2018). La competencia comunicativa intercultural (CCI) en los contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera. Signo y pensamiento, 37(72), 77. Recuperada de: http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.syp37-72.ccic

Vargas, Z. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Red de revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 33(1), 155-165. Recuperada de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44015082010

Velázquez, M. y Cruzata, A. (2018). *Reflexiones para el debate sobre dos conceptos claves en la producción científica del docente investigador contemporáneo: estrategia didáctica y estrategia metodológica*. Lima, Perú: Universidad San Ignacio de Loyola.

Vez, E. y Bertani, V. (2017). The Impact of Self-Video Recordings in Raising Oral Production. Matices en Lenguas Extranjeras, 11, 76-101. Recuperado de: https://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/71855/65839

Zilberstein, J. y Olmedo, S. (2017). Concepción del diagnóstico: ¿por qué y para qué desde posiciones de la didáctica desarrolladora? *Obutchénie: revista de didáctica e psicología pedagógica*, 1(1), 148-167. Recuperado de: http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/38197/21572

Anexos

Anexo 1: Matriz metodológica

Problema de investigación	Preguntas científicas	Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías	Sub_ categorías	Paradigma, Método de investigación, Tipo y Diseño	Población, Muestra y muestreo	Método	Técnicas	Instrumentos
¿Cómo mejorar la producción oral del idioma francés en los estudiantes del nivel básico de un instituto privado de Lima?	¿Cuál es la situación actual de la producción oral del idioma francés en los estudiantes del nivel básico de un instituto privado de Lima? ¿Cuál es la perspectiva teórica de la estrategia didáctica para mejorar la producción oral del idioma francés en los estudiantes del nivel básico de un instituto privado de Lima? ¿Qué criterios teóricos y metodológicos se deben tomar en cuenta en la modelación de la estrategia didáctica para mejorar la producción oral del idioma francés en los estudiantes del nivel básico de un instituto privado de Lima? ¿Cómo validar la propuesta de estrategia didáctica para mejorar la producción oral del idioma francés en los estudiantes del nivel básico de un instituto privado de Lima?	Proponer una estrategia didáctica para mejorar la producción oral del idioma francés en los estudiantes del nivel básico de un instituto privado de Lima.	Diagnosticar la situación actual de la producción oral del idioma francés en los estudiantes del nivel básico de un instituto privado de Lima. Fundamentar teórica y metodológicamente la propuesta de una estrategia didáctica para mejorar la producción oral del idioma francés en los estudiantes del nivel básico de un instituto privado de Lima. Diseñar la propuesta de estrategia didáctica para mejorar la producción oral del idioma francés en los estudiantes del nivel básico de un instituto privado de Lima. Validar la estrategia didáctica por juicio de expertos para mejorar la producción oral del idioma francés en los estudiantes del nivel básico de un instituto privado de Lima.	Producción oral Estrategia didáctica	Riqueza gramática-Léxica Destreza fonológica Habilidad de interacción Planificación didáctica Métodos y técnicas Recursos didácticos	Socio-critico Cualitativa Educacional aplicada No experimental y transversal	Todos los profesores y estudiantes de los cursos de francés en nivel básico del instituto seleccionado 2 profesores y 17 estudiantes de la población No probabilístico	Métodos teóricos: Análisis y síntesis Inducción y deducción Histórico lógico Abstracto a lo concreto Modelación Métodos empíricos: La observación La encuesta La entrevista Métodos matemáticos y estadísticos	Cuestionario Observación de clase Entrevista	Cuestionario a estudiantes Guía de observación de clase Guía de entrevista semi-estructurada a docentes Rúbrica (Prueba pedagógica)

Anexo 2: Matriz de categorización

Problem. invest.	Objetivo principal	Categorías principales	Subcategorías apriorísticas	Indicadores por subcategorías	Guía Entrev.	Cuestionario	Guía Obser
¿Cómo mejorar la producción oral del idioma francés en los estudiantes del nivel básico de un instituto privado de Lima?	Proponer una estrategia didáctica para mejorar la producción oral del idioma francés en los estudiantes del nivel básico de un instituto privado de Lima.	**Producción Oral**: Bygate (2010), define la producción oral como la habilidad para poner en práctica los conocimientos que se posean de una lengua y para ser capaz de hablar en una lengua extranjera es necesario tener conocimiento gramatical y vocabulario (estructura del lenguaje y elección de vocabulario), uso correcto de los sonidos en determinados patrones (formulación de los sonidos para la articulación del enunciado). y habilidades de interacción (influencia del contexto).	Riqueza gramatica-léxica: incluye tanto el conocimiento lingüístico de un idioma (estructuras gramaticales y sintácticos) como el bagaje léxico (diversidad en vocabulario).	Emplea apropiadamente las estructuras lingüísticas en monólogos o diálogos en clase.	3	1	3
				Selecciona adecuadamente el vocabulario según la temática comunicativa propuesta en clase.	4	2	4
				Elabora actividades que permitan usar los saberes lingüísticos/léxicos en actividades de producción oral.		3	
			Destreza fonológica: incluye la articulación correcta de los sonidos a través de la fluidez (velocidad y ubicación de las pausas) y pronunciación (entonación, pausas, nitidez).	Demuestra fluidez y pronunciación al expresar enunciados que facilita la comprensión del receptor en el aula.	2	4	14
				Propone actividades para el desarrollo de la destreza fonológica dentro y fuera de clase.		5	5
			Habilidad de interacción: es la utilización correcta de los dos primeros criterios para lograr una comunicación exitosa según el contexto. Incluye tomar decisiones sobre estilo, registro y adecuaciones.	Elige un registro (formal/informal) adecuado según el contexto comunicativo.	5	6	6
				Crea contextos sociales para el empleo de saberes lingüísticos y léxicos.		7	7
		Estrategia didáctica: Según Tobón (2013), la estrategia didáctica hace referencia a un conjunto organizado y consiente de planes de acción que orientan un proceso de enseñanza-aprendizaje hacia una meta pedagógica. Para tal fin es precisa una planificación controlada, el uso adecuado de métodos pedagógicos y técnicas, además de determinar los recursos y materiales necesarios para cada contexto.	Planificación didáctica: Es el conjunto de pasos a seguir muy bien organizados, controlado y direccionado hacia un objetivo pedagógico en el marco educativo. Por tal motivo debe estar contextualizado y responder a las necesidades y aspiraciones del medio.	Planifica los objetivos que se quieren lograr para la producción oral en la clase de francés.	6	8	1
				Planifica los procesos pedagógicos a seguir para alcanzar el objetivo de la sesión de clase.		9	8
			Métodos y técnicas: Son procesos dirigidos para el desarrollo de una sesión de clase o unidad de un curso. Su principal objetivo es orientar la labor docente en base a criterios psicopedagógicos.	Demuestra dominio de métodos y técnicas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo de la sesión de clase de francés.	7	10	9
				Elije adecuadamente los métodos y técnicas para el desarrollo significativo de la producción oral en clase.		11	10
				Emplea métodos y técnicas adecuadas y pertinentes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción oral del francés.		12	11
			Recursos didácticos: Corresponde a los materiales, medios físicos y digitales que faciliten el rol del docente y la participación activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Crea y elije recursos didácticos de acuerdo a cada temática a desarrollar en clase de francés.	8	13	12
				Utiliza recursos didácticos ya sean concretos o digitales en la sesión de clase de producción oral del idioma francés.		14	13

Anexo 3: Instrumentos de recolección de datos

Cuestionario a los estudiantes

Curso: _____Nivel: _____Edad: _____Sexo: F ( ) M ( ) Fecha: _____

OBJETIVO: Constatar el nivel de satisfacción que experimentan los estudiantes del nivel básico con la manera en que el docente del curso de francés dirige el proceso de enseñanza – aprendizaje para contribuir al desarrollo de la producción oral de una institución educativa superior de Lima. **Instrucciones**: Estimado estudiante, lea atentamente el siguiente cuestionario y responda con total sinceridad las preguntas.

Nº	Pregunta	Muy frecuente-	Frecuente-	Ocasional-	Rarame	Nunca
1	¿Emplea usted de manera correcta las estructuras gramaticales para elaborar los diálogos en clase de francés?					
2	¿Emplea usted en clase de francés vocabularios según la temática de la sesión para elaborar los diálogos?					
3	¿La manera en que enseña el docente, te permite emplear adecuadamente la gramática y vocabulario en la producción oral en clase?					
4	¿Considera usted tener una correcta fluidez (velocidad) y pronunciación (entonación) en francés en el desarrollo de las actividades de producción oral?					
5	¿El docente promueve actividades significativas que desarrollen la fluidez y pronunciación en las sesiones de clase de francés?					
6	¿Considera que es capaz de identificar el contexto y elegir el registro (formal/informal) más pertinente para llevar a cabo una conversación en francés?					
7	¿El docente propone situaciones comunicativas reales para el desarrollo de diálogos en clase de francés?					
8	¿Usted participa en la planificación de los objetivos que se buscan lograr para el desarrollo de la producción oral?					
9	¿Usted percibe que en las clases de francés se esclarecen cuáles son los procesos pedagógicos a seguir para lograr el objetivo de la sesión?					
10	¿Considera que el docente tiene un buen dominio de métodos y técnicas para desarrollar la habilidad de producción oral en las clases de francés?					
11	¿Cree usted que el docente elige los métodos y técnicas más adecuados para mejorar la producción oral del francés?					
12	¿Cree usted que los métodos y técnicas elegidos se emplean de la mejor manera para mejorar la producción oral del francés en aula?					
13	¿Considera que los recursos didácticos (diapositivas, materiales, videos) que son elegidos o creados para mejorar la producción oral son estimulantes y motivadores?					
14	¿En el desarrollo de las actividades de producción oral, el docente hace uso de recursos didácticos como videos, diapositivas, imágenes, etc.?					

Entrevista semi-estructurada a los docentes

Entrevistador: _____ Lugar y Fecha: _____ Duración: _____

OBJETIVO: Conocer la preparación teórica y didáctica que poseen los docentes sobre los fundamentos de la enseñanza del idioma francés en la destreza de producción oral en los estudiantes del nivel básico de una institución educativa superior de Lima.

1. ¿Considera que es importante realizar investigación educativa relacionada al desarrollo de la producción oral en francés? ¿Por qué?
2. ¿Por qué cree usted que se considera fundamental el desarrollo de la fluidez y pronunciación para la producción oral y qué estrategias emplea para mejorar dichas destrezas?
3. ¿Según su experiencia docente, que entiende usted por riqueza gramatical y léxica y cuál es su importancia para la producción oral?
4. ¿En el proceso de enseñanza-aprendizaje que acciones didácticas realiza para promover el uso de los saberes gramaticales-léxicos en la producción oral en francés?
5. ¿Considera que saber identificar el contexto en una situación comunicativa es importante para la producción oral? Y ¿Qué actividades realiza para desarrollar esta habilidad en los alumnos?
6. ¿Para usted es importante la participación de los alumnos en la planificación de los objetivos a lograr y los procesos pedagógicos a realizar? ¿y cómo lo lleva a cabo esta planificación en las clases de francés?
7. ¿Qué métodos y técnicas selecciona mayormente para desarrollar la producción oral del idioma francés y cómo los aplica durante el proceso de enseñanza-aprendizaje?
8. ¿Qué criterios toma en cuenta para la creación o selección de recursos didácticos con el fin de mejorar la producción oral y como aplica en aula?

Guía de observación de una sesión de aprendizaje del curso de francés en el nivel básico

Observador: _____ **Curso:** _____ **Nivel:** _____

Tema de la sesión de clase: _____ **Fecha:** _____ **Horario:** _____

OBJETIVO: Constatar la preparación teórica y didáctica que poseen los docentes sobre el desarrollo de la producción oral al dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje del curso de francés en los estudiantes del nivel básico de una institución educativa superior de Lima.

Nº	ITEMS A EVALUAR
	INICIO
1	Al inicio de la actividad de producción oral se plantean claramente los objetivos y la opinión de los alumnos es tomada en cuenta.
2	El docente despierta saberes previos de vocabulario y gramática que serán utilizados en el desarrollo de la producción oral.
	DESARROLLO
3	Se desarrolla y emplea una gramática específica para la elaboración de diálogos y conversaciones en francés.
4	Se elaboran vocabularios temáticos para ser puestos en práctica en la producción oral.
5	El docente realiza actividades dirigidas al desarrollo de la fluidez y pronunciación.
6	Los alumnos eligen y se desenvuelven correctamente entre un registro formal o informal según sea pertinente.
7	El docente propone contextos reales formales o informales para el desarrollo de la actividad de la producción oral.
8	El profesor demuestra una planificación didáctica para el desarrollo de la clase.
9	El docente demuestra dominio de métodos y técnicas en el aula.
10	La elección de los métodos y técnicas es la más idónea para mejorar la producción oral en francés.
11	Los métodos y técnicas que se emplean son los más adecuados y pertinentes para mejorar la producción oral y para el estilo del grupo.
12	Los recursos didácticos elegidos son motivadores y adecuados para la producción oral.
13	Se hace uso de recursos didácticos en el transcurso de la producción oral.
	CIERRE
14	Los alumnos demuestran una correcta fluidez y pronunciación al realizar intervenciones orales de manera individual o grupal.
15	El maestro fomenta la retroalimentación a través de una evaluación formativa entre pares o heterogénea.

Rubrica de evaluación para una sesión de producción oral del curso de francés en el nivel básico

Observador: _____ **Curso:** _____ **Nivel:** _____

Tema de la sesión de clase: _____ **Fecha:** _____ **Horario:** _____

OBJETIVO: Constatar el desempeño que poseen los estudiantes nivel básico de una institución educativa superior de Lima sobre la competencia de la producción oral al realizar conversaciones o diálogos.

Sub-categorías a evaluar	Muy bien (3)	Bien (2)	Regular (1)	Debe mejorar (0)
Riqueza gramatical / léxica	No existen errores gramaticales perceptibles. Vocabulario adecuado al tema y variado que domina perfectamente.	Casi no existen errores gramaticales perceptibles. Vocabulario adecuado al tema pero poco variado que domina frecuentemente.	Existen algunos errores gramaticales que no dificultan la comprensión. Vocabulario limitado que no domina del todo.	Existen varios errores gramaticales que dificultan la comprensión del interlocutor. Vocabulario escaso y repetitivo que no domina.
Destreza fonológica	Correcta fluidez mostrando velocidad y pausas adecuadas en el discurso. Pronunciación natural con claridad y entonación.	Aceptable fluidez mostrando velocidad y pausas mayormente adecuadas en el discurso. Pronunciación con falta de naturalidad pero con aceptable claridad y entonación mayormente.	Correcta fluidez con velocidad moderada ya que duda, pero continúa el discurso. Algunos errores perceptibles en la pronunciación como falta de nitidez.	Poca fluidez a causa de sus dudas por lo que a veces demora mucho o no termina la frase. La pronunciación no es clara ni respeta la entonación propia del francés.
Habilidad de interacción	Emplea el registro ya sea formal o informal apropiado al contexto del dialogo. Comprende su rol y el de su interlocutor para seguir el hilo de la conversación.	Emplea el registro ya sea formal o informal apropiado, pero a veces no acorde al contexto del dialogo. Comprende su rol y el de su interlocutor para seguir el hilo de la conversación pese a algunas dificultades.	Elección poco apropiada del registro (formal/informal) para el contexto. En ocasiones no toma en cuenta su rol o del interlocutor para seguir la conversación.	Errores en la elección del registro (formal/informal) que pueden perturbar la recepción del mensaje. No sigue el hilo de la conversación ni toma en cuenta al interlocutor.

Anexo 4: Certificado de validez de los instrumentos de recolección de datos

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENDO DE LA ENTREVISTA A DOCENTES

Nº	Formulación del item	Pertinencia		Relevancia		Construcción gramatical		Observaciones	Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No		
1	¿Considera que es importante realizar investigación educativa relacionada al desarrollo de la producción oral en francés? ¿Por qué?	✓		✓		✓			
2	¿Por qué cree usted que se considera fundamental el desarrollo de la fluidez y pronunciación para la producción oral y qué estratégias emplea para mejorar dichas destrezas?	✓		✓		✓			
3	¿Según su experiencia docente, que entiende usted por riqueza gramatical y léxica y cual es su importancia para la producción oral?	✓		✓		✓			
4	¿En el proceso de enseñanza-aprendizaje que acciones didácticas realiza para promover el uso de los saberes gramáticales-léxicos en la producción oral en francés?	✓		✓		✓			
5	¿Considera que saber identificar el contexto en una situación comunicativa es importante para la producción oral? Y ¿Qué actividades realiza para desarrollar esta habilidad en los alumnos?	✓		✓		✓			
6	¿Para usted es importante la participación de los alumnos en la planificación de los objetivos a lograr y los procesos pedagógicos a realizar? ¿y cómo lo lleva a cabo esta planificación en las clases de francés?	✓		✓		✓			
7	¿Qué métodos y técnicas selecciona mayormente para desarrollar la producción oral del idioma francés y cómo los aplica durante el proceso de enseñanza-aprendizaje?	✓		✓		✓			
8	¿Qué criterios toma en cuenta para la creación o selección de recursos didácticos con el fin de mejorar la producción oral y como aplica en aula?	✓		✓		✓			

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA ENTREVISTA:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): ES APLICABLE

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir [ ]** **No aplicable [ ]**

Nombres y Apellidos	RONAL GARNELO ETCOBAR	DNI Nº	06564570
Dirección domiciliaria		Teléfono / Celular	
Título profesional / Especialidad	ANTROPOLOGÍA PEDAGOGÍA	Firma	[signature]
Grado Académico	DR.		
Metodólogo/ temático	METODOLÓGICO	Lugar y fecha	16 NOV. 2018

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENDO DEL CUESTIONARIO TOMADO A ESTUDIANTES

Nº	Formulación del item	Pertinencia		Relevancia		Construcción gramatical		Observaciones	Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No		
1	¿Emplea usted de manera correcta las estructuras gramaticales para elaborar los dialogos en clase de francés?	✓		✓		✓			
2	¿Emplea usted en clase de francés vocabularios según la temática de la sesión para elaborar los dialogos?	✓		✓		✓			
3	¿La manera en que enseña el docente, te permite emplear adecuadamente la gramática y vocabulario en la producción oral en clase?	✓		✓		✓			
4	¿Considera usted tener una correcta fluidez (velocidad) y pronunciación (entonación) en francés en el desarrollo de las actividades de producción oral?	✓		✓		✓			
5	¿El docente promueve actividades significativas que desarrollen la fluidez y pronunciación en las sesiones de clase de francés?	✓		✓		✓			
6	¿Considera que es capaz de identificar el contexto y elegir el registro (formal/informal) más pertinente para llevar a cabo una conversación en francés?	✓		✓		✓			
7	¿El docente propone situaciones comunicativas reales para el desarrollo de diálogos en clase de francés?	✓		✓		✓			
8	¿Usted participa en la planificación de los objetivos que se buscan lograr para el desarrollo de la producción oral?	✓		✓		✓			
9	¿Usted percibe que en las clases de francés se esclarecen cuales son los procesos pedagógicos a seguir para lograr el objetivo de la sesión?	✓		✓		✓			
10	¿Considera que el docente tiene un buen dominio de métodos y técnicas para desarrollar la habilidad de producción oral en las clases de francés?	✓		✓		✓			

11	¿Cree usted que el docente elige los métodos y técnicas más adecuados para mejorar la producción oral del francés?	✓		✓		✓			
12	¿Cree usted que los métodos y técnicas elegidos se emplean de la mejor manera para mejorar la producción oral del francés en aula?	✓		✓		✓			
13	¿Considera que los recursos didácticos (diapositivas, materiales, videos) que son elegidos o creados para mejorar la producción oral son estimulantes y motivadores?	✓		✓		✓			
14	¿En el desarrollo de las actividades de producción oral, el docente hace uso de recursos didácticos como videos, diapositivas, imágenes, etc.?	✓		✓		✓			

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DEL CUESTIONARIO:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): ES APLICABLE

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [✓]** **Aplicable después de corregir [ ]** **No aplicable [ ]**

Nombres y Apellidos	RONAL GARNICO ESPINAR	DNI N°	06564532
Dirección domiciliaria		Teléfono / Celular	
Título profesional / Especialidad	ANTROPÓLOGO PEDAGOGO	Firma	
Grado Académico	DR.		
Metodólogo/ temático	METODOLÓGICO	Lugar y fecha	16 NOV. 2019

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENDO DE LA OBSERVACIÓN DE CLASE

N°	Formulación del ítem	Pertinencia*		Relevancia*		Claridad (precisión gramatical)*		Observaciones	Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No		
1	Al inicio de la actividad de producción oral se plantean claramente los objetivos y la opinión de los alumnos es tomada en cuenta.	✓		✓		✓			
2	El docente despierta saberes previos de vocabulario y gramática que serán utilizados en el desarrollo de la producción oral.	✓		✓		✓			
3	Se desarrolla y emplea una gramática específica para la elaboración de diálogos y conversaciones en francés.	✓		✓		✓			
4	Se elaboran vocabularios temáticos para ser puestos en práctica en la producción oral.	✓		✓		✓			
5	El docente realiza actividades dirigidas al desarrollo de la fluidez y pronunciación.	✓		✓		✓			
6	Los alumnos eligen y se desenvuelven correctamente entre un registro formal o informal según sea pertinente.	✓		✓		✓			
7	El docente propone contextos reales formales o informales para el desarrollo de la actividad de la producción oral.	✓		✓		✓			
8	El profesor demuestra una planificación didáctica para el desarrollo de la clase.	✓		✓		✓			
9	El docente demuestra dominio de métodos y técnicas en el aula.	✓		✓		✓			
10	La elección de los métodos y técnicas es la más idonea para mejorar la producción oral en francés.	✓		✓		✓			
11	Los métodos y técnicas que se emplean son los más adecuados y pertinentes para mejorar la producción oral y para el estilo del grupo.	✓		✓		✓			
12	Los recursos didácticos elegidos son motivadores y adecuados para la producción oral.	✓		✓		✓			
13	Se hace uso de recursos didácticos en el transcurso de la producción oral.	✓		✓		✓			
14	Los alumnos demuestran una correcta fluidez y pronunciación al realizar intervenciones orales de manera individual o grupal.	✓		✓		✓			
15	El maestro fomenta la retroalimentación a través de una evaluación formativa entre pares o heterogénea.	✓		✓		✓			

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA OBSERVACIÓN:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): ES APLICABLE

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir [ ]** **No aplicable [ ]**

Nombres y Apellidos	RONAL GARNICO ESPINAR	DNI N°	06564532
Dirección domiciliaria		Teléfono / Celular	
Título profesional / Especialidad	ANTROPÓLOGO PEDAGOGO	Firma	
Grado Académico	DR.		
Metodólogo/ temático	METODOLÓGICO	Lugar y fecha	16 NOV. 2019.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENDO DE LA ENTREVISTA A DOCENTES

N°	Formulación del ítem	Pertinencia[1]		Relevancia[1]		Construcción gramatical[1]		Observaciones	Sugerencias
		Sí	No	Sí	No	Sí	No		
1	¿Considera que es importante realizar investigación educativa relacionada al desarrollo de la producción oral en francés? ¿Por qué?	✓		✓		✓			
2	¿Por qué cree usted que se considera fundamental el desarrollo de la fluidez y pronunciación para la producción oral y qué estratégias emplea para mejorar dichas destrezas?	✓		✓		✓			
3	¿Según su experiencia docente, que entiende usted por riqueza gramátical y léxica y cual es su importancia para la producción oral?	✓		✓		✓			
4	¿En el proceso de enseñanza-aprendizaje que acciones didácticas realiza para promover el uso de los saberes gramáticales-léxicos en la producción oral en francés?	✓		✓		✓			
5	¿Considera que saber identificar el contexto en una situación comunicativa es importante para la producción oral? Y ¿Qué actividades realiza para desarrollar esta habilidad en los alumnos?	✓		✓		✓			
6	¿Para usted es importante la participación de los alumnos en la planificación de los objetivos a lograr y los procesos pedagógicos a realizar? ¿y cómo lo lleva a cabo esta planificación en las clases de francés?	✓		✓		✓			
7	¿Qué métodos y técnicas selecciona mayormente para desarrollar la producción oral del idioma francés y cómo los aplica durante el proceso de enseñanza-aprendizaje?	✓		✓		✓			
8	¿Qué criterios toma en cuenta para la creación o selección de recursos didácticos con el fin de mejorar la producción oral y como aplica en aula?	✓		✓		✓			

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA ENTREVISTA:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [✓]** **Aplicable después de corregir [ ]** **No aplicable [ ]**

Nombres y Apellidos	José Manuel Muñoz Salazar	DNI N°	09536793
Dirección domiciliaria		Teléfono / Celular	
Título profesional / Especialidad		Firma	[signature]
Grado Académico	Doctor en Ciencias de la Educación		
Metodólogo/ temático	[illegible]	Lugar y fecha	

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENDO DEL CUESTIONARIO TOMADO A ESTUDIANTES

N°	Formulación del ítem	Pertinencia[1]		Relevancia[1]		Construcción gramatical[1]		Observaciones	Sugerenci
		Sí	No	Sí	No	Sí	No		
1	¿Emplea usted de manera correcta las estructuras gramaticales para elaborar los dialogos en clase de francés?	✓		✓		✓			
2	¿Emplea usted en clase de francés vocabularios según la temática de la sesión para elaborar los dialogos?	✓		✓		✓			
3	¿La manera en que enseña el docente, le permite emplear adecuadamente la gramática y vocabulario en la producción oral en clase?	✓		✓		✓			
4	¿Considera usted tener una correcta fluidez (velocidad) y pronunciación (entonación) en francés en el desarrollo de las actividades de producción oral?	✓		✓		✓			
5	¿El docente promueve actividades significativas que desarrollen la fluidez y pronunciación en las sesiones de clase de francés?	✓		✓		✓			
6	¿Considera que es capaz de identificar el contexto y elegir el registro (formal/informal) más pertinente para llevar a cabo una conversación en francés?	✓		✓		✓			
7	¿El docente propone situaciones comunicativas reales para el desarrollo de diálogos en clase de francés?	✓		✓		✓			
8	¿Usted participa en la planificación de los objetivos que se buscan lograr para el desarrollo de la producción oral?	✓		✓		✓			
9	¿Usted percibe que en las clases de francés se esclarecen cuales son los procesos pedagógicos a seguir para lograr el objetivo de la sesión?	✓		✓		✓			
10	¿Considera que el docente tiene un buen dominio de métodos y técnicas para desarrollar la habilidad de producción oral en las clases de francés?	✓		✓		✓			
11	¿Cree usted que el docente elige los métodos y técnicas más adecuados para mejorar la producción oral del francés?	✓		✓		✓			
12	¿Cree usted que los métodos y técnicas elegidos se emplean de la mejor manera para mejorar la producción oral del francés en aula?	✓		✓		✓			
13	¿Considera que los recursos didácticos (diapositivas, materiales, videos) que son elegidos o creados para mejorar la producción oral son estimulantes y motivadores?	✓		✓		✓			
14	¿En el desarrollo de las actividades de producción oral, el docente hace uso de recursos didácticos como videos, diapositivas, imágenes, etc.?	✓		✓		✓			

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DEL CUESTIONARIO:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir [ ]** **No aplicable [ ]**

Nombres y Apellidos	José Manuel Muñoz Salazar	DNI N°	09536793
Dirección domiciliaria		Teléfono / Celular	
Título profesional / Especialidad		Firma	
Grado Académico	Doctor en Ciencias de la Educación		
Metodólogo/ temático		Lugar y fecha	

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENDO DE LA OBSERVACIÓN DE CLASE

N°	Formulación del ítem	Pertinencia¹		Relevancia²		Construcción gramatical³		Observaciones	Sugerencia
		Si	No	Si	No	Si	No		
1	Al inicio de la actividad de producción oral se plantean claramente los objetivos y la opinión de los alumnos es tomada en cuenta	✓		✓		✓			
2	El docente despierta saberes previos de vocabulario y gramática que serán utilizados en el desarrollo de la producción oral.	✓		✓		✓			
3	Se desarrolla y emplea una gramática específica para la elaboración de diálogos y conversaciones en francés.	✓		✓		✓			
4	Se elaboran vocabularios temáticos para ser puestos en práctica en la producción oral.	✓		✓		✓			
5	El docente realiza actividades dirigidas al desarrollo de la fluidez y pronunciación.	✓		✓		✓			
6	Los alumnos eligen y se desenvuelven correctamente entre un registro formal o informal según sea pertinente.	✓		✓		✓			
7	El docente propone contextos reales formales o informales para el desarrollo de la actividad de la producción oral.	✓		✓		✓			
8	El profesor demuestra una planificación didáctica para el desarrollo de la clase.	✓		✓		✓			
9	El docente demuestra dominio de métodos y técnicas en el aula.	✓		✓		✓			
10	La elección de los métodos y técnicas es la más idónea para mejorar la producción oral en francés.	✓		✓		✓			
11	Los métodos y técnicas que se emplean son los más adecuados y pertinentes para mejorar la producción oral y para el estilo del grupo.	✓		✓		✓			
12	Los recursos didácticos elegidos son motivadores y adecuados para la producción oral.	✓		✓		✓			
13	Se hace uso de recursos didácticos en el transcurso de la producción oral.	✓		✓		✓			
14	Los alumnos demuestran una correcta fluidez y pronunciación al realizar intervenciones orales de manera individual o grupal.	✓		✓		✓			
15	El maestro fomenta la retroalimentación a través de una evaluación formativa entre pares o heterogénea.	✓		✓		✓			

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA OBSERVACIÓN:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir [ ]** **No aplicable [ ]**

Nombres y Apellidos	José Manuel Muñoz Salazar	DNI N°	09536793
Dirección domiciliaria		Teléfono / Celular	
Título profesional / Especialidad		Firma	
Grado Académico	Doctor en Ciencias de la Educación		
Metodólogo/ temático		Lugar y fecha	

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENDO DE LA ENTREVISTA A DOCENTES

N°	Formulación del ítem	Pertinencia[1]		Relevancia[2]		Claridad y coherencia gramatical[3]		Observaciones	Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No		
1	¿Considera que es importante realizar investigación educativa relacionada al desarrollo de la producción oral en francés? ¿Por qué?	✓		✓		✓			
2	¿Por qué cree usted que se considera fundamental el desarrollo de la fluidez y pronunciación para la producción oral y qué estrategias emplea para mejorar dichas destrezas?	✓		✓		✓			
3	¿Según su experiencia docente, que entiende usted por riqueza gramatical y léxica y cual es su importancia para la producción oral?	✓		✓		✓			
4	¿En el proceso de enseñanza-aprendizaje que acciones didácticas realiza para promover el uso de los saberes gramaticales-léxicos en la producción oral en francés?	✓		✓		✓			
5	¿Considera que saber identificar el contexto en una situación comunicativa es importante para la producción oral? Y ¿Qué actividades realiza para desarrollar esta habilidad en los alumnos?	✓		✓		✓			
6	¿Para usted es importante la participación de los alumnos en la planificación de los objetivos a lograr y los procesos pedagógicos a realizar? ¿y cómo lo lleva a cabo esta planificación en las clases de francés?	✓		✓		✓			
7	¿Qué métodos y técnicas selecciona mayormente para desarrollar la producción oral del idioma francés y cómo los aplica durante el proceso de enseñanza-aprendizaje?	✓		✓		✓			
8	¿Qué criterios toma en cuenta para la creación o selección de recursos didácticos con el fin de mejorar la producción oral y como aplica en aula?	✓		✓		✓			

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA ENTREVISTA:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Es aplicable

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir [ ]** **No aplicable [ ]**

Nombres y Apellidos	Mª [illegible]	DNI N°	[illegible]
Dirección domiciliaria	[illegible]	Teléfono / Celular	[illegible]
Título profesional / Especialidad	- Traductora / Intérprete EGIT (Paris). - Profesora FLE / FF.	Firma	
Grado Académico	Maestría FLE - [illegible]		
Metodólogo/ temático	Profesora FLE. Temática	Lugar y fecha	[illegible] - 12/11/19

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENDO DEL CUESTIONARIO TOMADO A ESTUDIANTES

N°	Formulación del ítem	Pertinencia[1]		Relevancia[2]		Claridad y coherencia gramatical[3]		Observaciones	Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No		
1	¿Emplea usted de manera correcta las estructuras gramaticales para elaborar los dialogos en clase de francés?	✓		✓		✓			
2	¿Emplea usted en clase de francés vocabularios segun la temática de la sesión para elaborar los dialogos?	✓		✓		✓			
3	¿La manera en que enseña el docente, te permite emplear adecuadamente la gramática y vocabulario en la producción oral en clase?	✓		✓		✓			
4	¿Considera usted tener una correcta fluidez (velocidad) y pronunciación (entonación) en francés en el desarrollo de las actividades de producción oral?	✓		✓		✓			
5	¿El docente promueve actividades significativas que desarrollen la fluidez y pronunciación en las sesiones de clase de francés?	✓		✓		✓			
6	¿Considera que es capaz de identificar el contexto y elegir el registro (formal/informal) más pertinente para llevar a cabo una conversación en francés?	✓		✓		✓			
7	¿El docente propone situaciones comunicativas reales para el desarrollo de diálogos en clase de francés?	✓		✓		✓			
8	¿Usted participa en la planificación de los objetivos que se buscan lograr para el desarrollo de la producción oral?	✓		✓		✓			
9	¿Usted percibe que en las clases de francés se esclarecen cuales son los procesos pedagógicos a seguir para lograr el objetivo de la sesión?	✓		✓		✓			
10	¿Considera que el docente tiene un buen dominio de métodos y técnicas para desarrollar la habilidad de producción oral en las clases de francés?	✓		✓		✓			

11	¿Cree usted que el docente elige los métodos y técnicas más adecuados para mejorar la producción oral del francés?	✓		✓		✓		
12	¿Cree usted que los metodos y técnicas elegidos se emplean de la mejor manera para mejorar la producción oral del frances en aula?	✓		✓		✓		
13	¿Considera que los recursos didácticos (diapositivas, materiales, videos) que son elegidos o creados para mejorar la producción oral son estimulantes y motivadores?	✓		✓		✓		
14	¿En el desarrollo de las actividades de producción oral, el docente hace uso de recursos didácticos como videos, diapositivas, imágenes, etc.?	✓		✓		✓		

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DEL CUESTIONARIO:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Es aplicable

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir [ ]** **No aplicable [ ]**

Nombres y Apellidos	Mª Luisa Dutfurbury Rubello	DNI N°	06675619
Dirección domiciliaria		Teléfono / Celular	
Título profesional / Especialidad	. Traductora / Intérprete ESIT (Paris) . Profesora FLE / AF	Firma	
Grado Académico	Master FLE - Stendhal - Grenoble		
Metodólogo/ temático	Temática	Lugar y fecha	Lima - 19/11/19

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENDO DE LA OBSERVACIÓN DE CLASE

N°	Formulación del item	Pertinencia¹		Relevancia²		Comprensión gramatical³		Observaciones	Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No		
1	Al inicio de la actividad de producción oral se plantean claramente los objetivos y la opinión de los alumnos es tomada en cuenta.	✓		✓		✓			
2	El docente despierta saberes previos de vocabulario y gramática que serán ubizados en el desarrollo de la producción oral.	✓		✓		✓			
3	Se desarrolla y emplea una gramática especifica para la elaboración de dialogos y conversaciones en frances.	✓		✓		✓			
4	Se elaboran vocabularios temáticos para ser puestos en práctica en la producción oral.	✓		✓		✓			
5	El docente realiza actividades dirigidas al desarrollo de la fluidez y pronunciación.	✓		✓		✓			
6	Los alumnos eligen y se desenvuelven correctamente entre un registro formal o informal segun sea pertinente.	✓		✓		✓			
7	El docente propone contextos reales formales o informales para el desarrollo de la actividad de la producción oral.	✓		✓		✓			
8	El profesor demuestra una planificación didáctica para el desarrollo de la clase.	✓		✓		✓			
9	El docente demuestra dominio de métodos y tecnicas en el aula.	✓		✓		✓			
10	La elección de los métodos y tecnicas es la más idónea para mejorar la producción oral en francés.	✓		✓		✓			
11	Los métodos y técnicas que se emplean son los más adecuados y pertinentes para mejorar la producción oral y para el estilo del grupo.	✓		✓		✓			
12	Los recursos didácticos elegidos son motivadores y adecuados para la producción oral.	✓		✓		✓			
13	Se hace uso de recursos didácticos en el transcurso de la producción oral.	✓		✓		✓			
14	Los alumnos demuestran una correcta fluidez y pronunciación al realizar intervenciones orales de manera individual o grupal.	✓		✓		✓			
15	El maestro fomenta la retroalimentación a través de una evaluación formativa entre pares o heterogénea.	✓		✓		✓			

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA OBSERVACIÓN:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Es aplicable

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir [ ]** **No aplicable [ ]**

Nombres y Apellidos	Mª Luisa Dutfurbury Rubello	DNI N°	06675619
Dirección domiciliaria		Teléfono / Celular	
Título profesional / Especialidad	. Traductora / Intérprete ESIT (Paris) . Profesora FLE / AF	Firma	
Grado Académico	Master FLE - Stendhal - Grenoble		
Metodólogo/ temático	Temática	Lugar y fecha	Lima - 19/11/19

Anexo 5: Validación de propuesta

Validación interna

Indicadores	Escala de valoración					Aspectos		
						Positivos	Negativos	Sugerencias
	1	2	3	4	5			
Factibilidad de aplicación del resultado que se presenta.					x			
Claridad de la propuesta para ser aplicado por otros					x			
Posibilidad de la propuesta de extensión a otros contextos semejantes					x			
Correspondencia con las necesidades sociales e individuales actuales				x				
Congruencia entre el resultado propuesto y el objetivo fijado.				x				
Novedad en el uso de conceptos y procedimientos de la propuesta.				x				
La modelación contiene propósitos basados en los fundamentos educativos, curriculares y pedagógicos, detallado, preciso y efectivo					x			
La propuesta está contextualizada a la realidad en estudio.				x				
Presenta objetivos claros, coherentes y posibles de alcanzar.					x			
Contiene un plan de acción de lo general a lo particular.				x				

Ficha de validación externa (forma)

Indicadores		Escala de valoración					Aspectos		
							Positivos	Negativos	Sugerencias
		1	2	3	4	5			
Claridad	Es formulado con lenguaje apropiado					X			
Objetividad	Está expresado en conductas observables					X			
Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica				x				
Organización	Existe una organización lógica					X			
Suficiencia	Comprende los aspectos de cantidad y calidad				x				
Intencionalidad	Adecuado para valorar los aspectos de las categorías				x				
Consistencia	Basado en aspectos teóricos científicos de la educación				x				
Coherencia	Entre el propósito, diseño y la implementación de la propuesta					x			
Metodología	La estrategia responde al propósito de la investigación					x			
Pertinencia	Es útil y adecuado para la investigación					x			

Opinión de aplicabilidad:

a) Deficiente ( ) b) Bajo ( ) c) Regular ( ) d) Bien ( ) e) Muy Bien (X)

Nombres y Apellidos	Hernán Gerardo Flores Valdiviezo		
DNI N°	06055101	Teléfono / Celular	999461104
Dirección domiciliaria	Los Capulíes N° 159 int. 201		
Título profesional / Especialidad	Sociólogo		
Grado Académico	Magíster		
Ocupación y año de experiencia	Docente EPG USIL		Experiencia: 40 años
Metodólogo/temático	Metodólogo x		Temático

Firma

Lugar y fecha: Lima, 10 de julio de 2020

Validación interna

Indicadores	Escala de valoración					Aspectos		
						Positivos	Negativos	Sugerencias
	1	2	3	4	5			
Factibilidad de aplicación del resultado que se presenta.					x			
Claridad de la propuesta para ser aplicado por otros					x			
Posibilidad de la propuesta de extensión a otros contextos semejantes				x				
Correspondencia con las necesidades sociales e individuales actuales					X			
Congruencia entre el resultado propuesto y el objetivo fijado.					X			
Novedad en el uso de conceptos y procedimientos de la propuesta.					x			
La modelación contiene propósitos basados en los fundamentos educativos, curriculares y pedagógicos, detallado, preciso y efectivo					x			
La propuesta está contextualizada a la realidad en estudio.					x			
Presenta objetivos claros, coherentes y posibles de alcanzar.					x			
Contiene un plan de acción de lo general a lo particular.					x			

Ficha de validación externa (forma)

Indicadores		Escala de valoración					Aspectos		
							Positivos	Negativos	Sugerencias
		1	2	3	4	5			
Claridad	Es formulado con lenguaje apropiado					X			
Objetividad	Está expresado en conductas observables				X				
Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica					X			
Organización	Existe una organización lógica					X			
Suficiencia	Comprende los aspectos de cantidad y calidad					X			
Intencionalidad	Adecuado para valorar los aspectos de las categorías					X			
Consistencia	Basado en aspectos teóricos científicos de la educación					X			
Coherencia	Entre el propósito, diseño y la implementación de la propuesta					x			
Metodología	La estrategia responde al propósito de la investigación					x			
Pertinencia	Es útil y adecuado para la investigación					x			

Opinión de aplicabilidad:

a) Deficiente ( ) b) Bajo ( ) c) Regular ( ) d) Bien ( ) Muy bien (X)

Nombres y Apellidos	José Manuel Muñoz Salazar	**DNI N°**	09536793
Dirección domiciliaria		**Teléfono / Celular**	
Título profesional / Especialidad	Ingeniero Electrónico		
Grado Académico	Doctor en Ciencias de la Educación		
Ocupación y año de experiencia	Docente 35 años de experiencia		
Metodólogo/temático	Metodólogo		

Firma

Lugar y fecha: La Molina, 14 de julio del 2020

Validación interna

indicadores	Escala de valoración					Aspectos		
						Positivos	Negativos	Sugerencias
	1	2	3	4	5			
Factibilidad de aplicación del resultado que se presenta.					X			
Claridad de la propuesta para ser aplicado por otros					X			
Posibilidad de la propuesta de extensión a otros contextos semejantes				X				
Correspondencia con las necesidades sociales e individuales actuales				X				
Congruencia entre el resultado propuesto y el objetivo fijado.					X			
Novedad en el uso de conceptos y procedimientos de la propuesta.				X				
La modelación contiene propósitos basados en los fundamentos educativos, curriculares y pedagógicos, detallado, preciso y efectivo				X				
La propuesta está contextualizada a la realidad en estudio.					X			
Presenta objetivos claros, coherentes y posibles de alcanzar.					X			
Contiene un plan de acción de lo general a lo particular.				X				

Ficha de validación externa (forma)

Indicadores		Escala de valoración					Aspectos		
							Positivos	Negativos	Sugerencias
		1	2	3	4	5			
Claridad	Es formulado con lenguaje apropiado					X			
Objetividad	Está expresado en conductas observables					X			
Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica				X				
Organización	Existe una organización lógica					X			
Suficiencia	Comprende los aspectos de cantidad y calidad					X			
Intencionalidad	Adecuado para valorar los aspectos de las categorías					X			
Consistencia	Basado en aspectos teóricos científicos de la educación				X				
Coherencia	Entre el propósito, diseño y la implementación de la propuesta					X			
Metodología	La estrategia responde al propósito de la investigación				X				
Pertinencia	Es útil y adecuado para la investigación					X			

Opinión de aplicabilidad:

a) Deficiente ( ) b) Bajo ( ) c) Regular ( ) d) Bien ( ) e) Muy Bien (X)

Nombres y Apellidos	MIRIRIAM E. VELÁZQUEZ TEJEDA		
DNI N°	00858024	**Teléfono / Celular**	7465044
Dirección domiciliaria	LOS GIRASOLES 140		
Título profesional / Especialidad	LICENCIADA EN EDUCACIÓN		
Grado Académico	MAG. EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y DRA. EN EDUCACION		
Ocupación y año de experiencia	DOCENTE INVESTIGADORA EN LA USIL	Experiencia: 30 años	
Metodólogo/temático	Metodólogo		Temático

Firma

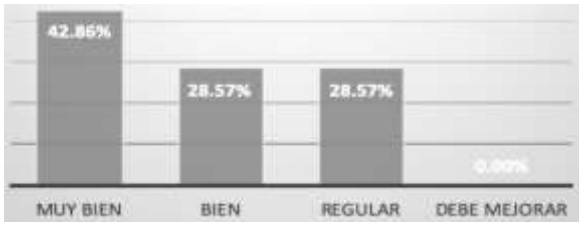
Lugar y fecha:Lima, 14- 07-2020

Anexo 6: Resultados estadísticos de la rúbrica aplicada a los estudiantes

TABLAS Y FIGURAS DE LOS RESULTADOS DE LA RÚBRICA APLICADA

Tabla y figura 1: Riqueza gramatical-léxica
en estudiantes de nivel básico de francés en producción oral.

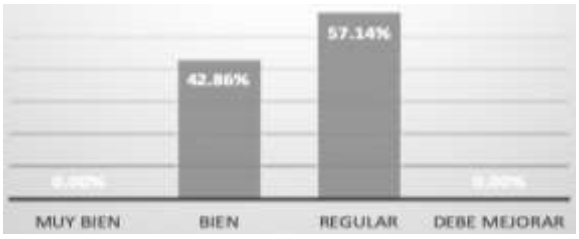
Niveles	Nro.	%
Muy bien	6	42,86
Bien	4	28,57
Regular	4	28,57
Debe mejorar	0	0
Total	14	100



La mayoría (41,86%) muestran un muy buen dominio de estructuras gramaticales básicas y vocabularios temáticos sobre el tema evaluado, además el 28,57% demuestra un dominio bueno y regular de esta destreza.

Tabla y figura 2: Destreza fonológica
en estudiantes de nivel básico de francés en producción oral.

Niveles	Nro.	%
Muy bien	0	0
Bien	6	42,86
Regular	8	57,14
Debe mejorar	0	0
Total	14	100

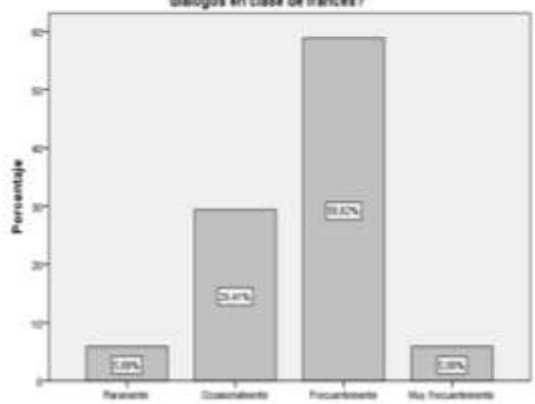


La mayoría (57,14%), dominaban de forma regular la pronunciación y fluidez acorde al nivel básico. Por otra parte, el 42,86% restante demostró una buena destreza fonológica, pero ningún estudiante destacó con la escala de muy bueno.

Tabla 1 y Figura 1: Uso de gramática del estudiante

¿Empleas usted de manera correcta las estructuras gramaticales para elaborar los diálogos en clase de francés?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Raramente	1	5,9	5,9	5,9
	Ocasionalmente	5	29,4	29,4	35,3
	Frecuentemente	10	58,8	58,8	94,1
	Muy frecuentemente	1	5,9	5,9	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

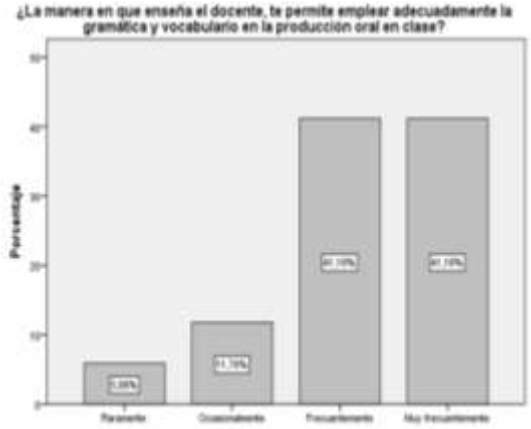


La mayoría de estudiantes (58.82%) dijeron emplear frecuentemente las estructuras gramaticales de manera correcta en los diálogos, y solo el 29,41% de manera ocasional. Pero ninguno expreso que se diera de manera muy frecuente.

Tabla 2 y Figura 2: Uso de gramática del docente

¿La manera en que enseña el docente, te permite emplear adecuadamente la gramática y vocabulario en la producción oral en clase?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Raramente	1	5,9	5,9	5,9
	Ocasionalmente	2	11,8	11,8	17,6
	Frecuentemente	7	41,2	41,2	58,8
	Muy frecuentemente	7	41,2	41,2	100,0
	Total	17	100,0	100,0	



Casi la mitad de estudiantes (41,18%) perciben que el docente les permite emplear adecuadamente la gramática y vocabulario de manera frecuente y la otra mitad (41,18%)de manera muy frecuente.

Anexo 7: Proceso de codificación

Pregunta	Respuesta	Frase codificada	Código	Nº
¿Consideran que es importante la realización de investigación que se dirija al desarrollo de la producción oral, si es importante, o si quizás hay otras destrezas que consideran más relevantes?	Bueno yo creo que principalmente sí tiene que haber investigación, porque si no la hubiera habido no habríamos llegado hasta lo que hoy día se conoce, nro1. Numero dos, que hay otras propuestas SI LAS HAY y que pueden ser de recuperación simple de la experiencia de lo que ha funcionado y lo que no, pero sin investigación no creo que pueda haber nada Porque ósea yo puedo encontrar la formula, pero no mutualizo eso, ósea yo puedo encontrar el secreto, pero si no lo proceso el avance va a ser mucho mas lento.	propuestas SI LAS HAY y que pueden ser de recuperación simple de la experiencia de lo que ha funcionado y lo que no, pero sin investigación no creo que pueda haber nada, Porque ósea yo puedo encontrar la formula, pero no mutualizo eso, ósea yo puedo encontrar el secreto, pero si no lo profeso el avance va a ser mucho mas lento.	Conocimiento empírico del docente Importancia de desarrollar investigación formal educativa	1 2
Y a la producción oral se le debe dar mas importancia o las cuatro competencias son igual de relevantes	Las 4 competencias son importantes, pero en nivel básico, yo siempre lo repito… a mi me gusta hacer mucho como hacen los bebes, los bebes primero escuchan y luego hablan y sin razonar luego van a ir a la producción, porque la intención del oral es producir, pero producir con corrección, pero si no entiendo, si no escucho, no puedo imitar y luego si hay que darles herramientas, pero es básica, porque finalmente voy a escribir como hablo yo, y eso ya incluye otra competencia. O voy a entender según lo que yo creo que hablo….	a mi me gusta hacer mucho como hacen los bebes, los bebes primero escuchan y luego hablan si no escucho, no puedo imitar y luego si hay que darles herramientas, pero es básica, porque finalmente voy a escribir como hablo	Importancia de priorizar la comprensión auditiva para el habla Escuchar bien favorece al habla Hablar bien favorece a la escritura	5 6 7

Subcategorías Apriorísticas	Códigos	Conclusiones Aproximativas
Destreza fonológica	La correcta pronunciación favorece a la correcta emisión y recepción del mensaje. El 29,41% de estudiantes expresan tener una correcta fluidez y pronunciación en francés raramente. Importancia de la corrección fonética oportuna Dificultades de estudiante para pronunciar. La pronunciación se aprende por imitación Importancia de la fluidez en la comunicación.	En la encuesta los estudiantes realizaron una autoevaluación sobre sus habilidades fonéticas en términos de fluidez y pronunciación, indicando que se sentían por debajo del nivel que debieran tener. Corroboradas cuando se aplicó la evaluación donde la mayoría demostró algunas falencias para poder hablar con naturalidad de acuerdo a lo que exige el nivel básico en francés. Por otro lado, en el desarrollo de las entrevistas, los profesores aceptaron que no suelen fomentar la parte fonética dentro de la programación del curso, ya que la institución no lo exige y porque disponen de poco tiempo. Además, pese a contar con un laboratorio multimedia donde existe un programa de autocorrección fonética, la mayoría de estudiantes terminará sus estudios sin haberlo visitado, lo cual repercute en su aprendizaje ya que la autocorrección mejora potencialmente la producción oral. A ello se suma la falta de preparación de algunos docentes, ya que se aprende por imitación.
Subcategorías Emergentes	**Códigos**	**Conclusiones Aproximativas**
Importancia de la diversidad para evaluar y la retroalimentación	Importancia de la corrección inmediata y oportuna. Explicación sobre errores comunes y recomendaciones. Importancia de la retroalimentación en la evaluación formativa. Importancia de la corrección gramatical oportuna. La retroalimentación continua facilita el aprendizaje del idioma. Importancia de la corrección fonética inmediata.	En la práctica docente se encontró que los profesores suelen aplicar la coevaluación o evaluación entre pares para promover la participación de los estudiantes. Una docente destacó la importancia de la evaluación formativa y la corrección inmediata seguida de una retroalimentación para eliminar errores de tipo fonético, gramatical o incluso de contexto, ya que ello evita la fosilización de errores que pueden llevar hasta los ciclos más avanzados.