

**NO ES EL JUEGO POR EL JUEGO: PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL
DESARROLLO DE LA ALTERIDAD Y LA INTERACCIÓN ORAL EN LAS CLASES DE
FLE A TRAVÉS DEL JUEGO**



**SANYI LORENA ROJAS LEÓN
JULIETH PAOLA SÁNCHEZ BALANTA
ALEJANDRA VIVIANA RODRÍGUEZ GONZÁLEZ**

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciadas en Lenguas Modernas

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

Bogotá, 2013

**NO ES EL JUEGO POR EL JUEGO: PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL
DESARROLLO DE LA ALTERIDAD Y LA INTERACCIÓN ORAL EN LAS CLASES DE
FLE A TRAVÉS DEL JUEGO**

SANYI LORENA ROJAS LEÓN

JULIETH PAOLA SÁNCHEZ BALANTA

ALEJANDRA VIVIANA RODRÍGUEZ GONZÁLEZ

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciadas en Lenguas Modernas

Asesora:

SANDRA MILENA PACHECO LÓPEZ

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

Bogotá, 2013

RESUMEN

El siguiente trabajo presenta un estudio cualitativo de *investigación-acción participativa* basado en los postulados de L. Cendales (2003), realizado a partir de las necesidades en términos de alteridad e interacción oral de un grupo de estudiantes adultos de nivel A1 de francés. Dichas necesidades se evidencian a partir del manual que manejan estos estudiantes, *Alter Ego 1*, el cual no favorece de manera suficiente el desarrollo de estos aspectos.

Partiendo de ello, se lleva a cabo una propuesta didáctica que consiste en la adaptación de cinco juegos de origen francófono que promuevan la *alteridad* (Cf. Abdallah-Preteuille 1999, Cuq 2003, Gadamer 1999) y a su vez consoliden la *interacción oral* de los aprendientes (Cf. Vasseur 2005, Matthey 2003, Mondada 2001 & Pekarek 1999). De esta manera, se busca ampliar la visión del mundo francófono de estos aprendientes favoreciendo además la comunicación en lengua extranjera dentro del aula de clase.

Si bien los juegos atienden a diversos rasgos que los hacen particulares, todos responden a una misma línea tanto teórica como metodológica. En relación con esto último, se tomaron como referencia los planteamientos presentados por autores como B. Tomlinson (2011) y H. Silva (1999, 2009) quienes sugieren modelos determinados para la elaboración y diseño de material pedagógico. De igual manera, dentro de la perspectiva teórica del juego, nuestro trabajo investigativo se inspira en los postulados de Chapouille (2007), Ascencio (2007), entre otros autores.

En aras de comprobar la efectividad de la propuesta se llevó a cabo una prueba piloto y dos aplicaciones, las cuales presentaron impactos positivos en los estudiantes en lo que atañe a los aspectos estudiados (alteridad e interacción oral): así, los estudiantes lograron reconocer a su *alter ego* francófono desde sus características lingüísticas, culturales y sociales, hecho que optimizó a su vez la comunicación del aprendiente con el docente y sus compañeros. De igual manera, y dada la dinámica misma del juego, éste último constituyó una herramienta valiosa de evaluación en la medida en que el aprendiente y el docente podían evidenciar los progresos alcanzados en la apropiación y uso de la lengua extranjera.

DESCRIPTORES

Alteridad, Interculturalidad, Interacción oral, Juego, Enseñanza/aprendizaje de Francés como Lengua Extranjera (FLE).

ABSTRACT

The following paperwork presents a qualitative participatory action research founded on L. Cendales's statements (2003). This study was based on the needs of a group of adult students of an A1 French level in terms of otherness (alterity) and oral interaction, due to the insufficient promotion of these aspects in the book *Alter Ego 1* which such students use in their classes.

Having said that, this paperwork proposes an educational tool which adapts five games from different French-speaking countries to promote *otherness* (cf. Abdallah-Pretceille 1999, Cuq 2003, Gadamer 1999), and at the same time strengthen students' oral interaction (cf. Vasseur 2005, Matthey 2003, Mondada 2001 & Pekarek 1999). In this way, this proposal aims to broaden the students' perspective about the different contexts in which French is the main language. It also aims to favor communication in the L2 classroom.

Even though each game has its own characteristics, all of them may be related to the same theoretical and methodological foundation. For this investigation, B. Tomlinson (2011) and H. Silva's (1999, 2009) approaches were taken as reference for materials development. Likewise, our investigation is inspired by Chapouille (2007), Ascencio (2007) and other authors who have explored the game theory.

In order to verify the proposal effectiveness, a pilot study and two applications were carried out with the students showing optimal results in terms of the concepts used in this investigation - otherness and oral interaction. Thus, the students were able to recognize their French-speaking *alter ego* through the identification of the linguistic, cultural and social features of those second selves. In doing so, student-teacher and student-student communication were also favored. Additionally, because of the nature of

game itself, it could be regarded as a useful tool for assessment since the student and the teacher could clearly see their progress through the internalization and use the foreign language.

KEY WORDS

Otherness (Alterity), Interculturality, Oral Interaction, Game, French Teaching/Learning as foreign language.

RÉSUMÉ

Ce mémoire présente une étude qualitative de *recherche-action participative* basée sur les principes de L. Cendales (2003) et effectuée à partir des besoins d'un groupe d'étudiants adultes de niveau A1 de Français en termes d'altérité et d'interaction orale. Ces besoins se manifestent dans le manuel dont les étudiants se servent dans le cours, *Alter Ego 1*, un outil qui ne favorise pas le développement de ces aspects de manière optimale et suffisante.

Sur cette base, on effectue l'adaptation pédagogique de cinq jeux d'origine francophone qui promeuvent l'*altérité* (cf. Abdallah-Preteuille 1999, Cuq 2003, Gadamer 1999) et consolident à leur tour l'interaction orale de l'apprenant. Bien que les jeux répondent à diverses caractéristiques qui les rendent particuliers, l'ensemble de ces jeux correspond à une même ligne à la fois théorique et méthodologique. Concernant ce dernier aspect, nous avons pris comme référence les approches présentées par B. Tomlinson (2011) et H. Silva (1999,2009) qui suggèrent des modèles spécifiques pour le développement et la conception de matériel pédagogique.

Afin de tester l'efficacité de notre proposition, nous avons procédé à un pilotage et à deux applications qui ont eu un impact positif sur les étudiants concernant les aspects mis en exergue dans notre travail de recherche (l'altérité et l'interaction orale) : par conséquent, les étudiants ont réussi à reconnaître leur *alter ego* francophone au moyen de ses caractéristiques linguistiques et culturelles et sociales tout en consolidant la communication avec ses paires et l'enseignant. De la même manière, grâce à la nature même du jeu, celui-ci est devenu un outil d'évaluation dans la mesure où tant

l'apprenant que l'enseignant ont pu faire état des progrès atteints dans l'appropriation et l'utilisation de la langue étrangère.

DESCRIPTEURS

Altérité, Interculturalité, Interaction orale, Jeu, enseignement/apprentissage du français comme langue étrangère (FLE).

AGRADECIMIENTOS

En primera instancia, agradecemos a Dios por darnos la sabiduría, instruirnos, guiarnos y poner a nuestro lado personas que con su apoyo, conocimiento y dedicación dispusieron de su tiempo para enseñarnos y capacitarnos en este proceso de aprendizaje.

Igualmente, queremos expresar nuestro más profundo y sincero agradecimiento a la profesora Sandra Pacheco, directora de la presente investigación, por su orientación, apoyo, seguimiento, atención, paciencia, dedicación y confianza, pero en especial por todas y cada una de sus enseñanzas no sólo en el valioso mundo de la investigación, sino también en nuestra formación como docentes y sobre todo como personas.

También queremos agradecer:

A nuestros estudiantes de la Secretaría de educación por haber sido nuestra inspiración, por su colaboración y por todo el conocimiento que compartieron con nosotras.

A Juan Guillermo por su constante colaboración e interés en este proyecto.

A Luz Aydee Murcia por estar siempre pendiente de nuestro proceso en esta investigación.

A Moisés Ortega por brindarnos tiempo de sus clases para hacer posible la aplicación de nuestra propuesta.

A nuestras familias por brindarnos constante ánimo, respaldo y amor para culminar una de nuestras etapas de formación.

Y a todos aquellos que mostraron interés alguno por nuestra investigación.

DEDICATORIA

Al culminar esta investigación con esfuerzo pero también con mucho amor, dedico este trabajo a todos aquellos que han contribuido en mi formación profesional y humana a lo largo de mi vida, especialmente a Dios por permitirme llegar a este punto de mi vida, a mis padres Manuel Rojas y Graciela León por ser el motor que me impulsan día tras día y por ser el pilar principal para la culminación de esta meta, a mis hermanos Pedro, Nancy y Daira Rojas por sus palabras de aliento y fortaleza. A Karen y Laura por ser la fuente de mi inspiración, y a Anderson Silva por su amor constante y por su apoyo incondicional en tiempos difíciles cuando sentía que las energías se me agotaban. Gracias a mis compañeras de trabajo con quienes viví grandes y valiosas experiencias y con quienes durante años perseguimos una misma meta. El momento en que las palabras suficientes para expresar lo que el alma desea sobrepasan los límites, sólo resta decir a todos GRACIAS.

Sanyi Rojas

Le agradezco profundamente a Dios por guiarme y acompañarme a alcanzar otro de mis objetivos, a mis padres Juan Rodríguez y Matilde González por el amor, el apoyo incondicional y la paciencia que me brindaron durante estos años para lograr cumplir esta meta. A mi hermano Johay Rodríguez por acompañarme con su ejemplo y a mi tío Richard González por su interés constante en mi proceso de formación como licenciada. Muchas gracias a mis compañeras de tesis quienes estuvieron a mi lado viviendo cada experiencia y creciendo no sólo en conocimiento sino como personas. Gracias a Julieth Sánchez por permitirme compartir este proceso con ella y a la profesora Sandra Pacheco por todas sus enseñanzas. Definitivamente no alcanzan las líneas para nombrar a todas las personas que hicieron de este sueño una realidad. Sólo me queda agradecerles a todos por acompañarme a culminar el inicio de este camino. Mil gracias.

Alejandra Rodríguez González

El presente trabajo investigativo es el resultado de cinco años de grandes experiencias, esfuerzos, conocimientos recibidos e inigualables amistades, por ello doy mil gracias en primer lugar a Dios por colmarme de salud, sabiduría y templanza para culminar con éxito uno de los peldaños de mi vida académica. Seguidamente, doy gracias a mis padres Nohra Stella Balanta Álvarez y Julio Sánchez Vente por ser ese ejemplo de constancia y esfuerzo para lograr lo que me propongo y seguir mis sueños por más difíciles que se vean, a mi hermano Johan Sebastián Sánchez Balanta como mi ejemplo a seguir y por su constante guía en mi vida. A mis familiares tíos, primos y abuelos por ser ese apoyo y ejemplo de unión entrañable. A mis compañeras de investigación y a Sandra Pacheco por hacer de este tiempo de formación un momento valioso y significativo. ¡Muchas gracias a todos!

Julieth Paola Sánchez Balanta

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	1
1. CONTEXTUALIZACIÓN.....	4
2. JUSTIFICACIÓN.....	7
3. HECHOS PROBLEMÁTICOS.....	9
4. OBJETIVOS.....	17
4.1. Objetivo general.....	17
4.2. Objetivos específicos.....	18
5. ANTECEDENTES	
5.1. A nivel local.....	19
5.2. A nivel internacional.....	20
6. MARCO TEÓRICO.....	24
6.1. LA INTERCULTURALIDAD Y LA ENSEÑANAZA/APRENDIZAJE DE Lenguas Extranjeras.....	24
6.1.1. Definición.....	25
6.1.2. La competencia comunicativa intercultural.....	27
6.1.3. El Marco Común Europeo de referencia para las lenguas y la competencia comunicativa intercultural.....	29
6.1.4. La importancia de la interculturalidad en el aprendizaje de lenguas extranjeras.....	31
6.2. HACIA EL CONCEPTO DE ALTERIDAD.....	32
6.2.1. Definición.....	32
6.2.2. La importancia de la alteridad en el aprendizaje de lenguas.....	33
6.3. EL JUEGO: DEFINICIÓN E INCIDENCIA EN EL APRENDIZAJE DE Lengua Extranjera.....	34
6.3.1. <i>Definición</i>	34
6.3.2. <i>Principios estructurales del juego</i>	35
6.3.3. <i>Incidencia del juego en el aprendizaje de una lengua extranjera</i>	37
6.3.4. <i>El juego como diseño de material en la enseñanza de una lengua extranjera</i>	38
6.4. INTERACCIÓN ORAL Y LENGUAS EXTRANJERAS	40
6.4.1. <i>Definición</i>	41
6.4.2. <i>La importancia de la interacción oral en el aprendizaje de una lengua extranjera</i>	45
	7. MARCO
METODOLÓGICO.....	47

7.1.	Marco poblacional.....	48
7.2.	Enfoque.....	48
7.3.	Método.....	49
7.3.1.	<i>La investigación-acción en el aula de lengua extranjera</i>	49
7.3.2.	<i>La investigación acción participativa en al aula de lengua extranjera</i>	51
7.4.	Instrumentos.....	51
7.4.1.	<i>Diarios de campo</i>	52
7.4.2.	<i>Matriz de análisis</i>	52
7.4.3.	<i>Entrevistas</i>	52
7.4.4.	<i>Juego</i>	53
7.5.	Fases de la investigación.....	54
7.5.1.	<i>Fase I</i>	54
7.5.2.	<i>Fase II</i>	54
7.5.3.	<i>Fase III</i>	55
7.5.4.	<i>Fase IV</i>	55
7.5.5.	<i>Fase V</i>	55
7.5.6.	<i>Fase VI</i>	56
7.5.7.	<i>Fase VII</i>	56
8.	ANALISIS DE RESULTADOS.....	56
8.1.	Análisis de resultados del juego piloteado <i>Suis le chemin pour trouver ta destination</i>	57
8.1.1.	<i>Diseño de material</i>	58
8.1.2.	<i>Niveles del juego</i>	60
8.1.2.1.	<i>El material</i>	60
8.1.2.2.	<i>La estructura lúdica</i>	60
8.1.2.3.	<i>El contexto lúdico</i>	61
8.1.2.4.	<i>La actitud lúdica</i>	62
8.1.3.	<i>Alteridad</i>	63
8.1.4.	<i>Interacción oral</i>	64
8.2.	Análisis de resultados del juego <i>Parcours entre Villes</i>	66
8.2.1.	<i>Diseño de material</i>	67
8.2.2.	<i>Niveles del juego</i>	68
8.2.2.1.	<i>El material</i>	68
8.2.2.2.	<i>La estructura lúdica</i>	68
8.2.2.3.	<i>El contexto lúdico</i>	69
8.2.2.4.	<i>La actitud lúdica</i>	71
8.2.3.	<i>Alteridad</i>	73
8.2.4.	<i>Interacción oral</i>	74
8.3.	Análisis del juego <i>Améliorez votre tir</i>	75

8.3.1. <i>Diseño de material</i>	77
8.3.2. <i>Niveles del juego</i>	77
8.3.2.1. <i>El material</i>	77
8.3.2.2. <i>La estructura lúdica</i>	78
8.3.2.3. <i>El contexto lúdico</i>	79
8.3.2.4. <i>La actitud lúdica</i>	80
8.3.3. <i>Alteridad</i>	82
8.3.4. <i>Interacción oral</i>	83
CONCLUSIONES.....	84
BIBLIOGRAFÍA.....	88
ANEXOS.....	92
Anexo 1: ALTER EGO 1, páginas 5 – 7.....	92
Anexo 2: ALTER EGO 1, páginas 3 – 4.....	95
Anexo 3: ALTER EGO 1, página 27.....	97
Anexo 4: ALTER EGO 1, páginas 30 – 31.....	98
Anexo 5: Descripción de juegos adaptados.....	100
Anexo 6: Instrucciones de los juegos.....	113
Anexo 7: Matriz de evaluación.....	120
Anexo 8: Entrevista Juan Guillermo Duque (2013).....	124
Anexo 9: Diarios de campo.....	129

INTRODUCCIÓN

El juego es una actividad lúdica que no solamente compete a los más pequeños ya que éste es disfrutado por todos y todas a cualquier edad y en cualquier momento de la vida cotidiana. Además de ello, el juego presenta una importante versatilidad en cuanto a que su uso puede darse en múltiples contextos, no solamente en el hogar con un propósito meramente lúdico, sino también en la escuela con fines educativos. De igual manera, gracias a los beneficios que puede proporcionar el juego – como la simple diversión – es posible que las personas que participan en él tengan la oportunidad de compartir momentos, percepciones y sentimientos significativos ya que el propio carácter del juego permite que la interacción surja de manera espontánea y natural. Es así como el juego puede ser considerado como un constructo social debido a que es necesario que los jugadores establezcan relaciones con los demás (ponerse de acuerdo, compartir las mismas reglas, material, etc.) para que pueda llevarse a cabo. Bajo esta misma perspectiva social y/o colectiva, el juego llega a convertirse en el reflejo de las costumbres, formas de ver y sentir el mundo de los individuos de una sociedad en particular. Al mismo tiempo, el juego permite una apertura y/o reconocimiento de cada individuo que se vincula hacia ese *otro* (alteridad), como un individuo con características “tanto específicas como comunes o próximas a las mías” (Cuq, 2003.)

Por otro lado, en lo que al aprendizaje de lenguas se refiere, uno de los objetivos principales de la educación es que el estudiante desarrolle favorablemente su personalidad en lo que atañe la experiencia de conocer una lengua y una cultura diferente (Cf. Marco de Referencia Común Europeo, 2001). En otras palabras, el aprendizaje de una lengua permite al estudiante desarrollar la habilidad de identificar diferencias y similitudes tanto lingüísticas como culturales dentro del aula de clase. En ese sentido, los profesores pueden tomar diferentes materiales educativos para presentar y promover entre los estudiantes ese entendimiento del paralelo existente entre su propia cultura y la que estudian (Cf. C. Rico, 2012).

Pese a esto, desafortunadamente los manuales de enseñanza de lenguas extranjeras en su mayoría muestran una visión parcializada de la cultura que envuelve la lengua objeto (cf. Valentopulos, 2012). Además, éstos no se muestran como un puente o herramienta capaz de mostrar la diversidad cultural que puede existir entre diferentes contextos que comparten la misma lengua. Este es precisamente el caso del manual *Alter Ego 1*, un manual de francés lengua extranjera que si bien tiene un título que hace referencia a la alteridad, éste presenta en sus actividades limitantes con respecto a la cultura francófona. En estas actividades se hace hincapié en aspectos que atañen al contexto de Francia, y en especial París, desconociendo otros espacios del mundo francófono.

Por otro lado, al analizar el libro *Alter Ego 1* pudimos observar que las actividades para trabajar la interacción oral no eran suficientes para el nivel que estaba destinado, ya que en los primeros niveles de aprendizaje de la lengua es primordial fortalecer la competencia oral de los estudiantes.

Dado este panorama, el presente trabajo investigativo tiene como objetivo general promover la alteridad y consolidar la interacción oral a través del juego de los estudiantes de primer nivel de francés del convenio establecido entre la Pontificia Universidad Javeriana y la Secretaría de Educación.

Así las cosas, para llevar a cabo esta investigación decidimos adaptar cinco juegos francófonos provenientes de los cinco continentes del mundo con el fin de ampliar precisamente los horizontes francófonos a través de los cuales se pretende fortalecer la competencia oral en lo que respecta al aprendizaje de una lengua extranjera (Francés) y, asimismo, fomentar la alteridad como un aspecto relevante dentro del aula de clase. De igual manera, aparte de nuestra propuesta decidimos evaluar el impacto de los juegos adaptados en la clase de francés nivel 1.

Ahora bien, para la realización de nuestra propuesta seguimos una ruta metodológica específica, la cual comprendía diferentes fases entre las cuales figuraron, en primera instancia, la elaboración de una matriz de análisis de necesidades, posteriormente la búsqueda de los juegos francófonos más representativos de cada continente para

proceder a la elaboración y pilotaje de nuestra primera propuesta. Tras los resultados del pilotaje de esta propuesta, realizamos los ajustes necesarios que sirvieron de apoyo para el diseño de los demás juegos. Finalmente aplicamos dos de ellos y analizamos el impacto de los mismos dentro del aula de clase en términos de alteridad e interacción oral.

A continuación, presentaremos la organización de nuestro trabajo investigativo, el cual comprende 8 partes:

1. En primer lugar, se presenta una serie de apartados preliminares que constan de *contextualización, justificación, hechos problemáticos, pregunta de investigación, objetivos y antecedentes*. Estos apartados serán abordados desde el capítulo 1 al 4.
2. En segundo lugar, el quinto capítulo contiene el *marco teórico* en el que se exponen las teorías en relación con la *alteridad* (Cf. Abdallah-Pretceille 1999, Cuq 2003, Gadamer 1999), la *interacción oral* (Cf. Vasseur 2005, Matthey 2003, Mondada 2001 & Pekarek 1999), las teorías sobre el *juego* (Cf. Silva 1999, 2009) y la *creación y adaptación de materiales* (Cf. Tomlinson 2011).
3. En tercer lugar, en el sexto capítulo encontramos el marco metodológico que presenta la ruta que seguimos para llevar a cabo el trabajo de investigación así como los instrumentos de recolección de datos tales como diarios de campo, matriz de análisis, entre otros.
4. En cuarto lugar, en el séptimo capítulo presentamos el análisis de resultados tanto de la prueba piloto como de la aplicación de dos de los juegos adaptados. Todo lo anterior, es analizado a la luz de las teorías de la alteridad, la interacción oral y el juego principalmente.
5. Por último, encontraremos las conclusiones así como las referencias bibliográficas y anexos.

1. CONTEXTUALIZACIÓN

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en aras de promover el fortalecimiento de una segunda lengua¹ en los colombianos, decidió crear en el año 2004 el *Plan de Fortalecimiento de Segunda Lengua*, antes conocido como *Programa de Bilingüismo*, (Alcaldía Mayor de Bogotá & Secretaría de Educación, 2004). Por un lado, este programa tiene como objetivo básico mejorar la educación y la competencia comunicativa en inglés de los estudiantes de todos los planteles educativos del país; y, por otro lado, pretende consolidar el proceso de enseñanza del francés en los colegios públicos de Bogotá. Aunque inicialmente en este programa no se consideró a ésta última como una lengua para ser incluida en el currículo de algunos planteles educativos distritales, actualmente el francés ha empezado a formar parte de los proyectos educativos de algunos colegios públicos de Bogotá con el propósito de aumentar las oportunidades de los estudiantes en el escenario de la educación superior y en el mundo laboral (Secretaría de Educación del Distrito, 2009).

Con el tiempo, este proyecto fue tomando más auge, tanto así que en febrero del 2009 se firmó un acuerdo con el gobierno francés llamado *“aprender otras lenguas en el colegio”* (J. Duque, comunicación personal, Mayo 2013). Gracias a este acuerdo se comenzó a implementar la enseñanza del francés en los colegios públicos de Bogotá. Por ejemplo, en el Colegio Integrado La Candelaria, aún sin tener un programa establecido, muchos practicantes (estudiantes de licenciatura en lenguas de algunas universidades de Bogotá) empezaron a tener participación enseñando francés dentro de las aulas de clase de dicha institución. Solamente a finales del 2010 se estableció el plan curricular del Colegio Integrado La Candelaria y de otras instituciones más como el Liceo Femenino Mercedes Nariño, el Colegio Manuel Elkin Patarroyo, entre otros.

En ese mismo año, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, la Embajada de la República de Francia y la Alianza Colombo-Francesa para la Enseñanza del Francés firmaron un acuerdo con el objetivo de consolidar la enseñanza del francés en

¹Denominación original del programa.

establecimientos educativos oficiales de Colombia (Secretaría de Educación del Distrito, 2009).

En este acuerdo, estas tres organizaciones se comprometen a mejorar el *Plan de Fortalecimiento de Segunda Lengua* y a contribuir con el desarrollo de los procesos educativos de los jóvenes colombianos para que cuenten con las condiciones apropiadas para poder acceder a la sociedad multicultural actual (Secretaría de Educación del Distrito, 2009). Por una parte, la Alianza Colombo-Francesa se compromete a diseñar el material pedagógico adaptado a los niveles de lengua a impartir, considerando el contexto social. Lo anterior implica que el material para el aprendizaje de la lengua francesa será elaborado teniendo en cuenta aspectos económicos, sociales y situacionales de la población a la que estará dirigido.

De la misma manera, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia se compromete a apoyar la formación de docentes de francés del sector oficial en el marco de los programas de mejoramiento de desarrollo de competencias en lenguas extranjeras. Por otra parte, la Embajada de la República de Francia se compromete a coordinar y programar con el Ministerio de Educación Nacional las diferentes actividades a desarrollar en los establecimientos educativos definidos por parte de las secretarías de educación de las entidades territoriales certificadas. (Cf. Vélez et al., 2010). Las dos últimas entidades aseguran no sólo respaldar la formación de docentes de la lengua francesa, sino también tomar la responsabilidad de coordinar, programar y crear actividades que puedan ser utilizadas en las diferentes instituciones educativas.

Por su parte, la Secretaría de Educación del Distrito Capital, la entidad rectora de la educación preescolar, básica (primaria y secundaria) y media en Bogotá, con el fin de mejorar el *Plan de Fortalecimiento de Segunda Lengua*, se compromete a fortalecer las licenciaturas en lenguas extranjeras de algunas universidades del Distrito para mejorar la formación de los maestros en esa disciplina. Entre estas instituciones se encuentran la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad de la Salle, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Libre, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Pontificia Universidad Javeriana.

Además, como se mencionó anteriormente, varios colegios del Distrito se encuentran en el proceso de implementación del francés como Lengua Extranjera. Entre ellos encontramos instituciones como el Colegio Integrado la Candelaria, el Colegio Manuel Elkin Patarroyo, el Colegio Villemar el Carmen, el Liceo Femenino Mercedes Nariño y la Institución Educativa Distrital Nueva Colombia entre los cuales hay alrededor de 51.000 niños que hacen parte del programa de formación en una segunda lengua. (J. Duque, comunicación personal, 4 de Mayo de 2013)

Por otro lado, en estos colegios hay más de 150 docentes involucrados en el proceso de formación de los estudiantes en una segunda lengua (francés) y hay entre 70 y 80 practicantes participando en esta iniciativa. La dinámica de trabajo en los colegios es muy independiente y difiere dependiendo del plan curricular y de las dinámicas académicas de cada institución. Por ejemplo, *“en el Colegio Integrado la Candelaria un profesor titular ayuda a manejar el grupo y un practicante maneja la lengua, en contraste, en el Liceo Femenino el practicante es responsable de prácticamente toda la clase”* (Ibíd., 2013).

Considerando lo anterior, a pesar de que existen muchos docentes involucrados en el proceso, muchos de ellos no tienen conocimientos básicos de la lengua francesa y es por ello que se hace necesario llevar a cabo un plan de formación en esta lengua para los profesores de estos planteles educativos, con el fin de que éstos puedan impartir sus áreas disciplinares (sociales, ciencias naturales, matemáticas, entre otras) en esta lengua, tal como lo contemplan los proyectos curriculares del Ministerio al respecto.

En ese sentido, muchos de los docentes que forman parte de las instituciones anteriormente nombradas, en compañía de otros funcionarios de la Secretaría de Educación Distrital, valoran la necesidad e importancia de aprender francés ya que su contexto laboral así se lo exige. Dada esta necesidad y/o exigencia, en el primer semestre del año 2013, el área de francés de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Facultad de Comunicación y Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ) decidió crear un espacio significativo en el que dichos profesores puedan tomar clases de francés. Las personas encargadas de impartir las clases son estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas quienes están cursando entre octavo y décimo

semestre y están realizando su práctica docente, entre ellas nos encontramos las autoras de la presente investigación.

2. JUSTIFICACIÓN

En relación con lo mencionado anteriormente y considerando que el objetivo general de nuestro trabajo de investigación radica en promover la alteridad y la interacción oral de los estudiantes de FLE a través de la adaptación de cinco juegos; a continuación presentaremos las razones principales que nos motivaron a llevar a cabo esta investigación. Como primera medida, mencionaremos la relación que teje nuestra propuesta de investigación con nuestro proceso de formación como docentes de lenguas, así como con nuestra práctica pedagógica propiamente dicha. Posteriormente resaltaremos la importancia de realizar este trabajo investigativo debido a su carácter innovador y pionero. Para finalizar, destacaremos cada uno de los conceptos que se consolidaron a lo largo de esta investigación y su relación con la enseñanza y aprendizaje del Francés como Lengua Extranjera (FLE).

En primer lugar, a través de este trabajo, aplicaremos y pondremos en práctica gran parte del conocimiento obtenido en el transcurso de la carrera, especialmente el componente pedagógico en lo que concierne a métodos y modelos de enseñanza y aprendizaje del francés como Lengua Extranjera.

Por otro lado, los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas deben llevar a cabo su práctica docente en el campo de la enseñanza de inglés o francés. En nuestro caso, realizamos nuestra práctica docente con profesores de colegios del Distrito cuyo Proyecto Educativo Institucional (PEI) ha implementado el aprendizaje del francés como parte de su currículo. Dicha población de profesores constituyó la misma para la cual estuvieron dirigidos los cinco juegos que fueron adaptados y realizados de tal manera que compartimos gran parte de nuestro tiempo con dicha población, condición que le otorgó solidez a nuestro proyecto de investigación.

Además de esto, hicimos parte del primer grupo de practicantes de la PUJ en trabajar con esta población de tal forma que este trabajo investigativo será innovador y pionero en este contexto. Igualmente, este trabajo tiene como propósito servir de soporte y

ayuda no solamente para los estudiantes que tendrán la oportunidad de acceder al material sino también para los futuros practicantes de francés de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana.

Por otro lado, si bien este proyecto pretende complementar una serie de temas que no se encuentran lo suficientemente consolidados en el libro guía *Alter Ego 1* (Hachette, Français Langue Étrangère), el uso de los juegos adaptados no se encuentra atado ni al libro ni a ningún otro material, ya que éstos fueron tomados de los cinco continentes en donde se habla francés, de tal suerte que tanto estudiantes y profesores de francés podrán acceder al material para consolidar ciertos temas de índole tanto lingüística como cultural así como también podrá ser adaptado para trabajarse en otros contextos y con diferentes niveles de complejidad. Vale la pena mencionar que la adaptación de los juegos, así como su realización fue idea original de las autoras de la presente investigación.

De la misma manera, tal y como se mencionó al inicio de este apartado, este proyecto busca promover *la alteridad*, un concepto que si bien ha sido discutido durante los últimos años, pocos lo han introducido en la enseñanza de una lengua extranjera:

“Creo que la enseñanza de lenguas es extremadamente importante, y su finalidad debe ser mucho más amplia que simplemente aprender la lengua, es también aprender otra cultura, adentrarse en ella y comprender que las culturas no son superiores o inferiores. Aprender una lengua es descentralizarse, dejar de considerarse el centro del mundo, que mi cultura es la única que existe y que tiene valor” (Cf. C. Hélot, El Parainfo N° 23, 2005).

La incorporación de la alteridad en la enseñanza de una lengua como el francés es tan importante como la lengua misma, pues es por medio de ésta que el estudiante va a ser capaz de reconocerse en el otro, de acoger al otro desinteresadamente, es una manera de interpretar y escuchar a ese otro que es diferente, pero que es tan valioso como lo soy yo, tal como lo propone M. Abdallah- Pretceille (2006) y R. Porcher (2004)

De esta manera, se considera importante que los estudiantes de francés de nivel A1 comiencen su proceso de reconocimiento en el otro, en este caso, de ese *otro* que forma parte de una cultura tan diversa y valiosa como la suya: la cultura francófona. Igualmente se busca que el estudiante se relacione no sólo con ese otro cultural y lingüístico sino que busque y construya identidad con sus propios compañeros de clase.

Con relación al juego, es posible afirmar que el juego es de gran utilidad en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras debido a que éste no sólo se muestra como una actividad física o mental a la que el profesor acude para crear un ambiente diferente en su clase o en la que el estudiante simplemente se divierte; sino que por el contrario, éste permite una comunicación entre aprendientes y, por lo tanto, promueve el reconocimiento del otro (*alteridad*) y la interacción (J. Cuq, 2003, p. 160), comunicación que es mediada por la lengua objeto de aprendizaje.

Del mismo modo, como lo menciona J. Cuq (Ibíd., 2003), el juego responde a unos objetivos en los que el estudiante se encuentra expuesto a diversas situaciones en las que debe recoger información, resolver problemas, usar su creatividad, tomar decisiones, trabajar en equipo, compartir sus opiniones, etc. Por lo tanto, de esta manera será posible promover la alteridad y consolidar la interacción oral de la población estudiada.

Teniendo en cuenta lo anterior, el juego es una oportunidad para promover la interacción en el salón de clase. En ese sentido, la interacción es abordada en este trabajo investigativo como una acción concreta llena de encuentros humanos variados y reales (Cf. M. Vasseur, 2005), es decir, que la interacción se construye por medio de intercambios verbales que se dan en un encuentro entre dos o más personas elaborando un proceso colectivo, para el caso particular, el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.

3. HECHOS PROBLEMÁTICOS

En este apartado presentaremos los motivos que dieron origen a esta investigación. En primer lugar, introduciremos los hechos relacionados con la interculturalidad y por ende

la alteridad. Del mismo modo, haremos alusión a aquellos referidos al juego. Finalmente, nombraremos las situaciones problemáticas respecto a la interacción oral.

Actualmente vivimos en una era de globalización donde lo lejano se hace cada vez más próximo; donde las fronteras se hacen menos evidentes y donde los obstáculos culturales se van minimizando. En ese sentido, al enfocar la mirada hacia nuestras experiencias y al cumplir el rol tanto de estudiantes como de docentes de una lengua extranjera, en este caso de francés, se ha hecho posible rescatar la importancia de tratar temas dentro del aula de clase que consoliden la alteridad, siendo ésta la base de la interculturalidad.

Antes de adentrarnos en la presentación de nuestra temática de investigación, es conveniente precisar lo que se entiende por *interculturalidad* y *alteridad* en el contexto de nuestro estudio. *La interculturalidad*², según J. Cuq (Ibíd., 2003), es entendida como el reconocimiento y el encuentro mutuo generado intencionalmente entre culturas a través del diálogo. Asimismo, es concebida como un reconocimiento que abarca la identificación de diferencias culturales y formas de vida que pueden ser entendidas por personas de diferentes grupos sociales, profesionales y étnicos dentro del mismo marco de una comunidad. Éste es un tema de gran relevancia dado que permite entender que las culturas no se encuentran aisladas, sino que por el contrario, comparten varias características que permiten que éstas se relacionen.

Ahora bien, al hablar de interculturalidad se hace pertinente mencionar el concepto de cultura que para efectos de esta investigación e inspiradas en lo propuesto por M. Abdallah-Pretceille (1999) es entendida como una construcción humana que permite la creación de identidades sociales, identidades que no existirían sin la presencia de la alteridad y que son producto de las interacciones cotidianas con el *otro*.

De este modo, la cultura y la visión del otro nos han llevado a la interculturalidad y a poner en evidencia la importancia del *“hablante intercultural”* como aquel ser humano

² L'interculturel, en effet, suppose l'échange entre les différentes cultures, l'articulation, les connexions, les enrichissements mutuels. Loin d'être un appauvrissement, le contact effectif de cultures différentes constitue un apport où chacun trouve un supplément à sa propre culture (à laquelle il ne s'agit bien sûr en rien de renoncer). (Cuq, J. p. 2003, pp. 136 – 138)

que participa de forma simultánea en diferentes culturas, es decir en diferentes formas de ver y de organizar el mundo (Mercè, 2005). Además, si el aprendizaje de las lenguas no se constituye como el eje esencial de este reconocimiento y apertura al *otro*, será entonces solamente un componente adicional en donde no tendría sentido aprender la forma de vida del *otro* en su propia cultura, pues el estudiante no sería capaz de reconocer sus diferencias y semejanzas y, por lo tanto, la otra cultura no dejaría de ser extraña y no sería un punto de referencia para identificarse a sí mismo a través de otra persona.

El acoger y aceptar al *otro* es ante todo una posición que conlleva a los propósitos de la escuela y de la educación, a enseñar al estudiante a identificar y reconocer las diferencias presentes en otras personas pertenecientes a otras culturas, aceptarlas y recrearlas como un punto de referencia que podría ser o no común.

Al respecto, M. Abdallah-Pretceille (Ibíd., 1999) afirma que:

“El profesor está obligado, por lo tanto, a tratar de elucidar, por una parte, la o las relaciones que su grupo de pertenencia establece con los otros grupos culturales y o nacionales, y por otra parte, a objetivar su propia relación con la cultura y con la lengua que enseña como también con los grupos culturales a los que se dirige” (p. 77)

Lo anterior señala que es conveniente que en la enseñanza de lenguas extranjeras el docente haga hincapié en sus estudiantes sobre la importancia de tomar conciencia de esa nueva cultura, sus hábitos, sus costumbres que se aprenden a través de esa lengua extranjera. Igualmente, es relevante que el docente identifique que sus estudiantes también hacen parte de otra cultura y que tendrán en cierta medida que salirse de ellos mismos para lograr entender cómo funciona y qué ocurre en la cultura extranjera y la lengua que están siendo aprendidas.

Considerando lo anterior, *la alteridad*, que emerge de la interculturalidad, hace referencia al reconocimiento individual que realiza cualquier ser humano en relación con la cultura y/o culturas que se encuentran a su alrededor. Lo anterior implica que mi

conciencia se encuentra inmersa entre los demás, quienes, al igual que yo persiguen su propio proyecto de vida, es decir, construyen su identidad (Cf. M. Abdallah-Pretceille, 2006 y R. Porcher, 2004).

El interrogante que subyace de la relación de alteridad se basa en ¿Quién es ese *Otro*? En palabras de L. Porcher (2003), el conocimiento del *otro* remite a un sujeto que se considera como distinto a mí, pero como un reflejo de mí mismo y de lo que yo soy. Dicho de otra manera, en el proceso de alteridad acoger al *otro* desinteresadamente es una manera de interpretar y escuchar a ese *otro* que es diferente pero que es tan valioso como lo soy yo. Esto es tan importante en una clase de lengua extranjera como la lengua misma, pues aprender una lengua es precisamente reconocer a ese *otro* que ha nacido y vivido en otra cultura.

Tomando como base lo anterior, es importante evidenciar la manera como tanto los profesores y los manuales de lenguas no profundizan lo suficiente en el entendimiento de las otras culturas a través de sus contenidos. Por esta razón, surge la necesidad de profundizar este tema en la clase de FLE. Dada la oportunidad de llevar a cabo esta investigación con los cursos de francés del convenio entre la Pontificia Universidad Javeriana y la Secretaría de Educación es relevante mencionar que el programa del nivel A1 de francés de los cursos objeto de estudio corresponde a las unidades de la 0 a la 5 del libro *Alter Ego 1*, de la casa editorial Hachette (2006). Cada unidad se encuentra dividida por lecciones. En el caso de la unidad 0, ésta cuenta con una lección y en el caso de las unidades restantes, éstas cuentan con tres lecciones cada una (**ver anexo 1**).

Según el propósito del libro, el enfoque del mismo le permite al estudiante adquirir las competencias descritas en los niveles A1 y A2 según el Marco de Referencia Común Europeo (MRCE) (**ver tabla 1**) es decir, competencias de comprensión y de expresión escrita y oral.

Igualmente, según los objetivos del libro *Alter Ego* se pretende que los aprendientes desarrollen actitudes de saber ser y comportamientos de *saber hacer* entendidos por el Marco Común de Referencia Europeo (2001) como parte de las competencias

generales que *“son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas”*³(ver anexo 2). Según el MCRE la competencia de saber ser es definida como la competencia “existencial” donde la actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no sólo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad (actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilos cognitivos y los tipos de personalidad). Así, al aprender una lengua extranjera, los alumnos deben tener un cambio de actitud frente a lo aprendido, pues estos nuevos conocimientos los llevarán a entender el mundo de otra manera, adquiriendo nuevos aspectos, formas e ideas sobre la realidad.

Usuario Básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.

Tabla 1. Consejo de Europa (2001). Marco de referencia Europeo para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Universidad de Cambridge.

Asimismo, así como lo asevera el MCRE, *“la competencia de saber hacer, definida como la capacidad de apropiarse y de activar de forma contextualizada los recursos necesarios (conocimientos, habilidades y actitudes), comprende destrezas sociales, de la vida profesional y de ocio”*⁴. De igual manera, esta competencia se encuentra directamente relacionada con la capacidad de relacionar la cultura de origen con la cultura extranjera a través de la experiencia.

³ Instituto Virtual Cervantes: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

⁴ Diccionario Instituto Virtual Cervantes: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Por otro lado, en la presentación del libro y en el título del mismo (*Alter Ego: el otro yo*), es posible percibir la intención de los autores por incluir temas cuyo principal objetivo se fundamenta en promover en el estudiante un interés por el mundo francófono. No obstante, se evidencia, a través de las actividades, que lo anterior no se cumple ya que las referencias hacia esa supuesta globalidad de la Francofonía se reducen en su mayoría al contexto de Francia, particularmente al ámbito parisiense, desconociendo así la diversidad del mundo francófono en la cual reposa su importante riqueza cultural. Es precisamente esa perspectiva de apertura y de globalidad que busca fomentar la alteridad, esa visión de *mi otro yo en su conjunto*; es decir sus costumbres, sus hábitos, sus características, su visión del mundo, su manera de ser y de actuar en cualquier momento de la vida cotidiana.

De este modo, el estudiante de francés debe ser capaz de identificar y aceptar las formas de vivir y de actuar de los habitantes en países como Senegal, Camerún, Malí, Canadá, Haití entre otros, con el fin de expandir sus horizontes más allá del espacio hexagonal (i.e. Francia), ampliamente privilegiado en la enseñanza y aprendizaje del Francés como Lengua Extranjera (Cf. F. Valentopulos y N. Pérez, 2012).

Por lo anterior, y dado que el libro, si bien lo menciona, no contiene actividades suficientes ni adecuadas que promuevan tal sentido de la alteridad - como base de la interculturalidad - en el aula de clase; la presente investigación pretende entonces adaptar cinco juegos que permitan a los estudiantes de francés de nivel A1 desarrollar desde el inicio del aprendizaje esa conciencia de la alteridad y por consiguiente de la interculturalidad. Lo anterior implica reconocer a través del juego diversos aspectos de algunos puntos geográficos del mundo francófono.

Pero, ¿por qué el juego? ¿Por qué cinco? A continuación explicaremos las razones de los elementos planteados en estos interrogantes. Con respecto al primer interrogante, vale la pena mencionar que el juego es considerado de gran importancia en la educación por las ventajas que brinda para el aprendizaje. En primera instancia, éste ayuda a desarrollar habilidades cognitivas en los aprendientes que permiten fortalecer el aprendizaje puesto que el juego dispone al cerebro en el momento de recibir y producir información (Cf. Trigueros y E. Rivera 2010, pp. 7-8). Por otro lado, el juego se

presenta como una oportunidad para tratar temas relacionados con la alteridad en el aula de clase de una lengua extranjera ya que éste, como lo afirma H. Silva (supra 2009), se encuentra sujeto a variaciones históricas, culturales y disciplinarias; lo que significa que para su desarrollo se debe tener en cuenta diferentes factores como el contexto, la cultura y las diferentes corrientes y disciplinas que lo han abordado a lo largo de los años.

Igualmente, el juego implica que exista interacción entre los participantes y, por lo tanto, conlleva a que se reconozca al otro durante su realización (Cf. J. Cuq, 2003)⁵ pues el juego hace que el participante se ponga de acuerdo con el otro y que entre todos contribuyan a alcanzar el objetivo del mismo, es decir que fomente la interacción y permita no sólo el descubrimiento de sí mismo sino del otro u otros con los que se está jugando así como de la cultura de la lengua objeto de aprendizaje.

De igual importancia, en cuanto al segundo interrogante, decidimos adaptar cinco juegos con el fin de resaltar en la clase de francés la cultura de los países francoparlantes pertenecientes a cada uno de los cinco continentes del mundo. Es relevante mencionar que el francés es la segunda lengua, después del inglés, que se habla en los cinco continentes (Cf. Organización Mundial de la Francofonía – OIF, 2008) De esta manera quisimos abrir el horizonte tanto lingüístico como cultural que habitualmente se desarrolla en los cursos de FLE (Cf. Komatsu, Delmaire 2008).

Teniendo en cuenta lo anterior, el aula de lengua extranjera se presenta como una oportunidad de llevar a los aprendientes a reconocerse por medio de la otra cultura. No obstante, el material no siempre es suficiente para alcanzar este objetivo. De ahí surge la importancia de acudir a un material complementario que permita a los estudiantes reconocerse en la cultura de la lengua que están aprendiendo. Por consiguiente, aunque existen diferentes tipos de materiales complementarios como manuales de ejercicios, páginas web para la enseñanza del francés, guías sobre diferentes temas diseñadas para aumentar la práctica en un tema específico, entre otros (que podrían

⁵ *El juego] es una actividad de aprendizaje guiada por reglas y practicada por el placer que ésta proporciona. Ella permite una comunicación entre los aprendientes (recolección de información, resolución de problemas, competencia, creatividad, toma de decisiones, etc.). Orientada hacia un objetivo de aprendizaje, ésta permite a los aprendientes utilizar de una forma colaborativa y creativa el conjunto de sus recursos verbales y comunicativos. (J. Cuq, 2003, p. 160)*

ser útiles en el momento de enseñar una lengua extranjera); el juego se presenta como una oportunidad no sólo para disponer al estudiante para aprender la lengua por su carácter dinamizador sino para promover la alteridad durante las clases.

En el caso del grupo de adultos de francés de nivel A1 del convenio entre la Secretaría de Educación y la Pontificia Universidad Javeriana, el juego es el medio a través del cual se pretende consolidar la interacción oral de los aprendientes y promover la alteridad en la clase de lengua extranjera.

Por otra parte, si bien el libro en su presentación establece la importancia de trabajar actividades en las que se potencialice la expresividad de los estudiantes y de este modo la interacción oral de los mismos, a lo largo de éste se hace un mayor énfasis en la producción escrita y las habilidades receptivas (comprensión tanto oral como escrita) y se encuentran falencias en los contenidos relacionados con la interacción oral. Por ejemplo, al inicio de la lección 3 se propone una actividad relacionada con la Francofonía en la que le brindan al estudiante información acerca de la misma. No obstante, en el libro sólo se presenta una serie de imágenes pertenecientes a París que el estudiante debe identificar y nombrar (**ver anexo 3**). De la misma forma, al final de las dos primeras unidades, se presenta una variedad de actividades en las que los estudiantes deben observar y asociar unas imágenes con distintas ciudades y países del continente europeo entre los cuales se encuentran Francia y Suiza. Sin embargo, el estudiante no debe realizar ninguna actividad de interacción o de reconocimiento de otros países francófonos de este continente lo cual limita el mismo espectro francófono (**ver anexo 4**).

Por otro lado, en la clase de lengua extranjera, en este caso francés, siempre ha existido un interés por que los estudiantes mejoren su interacción oral, tal y como lo afirma M. Vasseur (supra 2005), *pues “muchos momentos de la enseñanza como compartir diferencias, semejanzas y saberes entre estudiantes permiten que el aprendiente de una lengua extranjera mejore su expresividad haciendo de la interacción un encuentro significativo”*.

Actualmente, pocos se atreverían a negar que la comunicación humana se encuentra definida por un proceso de interacción entre los interlocutores (A. Duranti y C. Goodwin, 1992). Al hacer un breve recorrido por la historia de la enseñanza de lenguas, se detecta que la práctica de la oralidad ha estado manifiesta desde los inicios, empezando por el método directo, audio-oral, situacional; en los enfoques nocio-funcionales y en el enfoque comunicativo donde la interacción oral es fundamental para el aprendizaje de una lengua extranjera.

De este mismo modo, partiendo de la hipótesis de la interacción (HI)⁶ planteada por M. Long (1981, 1983, 1985), el elemento clave en el aprendizaje no se constituye por el *input* que recibe el alumno, sino el proceso por el cual ese *input* se hace perceptible.

De acuerdo con lo anterior, la interacción es un elemento relevante para el proceso de formación de cada estudiante en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, puesto que ésta mejora de manera significativa la relación del estudiante con la lengua, genera en él mayor confianza al hablarla, mejora su fluidez y, asimismo, desarrolla espontaneidad en el momento de interactuar. Es por ello que vale la pena mencionar que el juego implica que exista interacción entre los participantes y, en el caso de los juegos que se pretenden desarrollar en esta investigación, esta interacción será esencialmente oral.

Ahora bien, los anteriores hechos problemáticos conllevan a la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo promover la alteridad y consolidar la interacción oral de los estudiantes de primer nivel de francés a través del juego?

Con el fin de dar respuesta a la pregunta de investigación, nuestro trabajo se fundamenta en los siguientes objetivos:

⁶ Su hipótesis se sustenta, por tanto, en los siguientes supuestos:

1. *Las modificaciones de la estructura interactiva de la conversación producen input comprensible.*
2. *El input comprensible conduce a la adquisición de la lengua objeto.*
3. *Los ajustes conversacionales favorecen la adquisición. (M. Long, 1985, p. 378)*

4. OBJETIVO GENERAL:

Promover la alteridad y consolidar la interacción oral de los estudiantes de primer nivel de francés a través del juego.

4.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar y caracterizar el trabajo realizado en las clases de francés de nivel A1 del convenio PUJ y SED con respecto a la alteridad.
- Realizar una propuesta a través del juego a partir de los elementos identificados.
- Evaluar el impacto de la propuesta en términos de alteridad e interacción oral en la clase de FLE.

5. ANTECEDENTES

A lo largo de los años, diversas han sido las investigaciones cuya temática principal se cimienta en el desarrollo de la interculturalidad y/o de la interacción oral a través del juego en contextos determinados. No obstante, no existen suficientes investigaciones que conjuguen todas las temáticas del trabajo investigativo que ahora nos ocupa. Para propósitos de nuestra investigación consideraremos aquellas investigaciones que hayan tomado como base los ejes temáticos mencionados anteriormente enfocados al aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras, en particular del Francés Lengua Extranjera.

De igual forma, las investigaciones que citaremos a continuación serán presentadas de manera cronológica y haremos un mayor énfasis en aquellas realizadas después del año 2000 con el fin de mostrar los estudios más recientes relacionados tanto con el juego como la alteridad y la interacción oral. Así las cosas, aunque no se han realizado muchas investigaciones que involucren directa y/o conjuntamente cada uno de los conceptos de nuestra investigación, iniciaremos citando aquellas investigaciones del ámbito local que se han venido adelantando y finalizaremos este apartado haciendo

alusión a los trabajos investigativos que se ejecutaron a nivel internacional. Pese a una considerable búsqueda y consulta de publicaciones académicas a nivel nacional, no se hallaron antecedentes que tuvieran una relación directa con nuestro tema de investigación.

5.1 A nivel local

Ahora bien, mencionaremos un trabajo de investigación realizado tanto a nivel local como a nivel internacional el cual consideramos de gran pertinencia para nuestra investigación. Esta investigación se titula Enseñar la interculturalidad a estudiantes colombianos de Francés como lengua extranjera. Dicho estudio se llevó a cabo en el año 2012 por docentes tanto de la Universidad de Poitiers como de la Universidad Libre de Bogotá. Los autores principales son Freiderikos Valentopulos y Natalia Pérez Pedraza.

Dicha investigación se cimenta a partir del hecho de que después de los años 70, el estudio y reflexión acerca de la interculturalidad comenzó a ocupar un espacio valioso en los manuales de enseñanza de Francés. Más adelante, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas adoptó este concepto entre sus descriptores. Dado este panorama, en el desarrollo de la investigación se procede, inicialmente, a definir el concepto de interculturalidad. Allí se retoman autores como F. Windmuller (2011), P. Charaudeau (1988) y M. Abdallah-Pretceille (1999).

Posteriormente, en la investigación se conduce al análisis de diversos manuales dedicados a la enseñanza del francés y el lugar que ocupa la interculturalidad en los mismos. Dentro de dichos manuales se encuentran libros tanto antiguos como contemporáneos con el fin de realizar un contraste entre éstos: “Cours de Langue et Civilisation Française de G. Mauger (1953), Forum 1 de C. Baylon (2000), Tout va bien 1 de H. Augée et al. (2005); Alter ego 1 de A. Berthet et al. (2006); Ici 2 de D. Abry(2007); Alors ? de J. Beacco & M. Di Giuraen (2008) y finalmente Écho 1 de J. Girardet & J. Pécheur (2008).

Tras llevar a cabo un análisis y contraste acerca del tratamiento de la interculturalidad dentro de cada manual, se llegó a diversos resultados entre las cuales se encuentran

los siguientes: los estudiantes deben describir algunos aspectos de la situación económica de Francia y luego deben compararla con la de su respectivo país. A pesar de esta perspectiva comparativa, se determinó que los manuales conducen más al desarrollo de competencias como expresión escrita y expresión oral más que a la consolidación de la competencia intercultural. Igualmente se halló que dichos manuales se limitan a la cultura francesa – en particular la parisiense – más que a la de otros lugares francófonos.

Finalmente, se sugiere el libro VISA FLE desarrollado en el año 2012 por Natalia Pérez Pedraza. De acuerdo con la investigación, dicho manual permite desarrollar habilidades en términos de saberes como *saber hacer* y *saber ser*, es decir que los estudiantes se encontrarán en la capacidad no sólo de manejar la lengua, sino de hacerlo correcta y adecuadamente. De la misma manera, este libro desarrolla una estrecha relación entre la lengua y la cultura entre diversos países francófonos, a lo que se le otorga el nombre de *interculturalidad*. Como ejemplo de ello, los autores incluyen diferentes situaciones cotidianas en las que puede verse inmerso un estudiante colombiano en Francia.

Ahora bien, la anterior investigación ocupa un lugar muy importante en el desarrollo de la nuestra puesto que encontramos diversos puntos en común. En primer lugar, allí se presenta el concepto de interculturalidad como elemento esencial en el aprendizaje de una lengua, en este caso francés, tal y como lo manifestamos en el desarrollo de nuestra propuesta.

En segundo lugar, esta investigación valida la percepción que identificamos a partir del análisis del libro *Alter Ego 1*, sobre el trabajo de la interculturalidad que desafortunadamente se reduce al espacio hexagonal. Por otro lado, la propuesta comparativa converge con los postulados de la alteridad en cuanto a que no sólo se reconocen aspectos de la cultura de la Lengua Extranjera sino que además el estudiante se posiciona frente a ella desde su “colombianidad”.

5.2. A nivel Internacional

A continuación presentaremos aquellos trabajos de investigación realizados a nivel internacional relacionados con los conceptos de nuestra investigación. Para empezar,

iniciaremos con un estudio realizado por Freddy González Silva (2008) llamado Educación y alteridad: una postura para un nuevo metarrelato el cual se llevó a cabo en una escuela de la ciudad de Edo, ubicada en Aragua, Venezuela. Este trabajo de investigación se realizó con 130 alumnos y 6 profesores. El objetivo central de tal estudio consistía en realizar un análisis hermenéutico acerca de la alteridad dentro del ámbito educativo. De ese modo, esta investigación se realizó por medio de herramientas metodológicas tales como la entrevista semi-estructurada, el reporte verbal y los registros anecdóticos para obtener la información. De allí se llegaron a una serie de categorías que permitieron establecer la incidencia de la alteridad dentro del ambiente educativo tanto de profesores como de estudiantes.

Seguidamente, el autor de esta investigación analizó los hallazgos obtenidos de cada una de las herramientas metodológicas implementadas y se llegaron a dos perspectivas con respecto al concepto de *alteridad*, uno otorgado por los profesores y otro por los estudiantes. En primer lugar, los profesores definieron el concepto como “una condición de interpretación basada en la diferencia, experiencia y el reconocimiento”. Por otro lado, los estudiantes lo caracterizaron como “un proceso de carácter subjetivo con diez manifestaciones hacia el otro”. Entre dichas manifestaciones se encuentran protección, igualdad, enseñanza-aprendizaje, acercamiento-encuentro.

Finalmente, el investigador de este estudio concluyó que la alteridad está presente en todo momento en el ámbito educativo puesto que genera una condición de interiorización constante donde se interpreta no sólo la manera de pensar, sino además la forma de actuar del *otro*.

Ahora bien, es importante mencionar que aunque la investigación anteriormente descrita es un estudio realizado desde una perspectiva psicológica, tanto los resultados como la perspectiva de dicha investigación evidencian que la incidencia de la alteridad dentro del ambiente educativo es ineludible. Es por ello que este estudio fue de gran relevancia para nuestra investigación, pues confirma una vez más lo que hemos aseverado acerca del concepto de alteridad y su directa relación e importancia dentro del espacio áulico ya ésta determina la relación tanto entre los estudiantes y el profesor como entre los mismos estudiantes.

De igual forma, los resultados obtenidos en esta investigación fueron de bastante utilidad en el momento de realizar la interpretación de los resultados de nuestro trabajo investigativo, en la medida en que nos dio luces a la hora de analizar la incidencia de la alteridad como un elemento mediador en el aula de clase. Esto debido a que la alteridad permite una mejor comunicación entre los estudiantes a pesar de sus diferentes experiencias y estilos de aprendizaje.

Asimismo, al considerar otra investigación en relación con la nuestra, en el año 2009, Ileana Arias Corrales de la Escuela de Lenguas Modernas de la Universidad de Costa Rica realizó una investigación titulada “*El juego como potenciador de la expresión oral libre*”. El objetivo fundamental de dicho trabajo consistía en determinar la manera como el juego didáctico podía potenciar la Expresión Oral Libre (EOL) en la enseñanza de lenguas extranjeras en un público adulto. En su investigación, la autora presenta detalladamente los conceptos de juego y expresión oral libre y, a lo largo de la misma, manifiesta la relación de estos conceptos con la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. En relación con lo anterior, cita diversos autores tales como Torres y Torres (2007), J. Cuq (2003), H. Silva (2008), entre otros, quienes resaltan la importancia y la utilidad de utilizar el juego en el aula de lengua extranjera.

Con el fin de demostrar la utilidad del juego para potenciar la Expresión Oral Libre en el aula de lengua extranjera, la autora propone una serie de juegos para ser aplicados en un grupo de adultos, estudiantes de español como lengua extranjera de nivel intermedio alto, en un periodo de diez horas (dos horas diarias).

Igualmente, cada uno de los juegos propuestos por la autora fue elaborado con el fin de alcanzar un objetivo específico en relación con la lengua. Por ejemplo, con el propósito de permitir que los estudiantes hablen de sus preferencias y de aquellas de sus compañeros, Arias propone el juego “El escudo”. Por otra parte, la autora sugiere el juego “La papa caliente” para proporcionar al estudiante un espacio para responder preguntas de manera espontánea relativas a ellos mismos y a su entorno. Teniendo en cuenta estos ejemplos, la autora propone otros tres juegos que al igual que los anteriores, potencian la expresión oral libre en el aula de clase. Entre estos juegos encontramos “¿Quién es el culpable?”, “Tabú” y “El barco” (**ver tabla 2**).

Nombre del Juego	Objetivo
¿Quién es el culpable?	Relatar hechos en pasado
Tabú	Explicar una palabra sin usar una serie de términos tabúes.
El barco	Argumentar y persuadir a sus compañeros acerca de quién debe salvarse de un naufragio.

Tabla 2. Descripción de juegos investigación “El juego como potenciador de la expresión oral libre”.

Los resultados obtenidos a partir de la aplicación de cada uno de los juegos mostraron que éstos sí potenciaron la Expresión Oral Libre puesto que a lo largo de todas las actividades propuestas por la investigadora, los aprendientes de español como lengua extranjera no solo participaron de manera espontánea, sino también consiguieron intercambios permanentes en la lengua objeto de aprendizaje (en este caso, el español).

Por otro lado, la investigación mostró que el juego es uno de los recursos más versátiles con los que cuentan los profesores ya que es una actividad en la que el profesor es solo un guía del aprendizaje y, por lo tanto, promueve la espontaneidad y el intercambio entre los participantes. En este sentido, la clase está centrada en el estudiante y el rol “protagónico” que éste asume en su proceso de aprendizaje.

Considerando lo anterior, es relevante citar la investigación realizada por Ileana Arias Contreras puesto que tiene una relación evidente con la nuestra. Este trabajo no solo resalta la importancia de implementar juegos en la clase de lengua extranjera, sino que se ocupa de potenciar la Expresión Oral Libre a través de los mismos.

Por otra parte, cabe agregar que la investigación de Arias Corrales concierne una modalidad particular de expresión oral. En efecto, la EOL, - como su nombre lo indica - permite que la producción oral del estudiante no se encasille o se restrinja según parámetros o criterios de desarrollo. En contraste, la expresión oral que proponemos en

nuestra investigación está sujeta a una serie de condiciones y contenidos como por ejemplo describir un plato típico, dar instrucciones para seguir un itinerario, describir un personaje, entre otros, que a nuestro criterio aportan a la consolidación de la expresión oral de los aprendientes y proporcionan igualmente elementos más específicos para su evaluación.

Asimismo, la investigación realizada por Arias Contreras aporta tanto planteamientos teóricos interesantes, como resultados que podrían servir de soporte teórico para nuestro trabajo tales como Haydée Silva (1999) con respecto a la importancia de utilizar el juego como una herramienta para enseñar un tema determinado.

Los antecedentes que acabamos de presentar revisten gran relevancia e interés en el desarrollo de la presente investigación puesto que en su mayoría nos brindan modelos respecto a los instrumentos utilizados para la recolección de datos tales como cuestionarios, entrevistas, matrices y diarios de campo. Además, las conclusiones presentadas en cada una de las investigaciones anteriormente mencionadas, constatan una vez más la envergadura y trascendencia que puede emerger del estudio de la promoción de la alteridad y la consolidación de la interacción oral a través del juego en una clase de lengua extranjera.

6. MARCO TEÓRICO

Para comprender el soporte teórico que explica la importancia de llevar a cabo la adaptación de cinco juegos que promuevan la alteridad y consoliden la interacción oral en las clases de francés, es necesario profundizar cuatro conceptos fundamentales: interculturalidad, alteridad, juego e interacción oral. Por lo tanto, este apartado dará a conocer las teorías sobre las cuales nos apoyaremos para el análisis de nuestra propuesta.

6.1. LA INTERCULTURALIDAD Y LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LENGUAS ESTRANJERAS

Comenzaremos nuestro capítulo con una presentación del concepto de *interculturalidad* y las diversas definiciones en las que fundamentaremos nuestra investigación.

Igualmente, profundizaremos en el concepto de competencia comunicativa intercultural y mostraremos la importancia de la interculturalidad en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

5.1.1. Definición

Durante los últimos años, el concepto de interculturalidad ha sido definido desde diferentes campos y disciplinas debido al gran interés que éste ha suscitado en los diversos autores e investigadores de este tema. Las primeras investigaciones en relación con la interculturalidad se dieron a partir de estudios realizados en empresas que poco a poco se fueron trasladando al campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Por un lado, el antropólogo E. Hall (1978) desarrolló varios estudios comparativos de diferentes culturas para explorar cómo los factores culturales podrían afectar la forma de negociar en diferentes países. Por otro lado, el psicólogo G. Hofstede (1984) investigó cómo los valores y normas de los trabajadores de una compañía multinacional podían afectar el pensamiento humano y a las mismas organizaciones.

Ya en 1995, la Asociación Americana de Profesores de Francés creó una comisión nacional de competencia intercultural con el fin de desarrollar la empatía, la habilidad de observar y analizar una cultura y la comunicación en contexto cultural en el proceso de aprendizaje del francés como lengua extranjera (Cf. A. Oliveras, 2000).

Considerando lo anterior, aunque es posible encontrar un sinnúmero de posiciones relacionadas con la interculturalidad; para el desarrollo de esta investigación se tomará una postura guiada hacia la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Por lo tanto, tomaremos como referencia la definición planteada por M. Abdallah-Pretceille (citado por L. Lami, 2008 – 2009) quien define lo intercultural como *“una construcción que puede favorecer la comprensión de los problemas sociales y educativos, relacionados con la diversidad cultural”*⁷

⁷La traducción fue realizada por las autoras, la cita textual es: *“une construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs, en liaison avec la diversité culturelle » (citado por Lami, 2008-2009, p. 14)*

Lo anterior implica que el concepto de interculturalidad consiste en el proceso de entendimiento respecto a ciertas problemáticas presentes en la sociedad relacionadas con la cultura y su heterogeneidad.

De la misma manera, para complementar la definición propuesta por M. Abdallah-Preteille (Ibíd., 2006), vale la pena mencionar la posición planteada por J. Cuq (supra 2003) quien afirma que la interculturalidad implica un reconocimiento mutuo entre las diferentes culturas que se ponen en contacto por medio del diálogo y, por lo tanto, posibilita un enriquecimiento entre las mismas a través de la identificación de sus diferencias culturales y formas de vida⁸. En otras palabras, la interculturalidad permite que las culturas se relacionen y reconozcan que no se encuentran tan aisladas la una de la otra o que no hay supremacía ni marginalización, por el contrario, estas culturas pueden encontrar puntos en común que aportan al enriquecimiento de sus costumbres, comportamientos y formas de ver el mundo.

Con el fin de mostrar esa relación que surge entre las culturas a partir del concepto de interculturalidad, proponemos un gráfico sencillo (**ver gráfico 1**) que permite explicar de una forma más clara que no es posible visualizar una cultura aislada de la otra y, por lo tanto, es necesario que exista un punto de encuentro entre las mismas.

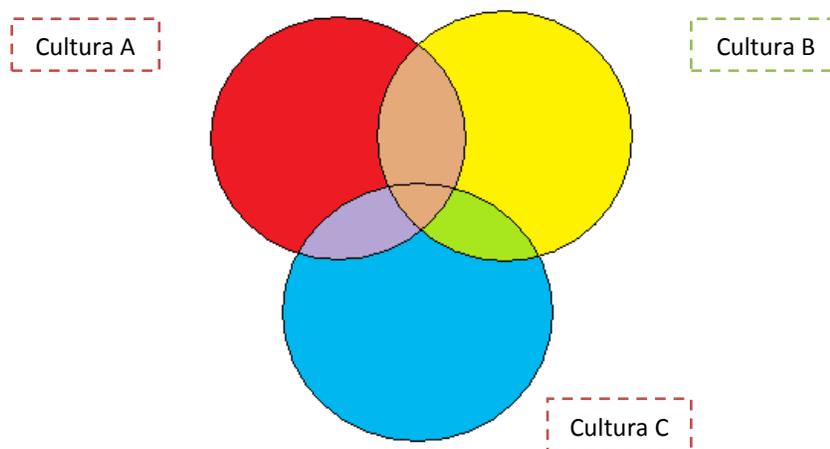


Gráfico 1 Representación gráfica de la interculturalidad

⁸ “L’interculturel, en effet, suppose l’échange entre les différents cultures, l’articulation, les connexions, les enrichissements mutuels. Loin d’être un appauvrissement, comme les conservateurs l’affirmaient, le contact effectif de cultures différentes constitue un apport où chacun trouve un supplément à sa propre culture (à laquelle il ne s’agit bien sûr en rien de renoncer).”

El gráfico 1 muestra tres culturas (A, B y C) las cuales se diferencian entre ellas por sus diversas costumbres y formas de ver el mundo. Éstas diferencias pueden causar conflictos entre las mismas los cuales pueden llevar a diversos problemas como la discriminación (Cf. B. Aguilera y J. Gómez, 1996). No obstante, y siguiendo los postulados de J. Cuq (supra 2003) cuando culturas diferentes se encuentran no es posible visualizarlas por separado puesto que éstas logran encontrar un punto en común, que en vez de dividir las, las armoniza y las enriquece. Ese punto de encuentro es lo que entendemos por interculturalidad ya que implica tanto la comprensión de esas diferencias para promover la solución de los conflictos causados por la diversidad cultural como el reconocimiento de las similitudes que existen entre las diferentes culturas que se ponen en relación.

Para terminar este apartado, y reafirmar lo que se ha venido hablando, vale la pena citar a B. Aguilera y J. Gómez (Ibíd., 1996) quienes afirman que el objetivo final de la interculturalidad es *“promover un encuentro entre los diferentes colectivos, grupos étnicos, etc., donde se produzca un intercambio en pie de igualdad, conservando la especificidad de cada uno, al tiempo que buscando el enriquecimiento mutuo.”*(p. 17). Lo anterior se puede interpretar como la necesidad de promover el respeto de las particularidades propias de cada cultura con el fin de abrir paso a la igualdad, al intercambio y el enriquecimiento mutuo

5.1.2. La competencia comunicativa intercultural

En los últimos años, en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, la enseñanza de la cultura ha pasado a ocupar un lugar importante en el aula de clase. Varios investigadores como M. Meyer (1991) y M. Byram (1995) señalaron que la enseñanza y el aprendizaje de una lengua iba más allá de sólo transmitir conocimientos relacionados con la estructura de la misma y pasaron a concientizar al profesor acerca de la importancia de otorgar mayor relevancia a la formación cultural de los estudiantes como parte fundamental del desarrollo comunicativo de la lengua (Á. Oliveras, supra 2000).

Considerando lo anterior, para abordar el concepto de *competencia comunicativa intercultural* se hace necesario aclarar por un lado, el concepto de *competencia comunicativa* y, por otro lado, el concepto de *competencia intercultural* para luego profundizar en el constructo principal de este apartado.

Para comenzar, la *competencia* es considerada en términos de habilidades o conjunto de comportamientos, aunque éstos pueden ser apropiados en unas situaciones y en otras no; por tanto, *la competencia comunicativa intercultural* debe tener en cuenta que el comportamiento es apropiado y efectivo en un contexto dado (Lustig y Koester, 1996). Este contexto se basa no sólo en la *cultura*, sino también en aspectos como el lugar en que se produce ese encuentro comunicativo, las relaciones que se dan entre los interlocutores (amistad, laboral, amorosa, profesional, etc.) y el motivo de esa comunicación.

Por otro lado, podríamos subrayar que la *competencia comunicativa* implica saber cuándo y cómo utilizar el lenguaje en el contexto social (Cegala, 1981) y representa la capacidad del hablante para encajar sus enunciados en una conversación coherente (Cf. Villaume y Cegala, 1988). En otras palabras, la entendemos como el conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para manifestar comportamientos apropiados y efectivos⁹ en un contexto social y cultural determinado que favorezcan un grado de comunicación suficientemente eficaz.

A partir del cambio en la concepción de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, surge el concepto *competencia comunicativa intercultural*, el cual, con base en Á. Oliveras (supra 2000), busca hacer mayor énfasis en el estudiante como un ser social capaz de relacionarse con personas de otra cultura y, sobretodo, de entender las diferencias y similitudes existentes con la otra cultura a partir del conocimiento de la propia.

Es así como M. Meyer (1991, citado por Á. Oliveras, 2000) afirma que la *competencia comunicativa intercultural* “*como parte de una amplia competencia del hablante de una*

⁹Entendiendo por estos dos conceptos que más allá de dar al estudiante una serie de parámetros para saber comportarse en determinadas situaciones comunicativas, se trata de permitir al mismo encontrarse con la otra cultura para así dar a entender su mensaje y crear un momento espontáneo de comunicación.

lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas.” (p. 38). En esta definición, M. Meyer (supra 2000) contempla la destreza del aprendiente de lenguas para reconocer y entender tanto las diferencias como las semejanzas, no solo sociales sino también culturales entre los hablantes de la lengua que se esté aprendiendo y su respectiva cultura. Es así como se podría hablar de un *“hablante competente”* tanto cultural como comunicativamente.

En resumen, el concepto de *competencia comunicativa intercultural* reviste gran importancia en el desarrollo de este trabajo investigativo puesto que es fundamental desarrollar en los estudiantes de los cursos de francés competencias comunicativas interculturales que les permitan llevar a cabo actos de comunicación apropiados en su entorno particular. De igual forma, es trascendente hacer de la cultura francófona un aspecto importante en su aprendizaje de la lengua francesa favoreciendo la apertura hacia el otro, la pluralidad, la diferencia.

5.1.3. El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas y la competencia comunicativa intercultural

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) toma en consideración la competencia intercultural como parte relevante del aprendizaje de cualquier lengua afirmando que:

“El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto.” (MCER, Instituto Cervantes, 2002, p. 101).

Esto quiere decir que el MCER tiene en cuenta que el aprendiente de lenguas extranjeras sea capaz de relacionar su propia cultura (“mundo de origen”) con la cultura

de la lengua que está aprendiendo (“mundo de la comunidad objeto de estudio”) con el fin de crear una conciencia intercultural, es decir, un conocimiento y reconocimiento de la diversidad cultural que lo rodea.

El MCER contempla igualmente que las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. Estas competencias también permiten que el individuo desarrolle una personalidad más rica y compleja, y mejoran la capacidad de aprendizaje posterior de lenguas y de apertura a nuevas experiencias culturales (Instituto Cervantes, 2002, p. 85).

Asimismo, el MCER, con el fin de poner en marcha la competencia intercultural, propone determinar los siguientes aspectos (Instituto Cervantes, *Ibíd.*, 2002, p.102):

- Qué experiencia y conocimiento sociocultural previo se supone que tiene el alumno y cuál se le exigirá.
- Qué nueva experiencia y qué conocimiento de la vida social de su comunidad y de la comunidad objeto de estudio tendrá que adquirir el alumno con el fin de cumplir los requisitos de la comunicación en la segunda lengua¹⁰.
- Qué consciencia de la relación existente entre la cultura materna y la cultura objeto de estudio necesitará el alumno para desarrollar una competencia intercultural apropiada.

En general, el MCER reconoce la importancia de crear en el aprendiente de lenguas extranjeras una conciencia intercultural en la que sea capaz de reconocer la relación entre su propia cultura y la cultura de la lengua que está aprendiendo con el objetivo de desarrollar su personalidad y tener acceso a nuevas experiencias y oportunidades culturales.

¹⁰Denominación del MCER

5.1.4. La importancia de la interculturalidad en el aprendizaje de lenguas extranjeras

Como se ha venido mencionando, el aprendizaje de una lengua extranjera va mucho más allá de solo conocer sus estructuras y tener un cierto repertorio de expresiones correctas para usar en determinadas situaciones. La lengua se encuentra directamente relacionada con la cultura y, tanto lengua como cultura están conectadas, por consiguiente, pensar la una sin la otra no sería posible. Es por esto que hablar de interculturalidad dentro del marco de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras no sólo se convierte en un punto importante sino necesario de tratar en el aula de clase.

Vale la pena mencionar que lo que se pretende no es sólo tener en consideración la cultura de la lengua que se está aprendiendo sino la propia ya que el objetivo de la interculturalidad es que éstas se relacionen y ambas aporten aspectos que enriquezcan tanto a una cultura como a la otra (Á. Oliveras, *supra* 2000, p. 34).

Tradicionalmente, la formación en lenguas extranjeras se ha centrado en el aspecto cognitivo de aprender una lengua y se ha dejado de lado lo que este aprendizaje implica para el aprendiente de lengua, esto es que el aprendiente se ponga en contacto tanto con la cultura de la lengua que está aprendiendo como con otro hablante de la misma (A. Oliveras, *Ibíd.*, 2000, p. 34). Por lo tanto, tomar en consideración ambas culturas desde un punto de vista intercultural, al momento de aprender una lengua extranjera, es una oportunidad para romper las barreras que se han levantado entre las culturas y reconocer que las diferencias entre las mismas no son tan distantes.

El aprendizaje de lenguas extranjeras da cuenta de la necesidad de promover el respeto y la tolerancia entre culturas a través del acercamiento de las mismas en ámbitos tan pequeños como el salón de clase o a gran escala como el contacto directo con los hablantes en su país de origen.

5.2. HACIA EL CONCEPTO DE ALTERIDAD

Si bien hablar de interculturalidad es de gran importancia para el desarrollo de esta investigación, este concepto no sería suficiente sin hacer hincapié en el concepto de la *alteridad*, enfocada fundamentalmente hacia el contexto de la enseñanza y aprendizaje de lenguas. A continuación, iniciaremos presentando las definiciones del concepto de *alteridad* en las que se fundamentará nuestra investigación. Luego, mostraremos la importancia de la *alteridad* en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

5.2.1. Definición

De acuerdo con J. Cuq (supra 2003), la *alteridad*¹¹ se entiende como el reconocimiento del otro, como sujeto único e incomparable, diferente en cierta medida de lo que yo soy y represento, pero que se parece a mí en cuanto a la dignidad que cada uno posee. En otras palabras, la *alteridad* representa ese reconocimiento que tenemos del otro a partir de lo que nosotros representamos como individuos tanto en lo que nos diferencia como en lo que nos hace similares y, por lo tanto, implica el entendimiento de lo que ese otro es en su conjunto. En esa medida, según J. Cuq (Ibíd., 2003): « *Pour être moi j'ai besoin que les autres (l'altérité) existent.* » (Pág. 17). Dicho de otro modo, no puedo hablar de alteridad sin antes pensar en lo que las otras personas, ya sean de otra cultura o de la propia, representan para lo que yo soy y viceversa.

Por otro lado, es importante mencionar que la *alteridad* subyace a la interculturalidad y se refiere al hecho de un reconocimiento individual del ser humano con la cultura o culturas que lo rodean. Dicho de otra manera, la identidad de un sujeto se halla estrechamente ligada a múltiples relaciones con el otro como lo afirma M. Abdallah-Preteille (supra b1996): “*La condición fundamental para que yo sea sujeto es que todos los otros lo sean también*”.

Asimismo, la *alteridad* se refiere a la capacidad de reconocer al *otro* como un individuo único, con características particulares, tal y como lo soy yo (J. Cuq, supra 2003, p. 137).

¹¹L'altérité, c'est l'autre en tant qu'autre, c'est à dire, comme moi, un sujet (responsable et absolument singulier, incomparable) ; il est à la fois différent de moi et identique à moi en dignité. J. Cuq. (2003)

En ese sentido, ésta se concibe como el punto de encuentro de individualidades, caracteres, historias de vida, experiencias, sentimientos, puntos de vista, vivencias, hábitos, pensamientos y opiniones que hacen de cada individuo un ser único, pero a su vez permiten que se relacione con los demás desde su individualidad (*Ego*) con el otro (*Alter ego*) y se reconozcan entre sí como complemento mutuo.

5.2.2. La importancia de la alteridad en el aprendizaje de lenguas

Empezaremos este apartado citando a G. Briones (1998) quien dice que el *yo* es una especie de lente en el que se refleja el mundo social. A su vez, el *yo* se forma en la interacción oral. En otras palabras, el *yo* no puede verse como un ente aislado, aparte de la sociedad, de los *otros* sino por el contrario éste se forma a partir de su relación con los demás y esto es lo que lo ayuda a formarse como individuo.

En el aprendizaje de lenguas extranjeras, la lengua no puede verse aislada de la cultura ni de las formas de vida y la manera como los hablantes de la lengua que se está aprendiendo conciben el mundo. Es importante permitir que el estudiante se reconozca a sí mismo a partir del conocimiento de su propia cultura para así comprender las diferencias y similitudes que puede llegar a encontrar con las personas de otra cultura, aparentemente distante a la suya, pero que es posible conocer y reconocer en su conjunto.

Es así como el concepto de *alteridad* se hace importante no sólo para tratar en el aula de lengua extranjera sino para hacerlo parte de la vida de cualquier aprendiente de lengua puesto que en el proceso de alteridad acoger al otro desinteresadamente es una manera de interpretar y escuchar a ese *otro* que es heterogéneo pero que es tan significativo como lo soy yo. Considerando lo anterior, entender y acoger al *otro* es tan importante en una clase de lengua extranjera como la lengua misma, pues aprender una lengua es precisamente reconocer a ese *otro* que ha nacido y vivido en otra cultura (Cf. G. Gadamer, 1999), vehiculada además por la lengua. Ese otro *yo* puede constituirse, en el caso particular de nuestra investigación, como cualquier hablante francófono independientemente de su procedencia geográfica, histórica y lingüística.

5.3. EL JUEGO: DEFINICIÓN E INCIDENCIA EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

A continuación se presentará el concepto de *juego* así como las diferentes definiciones en las que se fundamentará nuestra investigación. De la misma manera, profundizaremos en los principios del juego propuestos por H. Silva (1999) que revisten gran importancia para el desarrollo de esta investigación. Igualmente, mostraremos la incidencia que tiene el *juego* en el aprendizaje de una lengua extranjera y finalmente, presentaremos la *participación del juego* como una herramienta útil dentro del aula de clase ya que el juego podría ser clasificado como diseño de material según B. Tomlinson (2011).

5.3.1. Definición

Según los estudios de H. Silva (supra 2009), el *juego* es un concepto que ha sido ampliamente definido e interpretado por diversos autores de diferentes ramas del saber como la psicología y la pedagogía. Es por ello que en lo que respecta a nuestro trabajo investigativo, el juego será un concepto abordado desde la perspectiva pedagógica.

El *juego*, según J. Cuq (supra 2003), “*es una actividad de aprendizaje guiada por reglas y practicada por el placer que ésta proporciona*”. (Pág. Esta actividad idealmente está orientada a un objetivo de aprendizaje y asimismo, brinda una serie de ventajas a los aprendientes tales como “*descubrir nuevas facetas de su imaginación, pensar en numerosas alternativas para un problema, desarrollar diferentes modos y estilos de pensamiento, y favorece el cambio de conducta que se enriquece y diversifica en el intercambio grupal*”. M. Chapouille (2007, p. 64).

Ahora bien, de acuerdo con L. Asencio (2007) desde la disciplina educativa, el *juego* es una herramienta importante dentro del aula de clase puesto que éste “*potencializa las oportunidades de aprender del estudiante ya que cambia la estructura del espacio y ambiente convencionales del aula permitiendo que el estudiante se involucre más tanto con sus compañeros, por el espíritu que el juego mismo genera, como con su propio aprendizaje*” (p. 31). Del mismo modo, el juego favorece el intercambio verbal y la

comunicación entre educandos, permitiendo que cada estudiante sienta importante su participación en el juego y por consiguiente su participación dentro del aula.

De esta manera, el juego es un concepto fundamental para nuestra investigación ya que éste, como se afirma en el párrafo anterior, es un instrumento que está encaminado hacia un objetivo de aprendizaje de acuerdo con un programa o un sílabo ya establecido. Igualmente, como en la presente investigación trabajamos en aras de consolidar la interacción oral y la promoción de la alteridad en los estudiantes de francés A1 en el salón de clase de lengua extranjera a través del juego, se hace evidente y pertinente tomarlo como un concepto clave en el análisis dentro la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

5.3.2. Principios estructurales del juego

Por otro lado, en el campo de la enseñanza, H. Silva (supra 1999) plantea dentro de su propuesta de juego cuatro principios o *niveles* esenciales: *material*, *estructura*, *contexto* y *actitud*. Vale la pena aclarar que H. Silva acude al término *niveles* en aras de facilitar el análisis y ser más breve y clara a la hora de tratar estos cuatro aspectos.

El primer nivel, *el material* o “material lúdico” es entendido por H. Silva (Ibíd., 1999) como el conjunto de objetos (*objetos lúdicos*) unidos entre sí por vínculos determinados y usados para jugar. Por ejemplo, en el **juego de canicas**, gracias a una investigación realizada por H. Silva en 1996, se permitió establecer una lista de más de ochenta soportes lúdicos distintos (*materiales lúdicos*) tales como nueces, canicas, semillas de albaricoque o hasta excrementos secos de camello. Vale la pena mencionar que los materiales lúdicos utilizados en el *juego* de las canicas, según H. Silva (Ibíd., 1999) “*brindan un buen ejemplo de material poco determinado, pues basta con que un objeto sea pequeño, duro y redondo para que se convierta en un soporte lúdico potencial*” (p. 10). Es por ello, que cualquier tipo de material por más peculiar que sea puede ser útil a la hora de jugar.

El segundo nivel, *la estructura*, o sistema de reglas que el jugador impone complementa indiscutiblemente al material, ya que cada jugador toma o inventa una estructura una vez haya decidido jugar. A manera de ejemplo, en el caso del **juego de las canicas**, su

estructura o sus reglas reside en que éste es un *juego* de exterior y mayoritariamente masculino. Definida así la estructura del *juego*, el participante decide jugar y qué no hacer, es decir se adhiere a una estructura.

El tercero, *el contexto*, es entendido por H. Silva (Ibíd., 1999) como el conjunto de participantes, lugares (espacios), tiempo y objetos lúdicos que condicionan el juego. Así las cosas, el contexto lúdico es esencial para la interpretación de los otros niveles del juego como la estructura y el material lúdico. Por ejemplo: continuando con el ***juego de las canicas***, éste es un juego que puede ser jugado en las aulas de clase, en el espacio rural y en países con estaciones aunque éste es jugado en ciertas épocas del año.

Finalmente, el cuarto nivel hace referencia a la *actitud lúdica*, la actitud mental entendida como “*la conciencia subjetiva del jugador*” (H. Silva, Ibíd., 1999) que descubre el material y en la estructura la oportunidad para jugar. Un ejemplo de la actitud lúdica en el juego de las canicas es que la existencia de los niveles (material, estructura y contexto) presupone un cierto estado de ánimo en el estudiante. Del mismo modo, esta actitud lúdica se ve manifestada en la disposición del estudiante hacia el juego mismo: a partir del juego, el estudiante puede expresar su entusiasmo, buen humor, indiferencia, satisfacción, entre otros sentimientos y actitudes.

Con referencia a lo anterior, los niveles propuestos por H. Silva et al. (1999) son pertinentes para nuestra investigación, puesto que nos brindan criterios claros y concisos tanto a la hora de adaptar como de diseñar los juegos objeto de nuestra propuesta.

Para una mejor visualización de los elementos estructurales del juego, propusimos el siguiente gráfico:

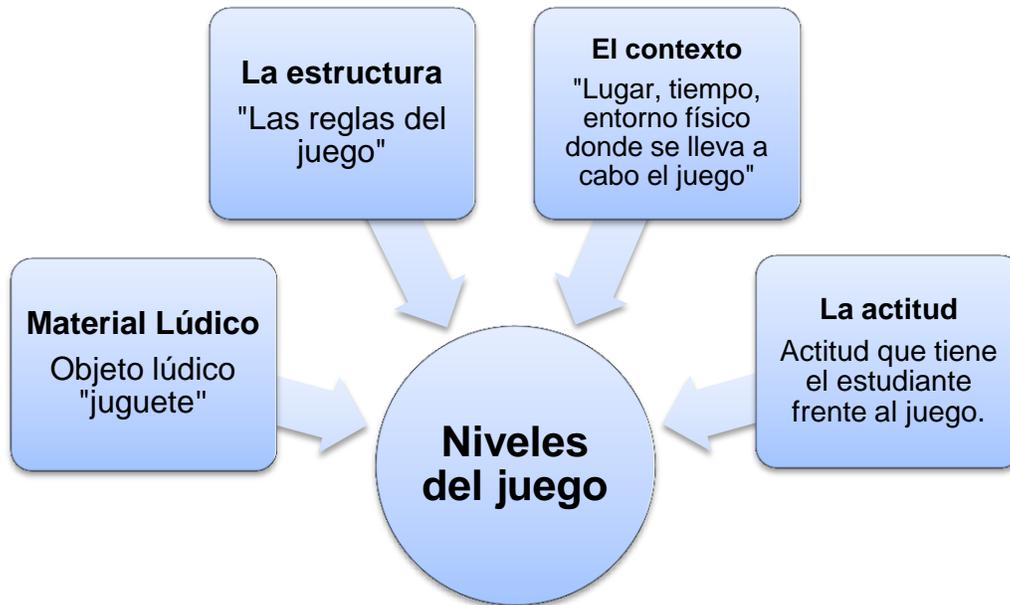


Gráfico 2. Descripción niveles del juego

5.3.3. Incidencia del juego en el aprendizaje de una lengua extranjera

Ahora bien, el juego es considerado de gran importancia en la educación por las ventajas que brinda para el aprendizaje. Éste ayuda a desarrollar habilidades cognitivas en los aprendientes que permiten fortalecer el aprendizaje, ya que el juego, como ya lo hemos mencionado, dispone positivamente al cerebro al momento de recibir y producir información (cf. C. Trigueros y E. Rivera, 2010).

Teniendo en cuenta lo citado por C. Trigueros y E. Rivera (Ibíd., 2010), el juego, además de proporcionar ánimo y una actitud de competencia en los estudiantes (véase *actitud lúdica*) igualmente permite consolidar el aprendizaje de temas vistos en la clase a través de una manera dinámica. Es por este motivo que vemos pertinente utilizar el juego dentro de la clase de lengua extranjera, en este caso de francés, puesto que éste es un elemento dinamizador que, por un lado, dispone a los estudiantes físicamente en la medida en que abandonan sus posiciones habituales (estar sentados en su respectiva silla) para levantarse de sus asientos y moverse dentro del espacio áulico, correr, acostarse en el suelo, etc. Por otro lado, el *juego* los dispone mentalmente a aprender un tema nuevo de una manera amena. Definitivamente, el juego brinda un espacio óptimo y un momento en donde se puede promover la alteridad ya que el

estudiante es capaz de compartir, aceptar, respetar y comunicarse con el *otro* (y otros estudiantes) para así participar dentro del juego y poder ganar.

Igualmente, no se pueden ignorar las numerosas ventajas que el *juego* proporciona como herramienta de aprendizaje, pues éste genera placer, desarrolla la creatividad, la curiosidad y la imaginación (Cf. M. Chapouille 2007). Es decir, dada su naturaleza, el juego genera en el estudiante procesos creativos que permiten que descubra nuevas facetas de su imaginación y procesos mentales en los cuáles él se vea enfrentado a problemas que debe solucionar, así éstos sean hipotéticos. Además, el *juego* favorece la comunicación, la integración y la cohesión grupal (M. Chapouille, *Ibíd.*, 2007), pues el juego enriquece la interacción social de los estudiantes ya que éstos al estar dentro de la dinámica del juego son más espontáneos y auténticos; aspectos que en cierta medida facilitan la convivencia tanto dentro del aula como en el juego haciendo que el proceso de aprendizaje sea más agradable y significativo.

De todo lo referido, se puede decir que el *juego*, como lo afirma Guitard (1999) “es *primordialmente una fuente de placer y de aprendizaje de toda clase*” (pág. 7) ya que el estudiante no solamente aprende sobre el tema del juego en cuestión, desarrolla capacidades de todo tipo (físicas, intelectuales, emocionales, sociales...) sino además identifica cuáles son sus fortalezas, debilidades y las formas de ser y de actuar de sus pares, compañeros de clase. Es así como el *juego* es una herramienta educativa pertinente para ser utilizada dentro del aula de clase por el profesor para estimular y promover infinidad de aspectos en los estudiantes haciendo de su aprendizaje lo más enriquecedor posible. En consecuencia, el *juego* es un elemento esencial en nuestro trabajo investigativo ya que como se ha mencionado es una herramienta atractiva para los estudiantes y a través de la cual se puede promover la interacción y la alteridad entre ellos.

5.3.4. El juego como diseño de material en la enseñanza de una lengua extranjera

De acuerdo con B. Tomlinson (supra 2011)¹² el término *materiales* se refiere a todo aquello que es utilizado por profesores o estudiantes para facilitar el aprendizaje de una

¹² Tomlinson, B. 2011. *Materials Development in Language Teaching, Second Edition*. Cambridge, UK ; New York : Cambridge University Press, p.2. 2011.

lengua. El material puede ser una herramienta utilizada para incrementar el conocimiento del estudiante y su experiencia con la lengua ya sea un casete, un correo electrónico, Youtube, un CD, un diccionario, un cuaderno de ejercicios, un libro de lectura, una revista, etc.

Por otro lado, B. Tomlinson. (Ibíd., 2011)¹³ define el *diseño de material* como todo aquello que es hecho por escritores, profesores y aprendientes que provea información necesaria para promover el aprendizaje de lenguas. De este modo, el **juego** es considerado desde la perspectiva de B. Tomlinson (Ibíd., 2011) como una herramienta relevante para facilitar en los estudiantes el aprendizaje de una lengua extranjera como el francés. Ahora bien, B. Tomlinson (Ibíd., 2011)¹⁴ afirma que el material diseñado debe generar un impacto en los estudiantes, ser llamativo, novedoso, variado y que tenga temas de interés para los educandos. Es por ello que es un reto para el docente que diseña material, elaborar uno que sea innovador y atractivo, tanto en los temas que aborde, como la presentación estética, imágenes y dibujos del mismo.

Así las cosas, los juegos que fueron adaptados en nuestro trabajo investigativo tienen características propicias ya que, de acuerdo con B. Tomlinson (Ibíd., 2011), los juegos que fueron adaptados, son innovadores y diferentes puesto que éstos abordan temas culturales característicos de cada lugar francófono de donde éstos fueron tomados.

Ahora bien, teniendo en cuenta que el objetivo principal de esta investigación gira en torno a la adaptación de cinco juegos provenientes de países francófonos; la teoría de diseño de material propuesta por B. Tomlinson (Ibíd., 2011) es relevante puesto que - como ya lo mencionamos anteriormente - el juego sería una herramienta de aprendizaje dinamizadora e innovadora que se introduciría en el aula, haciendo de la clase de lengua un momento para divertirse y aprender.

¹³ Ibíd., 2011, p. 2.

¹⁴ Ibíd., 2011, p. 8.

De igual forma, B. Tomlinson (Ibíd., 2011) propone una ruta metodológica donde enumera los pasos que considera importantes para la elaboración de materiales:

1. La identificación de necesidades en cuanto a materiales.
2. La exploración de esa área en particular.
3. La realización contextual que incluye la identificación de ideas pertinentes y adecuadas al contexto o al texto con el cual se desea trabajar.
4. La realización pedagógica de los materiales, como actividades o juegos.
5. La producción física del material donde se consideran detalles como: la presentación, el tamaño, los aspectos visuales, la reproducción, y la extensión, entre otros.

Considerando la elaboración de los juegos adaptados para nuestro trabajo de investigación es posible percibir la incidencia de cada uno de los pasos propuestos por B. Tomlinson (Ibíd., 2011) para la elaboración de materiales. Vale la pena resaltar que para el desarrollo de nuestra investigación, fue necesario realizar un análisis de necesidades que diera cuenta de la importancia de elaborar cada uno de los juegos propuestos con el fin de consolidar la interacción oral en los estudiantes de francés de nivel A1. Posteriormente, se realizó una búsqueda de los juegos más representativos de cada continente. Seguido a esto, se escogieron los juegos más propicios para el contexto en el que se iban a aplicar, así como se establecieron las competencias y contenidos que se buscaban consolidar. Por último, se realizó la elaboración física de los juegos, considerando detalles como material, la presentación, el tamaño adecuado para cada uno, la cantidad de ejemplares de acuerdo con el número de participantes en cada juego, entre otros.

5.4. INTERACCIÓN ORAL Y LENGUAS EXTRANJERAS

A continuación se presentará el concepto de **interacción oral** así como las diferentes definiciones dadas por diversos autores en las que se cimentará nuestra investigación. Entre los más importantes se encuentran E. Goffman (1973), R. Vion (1992) y C. Kebrat-Orecchioni (1992). Posteriormente se hablará brevemente acerca de la lingüística de la interacción. Luego, especificaremos los componentes de la interacción

oral y finalmente, mostraremos la importancia que tiene la interacción oral en el aprendizaje de una lengua extranjera, lo cual constituye un eje fundamental para nuestra propuesta investigativa.

5.4.1. Definición

Según Shaffer (1989), la interacción es *“toda actividad realizada entre participantes que se coordinan para formar una secuencia unitaria de intercambio social. La interacción social ocurre en un escenario donde es posible que la dinámica entre lo cultural, lo colectivo y lo individual retroalimente los mismos ámbitos del conocimiento humano”* (p. 31). En otras palabras, la interacción se constituye como un intercambio humano de conocimientos realizado por una serie de participantes que forman parte de un contexto social.

Por otro lado, para *Le Petit Robert* (2009) la *interacción Oral* consiste en una acción recíproca- *une action réciproque*- al igual que para E. Goffman (1973), sin embargo, para este último el encuentro cara a cara entre los participantes es de carácter ineludible para que el proceso de interacción se consolide:

"Por interacción (i.e. interacción frente a frente) se entiende la influencia recíproca que los participantes ejercen sobre sus acciones respectivas cuando éstos se encuentra en presencia física inmediata; por una interacción, se entiende el conjunto de la interacción que se produce en una situación de cualquier tipo cuando los miembros de un contexto dado se encuentran en presencia continua unos de otros; el término de " encuentro " podría convenir igualmente a la definición de interacción" (p. 23)¹⁵

Con respecto a lo anterior, E. Goffman et al. (1973) también propone dos modalidades de agrupamiento entre los participantes: *focalizados y no focalizados*¹⁶. Los primeros

¹⁵La traducción fue hecha por las autoras. La cita textual es: « par l'interaction (i.e. interaction de face-à-face, on entend à peu près l'influence réciproque que les participants exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres; par une interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres; le terme de « rencontre » pourrait convenir aussi ».

¹⁶*non focalisés* qui consistent en de simples juxtapositions d'individus seuls ou « ensemble », qui partagent une même situation sociale et un espace perceptuel commun, mais sans l'investir d'un engagement réciproque ; *focalisés*

hacen referencia a aquellas situaciones en las que las partes aceptan de forma efectiva concentrar su atención en un mismo punto. Como muestra de lo anteriormente señalado encontramos ejemplos como una clase de francés, una reunión familiar, una cena con amigos, etc. Mientras que los segundos se refieren a esas situaciones comunicativas en las que los participantes, a pesar de encontrarse en un mismo contexto, no se relaciona de manera recíproca, por ejemplo, en el banco, en el cine o hasta en el supermercado.

Ahora, según S. Pacheco (2010), ¿será acaso suficiente e idóneo conformarnos con el hecho de que la interacción presupone necesariamente la presencia física de los participantes? En efecto si tenemos en cuenta que en una época donde la comunicación es mediada a través de una multiplicidad de herramientas tecnológicas (por ejemplo el *chat* o las mismas conversaciones telefónicas), vemos claramente que ésta puede llevarse a cabo sin este principio “co-presencial físico” propuesto por E. Goffman (supra 1973)

Igualmente, la interacción puede implicar todo tipo de situaciones y de contextos donde los locutores pueden asumir posiciones tanto de cordialidad como de rivalidad. En efecto, para R. Vion (1992), la interacción “*es toda acción conjunta o cooperativa en presencia de dos o más actores. En relación con esto, el concepto también incluye los cambios conversacionales realizados desde las transacciones financieras, hasta los juegos de amor y los combates de boxeo*” (p. 17)¹⁷. Esto indica que el proceso de interacción puede entenderse como todo acto de la vida cotidiana en el que los participantes llevan a cabo un encuentro, que puede ser o no, de índole conversacional en algún momento.

De igual modo, R. Vion (1992) afirma que la interacción es el lugar donde se dan *especificaciones recíprocas*¹⁸, entre quienes participan y el ámbito social en el cual se

concernent en revanche des individus qui non seulement partagent une situation sociale, mais encore l'investissent d'une « rencontre » (E. Goffman, 1973, p. 147).

¹⁷ La traducción fue realizada por las autoras. La cita textual es: « *Toute action conjointe, conflictuelle ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs. A ce titre, le concept recouvre aussi bien les échanges conversationnels que les transactions financières, les jeux amoureux que les matchs de boxe*».

¹⁸ *Es decir, la interacción permitiría en principio que haya un intercambio mutuo y balanceado entre cada uno de los participantes de la conversación*”.

lleva a cabo la interacción de tal forma que ambas partes se construyen y se reconstruyen:

“L’interaction est partiellement déterminée par l’existence de sujets déjà socialisés et d’un social déjà structuré. Mais, dans la mesure où sujet et social résultent de l’interaction, ces catégories préformées se réactualisent et se modifient dans et par son fonctionnement. L’interaction est donc le lieu où se construisent et se reconstruisent indéfiniment les sujets et le social” (p. 93)

Dado este panorama, cabe mencionar la definición dada por G. Salins (1996), quien, al igual que otros autores anteriormente mencionados, afirma que la interacción es un acto recíproco y, sobre todo, es un ritual en el que los participantes tienen la opción de decidir si quieren o no cumplir con las normas o los roles que se les quieran atribuir:

« Les rites verbaux et non-verbaux sont des témoignages de la confirmation mutuelle que doivent se manifester les partenaires. Ils rappellent à chaque instant la sacralité des personnes et soulignent l’incidence des faces, des statuts, des places hautes, basses ou équivalentes que s’attribuent réciproquement les participants. En d’autres termes, la communication serait presque entièrement ritualisée. D’un autre côté, les participants revendiquent leur liberté de parole, leur originalité d’énonciation, la particularité de leurs interventions et la spontanéité de leurs répliques ou de leurs opinions. On se trouve ainsi confronté à un dilemme : la communication est-elle presque totalement rituelle ? Ou bien les participants à la communication sont-ils presque libres ?» (Salins 1996, p. 271).

Ahora bien, C. Kebrat-Orecchioni (1990), basándose en dos enunciados fundamentales de Gumperz y Bajtin respectivamente, “hablar es interactuar”¹⁹ y “La interacción es la realidad de la lengua fundamental”²⁰, establece la noción de interacción como el proceso en el que los hablantes establecen entre ellos una especie de red de influencias, una red que “tejen” a través de sus recursos comunicativos.

¹⁹ Traducción realizada por las autoras: Cita textual: “Speaking is interactig” por Gumperz, 1982.

²⁰ Traducción realizada por las autoras: Cita textual “L’interaction est la réalité fondamentale de la langue” por (Bajtin, en Todorov, 1981).

Asimismo, C. Kerbrat-Orecchioni (Ibíd., 1990) menciona que existen tres grandes categorías de reglas que fundamentan el desarrollo de las interacciones verbales con el fin “*de descifrar la partitura invisible de la interacción*”, como si se tratara de un músico quien sigue un texto para poder interpretar una melodía²¹:

1. Las reglas que permiten la alternancia de los turnos para tomar la palabra.
2. Las reglas que rigen la organización estructural de las interacciones verbales.
3. Las reglas que determinan las relaciones interpersonales.

Dicho de otra forma, es como si la interacción siguiera un “libreto”; no obstante, este aspecto, si bien es coherente puede ser discutible ya que la interacción no siempre ocurre de la misma manera en todos los casos y está sujeta a toda una serie de circunstancias que pueden alterar el curso de la misma.

Por otro lado, es preciso mencionar el concepto de *lingüística interaccional* que de acuerdo con L. Mondada (2001) es difícil de explicar por separado, es decir, lingüística sin interacción o viceversa, puesto que la interacción oral constituye por excelencia el lugar de uso de la lengua²². Así, L. Mondada (Ibíd., 2001) realza la necesidad de analizar la lengua en la interacción donde una se encuentra mediada por la otra:

“La lengua, en efecto, existe en y por las prácticas lingüísticas de quienes la usan; se encuentra profundamente conectada con dichas prácticas; no puede pues ser definida independientemente de ellas” (p. 83)²³

Igualmente, de acuerdo con L. Mondada (2001) y S. Pekarek (1999) la *lingüística interaccional* es el encuentro social en el que se construyen las competencias lingüísticas. Esto se logra a partir del proceso de la interacción, de la gestión de la comprensión, de la negociación del sentido y de las relaciones recíprocas que van tejiendo los hablantes a lo largo de dicho proceso.

Considerando el contexto específico de esta investigación el cual se centra en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, es importante mencionar que el

²¹ « Déchiffrer la partition invisible de l'interaction » (Kerbrat-Orecchioni 1992)

²² « le lieu par excellence de l'usage de la langue »

²³ Traducción realizada por Tuson (2002)

funcionamiento de los sistemas lingüísticos y la interacción verbal se encuentran directamente relacionados y, por lo tanto, es necesario mantener una relación recíproca y constante entre estos dos aspectos.

5.4.2. La importancia de la Interacción Oral en el aprendizaje de una lengua extranjera

N. Flanders (1970) define la interacción como *“la conducta verbal interactiva del sujeto en el aula de clase, la cual está determinada por la dinámica docente-alumno dentro del contexto pedagógico”*(p.5). Lo anterior indica que en el salón de clase la interacción se halla limitada por la relación que se da al interior del aula entre el profesor y los estudiantes más que por la relación misma entre estudiantes. Sin embargo, este concepto puede ser discutible puesto que la interacción dentro del salón de clases y mucho más dentro del aula de lenguas extranjeras, no se limita a la relación entre el profesor y los estudiantes, sino que ésta puede darse igualmente entre los mismos aprendientes de la lengua.

De acuerdo con A. Duranti y C. Goodwin (1992), la comunicación humana se fundamenta en un proceso interactivo entre dos o más personas (interlocutores). Igualmente, la perspectiva interactiva de la comunicación concibe al hablante y al oyente como agentes de procesos de comunicación oral donde el hablante edifica un discurso determinado cuyo contexto se cimenta en el conocimiento previo del oyente T. Van Dijk (1997). En otras palabras, en una situación interactiva, los enunciados dados por los participantes se encuentran directamente relacionados con las respuestas otorgadas por parte de los mismos.

Lo anterior quiere decir que la interacción es necesaria para la comunicación entre los seres humanos. Por lo tanto, ésta reviste gran importancia en el aprendizaje de lenguas extranjeras puesto que permite que los estudiantes se relacionen y consoliden su proceso de aprendizaje.

Ahora bien, de acuerdo con P. Drew y J. Heritage (1992) para muchos alumnos de lengua extranjera, el salón de clase se constituye como el primer o único contacto con la lengua que están aprendiendo, de tal forma que cualquier inconveniente

comunicativo lo intentan resolver con la ayuda de otro interlocutor. Así, partiendo de la hipótesis interactiva de M. Long (Op. Cit., 1985), el aspecto medular en el aprendizaje no se cimenta en el *input* que recibe el estudiante, sino como lo mencionamos anteriormente, en el proceso por el cual este se manifiesta, es decir, en la negociación del significado.

Desde la perspectiva constructivista, Vygotsky (1995) afirma que a través de la interacción oral es posible inducir un proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual el conocimiento consiste en la construcción de herramientas tanto culturales como cognitivas. Considerando la interacción oral, Vygotsky (Ibíd., 1995) plantea que la interacción entre adultos y niños, permite a éstos últimos identificar con mayor destreza los medios necesarios para acceder y apropiarse de los instrumentos intelectuales de la cultura.

Por otra parte, considerando que la *interacción oral* es una de las bases teóricas de nuestra investigación, es de gran valor referirnos a la noción de *comunicación exolingüe* puesto que se encuentra estrechamente ligada con el concepto de interacción. Así, la *comunicación exolingüe* es definida por C. Kebrat-Orecchioni et al. (1992) como un tipo de interacciones específicas de la misma naturaleza que los debates o las entrevistas, pero que puede llegar a constituir un aspecto externo que trae efectos al interior de las interacciones mismas como lo es la divergencia de lengua de los participantes y lo que éstos pueden llegar a realizar en términos de estrategias discursivas para que la comunicación pueda desarrollarse de la manera más óptima posible.²⁴

Es decir, al igual que S. Pacheco (2012), cuando existe una comunicación exolingüe entre dos o más hablantes, éstos utilizan una serie de estrategias discursivas las cuales permiten una comunicación más efectiva a pesar de la diferencia lingüística entre los participantes.

Por su lado, de acuerdo con B. De Pietro, J., Matthey, M., PY, B. (1989) en la comunicación exolingüe es fundamental cierto nivel de colaboración entre los

²⁴Un type particulier d'interactions au même titre que l'entretien, l'interview, le débat ou la conversation. L'exolinguisme est certes une donnée externe de l'interaction qui a des répercussions sur les données internes (et notamment le rapport de places entre les participants).

participantes con el fin de evitar situaciones problemáticas de incompreensión. Dicha colaboración puede manifestarse a través de a “*secuencias potencialmente adquisitivas*”²⁵ o *Side Sequences* (Cf. Jefferson 1972) tales como reformulaciones, explicaciones y aclaraciones.

Por otra parte, P. Bange (1992) asevera que la comunicación exolingüe requiere un alto nivel de atención y cautela, ya que pueden surgir inconvenientes y mal entendidos entre los participantes, pues la comunicación ejercida por un hablante no nativo puede estar determinada por la presencia de dificultades de diferente orden como dificultades lingüísticas y sociolingüísticas.

Pese a estas potenciales dificultades que obedecen a la misma naturaleza de la comunicación exolingüe, ésta nos permite ver un compromiso mucho más evidente de los locutores en la optimización de la comunicación en lengua extranjera, compromiso que se cristaliza además en diferentes tipos de procedimientos y diferentes aspectos.

6. MARCO METODOLÓGICO

Una vez recopilados y analizados los constructos teóricos fundamentales para realizar la adaptación de cinco juegos que sirvan para la promoción de la alteridad y la consolidación de la interacción oral en los cursos de francés A1 (del convenio entre la Secretaría de Educación y la Pontificia Universidad Javeriana); a continuación presentaremos los aspectos principales para definir la metodología utilizada para el desarrollo de nuestra investigación.

Por la naturaleza de los objetivos y la pregunta de investigación, ésta es de corte cualitativo. Asimismo, considerando el contexto y los participantes que en este caso son profesores de colegios del distrito de Bogotá y funcionarios de la Secretaría de Educación, realizamos una *investigación acción participativa* puesto que al inicio del proceso de ésta estuvimos directamente involucradas como docentes guiando el

²⁵*Séquences potentiellement acquisitionnelles* (SPA) las cuales constituyen una serie de secuencias que los interlocutores construyen conjuntamente con el propósito de poner en manifiesto la presencia de un problema a solucionar y que por lo general puede ser de orden léxico o semántico

aprendizaje de los estudiantes. De la misma forma, a través de la aplicación de los juegos buscamos mejorar la experiencia de aprendizaje de la lengua francesa de los mismos.

6.1. Marco Poblacional

La población en la que se cimenta la presente investigación está conformada en su mayoría por profesores y administrativos vinculados a los cursos de francés del convenio entre la Pontificia Universidad Javeriana y la Secretaría de Educación de Bogotá. Se trata de un grupo de alrededor 20 adultos que oscilan entre los 36 y 61 años de edad de los cuales el 90% se desempeña en calidad de docentes de áreas como inglés, sociales, español, electrónica, matemáticas y preescolar en instituciones educativas distritales como el Colegio Bosanova, Colegio Nueva Colombia, el Colegio Luis Vargas Tejada, entre otros, y dos como administrativos de la Secretaría de Educación de Bogotá en calidad de contadores o encargados del programa de fortalecimiento de segunda lengua²⁶.

En general, tanto los docentes como administrativos se encuentran vinculados a estos cursos con el fin de promover el fortalecimiento la lengua francesa en los grados y colegios en los que se desempeñan.

7.2. Enfoque

La propuesta pedagógica que realizamos en los cursos de francés A1 del convenio entre la Secretaría de Educación y la Pontificia Universidad Javeriana fue de corte cualitativa la cual, según G. Briones (Ibíd., 1995), busca explicar las situaciones estudiadas o bien interpretarlas por medio de la recolección de información proveniente de entrevistas con preguntas abiertas, observación no estructurada, observación participante, documentos, videos, entre otros.

Las investigaciones cualitativas estudian grupos pequeños en los que sea posible realizar observaciones directas por parte del investigador que los estudia. Asimismo, ésta no parte de hipótesis y, por lo tanto, no pretende demostrar teorías existentes; por

²⁶ Denominación del programa.

el contrario, pretende generar teoría a partir de los resultados obtenidos G. Briones (Ibíd., 1995).

Considerando las características anteriores, nuestra investigación fue de carácter cualitativo en la medida en que pretendió aportar elementos importantes de reflexión y acción relacionados con los temas presentados en la misma. Igualmente, ésta se desarrolló con un grupo reducido de estudiantes con el fin de obtener información concreta acerca de la población por medio de los diferentes instrumentos utilizados por las investigadoras.

7.3. Método

Para el desarrollo de la propuesta pedagógica que implementamos en los cursos de francés A1 consideramos tomar en cuenta la *investigación acción participativa* ya que no sólo pretendimos diagnosticar el problema y enumerar una serie de dificultades relacionadas con la promoción de la alteridad y la consolidación de la interacción oral en el contexto y la población objeto de estudio sino que además procuramos proponer y aplicar herramientas útiles con el fin de dar soluciones concretas.

7.3.1. La investigación-acción en el aula de lengua extranjera

G. Briones (Ibíd., 1996) considera que la investigación-acción es realizada por el profesor con el fin de emplear los conocimientos que obtenga en el proceso de investigación en la solución de un determinado problema que se presenta en todos o en algunos alumnos. Como se ha venido mencionando, la necesidad de promover el reconocimiento del otro en su conjunto dentro y fuera del aula de lengua extranjera y consolidar la interacción oral de un grupo determinado de estudiantes se presenta como una oportunidad para proponer soluciones con respecto a la escasa consciencia intercultural y, por ende, de la alteridad que se encuentra muy a menudo marginalizada en el aula de clase. Asimismo, permite volver sobre la relevancia de consolidar la interacción oral la cual es fundamental en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, pero que en ocasiones es dejada de lado por los profesores para estudiar solamente las estructuras.

La investigación-acción considera fundamental la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica. En general, este tipo de investigación constituye un camino de reflexiones sistemático con el fin de optimizar los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Por otra parte, S. Kemmis (1992) considera la investigación-acción como una metodología de investigación orientada hacia el cambio educativo la cual presenta una serie de características importantes para su desarrollo:

- Pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla.
- Exige la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas.
- Exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación.
- Se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.
- No puede ser nunca una tarea individual. Debe ser, por el contrario, un trabajo cooperativo.

Estas definiciones y características de la investigación acción fueron claves para el diseño metodológico de nuestra investigación. Por un lado, se tuvo en cuenta el papel tanto de las profesoras, que en este caso también jugamos el rol de investigadoras, y, por el otro, el de los estudiantes como transformadores de su propio espacio de aprendizaje para descubrir y desarrollar sus capacidades, capacidades no solo como individuos únicos representantes de su propia cultura, sino como sujetos capaces de comprender y entender otras formas de pensar, de vivir, de interactuar y de relacionarse.

7.3.2. La investigación acción participativa en el aula de lengua extranjera

De acuerdo con el propósito central de esta investigación el cual consiste en promover la alteridad y consolidar la interacción oral en los cursos de francés A1, fue pertinente para este estudio tener en cuenta los principios de la investigación acción participativa, definida por L. Cendales (supra 2003) como una propuesta metodológica en la que se involucra a la comunidad en el conocimiento y solución de sus problemas.

Así las cosas, es relevante mencionar que este tipo de investigación resalta el valor de la acción que conduce a un cambio tanto en la comunidad como en el contexto donde se está desarrollando, en el caso particular de nuestra investigación, el cambio en la manera en como los aprendientes de una lengua extranjera como el francés perciben la cultura francófona más allá de lo que enseñan los libros y manuales destinados para la enseñanza y el aprendizaje de la misma.

7.4. Instrumentos

Dentro de la investigación es necesario hacer uso de varios recursos para recoger información desde diferentes ámbitos. Considerando a los participantes con los que se trabajó y el contexto, a continuación presentaremos cada uno de los instrumentos que utilizamos para el desarrollo de nuestra investigación. Iniciaremos con la presentación de los instrumentos empleados para respaldar las etapas de nuestra investigación: matriz de análisis y entrevistas respectivamente. Igualmente, no se puede negar que el *juego* es una de las herramientas fundamentales que usamos para alcanzar el objetivo general de este estudio, por lo tanto, será uno de los instrumentos que expongamos en este apartado como consecuencia del uso de los instrumentos mencionados anteriormente.

7.4.1 Diarios de Campo

Freeman (1998, p. 210) define los diarios de campo como el instrumento con el que se registran los sentimientos, pensamientos, reflexiones y observaciones de quien lo escribe. En este caso los profesores – investigadores nos servimos de este instrumento para dar cuenta del desarrollo de nuestras clases a la luz de la temática objeto de investigación. Así, en el diario de campo se registra no sólo cómo el profesor-investigador llevó a cabo tal desarrollo, sino ante todo la manera como los estudiantes se sienten o actúan frente a éste y hacia cómo considera el profesor-investigador que los estudiantes perciben este desarrollo.

De esta manera, el diario de campo constituye una herramienta tanto de seguimiento como de reflexión/evaluación sobre el propio quehacer pedagógico, investigativo y disciplinario dentro de la clase de lengua **(ver anexo 9)**.

7.4.2. Matriz de análisis

Una matriz de análisis se constituye como un instrumento de investigación en el que se describen de manera detallada una serie de aspectos referentes a un tema determinado. En el caso de nuestra investigación, utilizamos una matriz de análisis con el fin de analizar el alcance de las temáticas culturales que atañen al mundo francófono desarrolladas en el manual *Alter Ego*. Este análisis nos permitió evidenciar que efectivamente el tratamiento de estas temáticas no correspondía con los objetivos propuestos al inicio del libro, hecho que justificaba aún más nuestro interés por diseñar una propuesta que respondiera mejor a una visión mucho más amplia de la cultura francófona. **(Ver anexo 7)**

7.4.3. Entrevistas

Freeman (1998) considera la entrevista como una de las técnicas más usadas en las ciencias sociales. Ésta puede definirse como la relación que se establece entre el

investigador y los sujetos de estudio y a su vez puede ser individual o grupal, libre o dirigida.

La entrevista tiene como propósitos

- Obtener información sobre el objeto de estudio.
- Describir con objetividad situaciones o fenómenos.
- Interpretar hallazgos.
- Plantear soluciones.

Fue importante realizar entrevistas a los estudiantes y a los directivos de la Secretaría de Educación no sólo para recolectar información relevante con respecto a la necesidad de formar profesores en lengua francesa, debido a la implementación del francés en los colegios públicos de Bogotá; sino para saber además lo que pensaban acerca de la propuesta pedagógica antes, durante y después de su implementación (**ver anexo 8**). Dichas entrevistas correspondieron al tipo *semi-estructurado* (cf. Toro 2010) ya que si bien el entrevistador conocía de antemano los temas a tratar, el desarrollo de las mismas era flexible y permitía que el entrevistado pudiera reaccionar de forma más amplia ante las preguntas, hecho que optimiza la recolección de información por parte del investigador.

7.4.4. Juego

El juego fue una de las herramientas fundamentales para alcanzar el objetivo de nuestro trabajo investigativo puesto que fue a través de éste que se quiso promover la alteridad y consolidar la interacción oral de los estudiantes de francés.

Es importante señalar que el juego es una herramienta importante dentro del aula de clase ya que éste favorece las oportunidades de aprender del estudiante puesto que cambia la estructura del espacio y ambiente convencionales del aula (Asencio, 2007) permitiendo que el aprendiente se involucre más, tanto con sus compañeros como con su propio aprendizaje. De esta manera, adaptamos cinco juegos provenientes de

diferentes países francoparlantes pertenecientes a cada uno de los continentes del mundo. Para tener una visión mucho más amplia sobre la concepción, diseño y procedimiento de aplicación de los juegos, remitimos al lector al anexo número 5, al final del documento.

7.5. Fases de la Investigación

Para cumplir los objetivos propuestos por nuestra investigación, es necesario llevar a cabo una serie de fases metodológicas que nos permitan desarrollar a cabalidad este trabajo investigativo.

7.5.1 Fase I

En esta primera fase, realizamos una entrevista a uno de los directivos de la Secretaría de Educación de Bogotá, con el fin de obtener información acerca del programa de Fortalecimiento de Segunda Lengua en los colegios públicos de Bogotá y en particular sobre el papel que juega la enseñanza/aprendizaje del francés en dicho programa. **(Ver anexo 8).**

Ulteriormente, en esta primera fase procedimos al análisis del libro utilizado en los cursos de francés: *Alter Ego 1*. Este análisis lo realizamos a través de una *matriz* **(ver anexo 7)** en la que tomamos en cuenta aspectos fundamentales como el *tema* que se estaba tratando, el *medio* a través del cual dicha temática era presentada (cuadros, imágenes, etc.), las *actividades propuestas* para el uso y la práctica de la misma y finalmente las *observaciones* de lo que fue posible percibir en el desarrollo de cada una de las actividades.

7.5.2. Fase II

En esta fase procedimos a hacer la búsqueda de los juegos más representativos pertenecientes a los diferentes países francófonos de cada continente. Luego,

escogimos los juegos más propicios para el contexto en el que se iban a aplicar, así como los tópicos (gramaticales y léxicos) y competencias que buscábamos consolidar en las clases de FLE.

7.5.3. Fase III

En esta fase metodológica procedimos al diseño de la primera propuesta con el fin de realizar un pilotaje. La propuesta seleccionada fue la adaptación del juego “*Maleua*” (Bantula y Mora, 2002) el cual, tras la adaptación, tomó el nombre de “*Suis le chemin pour trouver ta destination*”; ya que dicho juego comprendía uno de los primeros temas vistos en las clases (describir un itinerario y vocabulario de la ciudad).

7.5.4. Fase IV

En esta etapa procedimos a la realización de una prueba piloto, la cual consistió en la aplicación de una muestra de toda la propuesta con el fin de detectar posibles dificultades en el momento de aplicar la propuesta completa. Dado este panorama, a través de esta prueba se obtuvo un gran número de resultados que supusieron el cambio y modificación de diversas características no sólo de las propuestas, sino de la ejecución de las mismas. Igualmente, es preciso mencionar que al final de dicha prueba se realizó una retroalimentación por parte de los estudiantes lo cual revistió gran importancia en el momento de diseñar la propuesta completa.

7.5.5. Fase V

Esta fase comprende el diseño de la propuesta completa de nuestra investigación, es decir, procedimos a la adaptación de los cinco juegos seleccionados. Dichas propuestas fueron realizadas a partir de los resultados obtenidos en la prueba piloto, de tal forma que todas las mejoras y modificaciones fueron contempladas y ejecutadas.

7.5.6 Fase VI

Esta fase comprendió la aplicación de la propuesta. En este punto, es propicio mencionar que la propuesta fue aplicada a la misma población en la que se realizó la prueba piloto y en la que se llevaron a cabo las observaciones.

7.5.7 Fase VII

Esta fase fue la última del proceso de investigación la cual incluyó la evaluación del impacto que tuvo la aplicación de la propuesta. Para este fin se analizaron los resultados de la misma y se llevó a cabo una retroalimentación en donde participaron los estudiantes del grupo estudiado.

8. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Como hemos venido mencionando a lo largo de nuestro trabajo, nos interesamos en adaptar cinco juegos que permitieran promover la alteridad y consolidar la interacción oral en los estudiantes de los cursos de francés de nivel A1. Para cumplir con este objetivo, consideramos necesario realizar el pilotaje de uno de los juegos y de esta manera recolectar igualmente evidencia acerca de las fortalezas y debilidades de cada uno de los juegos a la luz de los aspectos abordados en nuestra investigación (diseño de material, niveles del juego, alteridad e interacción oral).

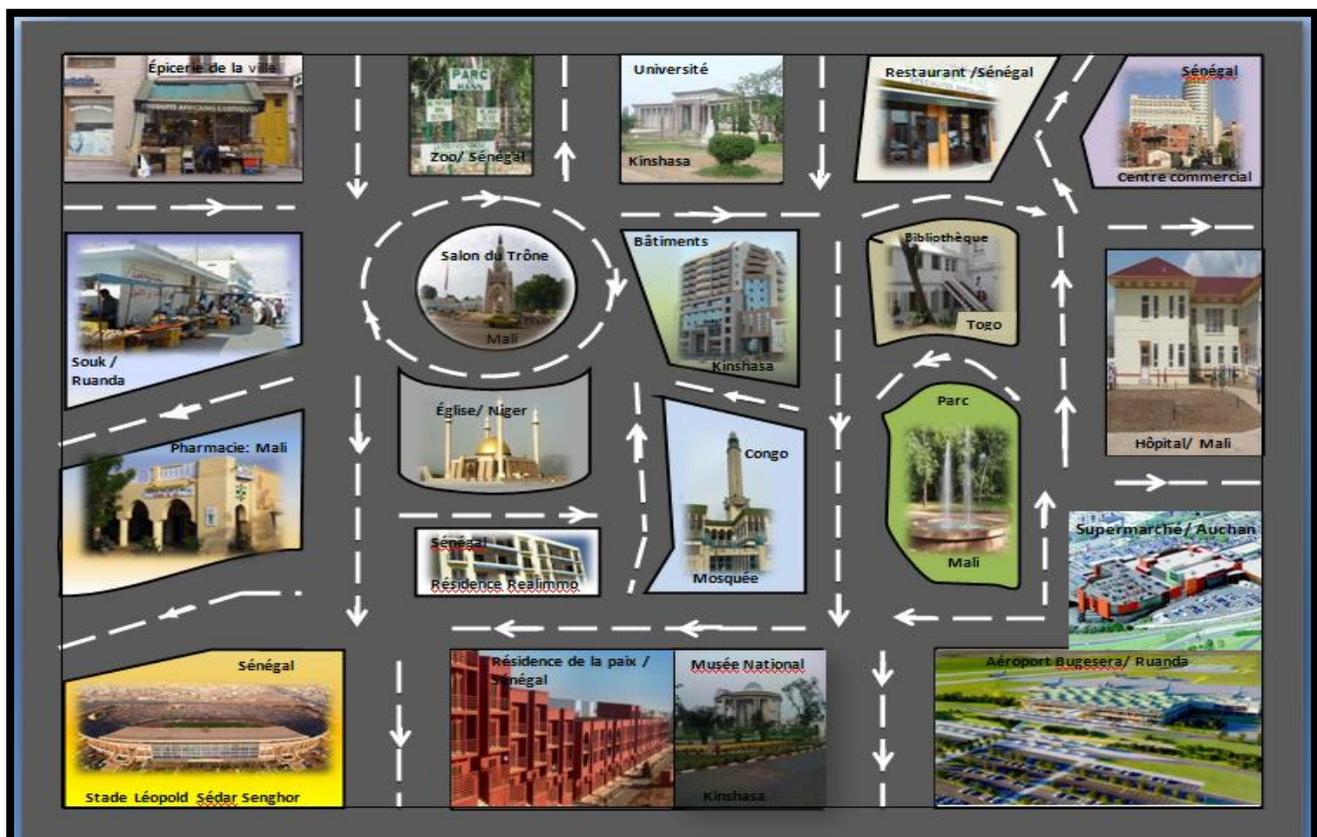
En ese orden de ideas, a continuación procederemos a detallar los resultados obtenidos inicialmente en la prueba piloto con el juego ***suis le chemin pour trouver ta destination***. Posteriormente, citaremos los resultados que surgieron a partir de la aplicación de los juegos ***Parcours entre villes*** y ***Améliorez votretir***. Para los análisis de cada uno de los juegos se tomaron en cuenta principalmente los principios de diseño de material propuestos por B. Tomlinson (Op. Cit., 2003) que revistieron gran interés y utilidad en el proceso de consolidación de toda la propuesta didáctica de nuestra investigación. Así mismo, este análisis contempló los postulados de H. Silva (Op. Cit., 1999) en cuanto a los niveles que integran el juego y su aplicación en la clase de

Lengua Extranjera y finalmente se tomó como referencia la incidencia de los juegos en términos de alteridad e interacción oral.

8.1. Análisis de resultados del juego pilotado *Suis le chemin pour trouver ta destination*

Previamente a este análisis, vale la pena señalar que la prueba piloto se llevó a cabo el día 11 de mayo en el marco de los cursos de francés de nivel A1. En un principio, se planeó el pilotaje para ser desarrollado de manera separada en los dos cursos de nivel A1. No obstante, dado que los dos cursos desarrollaban el mismo programa e igualmente por cuestiones de organización, se tomó la decisión de unirlos para llevar a cabo el pilotaje.

Ahora bien, es relevante mencionar que el juego pilotado *Suis le chemin pour trouver ta destination* consta del plano de una ciudad con lugares representativos de algunos países francófonos africanos, dos fichas para la movilización sobre el mapa, dos vendas, 10 cartas (que indican el punto de salida y de llegada de los jugadores) y 10 cartas con retos.



En ese sentido, en relación con lo que acabamos de mencionar, éste juego se realiza idealmente con 2 grupos de la misma cantidad de jugadores, luego, de cada uno de los grupos salen dos representantes de cada grupo: uno de los representantes (jugador A) dará las instrucciones y el otro (jugador B) las seguirá. Posteriormente, tan pronto una de las parejas llegue al punto de destino que le fue asignado, esta pareja con ayuda de su grupo deberá realizar un reto y si éste se realiza correctamente el grupo ganará esa ronda. El juego consta de 6 rondas en total. El grupo que gane la mayor cantidad de rondas ganará el juego.

En ese orden de ideas, a continuación procederemos a detallar los resultados obtenidos en la prueba experimental

8.1.1 Diseño de material

En primera instancia, para iniciar con la adaptación del juego que ahora nos ocupa (***Suis le chemin pour trouver ta destination***), seguimos la ruta metodológica (5 pasos) establecida por B. Tomlinson (supra 2011).

Para empezar, identificamos las necesidades del grupo de francés A1 referentes a la interacción verbal, ya que de acuerdo con Drew y Heritage (1992) y Firth (1995) esta es una habilidad que reviste gran importancia en los primeros niveles cuando un estudiante está aprendiendo una lengua extranjera, ya que dentro del salón de clase él establece el primer, o en ocasiones, el único contacto con la lengua que está aprendiendo. Por lo tanto, cualquier inconveniente comunicativo que se le presente lo intentará resolver con la ayuda de otro interlocutor en este caso el docente encargado u otro estudiante. Así mismo, notamos que los estudiantes tenían escaso vocabulario para dar indicaciones a una persona para ubicarse en el espacio (particularmente frente a preposiciones y lugares).

En segundo lugar, llevamos a cabo una exploración sobre el estado actual del material del nivel A1, en este caso el libro *Alter Ego*. Para ello, se elaboró una matriz (**ver anexo 7**) la cual mostraba el corto cubrimiento del libro tanto del itinerario para llegar a un determinado lugar en la ciudad (las preposiciones y expresiones de lugar), como del

vocabulario referente a la misma (por ejemplo, la biblioteca, la estación de metro, el hospital, entre otros).

En tercer lugar, consideramos aspectos en cuanto al espacio físico de aplicación y el nivel de aprendizaje. Así, en la medida de las posibilidades logísticas, se buscó un lugar adecuado donde los estudiantes pudieran desempeñarse mejor en el juego. De igual forma, la selección del nivel (A1), por un lado, obedece al hecho de que éste era el impartido por nosotras, docentes en formación, y, por otro lado, quisimos mostrar igualmente que una propuesta como la presente puede aplicarse desde los niveles más incipientes de aprendizaje.

En cuarto lugar, procedimos a la adaptación y realización del juego propiamente dicho (**Suis le chemin pour trouver ta destination**) inspirado del juego *Maleua* de origen Africano. Para esta adaptación se tomaron en cuenta los propósitos comunicativos que se querían alcanzar: participación en una conversación espontánea dentro de un contexto específico, optimizando al mismo tiempo la pronunciación. De igual manera, se pensó en los propósitos lingüísticos que queríamos cubrir (particularmente gramaticales y léxicos), tales como preposiciones de lugar y el vocabulario de la ciudad.

Finalmente, se realizó la producción física del juego. Allí consideramos el tamaño del plano de la ciudad con los lugares representativos de algunos países francófonos africanos. Su reproducción fue en este caso a gran escala con el ánimo de facilitar su visualización. Igualmente, se consideró el tamaño de las cartas con los retos, las cartas de los destinos y el estilo de las fichas para el desplazamiento dentro del plano.

Después de lo anteriormente expuesto, ahora pasaremos a analizar el pilotaje del juego **Suis le chemin pour trouver ta destination** a la luz de los niveles del juego propuestos por H. Silva (Ibíd., 2009).

8.1.2 Niveles del juego

8.1.2.1. El material

Se evidencia que el *plano* de la ciudad con los lugares representativos de algunos países francófonos africanos logra conectar a los estudiantes con un contexto determinado. Igualmente, las *fichas* juegan un rol significativo al modificar las circunstancias del juego ya que los estudiantes a medida que siguen las instrucciones de su compañero, éstos no pueden despegar las manos del plano de la ciudad, deben desplazar la ficha de esa manera desde su lugar de salida hasta el destino, de lo contrario deberá iniciar de nuevo su recorrido. De manera semejante, las *cartas de*



destinos permiten que el juego se desarrolle por sí solo de tal forma que estas cartas son las encargadas de manifestarles a los participantes qué deben hacer, indican a los estudiantes el lugar de salida y el de llegada dentro del plano. En las mismas circunstancias, las *cartas de retos* brindan la posibilidad de que los estudiantes pongan en

práctica su competencia de interacción oral de manera espontánea en tanto que proporcionan posibles situaciones reales y cotidianas en cualquier contexto.

8.1.2.2. La estructura lúdica

La estructura del juego o el sistema de reglas que el jugador impone, como lo menciona H. Silva (1999) condicionan el juego. En otras palabras, cada jugador, en este contexto el estudiante, es partícipe de las reglas o estructura del juego y éste a su vez debe respetarlas y asimilarlas para así poder jugar. Igualmente, respecto al pilotaje del juego que en este momento estamos analizando, se evidenció que las instrucciones se tornaron un poco densas en el momento de su explicación, pues así lo manifestó uno

de los estudiantes en el momento en que se llevó a cabo la retroalimentación. Es por este motivo, que se tomó la decisión de proyectar las instrucciones en las aplicaciones posteriores con el fin de facilitar la comprensión de las mismas.

8.1.2.3. El contexto lúdico

El tercer nivel del juego propuesto por H. Silva (1999), el contexto, se denomina como el conjunto de participantes, lugares (espacios), tiempo y objetos lúdicos que condicionan el juego. En ese sentido, el juego ***Suis le chemin pour trouver ta destination*** fue piloteado en el salón de clase de francés A1 conformado por estudiantes adultos (entre 30 y 55 años). Así las cosas, es posible afirmar que a pesar de que los estudiantes se encuentran en la etapa del desarrollo humano correspondiente a la adultez y que el juego pueda ser visto como “infantil”, éstos manifestaron divertirse bastante al encontrar el juego dinámico y diferente. Del mismo modo, los aprendientes expresaron en la retroalimentación que los retos eran interesantes en la medida en que hacían que éstos aplicaran sus conocimientos y pusieran a prueba sus competencias en situaciones que podrían ocurrir en cualquier momento de la vida cotidiana. Por ejemplo un estudiante afirmó cuando se le preguntó su opinión acerca del juego: [Lo que más me gustó fue] *“les défis...la situación [...] uno no sabe a qué le toca enfrentarse” [sic]*.

Por otro lado, es de resaltar que el diagnóstico resultó positivo pese a que el espacio áulico utilizado para la aplicación fue un poco reducido en relación con la cantidad de estudiantes del nivel. Además, la retroalimentación por parte de los estudiantes fue satisfactoria en la medida en que sus opiniones en gran parte aludían a la buena presentación del material y la estructura del juego. Por ejemplo: en el momento de realizar la retroalimentación del juego piloteado, una de las estudiantes mencionó que el plano de la ciudad con diferentes lugares francófonos de África era muy interesante e innovador. Esta es una muestra clara del buen impacto del juego en los estudiantes y en la importancia que la cultura reviste en el aula de clase: *“Esto me imagino que tiene como fin reconocer la parte cultural, pienso que a través de las imágenes uno va tratando de ubicar lugares importantes de África [...] la parte cultural está muy presente” [sic]*.

En contraste, es oportuno mencionar que a pesar de que dicha población cuenta con una intensidad horaria de sólo cuatro horas de clase semanales a lo largo de cuatro meses; este juego fue realizado sin mayores dificultades por los estudiantes de nivel A1. con escasas dificultades.

En contraste, es oportuno mencionar que a pesar de que dicha población cuenta con una intensidad horaria de sólo cuatro horas de clase semanales a lo largo de cuatro meses; este juego fue realizado sin mayores dificultades por los estudiantes de nivel A1.

8.1.2.4 La actitud lúdica

Para finalizar los cuatro niveles, respecto a la actitud lúdica, en primer lugar, fue posible detectar la gran motivación de los estudiantes en el momento de ejecutar el juego, puesto que lo que se estaba realizando constituía una actividad novedosa dentro del salón de clase. Al igual que C. Trigueros y E. Rivera (Op. Cit., 2010) sabemos que el juego constituye una actividad innovadora la cual por su misma naturaleza le permite al ser humano alcanzar una mejor y mayor aptitud tanto para la recepción como procesamiento y producción de información. Así, podemos decir que a partir de los resultados recogidos, el juego hace que la motivación incremente y el interés por aprender se potencialice (C. Trigueros y E. Rivera (Ibíd., 2010)



Además, a través del desarrollo del juego se detectó que al hacer del aula de clase un ambiente positivo, estamos asegurando que al menos una buena parte de los estudiantes se sientan atraídos e involucrados con su proceso de aprendizaje de la lengua y, en ese sentido, con expectativas acerca de cada actividad que se va llevando a cabo. De igual forma, debido al factor anteriormente mencionado, los aprendientes se encontraban no sólo más dispuestos y atentos a las indicaciones dadas por las

profesoras quienes eran las encargadas de dirigir la actividad sino que además se vincularon activamente a ésta.

8.1.3 Alteridad

Ahora bien, es de vital importancia analizar la presente prueba diagnóstica a la luz del concepto de **alteridad**. En el pilotaje se hizo manifiesta la manera como los estudiantes reconocieron la importancia de tener un conocimiento mucho más fidedigno y contundente acerca de otros puntos geográficos del mundo, de donde muchos desconocen que el francés también se constituye como lengua oficial o segunda. De manera semejante, en relación con este último punto, es preciso resaltar que los estudiantes lograron hacer un paralelo con su propia cultura a través del plano de las ciudades francófonas de África, en la medida en que éstos lograron identificar muchas diferencias y semejanzas que existen entre las dos culturas (africana y colombiana) en cuanto a la infraestructura y diseño de la ciudad. En ese sentido, la *alteridad* fue un concepto claramente presente en el momento de aplicar el juego ***Suis le chemin pour trouver ta destination*** ya que los aprendientes tuvieron la oportunidad de hacer un reconocimiento individual y colectivo con la cultura africana la cual inspira el juego que ahora nos ocupa.

De igual manera, la alteridad pudo ser vista en la estructura interna del espacio áulico, es decir entre los mismos estudiantes, ya que como lo menciona J. P. Cuq (Op. Cit., 2003), la alteridad se refiere a la capacidad de reconocer al “otro” como un individuo único, con características particulares, tal y como lo soy yo. En efecto, durante la aplicación del juego, la *alteridad* se concibió como el punto de encuentro de individualidades, historias de vida, experiencias y es más, de valores tales como la tolerancia y la paciencia, pues debía haber comprensión entre los participantes para que su grupo fuera el ganador del juego. Además, cabe mencionar que la *alteridad* fue también un agente que optimizó el ambiente dado que los estudiantes presentaban una buena actitud frente a la experiencia de compartir con el otro una actividad sencilla que requería de una mutua colaboración.

8.1.4. Interacción oral

Por su parte, *la interacción oral*, un concepto esencial para nuestra investigación, estuvo presente en la prueba diagnóstica del juego ***Suis le chemin pour trouver ta destination*** dado que dentro del aula de clase la interacción estuvo presente a lo largo de todo el desarrollo del juego: no sólo se hizo presente en el momento en que los estudiantes debían realizar los desafíos, sino al dar las instrucciones a sus compañeros y en los intercambios con sus docentes quiénes guiaban el juego. Lo anterior muestra que si bien en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras algunos autores consideran la interacción como *“la conducta verbal interactiva del sujeto en el aula de clase [...] determinada por la dinámica docente-alumno dentro del contexto pedagógico”* (Flanders, 1970 y León 2003, p. 5), la interacción no se limita a la relación entre el profesor y los estudiantes, sino que ésta puede darse también entre los mismos aprendientes de la lengua.

Igualmente, la interacción pudo darse gracias al hecho de que durante el juego fue posible utilizar el vocabulario relacionado con la ciudad que los estudiantes habían aprendido hasta ese momento, tal como lo mencionó una estudiante del curso: *“en la situación (défi) le toca a uno recordar lo que ha visto y entrar [...] a uno en la pronunciación, en el diálogo.” [sic]*. Es por ello que se puede confirmar lo mencionado por Van Dijk, (1997) dentro de la perspectiva interactiva de la comunicación donde tanto el oyente como el hablante edifican un discurso determinado cuyo contexto se cimienta en el conocimiento previo del oyente.

Con el fin de sintetizar el anterior análisis, proponemos el **gráfico 3**.

Ahora, tras analizar nuestra prueba piloto en relación con los conceptos fundamentales de nuestra investigación, es útil abordar aspectos que deben ser mejorados para aplicaciones posteriores. Estos últimos se fundamentan principalmente en aspectos logísticos como lo señalaremos a continuación.

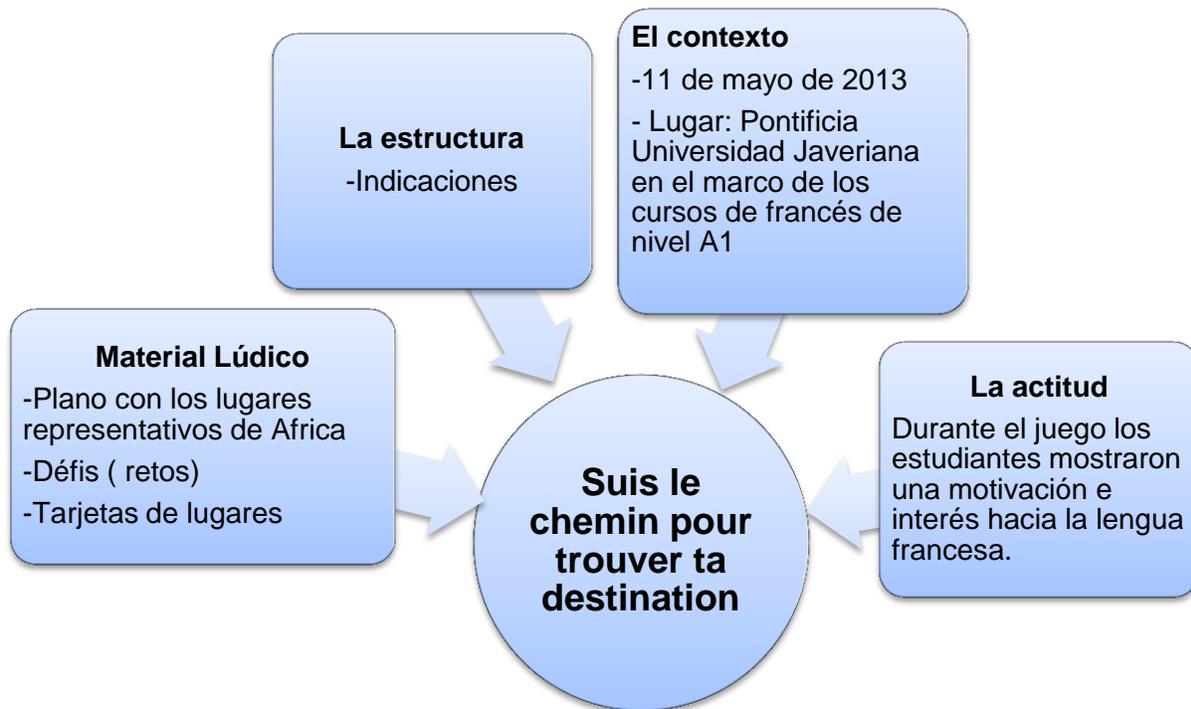


Grafico 3. Descriptores niveles del juego *Suis le chemin pour trouver ta destination*.

En primer lugar, encontramos que es necesario que todos los integrantes del grupo se enteren del destino al que debe llegar el jugador A, de tal forma que éstos puedan intervenir en caso de que consideren que tanto el jugador A (quien da las instrucciones) como el jugador B (quien las sigue) estén cometiendo algún error.

Del mismo modo, se hizo manifiesto que al realizar el desafío propuesto para cada destino en parejas, se puede generar desorden ya que los grupos son numerosos. Por lo tanto, contemplamos la posibilidad de adaptar los juegos desde una perspectiva *micro*, es decir en pequeños grupos, con el fin de garantizar la participación de todos los integrantes del grupo en el juego y reducir la desorganización.

Otro de los aspectos a optimizar es la heterogeneidad de los desafíos propuestos con respecto al nivel de complejidad de cada uno, puesto que algunos requieren de un mayor esfuerzo y tiempo para ser desarrollados. En ese sentido, decidimos ubicar los desafíos de menor a mayor escala con el fin de incrementar el nivel de dificultad del juego de acuerdo con el número de rondas cumplidas durante el desarrollo del mismo. Esto garantiza que el juego se desenvuelva de manera justa y aún más entretenida.

De igual forma, se halló que si bien los jueces de cada grupo deben tomar una postura imparcial, éstos siempre buscaban la manera de beneficiar a su grupo. En ese caso, se hace necesario que los jueces formen parte del grupo contrario para garantizar mayor equidad. Así mismo, debido a la dificultad de movilidad que tenían los jugadores B al estar



vendados, en algunas ocasiones éstos se cruzaban físicamente, motivo que no permitía que los otros estudiantes observaran con detenimiento el recorrido de sus representantes. Dado que todo era realizado en el mismo plano el cual era proyectado en el tablero, se decidió imprimir dos planos con el objetivo de que cada grupo se concentrara en el recorrido de los integrantes de su grupo y así se facilitaría la movilidad y llegada al destino de cada pareja.

Para terminar, vale la pena mencionar que dados los resultados del pilotaje de la adaptación del juego ***suis le chemin pour trouver ta destination*** procederemos a la ejecución de los cuatro juegos restantes sin olvidar las fortalezas que encontramos, así como cada una de los aspectos por mejorar en aras de optimizar no sólo la calidad de nuestra propuesta sino la efectividad de la misma.

8.2. Análisis de resultados del juego *Parcours entre villes*

Recordemos que el juego titulado ***Parcours entre villes*** es una adaptación de “La Baguette”, un juego cuyo origen se sitúa en Francia y que actualmente es jugado en un gran número de países europeos. Al realizar la adaptación, la dinámica de éste se fundamenta en la formación de dos grupos donde cada uno de los integrantes debe tener dos *fichas* del mismo color; en una de éstas encontrarán información acerca de un país europeo francófono y en la otra, una serie de preguntas acerca de otros 5 países

igualmente francoparlantes. El primer grupo que logre contestar todas las preguntas correctamente será el ganador y deberá pensar un reto para su grupo contrincante.

Dado este panorama, en el siguiente apartado describiremos los resultados obtenidos a partir de la aplicación del juego ***Parcours entre villes***. Para esto, tomaremos en cuenta los diferentes conceptos básicos que cimentan nuestro análisis. Por un lado, abordaremos el diseño y niveles del juego, y por el otro, la incidencia del mismo en cuanto a alteridad e interacción oral.

8.2.1. Diseño de material

Como ya lo hemos evocado en apartados anteriores, B. Tomlinson (supra 2003) sugiere cinco pasos metodológicos para el diseño de material. El primero consiste en el análisis de necesidades, en este caso éstas se fundamentan, principalmente, a partir del hecho que el libro manejado en los cursos objeto de nuestra investigación, ***Alter Ego 1***, presenta de manera parcializada los temas culturales y deja de lado la promoción de la alteridad y de la interacción oral.

Así las circunstancias, se procede entonces al segundo y tercer paso metodológico sugerido el cual radica fundamentalmente en explorar dichas temáticas en las que el manual presenta falencias para proceder a consolidar las ideas respecto a la propuesta. Es allí donde surge la idea de la adaptación de los cinco juegos con las características presentadas en apartados previos.

Como ya se mencionó anteriormente, para la realización pedagógica de la propuesta y la producción física de la misma, lo cual constituye los pasos número 4 y 5 presentados por B. Tomlinson (Ibíd., 2003), se tomó como referencia los niveles del juego propuestos por H. Silva (supra 1999) a partir de los cuales se desprenden los siguientes resultados en el momento de la aplicación del juego *Parcours entre villes*. Para una mejor presentación de las características de este juego, véase el anexo 5.

8.2.2. Niveles del juego

8.2.2.1. El Material

Recordemos que según H. Silva (Ibíd., 1999), el material lúdico se constituye como el conjunto de objetos determinados que al unirse se usan para jugar. Para comenzar, en lo que respecta al material empleado para la aplicación del juego ***Parcours entre villes*** pudimos observar que la *organización policromada* (de varios colores) tanto de las fichas de preguntas e información del país como de los puntos de ubicación de los estudiantes cumple varias funciones: en primer lugar, dicha organización resulta ser auténtica, es decir, este tipo de material y de organización permite que el estudiante se ocupe de buscar la respuesta correcta a su pregunta más que en empatar colores para obtener la información deseada, tal y como suele hacerse comúnmente en otros juegos. En segundo lugar, tanto las *varitas (les baguettes)* como el *punto negro (le point noir)* son dos objetos lúdicos que como lo menciona H. Silva (supra 1999) son un ejemplo de material poco convencional, pues éstos si bien parecen insignificantes, representan una herramienta importante para ganar el juego al constituirse como último objetivo que deben alcanzar los estudiantes.



1. *Le point noir*

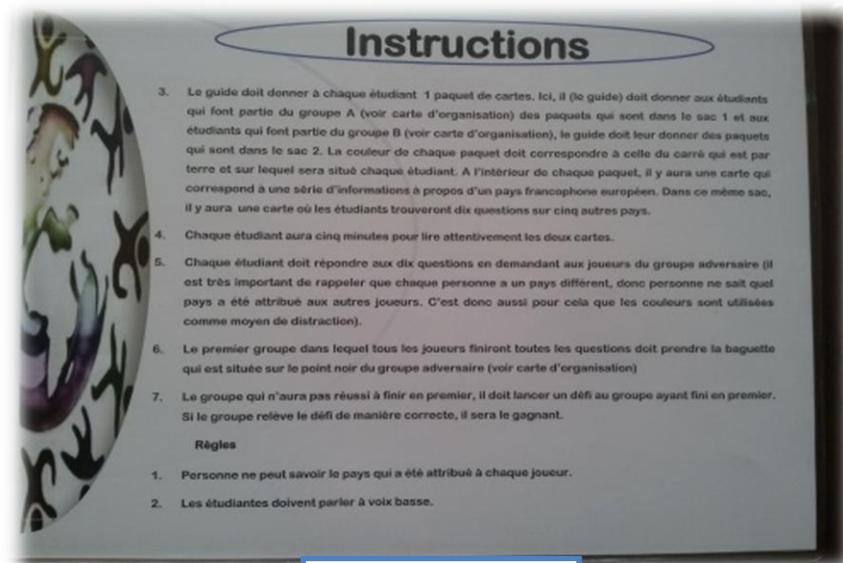


2. *Des Baguettes*

8.2.2.2. La estructura lúdica

No olvidemos que para H. Silva (1999) el material lúdico recobra sentido por medio de la estructura utilizada dentro del juego. Es preciso recordar que la estructura supone las reglas que se imponen para llevar a cabo el juego. En relación con esto, es relevante

citar que las reglas establecidas en el juego **Parcours entre villes** lo dinamizan de tal forma que presenta algunas particularidades con respecto a los demás juegos de la propuesta a pesar de seguir una misma línea teórica y metodológica. En efecto, los jugadores deben llevar a cabo acciones diferentes y obedecer a otro tipo de regularidades tales como buscar las respuestas en los compañeros del grupo contrincante, ejercer un rol específico a lo largo del juego, atender a otras formas de ubicación y organización, indagar acerca de tópicos específicos en relación con aspectos generales de la cultura de cada país francófono europeo.



3. Des Instructions

Sin embargo, un punto común entre las reglas de este juego frente a las del resto de la propuesta concierne la presentación de las mismas al momento de iniciar el juego. Allí, si bien al momento de presentar las instrucciones algunas de ellas no quedaron lo suficientemente claras, el desarrollo mismo del juego permitió que éstas se llevaran a cabo de manera óptima.

8.2.2.3. Contexto Lúdico

Teniendo en cuenta la teoría propuesta por H. Silva et al. (1999), el contexto lúdico se entiende como todos aquellos elementos exteriores al juego mismo cuya función reside en el acatamiento y dependencia de éste. En relación con esto último, debe

mencionarse que, en primer lugar, la población en la cual se llevó a cabo la aplicación del juego **Parcours entre villes** se halla conformada por un grupo de estudiantes adultos, que ejercen la docencia en colegios del sector público, y quienes están en sus primeros niveles de aprendizaje de la lengua francesa (nivel A1). Igualmente, se hace relevante referir que la intensidad horaria que se cumple semanalmente es de cuatro horas, lo cual indica que se cuenta con poco tiempo para cada sesión de clase, sin embargo los estudiantes respondieron de manera óptima al desarrollo del juego.



En relación con el contexto lúdico, aparece además una característica que consideramos de gran interés en la dinámica comunicativa del grupo. Se trata de la



presencia de varias características de la *comunicación exolingue*, recordando que ésta según Kebrat-Orecchioni (supra 1992) se entiende como el proceso comunicativo en el que existe una asimetría del código lingüístico entre los participantes que están aprendiendo una lengua en un contexto determinado. De igual manera, la comunicación exolingüe es entendida como la puesta en escena

de diversas estrategias comunicativas a las que los locutores acuden con el fin de optimizar precisamente su comunicación en lengua extranjera²⁷. En este caso, dicho tipo de comunicación se da dentro de la dinámica del juego **Parcours entre villes** ya

²⁷ L'interaction exolingue ou la communication exolingue désigne toute communication mettant en présence un autochtone et un alloglotte et la caractéristique de ce type de communication est l'asymétrie essentielle entre les participants: l'inégalité de maîtrise du code linguistique, la divergence socio-culturelle et la différence des rites d'interaction. SukanyaNanthasilp (2010)

que allí no sólo se puede distinguir aquellos estudiantes con mayores y menores recursos lingüísticos sino que éstos buscan la manera de hacerse entender a través de sus propios repertorios o con la colaboración de sus compañeros.

Por otra parte, dentro del marco de este mismo punto, encontramos que la *atmósfera lúdica*, tal y como llama H. Silva et al. (1999) al contexto físico donde se realiza el juego, favorece la aplicación misma del juego. Esto se da gracias a la comodidad y amplitud del aula de clase al igual que a la luz y disposición y organización de los estudiantes (en mesa redonda en el momento de presentar las instrucciones).

8.2.2.4. Actitud lúdica

Recordemos que según H. Silva (1999) es en la actitud lúdica donde produce una



atribución de significados respecto al juego; atribución que es subjetiva y depende del jugador quien descubre en el material y en la estructura la oportunidad para jugar. En el caso de **Parcours entre villes** es posible percibir diversas reacciones por parte de los estudiantes. En primera instancia, consideramos que la actitud lúdica se manifiesta desde el

primer momento en que inicia el juego hasta el final del mismo, ya que todo el tiempo los estudiantes permanecieron animados e interesados no sólo por ganar sino por aprender.

Adicionalmente, notamos una respuesta positiva en términos de motivación. En la aplicación de **Parcours entre villes** los estudiantes se mostraron motivados y esto se dio principalmente tras la idea de que al final hubiese un grupo ganador, lo cual impulsó a los estudiantes a jugar bien y con muy buena actitud frente a cada una de las instrucciones planteadas en los juegos.

Cabe agregar que se evidenció una mayor disposición para aprender acerca de los tópicos establecidos en el juego (temas de cultura general: moneda, capital, fiestas tradicionales, comida típica, personajes representativos, etc.). Allí, los estudiantes se muestran atentos a la corrección de las preguntas del equipo ganador, hecho que evidencia su interés por conocer las respuestas correctas y obviamente por el aprendizaje.



De lo anterior podemos concluir que el juego puede cambiar el interés y la motivación de los estudiantes frente a una temática determinada. En efecto, usar fichas de colores, por ejemplo, logra cambiar la actitud de los estudiantes frente a la dinámica tradicional de la clase donde en muchas ocasiones prima el libro guía o un sinnúmero de fotocopias. Lo anterior confirma además lo planteado por Petrovsky (1980) en cuanto a la influencia del color en el carácter del ser humano²⁸.

Igualmente, logramos descubrir, a través de la aplicación de este juego que usar materiales poco convencionales, plantear instrucciones y reglas diferentes así como modificar el contexto de los estudiantes presupone en el aprendiente una perspectiva

²⁸“La percepción del color a través del ojo humano provoca reacciones de muy diverso carácter, aunque muchas personas no muestren una sensibilidad aparente o gusto por el color, todas manifiestan una acción consciente ante determinados colores. [...] Cuando la energía del color penetra el cuerpo humano, estimula la glándula pineal y pituitaria. Esto a su vez afecta la producción de ciertas hormonas que tienen efecto sobre una variedad de procesos fisiológicos. Esto explica por qué el color, según se ha descubierto, tiene una influencia tan directa sobre el pensamiento, estado de ánimo y patrones de comportamiento”. (Cf. Petrovsky, 1980).

diferente no solo de la dimensión espacial, temporal donde se desarrolla el aprendizaje sino también del juego mismo.

Con el fin de sintetizar el anterior análisis, proponemos el siguiente esquema:

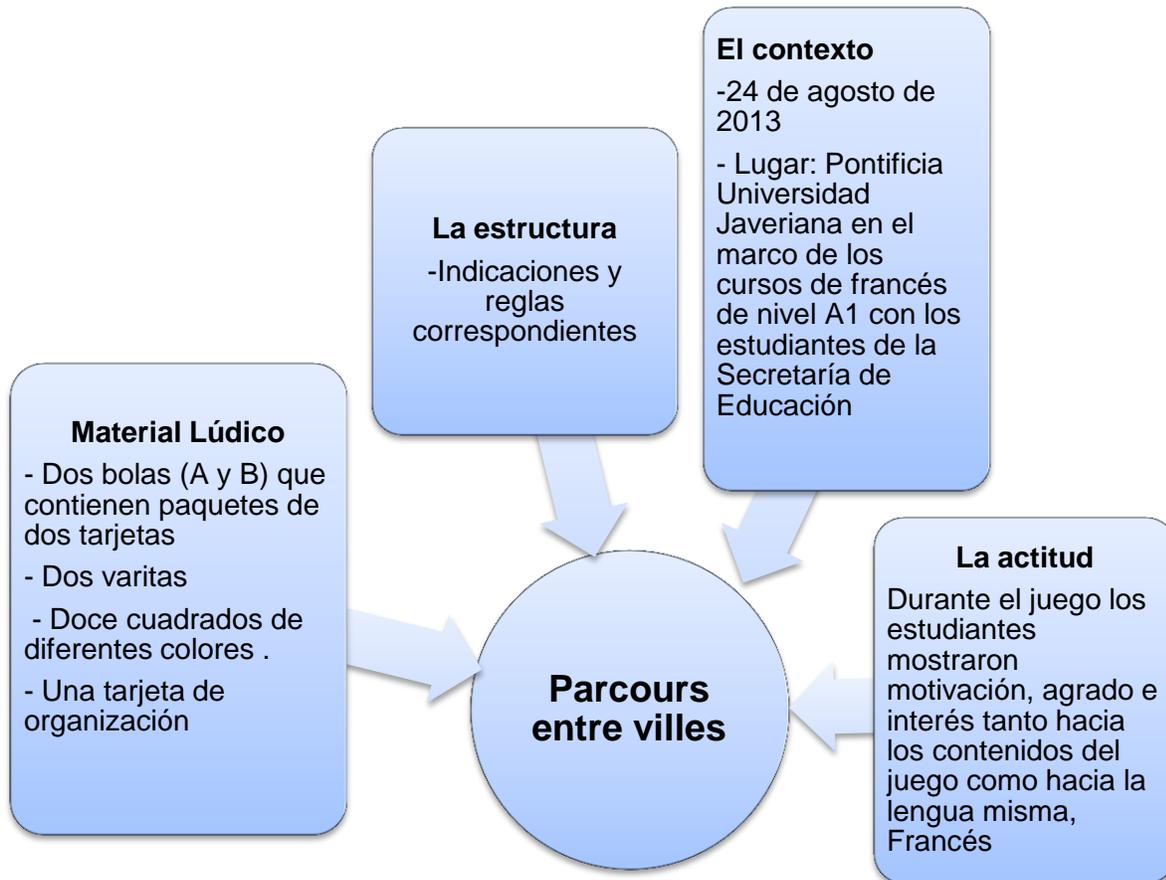


Grafico 4. Descriptores niveles del juego *Parcours entre villes*.

8.2.3. Alteridad

Recordemos que el concepto *alteridad*, de acuerdo con M. Abdallah-Pretceille (Op. Cit 2009), se refiere a la capacidad que tenemos los seres humanos para reconocer al *otro* e identificarlo a través de lo que yo soy y de lo que me rodea. Ahora, en el desarrollo del juego *Parcours entre villes* es posible observar la forma cómo se manifiesta este concepto debido a la naturaleza misma del juego que orienta el estudiante hacia el reconocimiento tanto de ese *otro* que se halla “externo” al aula de clase (y que pertenece a otra cultura) como a ese “otro” que se encuentra dentro del aula de clase.

Respecto al fomento de la alteridad en relación con ese *otro* de otra cultura, empecemos por mencionar que los estudiantes se acercan a otras culturas de otros lugares del mundo que para muchos eran desconocidos por medio de datos generales de estos lugares como la ubicación geográfica, la gastronomía, las festividades, entre otros.



Siguiendo con la línea de la alteridad, en el juego ***Parcours entre villes*** es posible observar la manera en que cada estudiante reconoce a los demás dentro del aula de clase como un par tan importante y fundamental en el desarrollo del juego como él mismo dado que cada participante tiene en sus manos información valiosa para todos los integrantes de cada grupo. Respecto a ese último punto, es preciso mencionar que cada jugador desempeña un rol esencial en la dinámica del juego, no obstante es con la ayuda de los demás participantes que el grupo como tal puede ganar. Esta mutua colaboración es pues necesaria en la consecución del objetivo mismo del juego.

8.2.4. Interacción Oral

No olvidemos que para C. Kebrat- Orecchioni (1990) la interacción oral se constituye como el proceso de intercambio mutuo entre los sujetos que participan en dicho intercambio. En el caso del juego ***Parcours entre villes*** vemos que este proceso de interacción oral se da en diversos momentos.

La primera oportunidad que los estudiantes tienen para consolidar la interacción oral en la dinámica del juego se cimenta en el hecho de que deben conversar con sus compañeros la mayor parte del tiempo e intercambiar información para lograr conseguir las respuestas a todas las preguntas propuestas.



Por otro lado, vemos que en el momento en que los integrantes del grupo ganador discuten acerca del reto que deben imponer al grupo adversario, los estudiantes tienen nuevamente la posibilidad de movilizar todos sus recursos lingüísticos al servicio de la comunicación y por consiguiente, al servicio de la tarea que deben desempeñar en el desarrollo del juego.

Ahora, tras el anterior análisis es posible aseverar que a través del juego **Parcours entre villes** los estudiantes tienen la posibilidad de poner en práctica su *saber hacer* interaccional, habilidad que toma gran relevancia desde los primeros niveles de aprendizaje de una lengua (Cf. M. Long 1985).

De la misma manera que hemos realizado el análisis para el juego **Parcours entre villes**, procederemos en los siguientes apartados al análisis del juego **Améliorez votre tir**.

8.3. Análisis de resultados del juego Améliorez votre tir

Resulta oportuno recordar que el juego **Améliorez votre tir** tiene su origen en la isla de Guadalupe ubicada al norte de las costas de América del sur territorio francés de ultramar y éste procura promover la alteridad y consolidar la interacción oral a través de la enseñanza y aprendizaje de expresiones idiomáticas en relación con el vocabulario de las partes del cuerpo. Este juego incluye dos cajas, pelotas de colores, una serie de cartas con las partes del cuerpo, expresiones idiomáticas relacionadas con el tema mencionado anteriormente y penitencias o retos para los participantes.

Améliorez votre tir es jugado por niveles (cuatro niveles en total) y dos grupos, en lo posible, de la misma cantidad de personas. Cada nivel corresponde a una tarea que le permite a los participantes ir acumulando monedas las cuales, al final del juego, definen el ganador (el equipo con más monedas es el ganador del juego). La idea es introducir las bolas de colores en los huecos de la caja correspondientes a cada nivel.



Por ejemplo, en el primer nivel, por cada pelota que el grupo introduzca en el agujero



número uno recibirá una imagen con el nombre de una parte del cuerpo y una expresión idiomática referente a esta última. En el nivel dos, los participantes tienen la oportunidad de conocer el significado de sus expresiones idiomáticas respondiendo a preguntas de respuesta múltiple. En el tercer nivel, los estudiantes son animados a poner a

prueba su imaginación creando una conversación en la que utilicen alguna de sus expresiones idiomáticas. Finalmente, en el cuarto nivel los aprendientes tienen la posibilidad de modificar el desenlace del juego introduciendo al menos una bola en al

agujero número cuatro y realizando correctamente una de las penitencias propuestas en este nivel.

Así las cosas, iniciaremos este análisis tomando como base cada uno de los conceptos fundamentales de esta investigación correspondientes a las características estructurales del juego en consonancia con los aspectos metodológicos para la elaboración de material, ampliamente señalados a lo largo del presente trabajo.

8.3.1. Diseño de material

De acuerdo con los postulados de B. Tomlinson (supra 2003, 2011) y tras las observaciones y análisis del libro guía del curso, pudimos identificar una carencia con respecto al vocabulario de las partes del cuerpo el cual consideramos importante aprender en nivel A1 de FLE. No obstante, no solo pretendíamos abordar la enseñanza y el aprendizaje de vocabulario, sino al mismo tiempo proporcionar herramientas que nos permitieran favorecer la intercomunicación en clase así como la apertura hacia la cultura de la lengua objeto de aprendizaje. Por esta razón, fue necesario realizar una exploración de dos de los conceptos eje de nuestro estudio (alteridad e interacción oral) con el fin de pasar a la realización contextual y pedagógica del juego (B. Tomlinson, *Ibíd.*, 2011).

8.3.2. Niveles del juego

8.3.2.1. El material

En lo que se refiere al material del juego *Améliorez votre tir*, se puede decir que las dos *cajas* que el juego contiene representan el objetivo y determinan las circunstancias del mismo. Esto significa entonces que a medida que cada equipo logra introducir las bolas establecidas para cada nivel dentro del hoyo indicado, el equipo puede avanzar al siguiente nivel, de lo contrario, el equipo debe permanecer allí hasta que logre insertar las bolas en el lugar que corresponde.

Del mismo modo, este juego contiene una serie de elementos claves como las *monedas*. Estas últimas determinan la posibilidad de ganar o perder, , ya que por ejemplo, en caso de un mal desempeño en los desafíos por parte de un equipo, éste

debe dar una cierta cantidad de las monedas que ha acumulado al equipo contrario, lo que reduce significativamente los puntos logrados hasta ese momento. Es notoria la manera en que unas sencillas monedas constituían un aspecto determinante en el desarrollo y desenlace del juego al mismo tiempo que generaban un ambiente diferente dentro del espacio áulico.

De igual forma, otro objeto lúdico que tiene el juego **améliorez votre tir** son las *fichas*



con las partes del cuerpo y las expresiones idiomáticas. Estas fichas brindaron la oportunidad a los estudiantes de poner en escena la interacción oral además de contener la información que permitió a los estudiantes proceder en el juego a la hora de mostrar sus habilidades comunicativas.

Por último, podemos mencionar igualmente las *bolas* que debían ser introducidas en los hoyos de las cajas y que representaban un elemento dinamizador no sólo por sus colores llamativos (Cf. Petrovsky, supra 1980) sino a la vez por la manera como condicionaban el avance de los equipos cuando éstos lograban introducirlas en los agujeros.

8.3.2.2. La estructura lúdica

En relación con la estructura, el segundo nivel dentro del esquema del juego propuesto por H. Silva (1999), el juego **Améliorez votre tir** contiene un conjunto de reglas e instrucciones las cuales indican el funcionamiento del juego. En ese sentido, vale la pena resaltar que las instrucciones cumplen el rol de dinamizar y ambientar de manera distinta cada juego, destacando sus particularidades.

Pudimos observar durante la aplicación que es de gran utilidad proyectar las instrucciones con el fin de facilitar la comprensión de las mismas por parte de los estudiantes. Además, logramos identificar que aunque las instrucciones en cada juego

son diferentes se pudo establecer una línea homogénea en la forma de plantearlas y explicarlas a los aprendientes.

Cabe agregar que pese a algunas dificultades en la comprensión de las instrucciones al comienzo del juego, una vez iniciado, los estudiantes pudieron llevarlas a cabo sin mayores inconvenientes, tal como lo expresaron algunos de ellos: “*dans la premier part c’est difficile comprendre les règles, mais quand nous avons joué c’est très facile*” [sic] **(remítase a video en anexos)**

8.3.2.3. El contexto lúdico

En este apartado nos concentraremos en el análisis del tercer nivel del juego propuesto por H. Silva (Ibíd., 1999), esencial para la consolidación de los niveles anteriores: el *contexto lúdico*. Resulta oportuno mencionar que el contexto lúdico es entendido por H. Silva (Ibíd., 1999) como el conjunto de participantes, lugares (espacios), tiempo y objetos lúdicos que condicionan el juego.

Con referencia a lo anterior, el juego ***Améliorez votre tir***, al igual que ***Parcours entre villes***, fue aplicado en el mismo grupo de estudiantes cuyas características ya fueron presentadas en apartados anteriores.

A partir de la aplicación, se evidenció que el contexto en términos de espacio puede influenciar considerablemente el desarrollo del juego. El salón de clase en el que se realizó la aplicación del juego ***Améliorez votre tir*** era amplio lo que permitió que los estudiantes se pudieran mover con mayor libertad alrededor del mismo y pudieran hacer las actividades planteadas en cada nivel con más destreza.

De la misma forma, si bien H. Silva (Ibíd., 1999) asevera que los juegos funcionan muy bien con niños, después de la aplicación logramos comprobar que éstos también pueden ser utilizados exitosamente en clases con adultos puesto que su naturaleza lúdica permite que los estudiantes se dispongan a realizar actividades que impliquen movimiento y disfruten del juego mientras aprenden. Para ilustrar esto, a lo largo de los videos realizados durante la aplicación del juego ***Améliorez votre tir*** y los otros juegos

aplicados (**disponibles en anexos**) , podemos observar la reacción de los estudiantes frente al juego y su cambio de ánimo durante la realización del mismo.

8.3.2.4. La actitud lúdica

Como puede observarse, es difícil contemplar los niveles del juego como componentes individuales e independientes. Todo lo contrario, cada nivel aporta elementos y características esenciales que contribuyen a la estructuración y organización de cada uno de los juegos. Hecha la observación anterior, procederemos a analizar el juego **Améliorez votre tir** en cuanto a la actitud lúdica, el último de los niveles planteado por H. Silva (Ibíd., 1999).

En primera instancia, consideramos que la actitud lúdica se puede identificar desde el primer momento en que se da inicio al juego hasta que éste culmina. En la aplicación del juego **Améliorez votre tir** logramos notar un cambio de actitud de los estudiantes hacia la clase. Éstos se mostraron más animados y participativos desde el instante en que se mencionó que éste iba a ser realizado.



Adicionalmente, notamos una respuesta positiva en términos de motivación; tal como lo afirman J. P. Cuq y I. Gruca (2005) con respecto al uso del juego en el aula de FLE: *“Le jeu en effet [...] détermine un rapport désirant de l’enfant qui crée une structure d’émotion indispensable au bon déroulement de l’activité”*. En la aplicación del juego **Améliorez votre tir**, de la misma forma que en *Parcours entre villes* era necesario que hubiera un grupo ganador lo cual impulsó a los estudiantes a desarrollar su juego de la mejor manera posible y así obtener la victoria. Este hecho generó lógicamente mayor

concentración, mayor dinamismo y por ende mayor trabajo mancomunado por parte de los estudiantes.

Cabe agregar que se evidenció una mayor disposición por aprender acerca de los tópicos establecidos en los juegos. Por ejemplo, en los niveles dos y tres del juego **Améliorez votre tir**, los aprendientes sienten curiosidad por saber el significado de las expresiones idiomáticas y trabajan como grupo para descubrirlo y aprenderlo a usar en un contexto determinado.

De lo anterior podemos concluir que el juego puede suscitar una gran motivación que tiene sus repercusiones en un cambio en la actitud hacia la actividad que éste proponga.

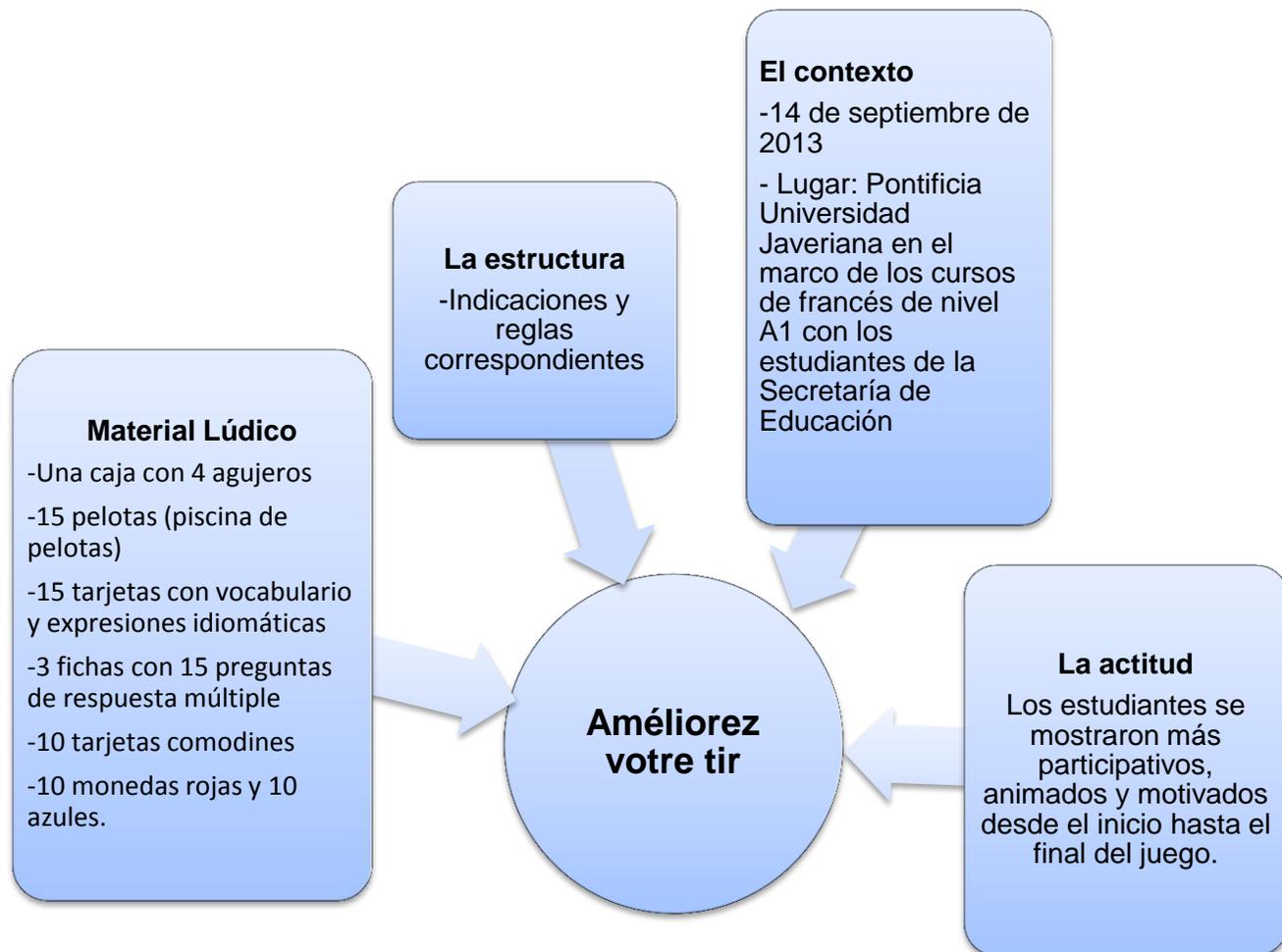


Grafico 5. Descriptores niveles del juego **Améliorez votre tir**.

8.3.3. Alteridad

Tras exponer esta primera parte, pasaremos a analizar el efecto que produjo en los estudiantes el juego **Améliorez votre tir** en relación con la alteridad. Por un lado, el trabajo en grupo permitió que los estudiantes reconocieran a sus compañeros como su *alter ego* (otro yo), diferentes en muchas maneras a ellos mismos, pero capaces de aportar en su conjunto al desarrollo adecuado del juego con el fin de ganarlo. Además, fue necesario que los integrantes de cada equipo logaran entenderse entre ellos, por ejemplo, para escoger las expresiones idiomáticas (en el nivel dos) y crear un diálogo (en el nivel tres). Es evidente entonces la manera como se cumple uno de los planteamientos expresados por J. Cuq (supra 2003) quien afirma que la alteridad implica pensar en lo que las otras personas, ya sean de otra cultura o de la propia, representan para los que yo soy y viceversa en la realización de una tarea.



Igualmente, en el juego **Améliorez votre tir** la alteridad fue un elemento indispensable dentro de cada equipo, pues los estudiantes mostraban su comprensión y apoyo hacia los demás cuando estos no introducían las pelotas dentro de los hoyos.

Al mismo tiempo, es de gran relevancia señalar que en el juego **Améliorez votre tir** la alteridad puede verse reflejada en las mismas expresiones idiomáticas que dan cuenta, desde el plano lingüístico, de representaciones sobre el mundo o un contexto determinado. En otras palabras, al ser las expresiones idiomáticas manifestaciones propias de una cultura en particular, en este caso de la francófona, el estudiante tiene la posibilidad de ir más allá de aprender un número determinado de enunciados, sino que tiene la oportunidad de reconocer que la otra cultura tiene ciertas características que la hacen única, pero que al mismo tiempo presenta similitudes que no la hacen tan distante de la propia. Esto

último lo podemos apreciar en expresiones incluidas en el juego como “*Se laver les mains de quelque chose*” o “*Les murs ont des oreilles*” que en español conservan el mismo sentido que en francés; “*Lavarse las manos*” y “*Las paredes tienen oídos*” respectivamente²⁹.

8.3.4. Interacción oral

En términos de interacción oral, el material del juego ***Améliorez votre tir*** propiciaba que los estudiantes hablaran y realizaran juegos de roles en donde tuvieran que utilizar las expresiones idiomáticas presentes en las fichas de su grupo. Esto lo pudimos observar en el nivel tres, en el que los aprendientes debían recurrir a su creatividad e inventar un diálogo en el que todo el grupo participara y usara una de sus expresiones idiomáticas. En este nivel, con el fin de crear el diálogo, los aprendientes hablaban entre ellos en francés y si desconocían alguna palabra, se la preguntaban al profesor o al guía de la actividad y continuaban comunicándose en lengua extranjera.



De la misma manera, a pesar de la poca intensidad horaria semanal de clase, podemos decir que los estudiantes lograron que sus intercambios comunicativos se produjeran mayoritariamente en lengua extranjera, hecho que aportó significativamente a la consolidación de su interacción oral dentro del salón de clase. Un ejemplo de esto se evidencia en el nivel dos del juego ***Améliorez votre tir*** en el cual los estudiantes debían ponerse de acuerdo con la respuesta que iban a elegir. En dicha negociación, pudimos notar que los estudiantes se expresaron la mayoría del tiempo en lengua extranjera. Lo anterior nos permitió igualmente confirmar la importancia misma de la interacción no sólo en los procesos de aprendizaje sino también en la construcción y gestión del sentido (Cf. *Gestion du sens*, Pekarek, Mondada, 2001).

²⁹Para una reflexión más amplia sobre la enseñanza/aprendizaje de expresiones idiomáticas en contextos hispanohablantes, véase Salcedo & García 2012.

A manera de síntesis, es preciso aseverar que la propuesta didáctica, objeto de nuestra investigación, demostró tener resultados satisfactorios en el momento de la aplicación en relación con los conceptos propuestos que cimentan nuestro marco teórico: diseño de material, juego, alteridad e interacción oral. Dado este balance, se concluye de los resultados obtenidos que se logró el objetivo general de nuestro proyecto investigativo: adaptar cinco juegos que permitieran promover la alteridad y consolidar la interacción oral en los estudiantes de los cursos de francés de nivel A1.

CONCLUSIONES

De la presente investigación se desprenden una serie de conclusiones que dan cuenta tanto del proceso como de los resultados obtenidos a partir de la elaboración y adaptación de nuestra propuesta didáctica. En ese sentido, en el siguiente apartado presentaremos en qué medida se lograron los objetivos presentados al inicio del trabajo de investigación que ahora nos ocupa.

En primer lugar, el concepto de alteridad es de gran importancia dentro del aula cuando se trata de la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera, pues ésta no se limita a una serie de estructuras sino que lleva consigo diversos elementos sociales y culturales que merecen ser abordados con el fin de entender de manera óptima el funcionamiento de la lengua que se está estudiando. En el caso de los juegos, los estudiantes evidenciaron procesos de desarrollo de la alteridad en tanto que lograron reconocer al otro (francófono) y a sí mismos a través de la puesta en común de elementos lingüísticos y culturales.

En segundo lugar, en el desarrollo de cada uno de los juegos, los aprendientes tuvieron la posibilidad de poner en práctica sus conocimientos y habilidades comunicativas consolidando su interacción oral en distintos contextos de comunicación. De igual forma, dada la naturaleza dinamizadora del juego, los estudiantes tuvieron la oportunidad de hablar sin presión y sin temor a cometer errores pudiendo así evaluar su proceso de aprendizaje de una manera diferente a través del constante intercambio con sus compañeros.

En términos del juego mismo, son muchos los aspectos que valen la pena ser mencionados. Empecemos por señalar que es una herramienta que toma el rol de activador de la clase y convierte el aula en un lugar donde se aprende no sólo de manera divertida, sino de forma espontánea y eficaz. En efecto, el juego se constituye como agente motivador para los estudiantes puesto que, como lo pudimos apreciar en cada una de las aplicaciones, ellos manifiestan mayor interés y disposición frente a la clase poniendo en práctica y enriqueciendo sus conocimientos acerca de la lengua y la cultura estudiadas, en este caso la francófona.

En tercer lugar, es apropiado resaltar que este trabajo nos deja grandes reflexiones acerca de nuestro quehacer como docentes de lengua extranjera, pues tras el análisis de los resultados obtenidos, reconocemos la importancia de proporcionarles a nuestros estudiantes ambientes efectivos de aprendizaje donde éstos se sientan realmente a gusto en el momento de aprender una lengua extranjera. No obstante, no se debe olvidar que cada actividad que realicemos al interior del aula tendrá sentido siempre y cuando se fundamente en un objetivo claro y bajo propósitos pertinentes.

Luego de esta experiencia, podemos decir que la enseñanza de una lengua extranjera es un proceso de constante reciprocidad en tanto que no es sólo el docente quien brinda conocimiento a sus estudiantes, sino que éste además está en continuo aprendizaje tras las experiencias que tiene con sus aprendientes. Este proceso requiere igualmente de un amplio esfuerzo por parte del docente para presentar más que las estructuras y crear consciencia en sus estudiantes en cuanto a todas las características que se ven envueltas en este proceso de aprendizaje : costumbres, creencias, formas de ver el mundo, entre otras. Estas características se pueden manifestar a través de la utilización de una herramienta tan flexible y a la vez tan propia de cualquier cultura como lo es el juego.

Por esta razón, optamos por el uso del juego como un elemento didáctico susceptible de ser utilizado no sólo para favorecer la alteridad sino también para contribuir en el desarrollo de la interacción oral de un grupo de estudiantes, reconociendo la importancia de mantener ese ingrediente cultural que debe acompañar la enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera.

En cuarto lugar, este trabajo de investigación dejó entrever otra de las utilidades que se pueden hacer del juego, el cual además de servir como un elemento lúdico, dinamizó la clase de lengua extranjera y la relación entre aprendientes quienes lograron igualmente reconocer ese *otro* francófono desde su propia “colombianidad” al mismo tiempo que iban consolidando diferentes temáticas de la lengua francesa.

Después de lo anteriormente expuesto, queda para futuras investigaciones darle continuidad y desarrollo a otros aspectos que podrían ser abordados con el fin de aportar conocimientos y/o herramientas en el campo de la enseñanza de francés como lengua extranjera. En primer lugar, la propuesta puede servir como modelo para indagar la forma como puede funcionar la aplicación de juegos en otro tipo de poblaciones tales como niños y adolescentes. En segundo lugar, sería de gran interés estudiar el impacto, la aplicabilidad y adaptabilidad de los juegos en los cursos de la Licenciatura en Lenguas Modernas, hecho que brindaría un espacio propicio para la reflexión en los futuros docentes sobre el uso de este tipo de herramientas en la enseñanza de lenguas. Finalmente, resultaría interesante explorar el uso del juego como recurso pedagógico para abordar otras áreas como la pronunciación, la comprensión oral y la comprensión y producción escritas.

Por otro lado, los referentes teóricos abordados en nuestra investigación - alteridad e interacción oral - logran servir de referencia para ver de qué otra manera podrían fusionarse estos conceptos en una propuesta pedagógica diferente, por ejemplo, una guía, una cartilla, una unidad didáctica, etc. ya que son conceptos que revisten gran importancia en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

Como último aspecto, se rescata de esta propuesta que lo más valioso se cimenta en el hecho de darle la oportunidad a los estudiantes para que amplíen sus horizontes más allá del espacio hexagonal y de las perspectivas parcializadas que suelen mostrar generalmente los manuales de lengua, dándose la oportunidad de explorar la riqueza cultural propia del aprendizaje de una lengua extranjera.

BIBLIOGRAFÍA

- Abdallah- Pretceille, M. (1999). Martine, *L'éducation interculturelle*, PUF, Paris
- Abdallah- Pretceille, M. (2006). *Lo intercultural como paradigma para pensar la diversidad»* En: Congreso internacional de educación intercultural. Madrid, 15-17 [Recurso en línea: http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/pretceille_espanol.pdf]
- Aced, R. (1999). *Jugar y divertirse sin excluir: recopilación de juegos no competitivos*. Barcelona: Graó
- Aguilera B., Gómez J. (1996). *Educación Intercultural: Análisis y resolución de conflictos*. Escuela de Animación Juvenil de la Comunidad de Madrid y Colectivo AMANI. Editorial Popular.
- Alcaldía Mayor de Bogotá & Secretaría de educación. (2004). *Plan sectorial de educación 2004 – 2008 “Bogotá: una gran escuela”. Proyecto: Fortalecimiento de una segunda lengua*. [Recurso en línea: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles132560_recurso_bogota_bilingue.pdf]
- Asencio, L. (2007) *¿Es posible aprender jugando? Experiencias y propuestas en la construcción del estilo pedagógico en diseño y comunicación*, [Recurso en línea: http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/10_libro.pdf]
- Bange. P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Hatier/ Didier.
- Bantulà J., Mora J. (2002). *Juegos Multiculturales*. Editorial Paidotribo. Barcelona, España. [Recurso en línea: http://www.mansunidesvor.org/usuarios/material/arxius/19_1_Juegosmulticulturales.pdf]
- Byram, M. (1995). *Acquiring Intercultural Competence. A review of Learning Theories*. En L. Sercu (ed.) *Intercultural Competence*. Vol. I.
- Briones, G. (1996). *La investigación social y educativa*. Módulo 1. Convenio Andrés Bello. Bogotá, Colombia.
- Briones, G. (1996). *La investigación en el aula y en la escuela*. Módulo 2. Convenio Andrés Bello. Bogotá, Colombia.
- Cegala, D. J. (1981). *Interaction Involvement: a cognitive dimension of communicative competence*. *Communication Education*.
- Cendales, L., Mariño, G. (2003). *Aprender a investigar, investigando*. Caracas, Venezuela.
- Chapouille, M. (2007). *La importancia del juego en el proceso educativo. Experiencias y propuestas en la construcción del estilo pedagógico en diseño y comunicación*, [Recurso en línea: http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/10_libro.pdf]
- Cicurel, F. (1989). *La mise en scène du discours didactique dans l'enseignement des langues étrangères*. *Bulletin CILA* 49, 7-20.
- Corrales I. (2009). *El juego como potenciador de la expresión oral libre*. Escuela de Lenguas Modernas de la Universidad de Costa Rica. [Recurso en línea: <http://www.latindex.ucr.ac.cr/lmodernas-14-2011/mod-14-14.pdf>]

- Cuq, J. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
- Cuq, J. & Gruca I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. PUG Français Langue Étrangère.
- De Pietro, J., Matthey, M., PY, B. (1989). *Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue*. in Weil, D., Fugier, H., (éds) Actes des troisièmes Rencontres régionales de linguistique 1988, Université de Sciences Humaines et Université Louis Pasteur, Strasbourg, p 198. 99-124.
- Domínguez, M. Reseña del libro: *Materials Development in Language Teaching*. [Recurso en línea: <http://idiomas.tij.uabc.mx/plurilingua/volumen4/resena.pdf>].
- Drew, P., Heritage, J (1992). *Analyzing Talk at Work: An Introduction*. In Paul Drew and John Heritage (ed.) *Talk at Work*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 3-65.
- Duranti, A., Goodwin, C. (1992). *Rethinking context*. Cambridge: University Press
- Flanders, N. (1970). *Analyzing Teaching Behavior*. (1a versión Inglesa). Estados Unidos: Addison-Wesley. Publishing Company. Inc
- Freeman, D. (1998) *Doing teacher research: from inquiry to understand Garcia Santa – Cecilia, Alvaro*. 1995) *El currículo de español como lengua extranjera* (Madrid, Edelsa)
- Gadamer, G (1999) *Verdad y Método I*. Ediciones Sígueme.
- Goffman, E (1973). *Interaction Ritual*. Nueva York: Doubleday Anchor Books
- Gómez, M. (2007). *Factores que intervienen en el aprendizaje de la producción oral del francés lengua extranjera*. Universidad Pedagógica Nacional. [Recurso en línea: <http://biblioteca.ajusco.upn.mx/pdf/24762.pdf>]
- González F. (2008). *Educación y alteridad: una postura para un nuevo metarrelato*. Universidad Central de Venezuela. [Recurso en línea: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/educacion-en-valores/v2n10/art6.pdf>]
- Guitart R. (1999). *Jugar y divertirse sin excluir. Recopilación de juegos no competitivos*. Editorial Graó.
- Hall, E (1976). *Beyond Culture*. New York: Doubleday; translated to Japanese in 1979 by Keiji Iwata and Yasushi Tani as Bunka WoKoete. Tokyo. TBS Buritanika.
- Hélot, C. (2005). *Aprender una lengua extranjera es educarse en alteridad*. El Paraninfo. N° 25. Octubre de 2005. [Recurso en línea: <http://www.elsantafesino.com/cultura/2006/01/28/4216>]
- Hofstede, G. (1984). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Newbury Park, CA: Sage.
- Instituto Cervantes (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección general de Cooperación Internacional para la edición impresa en español. [Recurso en línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf]
- Kemmis, S. (1992). *La investigación acción participativa inicios y desarrollos*. Cooperativa magisterio. Bogotá.

- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales*, II, Paris : Armand Colin.
- Komatsu, S. y Delmaire, G. (2008). *Enseigner la francophonie en classe de FLE : Pourquoi et comment ?* Université de Tsukuba.
- Lami, L (2008 -2009). *Une didactique de l'interculturel du FLE : l'interculturel du FLE : Oral / Ecrit au cycle secondaire*. Universidad Mentouri – Constantine. République Algérienne.
- Long, M. (1981). *Input, Interaction and Second Language Acquisition*», *Native Language and Foreign Language Acquisition* (Ed. WINITZ, H.), *Annals of the New York Academy of Science*, 379.
- Long, M. (1983). *Native Speaker / Non-native Speaker Conversation and the Negotiation of Comprehensible Input*, *Applied Linguistics*, 4, 126-141.
- Long, M. (1985). *Input and Second Language Acquisition Theory*», *Input in Second Language Acquisition* (Ed. GASS, S. y C. MADDEN), Rowley, MA: Newbury House, 377-393.
- Lustig, M. W., y Koester, J. (1996). *Intercultural Competence. Interpersonal Communication across cultures*. New York: HarperCollins College Publishers.
- Mercè, A. (2005). *La historia d'en Robert*. La Galera, Barcelona
- Meyer, M. (1991). *Developing Transcultural Competence: Casa studies of Advanced Foreign Language Learners*. En D. Butjes y M. Byram (eds.) *Developing Languages and Cultures*.
- Mondada, L. (1995b.) *Analyser les interactions en classe : quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques*. *Tranel* 22, 55-89.
- Mondada, L. (2000). *Apports de l'ethnométhodologie et de l'analyse conversationnelle à la description de l'acquisition dans l'interaction*, dans Larruy, M. (éd.) *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde et langue étrangère)*, Université de Poitiers, Les cahiers FOREL.
- Oliveras, À. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Universidad de Barcelona. Editorial Edinumen.
- Organización Internacional de la Francofonía (2008). [Recurso en línea: <http://www.diplomatie.gouv.fr/es/asuntos-globales/francofonia-y-lengua-francesa/presentacion/article/organizacion-internacional-de-la>].
- Pacheco S. (2012) *De quelques caractéristiques de la communication exolingue lors des échanges entre locuteurs francophones- hispanophones et paires hispanophones*. Universidad del Valle. Mayo de 2012, p. 15.
- Pacheco S. (2010) *Interaction orale et déploiement linguistique chez des apprenants hispanophones en milieu homoglotte : le cas de la dislocation*. Tesis doctoral, Universidad Lyon 2, Universidad Stendhal Grenoble 3. p. 452.
- Pekarek, S. (1999). *Leçons de conversation. Dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Fribourg, Editions universitaires.
- Pekarek, S.& Mondada L (2001) « Interactions acquisitionnelles en contexte: perspectives théoriques et enjeux didactiques » en *Le Français dans le Monde*. No spécial « Théories linguistiques et enseignement du français aux nonfrancophones », pp. 107-144.
- Porcher L. (2003). *L'altérité*. L'Harmattan, France.

- Porcher, R. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Hachette, France.
- Porquier, R. (1984a.). *Communication exolingue et apprentissage des langues*, dans PY B. (éd.), *Acquisition d'une langue étrangère III*, Paris, Université de Paris VIII, Neuchâtel Université, 17-49.
- PY, B. (1990). *Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction*, dans Gaonnac'h, D. (éd.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, Hachette, Paris, 81-88
- Rico. C. *Language teaching materials as mediators for ICC development a challenge for materials developers*. *Signo y Pensamiento* Vol. 30, No. 60 Edición especial (ene.-jun. 2012), p. 130-154.
- Robert, P (2008). *Le petit Robert: Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*.
- Salins, G. (1996). *La communication et ses rituels*, dans Boyer (éd.), *Sociolinguistique: territoires et objets*, Lausanne-Paris, Delachaux et Niestlé, 215-268.
- Seliger, H (1989). *Second language research method*. Oxford University Press.
- Silva, H. (1996). *Jeu et littérature. Les niveaux et les paradigmes à l'œuvre*. Mémoire Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées en Sciences du Jeu. Université de Paris XIII Paris Nord.
- Silva, H. (1999). *Paradigmas y niveles del juego*. [Recurso en línea: http://www.academia.edu/556163/Paradigmas_y_niveles_del_juego].
- Silva, H. (2009). *Juego y metáfora: una lectura desde Ricoeur y Derrida*. (Spanish). *Intersticios*, 14(30), 13-23.
- Shaffer, H. (1989). *Interacción y socialización*. Madrid:EditorialAprendizaje/Visor.
- Tomlinson, B. (2011). *Materials Development in Language Teaching, Second Edition*. [Recurso en línea:D:\biblioteca\Documents\Mis archivos recibidos\materialsdevelopemtn 2.pdf].
- Trigueros., G. Rivera E. (2010) *El desarrollo de las habilidades motrices a través del juego*. [Recurso en línea: <http://blogdejosefranciscolauracordoba.files.wordpress.com/2010/01/7-librofraille.pdf>]
- Valentopulos, F., Pérez, N. (2012). *Enseñar la interculturalidad a estudiantes colombianos de Francés como lengua extranjera*. Universidad de Poitiers, Francia & Universidad Libre, Colombia.
- Vasseur, M. (2005). *Rencontres de langues question(s) d'interaction*. Paris: Éditions Didier.
- Van Dijk, T. (1997). *Discourse studies: A multidisciplinary introduction*. London .England: Sage Publications.
- Vélez C. et al. (2010). *Memorando de entendimiento entre el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, la Embajada de la República de Francia en Colombia y la Alianza Colombo Francesa para la enseñanza del francés en los establecimientos educativos oficiales a nivel nacional*. [Recurso en línea: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-249996_archivo_pdf_mou_francia.pdf].
- Villaume, W. A., y Cegala, D. J. (1988). *Interaction involvement and discourse strategies:the patterned use of cohesive devices in conversation*. *Communication Monographs*, 55.
- Vion, R. (1992). *La communication verbale, analyse des interactions*, Paris, Hachett.
- Vygotsky, L (1995). *Los enfoques didácticos*. En: *el Constructivismo en el aula*. Barcelona. Graó.

ANEXOS

Anexo 1 : ALTER EGO 1, páginas 5 – 7

Tableau des contenus

Leçons	Contenus socioculturels Thématiques	OBJECTIFS SOCIO-LANGAGIERS			
		Objectifs communicatifs et savoir-faire	Objectifs linguistiques		
			Grammaticaux	Lexicaux	Phonétiques
DOSSIER 0 : Fenêtre sur...					
p. 10 à 16	Rencontres internationales	<ul style="list-style-type: none"> Se présenter (1) S'informer sur l'identité de l'autre Compter Communiquer en classe 	<ul style="list-style-type: none"> Les adjectifs de nationalité (masculin/féminin) Les verbes s'appeler et être 	<ul style="list-style-type: none"> Les langues Les nationalités Les nombres de 0 à 69 L'alphabet 	<ul style="list-style-type: none"> L'accentuation de la dernière syllabe
DOSSIER 1 : Les uns, les autres...					
p. 18 à 21	1 Salutations Usage de <i>tu</i> et de <i>vous</i>	<ul style="list-style-type: none"> Saluer, prendre congé Se présenter (2) Demander/Donner des informations personnelles (1) 	<ul style="list-style-type: none"> Le verbe avoir au présent Les articles définis Les adjectifs possessifs (1) La négation <i>ne... pas</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Les moments de la journée et les jours de la semaine Quelques formules de salutations formelles et informelles Les éléments de l'identité 	<ul style="list-style-type: none"> [y]/[u] L'intonation montante et descendante
p. 22 à 25	2 Les numéros de téléphone en France	<ul style="list-style-type: none"> Demander poliment Demander/Donner des informations personnelles (2) Demander le prix de quelque chose 	<ul style="list-style-type: none"> Les articles indéfinis L'adjectif interrogatif <i>quel/le</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Les mois de l'année Les nombres de 70 à 99 	<ul style="list-style-type: none"> La prononciation des nombres La liaison avec les nombres
p. 26 à 29	3 Quelques événements culturels/festifs à Paris La francophonie	<ul style="list-style-type: none"> Donner des informations personnelles (3) Indiquer ses goûts (1) Parler de ses passions, de ses rêves 	<ul style="list-style-type: none"> Le présent des verbes en <i>-er</i> Les verbes être et avoir Les prépositions + noms de pays (1) 	<ul style="list-style-type: none"> L'expression des goûts (1) 	<ul style="list-style-type: none"> La discrimination [s]/[z] La liaison avec [z]
Carnet de voyage	La France, pays européen	<ul style="list-style-type: none"> Identifier des symboles et comprendre des informations sur la France et l'Europe 			
DOSSIER 2 : Ici / ailleurs					
p. 34 à 37	1 La ville	<ul style="list-style-type: none"> Parler de sa ville Nommer et localiser des lieux dans la ville Demander/Donner des explications 	<ul style="list-style-type: none"> Les articles définis/ indéfinis Les prépositions de lieu + articles contractés Pourquoi/parce que 	<ul style="list-style-type: none"> Quelques lieux dans la ville Quelques expressions de localisation 	<ul style="list-style-type: none"> Prononciation de <i>wo/une</i> + nom
p. 38 à 41	2 Auberges de jeunesse et hôtels	<ul style="list-style-type: none"> S'informer sur un hébergement Remercier/Répondre à un remerciement Comprendre/Indiquer un itinéraire simple 	<ul style="list-style-type: none"> Les questions fermées : <i>est-ce que...</i> Le présent des verbes prendre, descendre 	<ul style="list-style-type: none"> Termes liés à l'hébergement Quelques verbes et indications de direction Quelques formules de politesse 	<ul style="list-style-type: none"> Intonation de la question (1)
p. 42 à 45	3 Le code postal et les départements Le libellé d'une adresse en France	<ul style="list-style-type: none"> Écrire une carte postale Donner ses impressions sur un lieu Parler de ses activités Indiquer le pays de provenance/de destination Dire le temps qu'il fait (1) 	<ul style="list-style-type: none"> Les prépositions + noms pays (2) Les adjectifs démonstratifs 	<ul style="list-style-type: none"> Termes liés à la correspondance Formules pour commencer/terminer une carte postale amicale/familiale 	<ul style="list-style-type: none"> La syllabation et l'accentuation de la dernière syllabe (2)
Carnet de voyage	Paris insolite	<ul style="list-style-type: none"> Comprendre des informations sur Paris : découvrir la ville dans sa diversité Visualiser la configuration de Paris, situer les arrondissements 			

Leçons	Contenus socioculturels Thématiques	OBJECTIFS SOCIO-LANGAGIERS			
		Objectifs communicatifs et savoir-faire	Objectifs linguistiques		
			Grammaticaux	Lexicaux	Phonétiques
Dossier 3 : Solo ou duo					
1 p. 50 à 53	Les animaux de compagnie Les animaux préférés des Français	<ul style="list-style-type: none"> Parler de ses goûts (2) et de ses activités Parler de sa profession 	<ul style="list-style-type: none"> Aimer/adorer/détester + nom/verbe Le présent des verbes faire et aller + articles contractés Masculin/Féminin des professions 	<ul style="list-style-type: none"> Quelques professions Quelques activités sportives/culturelles Quelques noms d'animaux 	<ul style="list-style-type: none"> Distinction masculin féminin des professions
2 p. 54 à 57	Nouveaux modes de rencontres	<ul style="list-style-type: none"> Parler de soi Parler de ses goûts et centres d'intérêt (3) Caractériser une personne 	<ul style="list-style-type: none"> Masculin/Féminin/ Pluriel des adjectifs qualificatifs Les pronoms toniques 	<ul style="list-style-type: none"> La caractérisation physique/ psychologique 	<ul style="list-style-type: none"> La marque du genre dans les adjectifs à l'oral
3 p. 58 à 61	Les sorties	<ul style="list-style-type: none"> Proposer/Accepter/Refuser une sortie Fixer un rendez-vous Inviter Donner des instructions 	<ul style="list-style-type: none"> Le présent des verbes pouvoir/vouloir/dévoier Le pronom on = nous (1) L'impératif : 2^e personne 	<ul style="list-style-type: none"> Termes liés aux sorties Registre familier (1) 	<ul style="list-style-type: none"> Le son [ʒ] La discrimination [ɔ] [œ]
Carnet de voyage	Comportements Pratiques sportives	<ul style="list-style-type: none"> Interpréter des comportements et comparer avec ceux de son pays Prendre connaissance des pratiques sportives des Français ; parler de ses pratiques sportives et des plus courantes dans son pays. 			
Dossier 4 : Une journée particulière					
1 p. 66 à 69	Rythmes de vie et rythmes de la ville La télévision dans la vie quotidienne	<ul style="list-style-type: none"> Demander/Indiquer l'heure et les horaires Parler de ses habitudes quotidiennes (1) 	<ul style="list-style-type: none"> Différentes façons de dire l'heure Le présent d'habitude Les verbes pronominaux au présent Expressions de temps : la régularité (1) 	<ul style="list-style-type: none"> Prépositions + heure Les activités quotidiennes (1) Quelques articulateurs chronologiques 	<ul style="list-style-type: none"> Liaison/Enchaînement dans la prononciation de l'heure Le e caduc dans les formes pronominales au présent
2 p. 70 à 73	Routine / changement, rupture de rythme Vie de famille et tâches ménagères	<ul style="list-style-type: none"> Parler de ses activités quotidiennes, de son emploi du temps habituel (2) Raconter des événements passés (1) 	<ul style="list-style-type: none"> Expressions de temps : la régularité (2) et les moments ponctuels Le passé composé (1): morphologie et place de la négation Le présent d'habitude/ Le passé composé 	<ul style="list-style-type: none"> Les activités quotidiennes (2) Quelques expressions de fréquence 	<ul style="list-style-type: none"> La discrimination [ə]/[e] la discrimination présent/passé composé
3 p. 74 à 77	Les principales fêtes en France	<ul style="list-style-type: none"> Comprendre un questionnaire d'enquête/questionner Parler de ses projets 	<ul style="list-style-type: none"> Structures du questionnement Le verbe dire au présent Le futur proche Chez + pronom tonique 	<ul style="list-style-type: none"> Noms de fêtes, termes liés aux fêtes 	<ul style="list-style-type: none"> L'intonation de la question (2)
Carnet de voyage	Fêtes en France Qui fait quoi dans la maison ?	<ul style="list-style-type: none"> Identifier quelques coutumes et symboles des principales fêtes célébrées en France Comparer la répartition des tâches ménagères dans le couple en France et ailleurs 			
Dossier 5 : Vie privée, vie publique					
1 p. 82 à 85	Faire-parts et événements familiaux	<ul style="list-style-type: none"> Annoncer un événement familial/Réagir, féliciter Demander/Donner des nouvelles de quelqu'un Parler de sa famille 	<ul style="list-style-type: none"> Les adjectifs possessifs (2) 	<ul style="list-style-type: none"> Les événements familiaux (1) Avoir mal à + certaines parties du corps Les liens de parenté (1) 	<ul style="list-style-type: none"> L'adjectif possessif mon et la liaison L'enchaînement et la liaison avec l'adjectif possessif
2 p. 86 à 89	Conversations téléphoniques Le mariage, la famille, les familles recomposées	<ul style="list-style-type: none"> Appeler/Répondre au téléphone Comprendre des données statistiques 	<ul style="list-style-type: none"> Le passé récent/ Le futur proche 	<ul style="list-style-type: none"> Formules de la conversation téléphonique Les événements familiaux (2) Les liens de parenté (2) L'expression d'un pourcentage 	<ul style="list-style-type: none"> Discrimination [ɛ]/[è]
3 p. 90 à 93	La vie des célébrités	<ul style="list-style-type: none"> Évoquer des faits passés Décrire physiquement une personne 	<ul style="list-style-type: none"> Le passé composé (2) : verbes pronominaux et verbes avec être c'est/il est + adjectif, il a + nom 	<ul style="list-style-type: none"> La description physique 	<ul style="list-style-type: none"> Le e caduc dans les formes pronominales au passé composé
6 Carnet de voyage	Le(s) plus grand(s) Français de tous les temps	<ul style="list-style-type: none"> Identifier des personnages célèbres en France et retrouver leur domaine de spécialité Comprendre de courtes notices biographiques 			

Leçons	Contenus socioculturels Thématiques	OBJECTIFS SOCIO-LANGAGIERS			
		Objectifs communicatifs et savoir-faire	Objectifs linguistiques		
			Grammaticaux	Lexicaux	Phonétiques
Dossier 6 : Voyages, voyages					
1 p. 98 à 101	Les saisons, le climat Montréal	Parler des saisons Exprimer des sensations/ perceptions et des sentiments Comprendre des informations simples sur le climat, la météo Situier un événement dans l'année Parler du temps qu'il fait (2)	Structures pour parler du climat/de la météo Structures pour situier un événement dans l'année (saison, mois, date)	Termes de la météo et du climat Verbes et noms liés aux sens, sensations et perceptions	Les consonnes tendues et relâchées
2 p. 102 à 105	Les départements et territoires d'outre-mer, La Réunion	Situier un lieu géographiquement Présenter et caractériser des lieux Parler des activités de plein air	Structures pour caractériser un lieu La place des adjectifs qualificatifs (1) Le pronom y pour le lieu	La localisation et la situation géographique Quelques adjectifs pour caractériser un lieu Les activités de plein air	Discrimination [o]/[ɔ]
3 p. 106 à 109	Activités culturelles à Bruxelles, capitale européenne	Comprendre un programme de visite Parler de ses loisirs/ activités culturelles Écrire une lettre de vacances	Le futur simple Le présent continu Le pronom on (2)	Les activités de loisirs	Discrimination [o]/[ɔ]
Carnet de voyage	Parcours francophones	<ul style="list-style-type: none"> Découvrir un chanteur francophone Comprendre une chanson appartenant au patrimoine de la chanson francophone 			
DOSSIER 7 : C'est mon choix					
1 p. 114 à 117	La Semaine du Goût Les habitudes alimentaires	<ul style="list-style-type: none"> Parler de ses goûts et de sa consommation alimentaires Comprendre/composer un menu 	<ul style="list-style-type: none"> Prépositions de/dans le nom d'un plat Les articles partitifs/définis/indéfinis La quantité négative : pas de 	<ul style="list-style-type: none"> Les aliments Quelques expressions de fréquence 	<ul style="list-style-type: none"> Maintien et suppression du e caduc
2 p. 118 à 121	La mode, l'image personnelle	<ul style="list-style-type: none"> Décrire une tenue vestimentaire Donner une appréciation positive/négative (vêtements, personnes) Demander/indiquer la taille, la pointure Conseiller quelqu'un (en situation formelle) 	<ul style="list-style-type: none"> Les pronoms COD : 3^e personne Structures pour conseiller Formulations pour donner une appréciation 	<ul style="list-style-type: none"> Les vêtements et les accessoires (noms et caractéristiques) Adjectifs pour l'appréciation positive, négative Adverbes pour nuancer une appréciation Les couleurs, la taille, la pointure 	<ul style="list-style-type: none"> Intonation : l'appréciation positive ou négative ; le doute et la persuasion
3 p. 122 à 125	Les occasions de cadeaux	<ul style="list-style-type: none"> Choisir un cadeau pour quelqu'un Caractériser un objet, indiquer sa fonction 	<ul style="list-style-type: none"> Les pronoms COI : 3^e personne Les pronoms relatifs <i>quel/qu</i> 	<ul style="list-style-type: none"> La caractérisation des objets Les adjectifs en -able 	<ul style="list-style-type: none"> Discrimination [k]/[g]
Carnet de voyage	Philippe Starck, grand nom du design Les couleurs	<ul style="list-style-type: none"> Découvrir un designer français et imaginer des objets design de la vie quotidienne S'exprimer à propos des couleurs : préférences, symbolique... Comprendre/Écrire un poème sur les couleurs 			

Anexo 2: ALTER EGO 1, páginas 3 - 4

Avant-propos

Alter Ego est une méthode de français sur quatre niveaux destinée à des apprenants adultes ou grands adolescents.

Alter Ego 1 s'adresse à des débutants et vise l'acquisition des compétences décrites dans les niveaux A1 et A2 (en partie) du *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)*, dans un parcours de 120 heures d'activités d'enseignement/apprentissage, complété par des tâches d'évaluation. Il permet de se présenter au nouveau DELF A1.

STRUCTURE DU MANUEL

Alter Ego se compose de **neuf dossiers de trois leçons**. Chaque dossier se termine sur un *Carnet de voyage*, parcours à dominante culturelle et interactive. En début d'ouvrage, *Fenêtre sur...* permet une entrée en matière à travers des situations d'initiation aux langues auxquelles les apprenants pourront s'identifier. En fin de manuel, *Horizons* met l'accent sur l'interculturel et propose aux apprenants un retour ludique sur le chemin parcouru.

Chaque leçon est composée de **deux doubles pages**. Pour atteindre les objectifs communicatifs annoncés, chaque double page présente un parcours qui va d'activités de compréhension à des activités d'expression et inclut des exercices de réemploi. Pour permettre la conceptualisation et l'assimilation des contenus communicatifs et linguistiques, des *Points langue* et des *Aide-mémoire* jalonnent les leçons. Selon les thématiques, un *Point culture* permet de travailler les contenus culturels.

En fin d'ouvrage, se trouvent les transcriptions des enregistrements, un précis grammatical, des tableaux de conjugaison et un lexique multilingue.

APPRENDRE, ENSEIGNER, ÉVALUER

Alter Ego intègre les principes du *CECR* et reflète ses trois approches : apprendre, enseigner, évaluer.

APPRENDRE AVEC ALTER EGO

Dans **Alter Ego**, la place de l'apprenant est primordiale. L'approche retenue lui permet d'acquiescer les compétences décrites dans les niveaux A1 et A2 (en partie) du *CECR*, c'est-à-dire des compétences de communication écrite et orale, de compréhension et d'expression, à travers des **tâches communicatives**. L'apprenant est actif, il développe ses aptitudes d'observation et de réflexion, autant de stratégies d'apprentissage qui l'amènent progressivement vers l'autonomie.

Les thèmes abordés ont pour principal objectif de susciter chez l'apprenant un réel intérêt pour la société française et le monde francophone et lui permettre de **développer des savoir-faire et savoir-être** indispensables à toute communication réussie.

Dans **Alter Ego**, la langue est certes objet d'apprentissage (structures à acquiescer), mais avant tout instrument de communication. Les supports sont variés, les situations proches de la vie. Le ressenti, les émotions, le vécu sont des données essentielles pour avoir envie de comprendre l'autre, de communiquer et partager avec l'autre.

Les tâches proposées se veulent le reflet de situations authentiques, dans différents domaines (personnel, public, professionnel, éducatif), afin de favoriser la motivation de l'apprenant et son implication dans l'apprentissage. Ainsi, celui-ci développe des savoir-faire mais aussi des stratégies de communication : interaction, médiation...

Apprendre à communiquer en langue étrangère, c'est dans un premier temps communiquer dans la classe. Les activités proposées offrent à l'apprenant de nombreuses opportunités d'**interagir** avec les autres dans des situations variées et implicantes : de manière authentique, en fonction de son ressenti, de son vécu et de sa culture, mais aussi de manière créative et ludique.

AVANT-PROPOS

ENSEIGNER AVEC ALTER EGO

Le fil conducteur du manuel correspond rigoureusement aux savoir-faire décrits par le CECR. La **progression en spirale** permet d'amener l'apprenant à de vraies compétences communicatives. Les principaux contenus communicatifs et linguistiques sont travaillés et enrichis de manière progressive, dans différents contextes et thématiques.

Une des priorités d'**Alter Ego** est la transparence, le contrat partagé – tant du côté de l'enseignant que de l'apprenant. Les objectifs sont explicitement indiqués dans les leçons, ainsi que les compétences visées.

Chaque leçon est structurée par les **objectifs communicatifs** et développe une **thématique**. Les supports, variés, présentent à part égale des situations d'écrit et d'oral; ils permettent un travail en contexte. La démarche est sémantique, intégrative et simple d'utilisation : le parcours de chaque double page (comprendre, s'exercer, s'exprimer) amène les apprenants à la découverte et à l'appropriation des contenus dans une démarche progressive et guidée. La priorité va d'abord au sens; les contenus (pragmatiques, linguistiques, culturels) sont découverts et s'articulent au fur et à mesure de la démarche.

Chaque leçon mobilise les quatre compétences, signalées par des pictos :  écouter,  lire,  parler,  écrire.

Les compétences réceptives (à l'écrit, à l'oral) sont souvent travaillées dans un rapport de complémentarité, à l'intérieur d'un scénario donné. Une attention toute particulière est donnée à la **conceptualisation** des formes linguistiques, en les reliant aux objectifs communicatifs. Chaque parcours se termine par des activités d'expression variées, proposant des tâches proches de l'authentique.

ÉVALUER AVEC ALTER EGO

L'évaluation est traitée sous deux formes. Elle est d'une part sommative en ce qu'elle propose un réel entraînement à la validation des compétences présentes dans les certifications correspondant aux niveaux du CECR :

- DELF A1,
- Préparation au DELF A2 et au CEFP1 de l'Alliance française de Paris, ainsi qu'aux tests TCF et TEF.

D'autre part et surtout, **Alter Ego** se propose d'entraîner l'apprenant à une véritable évaluation formative, c'est-à-dire centrée sur l'apprentissage: des fiches de réflexion permettent à l'apprenant de porter un regard constructif sur son apprentissage, de s'auto-évaluer et enfin, à l'aide d'un test, de vérifier avec l'enseignant ses acquis, ses progrès. **Alter Ego** veut aider l'apprenant à s'approprier le portfolio qui lui est proposé grâce à un accompagnement étape par étape, et donner à l'enseignant le moyen de mettre en place un véritable contrat d'apprentissage avec l'apprenant.

Des tests d'évaluation formative sont proposés à la fin de chaque dossier. Ils aident à faire prendre conscience de l'acquisition des quatre compétences développées dans les leçons précédentes et des moyens à mettre en œuvre pour se perfectionner. Les moments de réflexion intitulés *Vers le portfolio, comprendre pour agir* permettent à l'enseignant et à l'apprenant de faire le point ensemble sur les acquis et les progrès à poursuivre.

Des bilans d'évaluation sommative, véritables entraînements aux certifications du niveau, sont proposés tous les trois dossiers pour permettre à l'enseignant d'évaluer les acquis et savoir-faire des apprenants à ce stade de leur apprentissage. Ils reprennent les savoir-faire et les outils linguistiques acquis depuis le début du manuel et permettent à l'apprenant de s'entraîner à la validation officielle de ses compétences aux niveaux de communication en langues correspondant au CECR: niveaux A1 et A2 (en partie).

Ce manuel est l'aboutissement d'années d'expérience sur le terrain et de réflexion en formation d'enseignants. C'est aussi un rêve devenu réalité: partager avec d'autres les fruits de notre « aventure pédagogique », où nous avons beaucoup reçu. Puisse ce manuel aider à ce qu'enseignants et apprenants vivent des moments de plaisir partagé, de la manière la plus cohérente, économique et efficace possible.

À Simone Lieutaud et Martine Stirman, toute notre reconnaissance pour leur générosité pédagogique.

Les auteurs

Anexo 3: ALTER EGO 1, página 27

En direct de TV5

3

Réécoutez et associez une photo à chaque candidat.



1. La fête de la Musique.



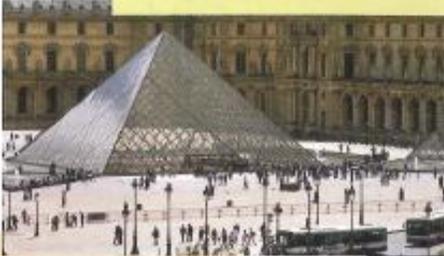
2. L'arrivée du Tour de France.

POINT CULTURE

La francophonie

Céline, Tom, Claudine, Issa et Hatem ne sont pas français, mais ils parlent français. Pour comprendre pourquoi, observez la carte p. 32.

- Le français est la première langue d'environ 80 millions de personnes.
- Plus de 250 millions de personnes sont francophones.
- Le français est en 11^e position des 2000 langues parlées dans le monde.
- 82,5 millions de personnes apprennent le français dans leur pays ou à l'étranger.
- Il y a 900 000 professeurs de français dans le monde.



3. Le Louvre.



5. Le restaurant la Tour d'argent.



4. Le feu d'artifice de la tour Eiffel.

Point Langue

› LES PRÉPOSITIONS + NOMS DE PAYS pour indiquer le pays de naissance/domicile

a) Observez et complétez.

La Tunisie	}	en Tunisie.
La Gambie		... Gambie.
L'Italie		... Italie.
Le Sénégal		... Sénégal.
Le Canada		... Canada.
Les États-Unis		... États-Unis.
Madagascar	... Madagascar.	

b) Observez et complétez.

On utilise :

- ... pour un nom de pays féminin et pour un pays commençant par une voyelle ;
- ... pour un nom de pays masculin ;
- ... pour un nom de pays pluriel.

Pour certains pays, on utilise à, comme pour les villes :
Madagascar → J'habite à Madagascar.

S'EXERCER n° 1

4

Dites dans quel pays sont les sites ou les monuments suivants.

1. la 5 ^e Avenue	7. les chutes du Niagara
2. le barrage d'Assouan	8. le Colisée
3. la Cité interdite	9. le Parthénon
4. Big Ben	10. le Mont-Saint-Michel
5. le lac Léman	11. le Kilimandjaro
6. la mosquée Hassan-II	12. Copacabana

5

Jeu : C'est où ?
À deux, choisissez trois sites ou monuments. Dites leurs noms, la classe devine dans quel pays ils se trouvent.

Anexo 4: ALTER EGO 1, páginas 30 - 31

DOSSIER 1

Carnet de voyage...

La France en Europe

1. Quelle forme? Repérez la France sur la carte et associez-la à une forme géométrique.

un triangle

un hexagone

un losange

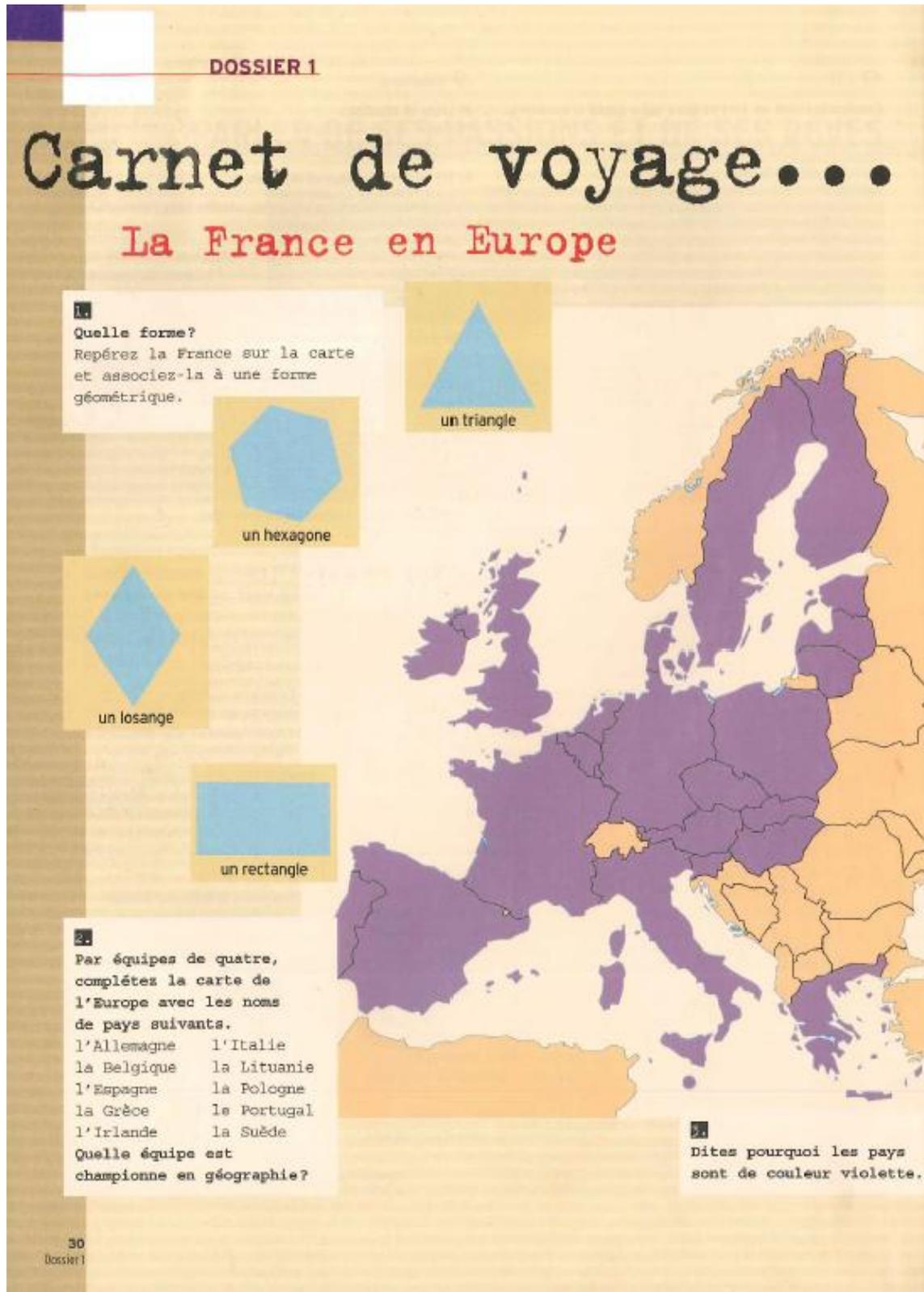
un rectangle

2. Par équipes de quatre, complétez la carte de l'Europe avec les noms de pays suivants.

l'Allemagne	l'Italie
la Belgique	la Lituanie
l'Espagne	la Pologne
la Grèce	le Portugal
l'Irlande	la Suède

Quelle équipe est championne en géographie?

3. Dites pourquoi les pays sont de couleur violette.



30
Dossier 1

Quelques symboles

4.

Observez les cartes et dites quels pays sont représentés. Attention! Un pays est représenté trois fois. Exemple: Le parfum, c'est la France.



le trèfle



le flamenco



le Manneken-Pis



le parfum



Chopin



les spaghettis



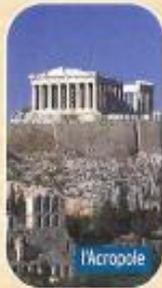
les tulipes



Big Ben



le chocolat



l'Acropole



1789



la baguette

5.

À vous!
Dessinez une carte avec un symbole pour représenter la France. Comparez avec les cartes de vos voisin(e)s.

Quelques chiffres

6.

Combien de kilomètres?
Trouvez la distance en km entre Paris et ces autres grandes villes d'Europe.

Bruxelles	1362 km
Madrid	293 km
Prague	1243 km
Varsovie	846 km
Rome	1005 km
Dublin	1587 km

7.

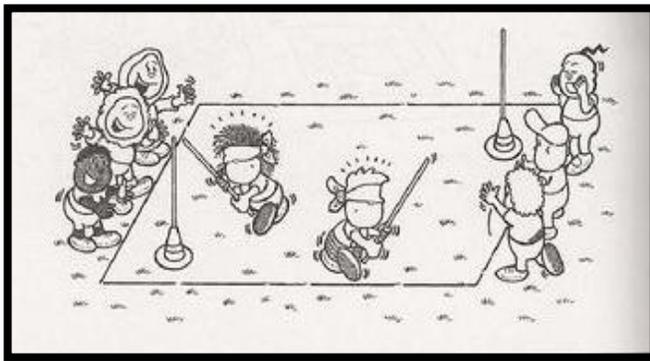
La France en chiffres.
Associez le nombre et son information.

les habitants: ... millions	22
la superficie: ... km ²	10
les régions: ...	62
le salaire minimum: ... €/h	549 000
le nombre d'habitants à Paris (ville + banlieue): ... millions	8

Anexo 5: Descripción de juegos adaptados

DESCRIPCIÓN DE LOS JUEGOS

NOMBRE JUEGO	MALEUA
NOMBRE JUEGO ADAPTADO	Suis le chemin pour trouver ta destination
TEMA	Hacer un itinerario y vocabulario de la ciudad
ORIGEN	Este juego es originario de Mozambique, África. No obstante, es jugado en diversos países africanos incluidos los francófonos.
¿CÓMO SE JUEGA ORIGINALMENTE?	<p>Duración: 15 minutos. Organización: En dos hileras en ambos extremos del terreno. Material: Dos conos, cuatro picas o bastones y dos pañuelos.</p> <p>Una vez distribuidos los jugadores en dos equipos, se elige de cada uno a un jugador, al cual se le vendan los ojos con un pañuelo. Los integrantes de cada grupo se sitúan en una hilera, detrás de la línea de fondo de un terreno rectangular de 12 x 6 m. En cada parte del campo de juego se coloca de pie una pica o bastón, fijado en el suelo con un cono. Los jugadores con los ojos vendados deben conseguir, antes que su adversario, derribar la pica sostenida por el cono, golpeándola con otra pica que sostienen en su mano. A esta dificultad se añade el hecho de que tienen que lograrlo hallándose en campo contrario. Sin embargo, para facilitar la tarea, los miembros de cada equipo pueden dar las instrucciones adecuadas al jugador de su equipo con el fin de orientarlo en el terreno. Cuando un jugador logra derribar la pica obtiene un punto para su equipo. El juego finaliza cuando todos los jugadores han tenido ocasión de probar su destreza. Gana el equipo que alcance mayor número de puntos.</p>



Tomado de: Juegos multiculturales. 225 juegos tradicionales para un mundo global (Recurso en línea <http://es.scribd.com/doc/77194910/Juegos-Multicultural>).

PROPÓSITO

Proponemos un juego que permita al estudiante ir más allá de aprender una serie de estructuras y palabras que le permitan crear y seguir un itinerario sino ante todo reconocer y ampliar su mirada hacia algunos aspectos de la cultura francófona del continente africano. Así, a través de este juego, buscamos que el estudiante sea capaz de reconocer diferentes lugares y tradiciones de los países africanos, así como ubicarse en una ciudad francoparlante.

Del mismo modo, con el juego pretendemos que los estudiantes- participantes puedan tener una noción de conjunto en cuanto a lo que implica reconocer y entender otro contexto francófono y, además, actuar de la mano de otra persona que representa otro mundo en el cual también pueden reflejarse y conocerse.

ADAPTACIÓN Y PROCEDIMIENTO

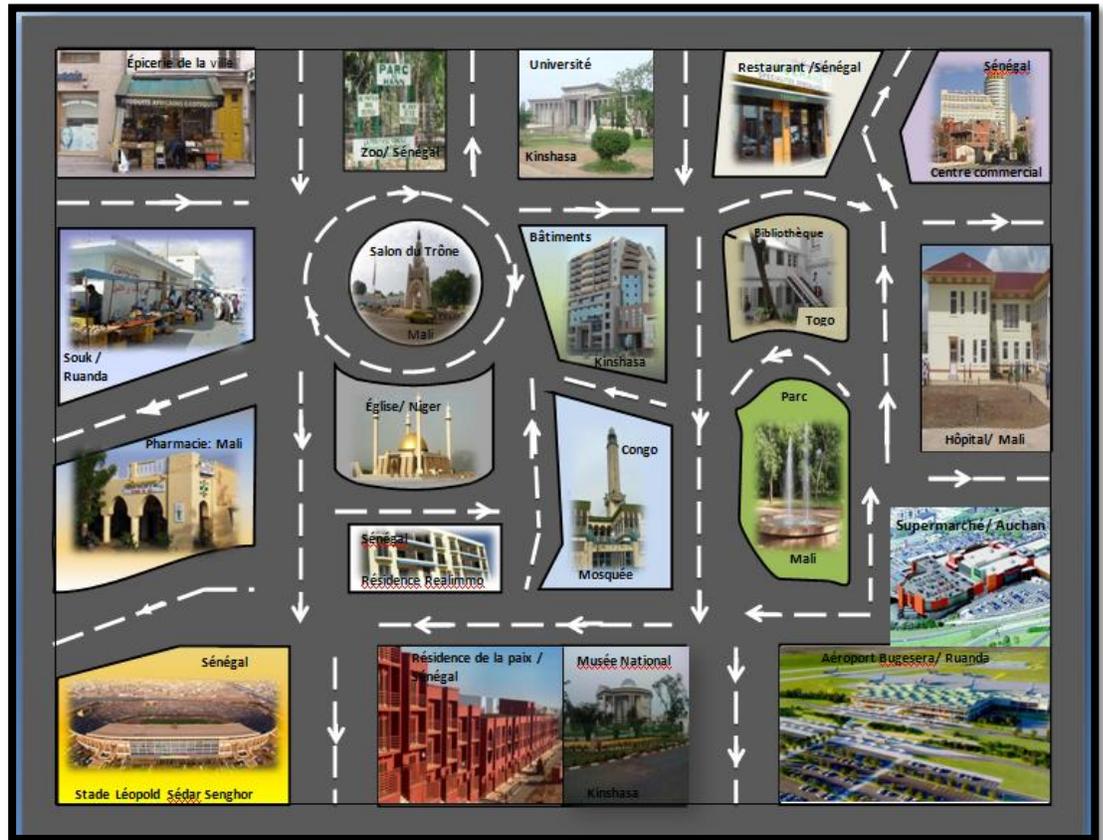
MATERIALES:

- El plano de una ciudad (con lugares representativos de algunos países francófonos africanos)
- Dos fichas
- Dos vendas
- 10 cartas (que indican el punto de salida y de llegada de los jugadores).
- 10 cartas con retos

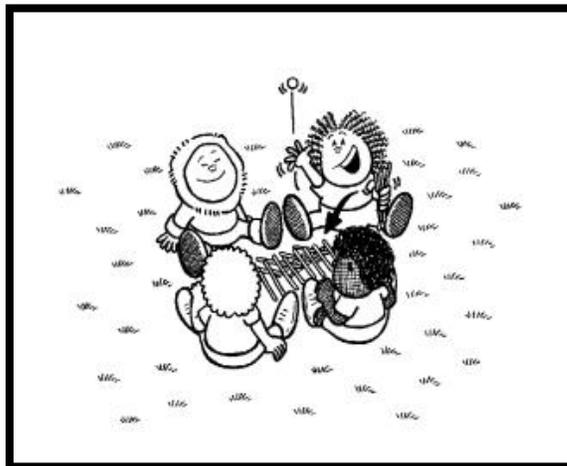
NÚMERO DE JUGADORES: De 8 en adelante.

PROCEDIMIENTO: El grupo debe dividirse en dos equipos que en lo posible tengan la misma cantidad de estudiantes. De cada uno de los grupos deben salir dos representantes, uno que seguirá instrucciones y otro que será el encargado de darlas; además, deberá salir un juez quien será el que determine el desarrollo correcto de los desafíos del equipo contrario. Cada pareja debe tomar una carta de la pila de “*lieux*” (lugares) para iniciar el juego. A partir de las instrucciones dadas en la tarjeta, cada pareja de jugadores iniciará su recorrido para llegar al destino correspondiente. El primer grupo de participantes en llegar tendrá la oportunidad de tomar una carta de la pila de “*Défis*” (retos). Cada reto debe realizarse con el apoyo de los demás integrantes del equipo que llegue primero a su destino. En ese sentido, el grupo que llegue en segundo lugar no podrá tomar una carta de retos y por lo tanto no obtendrá puntos. Este procedimiento se repetirá 5 veces más durante el juego. Finalmente, ganará el grupo que realice la mayor cantidad de retos correctamente.





NOMBRE JUEGO	TRUYEN
NOMBRE JUEGO ADAPTADO	DEVINEZ LE PERSONNAGE
TEMA	Descripción física
ORIGEN	El juego “ <i>Truyen</i> ” se origina en Vietnam (Asia), uno de los pocos países francófonos del continente asiático.
¿CÓMO SE JUEGA ORIGINALMENTE?	<p>Organización: Sentado en un círculo. Material: 10 palos chinos y una pelota de tenis de mesa.</p> <p>Entre dos y seis jugadores se sientan en círculo en el suelo. Una vez establecido el turno de intervención, el primero coloca un palo en el suelo y entrecruza el resto de palos. Entonces lanza al aire una pelota de tenis de mesa y, antes de que ésta caiga, tiene que coger uno de los palos. Se sigue así hasta que hayan sido cogidos todos los palos en una sola mano. A continuación se reanuda el juego, pero tomando dos palos esta vez, luego tres, después cuatro... hasta que finalmente se recojan todos al mismo tiempo. Cuando un jugador falla, espera de nuevo su turno, continuando la serie desde donde se equivocó.</p>



Tomado de: Juegos multiculturales. 225 juegos tradicionales para un mundo global (Recurso en línea <http://es.scribd.com/doc/77194910/Juegos-Multicultural>).

PROPÓSITO

El objetivo del juego ***Devinez le personnage*** es permitir que los estudiantes consoliden la interacción oral a través del intercambio de preguntas sencillas cuyas respuestas sean “oui” o “non”. Porejemplo, “*ton personnage a un chapeau?*” o “*ton personnage est un homme ou une femme?*”, entre otras. Esto se realizará con el objetivo de adivinar el personaje de su oponente por medio de una interacción constante entre los aprendientes. Asimismo, se busca que estos últimos puedan reconocer la cultura francófona del continente asiático a partir de su aspecto y características físicas.

ADAPTACIÓN Y PROCEDIMIENTO

MATERIALES:

- 15 cápsulas que contienen números y penitencias.
- Una pelota de tenis de mesa.
- Un tablero para cada jugador con diferentes personajes.

NÚMERO DE JUGADORES: 8 jugadores

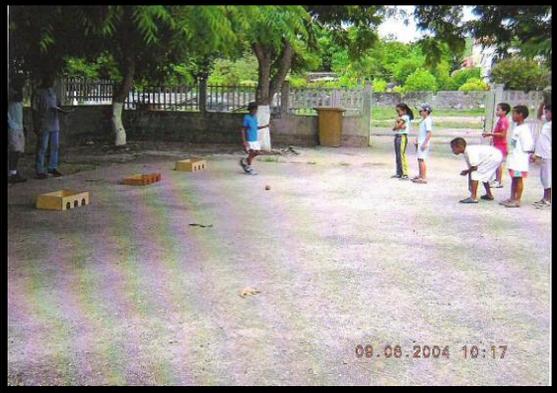
PROCEDIMIENTO: El grupo debe organizarse en parejas. A cada pareja se le entregará 15 cápsulas, un ping pong y dos tableros. Una vez establecido el turno (se sugiere hacerlo con una moneda), el primer jugador debe lanzar la pelota de tenis de mesa hacia arriba y, antes de que caiga, debe coger una de las cápsulas. Si la capsula contiene un número (entre 1 y 10), el jugador deberá tomar uno de los tableros en donde encontrará una serie de personajes. En caso de que la cápsula contenga una penitencia o bono, el jugador deberá realizar lo que esta cápsula le indique. Cada uno de los personajes estará enumerado. El jugador deberá buscar el personaje con el número de su cápsula. Es

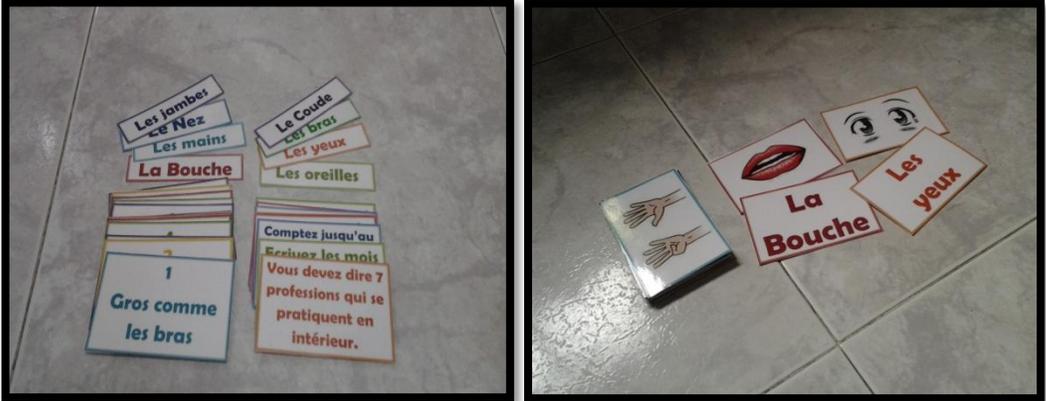
necesario que ambos jugadores tengan un tablero con personajes. La primera persona en tomar la capsula con un número será quien inicie haciendo preguntas sobre el personaje secreto de su oponente.

Luego, cada uno de los jugadores deberá realizar preguntas que le permitan adivinar quién es la persona misteriosa en el tablero de su contrincante. Éste último, deberá responder las preguntas del jugador contrario con “oui” o “non”. La persona debe ir descartando los personajes que no tengan las características del personaje del otro jugador. El jugador que adivine el personaje primero será el ganador del juego.



<p>NOMBRE JUEGO</p>	<p>IKA I PAKA</p>
<p>NOMBRE JUEGO ADAPTADO</p>	<p>Améliorez votre tir</p>

TEMA	Partes del cuerpo y expresiones idiomáticas
ORIGEN	El juego “Ika I Paka” tiene su origen en la isla de Guadalupe en América, territorio francés de ultra mar. Fue inventado por M. Lavital, fabricante e investigador de juegos tradicionales.
¿CÓMO SE JUEGA ORIGINALMENTE?	<p>El juego “Ika I Paka” consiste básicamente en introducir el mayor número de pelotas dentro de una caja pegada al suelo. La caja debe tener seis huecos en los que las pelotas deben ser introducidas al momento de ser lanzadas. Cada jugador puede tener 3 pelotas las cuales debe arrojar, una seguida de la otra, desde la distancia establecida por todos los jugadores.</p>  <p>Cada vez que uno de los jugadores introduzca una de las pelotas dentro de alguno de los hoyos de la caja deberá gritar: “IKA” que significa que insertó la bola exitosamente dentro de uno de los huecos. Por el contrario, si el jugador no introduce ninguna de las pelotas dentro de los hoyos deberá decir: “I PAKA”. En algunos casos los jugadores apuestan dinero con el fin de hacer el juego más interesante.</p> 

<p>PROPÓSITO</p>	<p>El juego Améliorez votre tir tiene como propósito generar en el estudiante el interés por aprender la lengua francesa de una forma dinámica y entretenida. Considerando que el tema principal de este juego son las partes del cuerpo y las expresiones idiomáticas relacionadas con las mismas, queremos que el estudiante, más allá de aprender una lista de vocabulario, pueda utilizar dichas expresiones en un contexto comunicativo y pueda aproximarse y reconocer desde lo lingüístico a la cultura francófona tanto del continente americano como de los demás continentes.</p>
<p>ADAPTACIÓN Y PROCEDIMIENTO</p>	<p>MATERIALES:</p> <ul style="list-style-type: none">• Una caja con 4 agujeros• 15 pelotas (piscina de pelotas)• 15 tarjetas con vocabulario y expresiones idiomáticas• 3 fichas con 15 preguntas de respuesta múltiple• 10 tarjetas comodines• 10 monedas rojas y 10 azules  

	<p>NÚMERO DE JUGADORES: De 8 en adelante.</p> <p>PROCEDIMIENTO: El grupo debe dividirse en dos equipos de la misma cantidad de jugadores. El juego se desarrollará por niveles (4 niveles en total: uno por cada hoyo de la caja). En el primer nivel, cada equipo recibirá 5 pelotas y 10 monedas (rojas o azules). En este nivel, los jugadores de cada equipo deberán introducir todas las pelotas dentro del agujero N° 1. Por cada pelota que pongan dentro del agujero recibirán una tarjeta de la pila de vocabulario y expresiones referentes a las partes del cuerpo. El equipo no podrá pasar al siguiente nivel si no ha introducido todas las pelotas en el agujero N° 1.</p> <p>En el segundo nivel, el grupo recibirá 5 pelotas, por cada pelota que introduzca en el agujero N° 2 los integrantes podrán responder una pregunta de la ficha de preguntas relacionada con una de las expresiones idiomáticas ganada en el nivel N°1. Por cada respuesta correcta, el equipo contrario deberá darle una moneda. En el siguiente nivel, al equipo se le entregará 3 pelotas. En este nivel, por cada bola que entre en el agujero N°3, los jugadores deberán escoger una de las expresiones idiomáticas que ganaron en el nivel N° 1 y crear un diálogo en donde utilicen la expresión correctamente. En caso de que no introduzcan ninguna pelota dentro del agujero N° 3, el equipo deberá darle al equipo contrario la mitad de las monedas que tenga en ese momento. Además, el grupo deberá crear un diálogo con una expresión idiomática que escoja el equipo contrario.</p> <p>Finalmente, en el cuarto nivel, cada integrante del grupo recibirá una pelota la cual deberá introducir en el hoyo N° 4. En este nivel, los estudiantes tendrán la oportunidad de ganar más monedas tomando una de las tarjetas del mazo de comodines. En caso de que el equipo no introduzca ninguna pelota en hueco N° 4, éste perderá la oportunidad de ganar más monedas a través de los comodines. El equipo que termine primero y tenga más monedas será el ganador.</p>
--	--

NOMBRE DEL JUEGO	TAORA PUPU
NOMBRE DEL JUEGO ADAPTADO	Cuisine chef
TEMA	La comida y los partitivos
ORIGEN	

	<p>El juego “<i>Taora Pupu</i>” es originario de la Polinesia Francesa (Oceanía) uno de los pocos países francófonos del continente.</p>
<p>¿CÓMO SE JUEGA ORIGINALMENTE?</p>	<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none">• Cáscaras de coco• Conchas marinas <p>Número de Jugadores: Entre dos y seis.</p> <p>Se trazan dos líneas en el suelo, una de ellas es la línea de lanzamiento. Cada jugador coloca la cáscara de medio coco donde quiera pero siempre detrás de la segunda línea. Es habitual enterrar las cáscaras parcialmente para evitar que las mueva el viento. Los participantes deciden el turno de juego. La persona a quien le corresponde empezar lo hace desde la línea de lanzamiento. Esta persona lanza, una vez tras otra, diez conchas marinas con la intención de que caigan dentro de la cáscara de su medio coco.</p> <p>Luego, el resto de los jugadores hace lo mismo, según el turno que les corresponda. Cuando finalizan, cada uno recoge todas las conchas que están en su medio coco, independientemente de quién las hubiera lanzado, y pasan a ser de su propiedad.</p> <p>Después se recogen todas las conchas que permanecen en el suelo y se reparten equitativamente entre los jugadores. El proceso se repite con las conchas recogidas del suelo y finaliza cuando todas han sido introducidas en los cocos. El jugador que tenga más conchas en su medio coco será el ganador del juego.</p> 

<p>PROPÓSITO</p>	<p>El objetivo del juego Cuisine chef es acercar a los estudiantes a la cultura francófona y en especial a la Polinesia Francesa a través de su comida típica. A través de este juego, los estudiantes podrán practicar tanto el vocabulario de la comida como el uso de los partitivos en francés. Igualmente, tendrán la oportunidad de comunicar e interactuar con sus compañeros por medio de la presentación de los platos típicos escogidos. Por consiguiente, el juego Cuisine chef permitirá que los participantes reconozcan algunos aspectos del contexto polinésico y su gastronomía, así como sus diferencias y/o similitudes con costumbres y características gastronómicas de su propio país.</p>
<p>ADAPTACIÓN Y PROCEDIMIENTO</p>	<p>MATERIALES:</p> <ul style="list-style-type: none">• 5 cáscaras de coco.• Conchas marinas.• Tarjetas con imágenes de alimentos• Fichas con imágenes de platos típicos francófonos. <p>NÚMERO DE JUGADORES: De 4 en adelante</p> <p>PROCEDIMIENTO: Los jugadores deben dividirse en parejas. Se trazan dos líneas en el suelo, una de ellas es la línea de lanzamiento y la otra línea es donde se ubican las cáscaras de coco. Cada recipiente tendrá una categoría de alimentos; por ejemplo, vegetales (légumes), frutas (fruits), carnes (viandes), entre otras. A cada pareja se le entregará 10 conchas. El juego iniciará cuando el profesor dé la pauta para empezar. Cada pareja decidirá quién lanzará en primer lugar.</p> <p>El objetivo del juego es armar un plato típico de un país francófono en el menor tiempo posible. Cada pareja deberá recolectar los ingredientes del plato que le corresponda. Para ello, cada pareja escogerá un número entre uno y ocho; con el fin de saber el plato que deberá armar. Enseguida, el profesor les mostrará la imagen del plato típico correspondiente al número escogido por la pareja de jugadores. Ésta debe evidenciar cada uno de los ingredientes del plato típico. El representante de cada pareja deberá ubicarse en la línea de lanzamiento y arrojar una vez tras otra las conchas asignadas hasta acertar en el recipiente que contenga uno de los alimentos requeridos para armar su plato.</p> <p>Una vez que el participante acierte su lanzamiento, su compañero deberá ágilmente buscar entre la pila de cartas correspondiente a esa categoría de alimentos el ingrediente de su plato típico. Posteriormente, el mismo jugador deberá pegarlo en el tablero y luego proceder a lanzar las conchas para recolectar el siguiente ingrediente. Los jugadores deberán repetir el mismo procedimiento hasta que completen el plato típico</p>

asignado.

Este mismo proceso se llevará a cabo en tres rondas. Finalizadas las rondas, cada pareja deberá presentarles a los demás jugadores cada uno de los platos que le correspondió. Los otros estudiantes podrán hacer preguntas acerca de los ingredientes de cada plato.

La pareja de jugadores que arme y presente la mayor cantidad de platos correctamente, será la ganadora del juego.



Anexo 6: Instrucciones de los juegos

SUIS LE CHEMIN POUR TROUVER TA DESTINATION

MATERIAUX

- Un plan d'une ville (avec des lieux représentatifs de différents pays francophones)
- Deux jetons
- Deux bandes
- Un sac avec 10 cartes qui contiennent des points de départ et d'arrivée. – *Des lieux-*
- Un sac avec 10 cartes qui contiennent des défis- *Défis-*

MODE D'EMPLOI

1. La classe doit être divisée en deux groupes. Chaque groupe doit choisir deux étudiants qui vont être les représentants, l'un d'eux va être le guide (joueur A) et l'autre va suivre les indications (joueur B). Les autres étudiants soutiendront chaque joueur A de leurs équipes. De plus, il y aura deux juges et ils changeront à chaque tour.
2. Les joueurs qui suivent les indications doivent avoir leurs yeux bandés (avec l'une des bandes que le jeu fournit) et ils doivent prendre un jeton.
3. Chaque couple de joueurs doit prendre une carte du sac *Des lieux*. Cette carte a le point de départ et d'arrivée de chaque paire.
4. Quand chaque couple de joueurs est dans le point de départ correspondant, le joueur A doit aider le joueur B à arriver au point de départ en utilisant des indications claires.
5. Quand le joueur A arrive au point d'arrivée, chaque paire doit prendre une carte du sac *Défis*. Là, ils vont trouver une action qu'ils doivent effectuer. Lorsque les joueurs se trouveront dans cette étape, les juges doivent faire attention à la façon dont chaque paire réalise le défi.
6. Le premier couple de joueurs qui finira le défi correctement, sera le couple gagnant de la tournée.

7. La même dynamique sera utilisée au cours des trois tournées. Quand le jeu finira, les points gagnés par chaque couple de joueurs doivent être additionnés. Le groupe avec le plus de points sera le gagnant du jeu.

RÈGLES

- Le jeu aura trois tournées dans lesquelles chaque groupe accumulera des points pour déterminer le gagnant. Tous les étudiants doivent participer et prendre différentes positions dans le jeu (soit des joueurs, soit des juges).
- Les joueurs B, avec leurs yeux bandés, doivent glisser le jeton sans le lever et en utilisant une seule main.
- Il est permis que les participants de chaque groupe aident le joueur B si le joueur A à des difficultés pour lui indiquer l'itinéraire.
- Les joueurs B ne peuvent pas se retrouver dans le même point, le cas échéant, un point sera enlevé à chaque équipe.

DEVINEZ LE PERSONNAGE

MATERIAUX

- 15 capsules avec des numéros et punitions
- Une balle de ping-pong
- Un tableau pour chaque joueur avec différents personnages

NUMÉRO DE JOUEURS : 4 paires (8 joueurs)

MODE D'EMPLOI :

1. Le groupe doit être divisé par couples. Chaque couple doit recevoir 15 capsules, une balle de ping-pong et deux tableaux avec différents personnages.
2. Les joueurs doivent lancer une pièce de monnaie pour établir le tour.
3. Le premier joueur qui commence le jeu doit lancer la balle de ping-pong vers le haut et, avant que celle-ci ne tombe, il doit prendre l'une des capsules.

4. Si la capsule contient une punition, le joueur devra effectuer l'action déterminée par le contenu de la capsule.
5. Si la capsule contient un numéro entre 1 et 10 le joueur devra choisir l'un des tableaux où il trouvera une série de personnages.
6. Chaque joueur devra chercher le personnage avec le numéro de sa capsule. Il faut que chaque joueur ait un tableau avec des personnages.
7. La première personne qui prendra la capsule avec un numéro pourra commencer à poser des questions afin de deviner le personnage de son copain.
8. Les joueurs doivent répondre aux questions de son adversaire avec « oui » ou « non ».
9. Chaque joueur doit exclure les personnages qui n'ont pas les caractéristiques du personnage de son opposant.
10. Le premier joueur qui devinera le personnage du joueur contraire sera le gagnant du jeu.

AMÉLIOREZ VOTRE TIR

MATERIAUX:

- Une boîte avec 4 trous
- 15 balles de piscine de balles
- 15 cartes avec des expressions idiomatiques.
- 15 cartes avec des questions à choix multiple
- 10 cartes « jokers »
- 20 pièces de monnaie rouges et bleues.

NUMÉRO DE JOUEURS : 8 joueurs ou plus

MODE D'EMPLOI :

1. Le groupe doit être divisé en deux équipes de la même quantité de joueurs.

- 2.** Le jeu sera mis en route par niveaux (4 niveaux au total : un pour chaque trou de la boîte).
- 3.** Dans le premier niveau, chaque équipe recevra 5 balles et 10 pièces de monnaie (rouges ou bleues). Dans ce niveau, les joueurs de chaque groupe devront introduire toutes les balles dans le trou numéro 1.
- 4.** Pour chaque balle que les joueurs introduisent dans le trou, ils recevront une carte du tas de cartes du vocabulaire par rapport aux expressions concernant les parties du corps.
- 5.** L'équipe ne pourra pas passer au niveau suivant que si elle introduit toutes les balles dans le trou numéro 1.
- 6.** Dans le deuxième niveau, l'équipe recevra 5 balles. Pour chaque balle qu'il introduira dans le trou numéro 2 il devra prendre une carte du tas de cartes avec des questions.
- 7.** Pour chaque réponse correcte, l'équipe contraire devra donner une pièce de monnaie à l'équipe qui introduira la balle.
- 8.** Dans le niveau trois, l'équipe recevra trois balles. Dans ce niveau, pour chaque balle qui entrera dans le trou numéro 3, les joueurs devront choisir l'une des expressions qu'ils ont gagnées dans le niveau 1 et ils devront faire un dialogue en utilisant l'expression correctement.
- 9.** Si aucun joueur du groupe n'introduit les balles dans le trou numéro 3, l'équipe devra donner la moitié de ses pièces de monnaies obtenues au groupe adverse. De plus, ce groupe devra faire un dialogue avec une expression idiomatique choisie par l'équipe/ groupe adverse.
- 10.** Dans le quatrième niveau, le groupe recevra deux balles. Ils devront introduire chaque balle dans le trou numéro 4. Dans ce niveau, les étudiants auront l'opportunité de gagner plus de pièces de monnaies tout en prenant l'une des cartes du tas des cartes « jokers ». Si l'équipe n'introduit aucune balle dans le trou numéro 4, cette équipe perdra l'opportunité de gagner plus de pièces.

11. Le première groupe qui aura le plus de pièces monnaies sera celui qui gagnera le jeu.

PARCOURS ENTRE VILLES

MATERIAUX:

- Un sac A avec 6 paquets de deux cartes (l'une contient l'information des pays et l'autre contient dix questions par rapport à différents pays).
- Un sac B avec 6 paquets de deux cartes (l'une contient l'information des pays et l'autre contient dix questions par rapport à différents pays)
- Deux baguettes
- Douze carrés différentes couleurs (les couleurs n'ont qu'un but de distraction pour les joueurs)
- Une carte d'organisation pour la personne qui guidera le jeu.

NUMÉRO DE JOUEURS : minimum 12 joueurs.

MODE D'EMPLOI:

1. La personne qui guide le jeu doit situer les étudiants participants les uns en face des autres (6 en face de 6), et ce sur les carrés à couleurs qui seront par terre. Un groupe d'étudiants sera l'équipe A et l'autre l'équipe B. Chaque étudiant aura une couleur avec le nom d'un pays Européen francophone. Ici, le guide doit utiliser la carte d'organisation pour savoir l'emplacement de chaque couleur.

2. Le guide explique les instructions.

3. Le guide doit donner à chaque étudiant 1 paquet de cartes. Ici, il (le guide) doit donner aux étudiants qui font partie du groupe A (voir carte d'organisation) des paquets qui sont dans le sac 1 et aux étudiants qui font partie du groupe B (voir carte d'organisation), le guide doit leur donner des paquets qui sont dans le sac 2. La couleur de chaque paquet doit correspondre à celle du carré qui est par terre et sur lequel sera situé chaque étudiant. A l'intérieur de chaque paquet, il y aura une carte qui correspond à une série d'informations à propos d'un pays francophone européen. Dans ce même sac, il y aura une carte où les étudiants trouveront dix questions sur cinq autres pays.

4. Chaque étudiant aura cinq minutes pour lire attentivement les deux cartes.
5. Chaque étudiant doit répondre aux dix questions en demandant aux joueurs du groupe adverse (il est très important de rappeler que chaque personne a un pays différent, donc personne ne sait quel pays a été attribué aux autres joueurs. C'est donc aussi pour cela que les couleurs sont utilisées comme moyen de distraction).
6. Le premier groupe dans lequel tous les joueurs finiront toutes les questions doit prendre la baguette qui est située au point noir.
7. Le groupe qui n'aura pas réussi à finir en premier, il doit lancer un défi au groupe ayant fini en premier. Si le groupe relève le défi de manière correcte, il sera le gagnant.

RÈGLES

1. Personne ne peut pas savoir le pays qui a été attribué à chaque joueur.
2. Les étudiantes doivent parler à voix basse.

CUISINE CHEF

MATERIAUX:

- 5 coquilles de cocotiers
- Coquilles marines
- Tas de cartes avec des images d'aliments
- Fiches avec des images des plats typiques francophones.

NUMÉRO DE JOUEURS : 4 joueurs

MODE D'EMPLOI :

1. Les quatre joueurs doivent se diviser par couples. Chaque couple recevra 10 coquilles marines.
2. Les joueurs doivent tracer deux lignes au sol, l'une des lignes sera la ligne de lancement/de tir et l'autre ligne sera celle où les joueurs placeront les récipients en forme de tasse.

- 3.** Chaque récipient aura une catégorie d'aliments ; par exemple, légumes, viandes, fruits, entre autres.
- 4.** Le professeur indiquera le début du jeu. Chaque couple décidera la personne qui commencera à lancer les coquilles.
- 5.** L'objectif du jeu est composer un plat typique d'un pays francophone dans le moins de temps possible. Chaque couple devra réunir les ingrédients du plat typique qui lui est attribué. Chaque couple choisira un numéro entre 1 et 8 afin de savoir le plat qu'il devra composer.
- 6.** Les étudiants choisiront l'image du plat typique correspondant au numéro choisi par le couple de joueurs. L'image devra montrer clairement chaque ingrédient du plat typique.
- 7.** Le représentant de chaque couple devra se situer dans la ligne de lancement et lancer les coquilles marines jusqu'à atteindre le récipient qui aura l'un des aliments requis pour composer le plat typique.
- 8.** Une fois le participant atteint, son co-équipier devra chercher dans le tas de cartes correspondant à la catégorie des aliments, l'ingrédient de son plat typique.
- 9.** Le même joueur devra coller au tableau la carte avec le premier ingrédient. Après il devra lancer les coquilles pour réunir l'ingrédient suivant.
- 10.** Les joueurs devront répéter la même procédure pour enfin compléter le plat typique attribué. Cette même procédure se réalisera au cours de trois rondes avec trois plats différents.
- 11.** Après les trois rondes, chaque couple devra présenter aux autres joueurs le plat typique qu'il a composé. Les autres participants pourront poser des questions par rapport aux ingrédients de chaque plat typique.
- 12.** Le couple de joueurs qui présentera la plus grande quantité de plats correctement, sera le couple gagnant du jeu.

Anexo 8: Entrevista Juan Guillermo Duque (2013)

Juan Guillermo Duque director de educación preescolar y básica (Programa de segunda lengua)

A continuación presentamos la transcripción de la entrevista realizada a uno de los directivos de la Secretaría de Educación de Bogotá. Cabe agregar que no realizamos la transcripción de toda la entrevista, sino sólo de los apartados que aportaban a la construcción de nuestro trabajo investigativo.

¿Cuándo inició la implementación del francés dentro del plan de bilingüismo?

El Plan nacional de bilingüismo no considera el francés, en un principio no lo consideró. Cuando inició la reintroducción del francés en el año 2008 hacia el mes de septiembre se hizo en Bogotá y Cundinamarca en Chía principalmente.

En el 2008 llegó el nuevo agregado cultural Adelino Bratz tenía la misión de ayudar a la reintroducción del francés. En Bogotá la administración de ese período que fue del 2008 al 2012 el plan sectorial se llamaba “*Educación superior para una Bogotá positiva*” quiso abrirse a otras lenguas además del inglés.

El objetivo es apuntar a qué otra lengua extranjera habla un ciudadano y para abrirse a otras lenguas se dijo: bueno, ¿qué otra lengua es pertinente introducir? pues como hay profesores en el distrito que tienen nivel de lengua, que eran licenciados en francés o que fueron licenciados en francés que ahora están trabajando.

El francés desapareció de los colegios desde el 94... Al menos en general. Entonces hay profesores que ya tienen nivel. En Colombia hay licenciados en francés, inglés y en alemán entonces es complicado medírsele a otra lengua, tocaría buscar profesores de otro lado o empezar licenciaturas que no existen.

Entonces dijimos francés en principio. Se pensó en unos colegios introducir el francés, hacer un levantamiento, o sea, un análisis de las bases de datos que teníamos en la secretaria a ver cuántos profesores con nivel de francés había.

Teníamos una encuesta que se hizo en el 2006 sobre los 3.000 y pico profesores de lenguas o de humanidades que había aquí en Bogotá en ese momento y de allí había más o menos 400 que decían que tenían un nivel de francés, entonces les enviamos correos a todos y llegaron como 80. El grupo empezó a reducirse un poquito y quedaron como 60, la idea era mirar qué procesos de formación había que abrir dependiendo del nivel que tuvieran ellos y sí se abrieron talleres con la embajada, otros con la secretaría; hicimos reuniones periódicas y poco a poco fuimos captando también los colegios y quedaron cuatro colegios en Bogotá que son:

- En un programa en educación bilingüe en la Candelaria.
- Tres en un programa que se llama área especializada.

El asunto es estudiar 10 horas lengua extranjera por semana, pero desde octavo, noveno décimo y once. Ahí hay ocho colegios en inglés y francés y hay 8 colegios en inglés o francés y de esos tres en francés y en programa bilingüe hay 10 colegios en este momento 9 en inglés y 1 en francés.

En el 2009 empezó sin tener una estructura un programa. Mandamos practicantes al colegio la candelaria y a otros colegios también mientras tanto se hacían los planes curriculares y aún en el 2010. En la candelaria se tuvo eso para finales del 2010, lo que era la propuesta que se iba a trabajar. Caracterizar la población, no se les podía pedir un nivel por intuición, sino qué nivel podían alcanzar los niños, tener en cuenta cómo trabajaban los docentes en colegio como la filosofía educativa y la reestructuración por ciclos. Cómo articular todo eso fue demorado en ese entonces eran solo 6 colegios bilingües, este año va a haber 12 colegios bilingües y 16 cuando se acabe la administración. Los 3 primeros colegios eran que tuvieran buenas experiencias en francés. Hemos tenido ayuda de aliados la alianza nos dio libros.

Si el colegio tiene un grupo de profesores con nivel de lengua, luego se necesita que todo el colegio, todo el mundo esté de acuerdo en que el proyecto entre a ese colegio, osea que haya unanimidad prácticamente, entonces se les presenta el programa se les dice cuál es la gente, se inicia muy lentamente eso empieza por los pequeñitos, al menos lo que es educación bilingüe entonces es primero cuadrar algo para el primer

ciclo y poner ahí los profesores más fuertes en lengua. Cada vez se van involucrando más docentes. Se necesita que toda la comunidad educativa este de acuerdo los estudiantes, los profesores, los papás. Los profes se van una semana de inmersión de lunes a sábado a trabajar en lengua extranjera.

Minuto 14

Han salvado la patria los practicantes o si no, no hubiéramos podido empezar

¿Cuántos docentes y practicantes participan en el proyecto?

Hay más de 150 docentes que tienen responsabilidad directa en los cuatro colegios y hay unos 70-80 practicantes, más de 200 personas que tienen responsabilidades directas e indirectas en el proceso. En el colegio la Candelaria un profesor titular ayuda a manejar el grupo y un practicante maneja la lengua. En el liceo femenino allá hay practicantes, pero ellos se ocupan prácticamente de la clase. Y allá también hay primaria el problema es un hueco de kínder a quinto francés y luego se retoma en noveno, por falta de practicantes.

Minuto 17: 30

Y de ahí en adelante empieza a salir y a entrar el francés del currículo en Colombia a veces entra en octavo y en noveno, décimo y once francés.

Empieza la universidad del rosario que, si no estoy mal, es una de las primeras a formar docentes en francés, como una de las primeras escuelas de lenguas y se empieza a formalizar eso. A una época anterior a 1994 donde el francés se veía en 10 y 11 ingles se veía antes de 6 a 9 y llega la ley general de educación después de la constitución del 91 hacen la ley general de educación y dice que en relación con las lenguas al menos una segunda lengua, nunca dice que sólo inglés, pero entonces es curioso qué pasó como fue entendida esa frase, pero desapareció el francés en general quizás por facilidad. Fue muy grave porque realmente sólo hasta el 2008 todos...se vuelve a hablar de la posibilidad de aprender también una segunda lengua nunca sustituir el inglés jamás, sino aprender otras lenguas más.... el francés porque hay profesores de francés.

La Alianza tienen plan de formación de docentes en francés... esto no significa que el francés este dentro del plan de bilingüismo. Francia maneja una cooperación universitaria tan fuerte con Colombia más fuerte que con otro país y hay una cantidad de convenios... Gracias a eso se dijo ¡listo! Démosle la oportunidad al francés gracias a la gestión de Adelino y se firmó un acuerdo de entendimiento y el ministerio dijo, bueno empezamos con 100 docentes 200 en todo el país trun... cambio el gobierno hace unos... y el nuevo ministerio se demoró unos años en definir si iba a seguir apoyando eso o no; no sé eso en qué quedo porque eso finalmente se decidió este año a principios de año, pero no está en el plan nacional de bilingüismo de ese plan no hay nada, no.

Acuerdo de entendimiento 2010 mientras que el acuerdo con Bogotá se firmó en febrero del 2009 que se llamaba aprender otras lenguas en el colegio se firmó con Francia.

¿En este momento en qué colegios se está enseñando francés?

- En el Liceo femenino Mercedes Nariño con 6600 niñas en primaria.
- La candelaria con 1600 niños.
- El Manuel Elkin Patarroyo en la perseverancia con 600 niños.
- El colegio Villemar el Carmen en Fontibón con 4500 niños

¿Qué dificultades se han presentado?

El nivel de los docentes, la flotabilidad de los estudiantes en los colegios, apropiarse de las metodologías que sirven en estos casos para que la gente en realidad aprenda lenguas extranjeras y que las diferencie uno por edades con los chiquititos unas actividades, unos objetivos siguen otros por eso por ciclos. Eso no es fácil, eso de hecho si uno mira no es un problema solo colombiano el aprendizaje de las lenguas en los colegios es un problema del mundo es ineficiente en general. En Francia también....

¿Y cuáles han sido los logros?

Los logros es creo es que poco a poco hemos ido demostrando que es verdad lo que dicen los expertos y hasta los que nos dice el sentido común es mejor empezar a

aprender la lengua desde temprano. El inglés entra muy tarde y uno diría muy tarde... Luego que a los niños eso no solamente les abre posibilidades, sino que eso mejora la flexibilidad cognitiva eso se tiene que empezar a notar nosotros quizás este año tengamos unos datos al respecto.

¿Y qué otros retos encuentran?

EL auto aprendizaje, si nosotros lográramos no solo en cuanto a las lenguas sino que nosotros lográramos formar a los niños desde pequeños en la autonomía y que no dependa uno tanto del profesor de la calidad del profesor porque es que hay muchos medios ahora... TICS.

¿Cómo se implementa el francés con respecto a los niveles en los que los estudiantes se encuentran, es decir, tal curso es A1, es decir ustedes toman en cuenta el MCRE?

No, todavía no trabajamos en ese sentido porque al menos en el colegio bilingüe... como trabaja uno eso en niños de preescolar, ahí digamos que ahí los objetivos son objetivos de formación que son por ejemplo el niño debe mostrar que ha construido su identidad propia en francés como... decir "je suis enfant, je suis garçon"... "je suis fille, j'ai 5 ans 6 ans eh... j'aime le chocolat, je n'aime pas"... Eso es la identidad, por ejemplo otro objetivo de formación es que el niño reconozca y se interese en los demás "elle s'appelle Julio, il n'aime pas que...". Cosas así, se trabaja en ese sentido, osea, no se toma en cuenta el Marco... no se ha podido, la idea es en bachillerato trabajarlo como que haya una sensibilización muy fuerte al idioma muy lúdico muy oral y ya se gramaticalice, también a los niños más grandecitos... y que puede aprender francés además de aprender la lengua hablando en términos culturales... cada vida es como una ventanita y hay ventanas por todos lados... y el francés es una ventana muy especial porque los franceses son personas que digamos sientan su posición.

Anexo 9: Diarios de campo

Nombre del observador: Alejandra Rodríguez, Julieth Sánchez y Sanyi Rojas
Fecha: Febrero 23 de 2013
Lugar: Pontificia Universidad Javeriana
Tema: Point culture: El uso de <i>tu</i> y <i>vous</i>

INTERACCIÓN	DESCRIPCIÓN	COMENTARIOS
Profesor - Estudiante	Realizamos una introducción a la utilización de los pronombres <i>tu</i> y <i>vous</i> junto con el cuadro de <i>Point Culture</i> de la página 19 del libro <i>Alter Ego 1</i> .	El profesor realizó la mayoría de la explicación. Algunos estudiantes colaboraron con la lectura de los ejemplos propuestos en el libro.
Estudiante - Estudiante	Propusimos una serie de ejercicios orales para que los estudiantes identificaran la diferencia entre <i>tu</i> y <i>vous</i> . Los estudiantes trabajaron en parejas practicando una serie de diálogos. Posteriormente, se escogieron parejas al azar para que dijeran los diálogos en frente de toda la clase.	Estudiar la diferencia de <i>tu</i> y <i>vous</i> en el primer nivel de francés es muy importante, puesto que no solo se trata de saber la estructura de las oraciones cuando se usan estos dos pronombres, sino de reconocer su uso en términos culturales (formalidad o informalidad). El libro ofrece una pequeña introducción a este tema, pero es al profesor a quien le corresponde proponer las demás actividades para desarrollar en la clase.

Nombre del observador: Alejandra Rodríguez, Julieth Sánchez y Sanyi Rojas
Fecha: Marzo 23 de 2013
Lugar: Pontificia Universidad Javeriana
Tema: Point Culture: La francofonía

INTERACCIÓN	DESCRIPCIÓN	COMENTARIOS
Profesor - Estudiante	El libro <i>Alter Ego 1</i> propone una temática interesante relacionada con la francofonía en la página 27. Le pedimos a los estudiantes que observaran las imágenes y comentaran si conocían algo de esos lugares o eventos. Posteriormente, les pedimos que leyeran el cuadro de <i>Point Culture</i> y ampliamos la información acerca de la francofonía.	El tema de la francofonía es muy interesante, por eso fue necesario acudir a información adicional que no solo se enfocara en Francia para que los estudiantes conocieran más acerca de este tema.
Estudiante - Estudiante	Los estudiantes trabajaron en grupo para identificar las imágenes y leer la información dada por el libro. Luego, los estudiantes con mayor conocimiento acerca de la francofonía compartieron sus ideas acerca de este tema.	Los estudiantes mostraron bastante interés por la temática, participaron y compartieron con sus compañeros. No obstante, esto se dio no solo con la información propuesta por el libro, sino con aquella traída por las docentes y los conocimientos de varios de los estudiantes.

Nombre del observador: Alejandra Rodríguez, Julieth Sánchez y Sanyi Rojas
Fecha: Abril 6 de 2013
Lugar: Pontificia Universidad Javeriana
Tema: Carnet de voyage... Francia en Europa

INTERACCIÓN	DESCRIPCIÓN	COMENTARIOS
Profesor - Estudiante	Se realizó una actividad del libro <i>Alter Ego 1</i> en la que el estudiante debía relacionar una serie de figuras geométricas con la forma de Francia. Explicamos la actividad, pero las instrucciones dadas en el libro no eran lo suficientemente claras, así que los estudiantes debieron realizar constantes preguntas a las profesoras.	Los estudiantes se mostraron confundidos con los ejercicios planteados en el libro. Sin embargo, después de la explicación por parte de las docentes no tardaron mucho tiempo en realizarlos.
Estudiante - Estudiante	Los estudiantes debían identificar una serie de símbolos característicos de distintos países europeos. Entre ellos se preguntan para resolver el ejercicio. La mayoría de intercambios se realizan en la lengua materna.	Los estudiantes estuvieron interesados en la actividad. El uso de imágenes los aproximó a la temática y de cierta forma permitió que interactuaran entre ellos. No obstante, la actividad se queda en sólo identificar y nombrar y no le pide al estudiante que realice una investigación más profunda. Por otro lado, aunque a primera vista, el ejercicio trata de retomar temas culturales relacionados con Francia o los países europeos, se queda corto en la enseñanza del mundo francófono el cual consideramos debería ser uno de los puntos más importantes en un manual de francés.

