

Materiales de enseñanza y aprendizaje de lenguas-culturas extranjeras sensibles al contexto

Diseño, implementación y evaluación



EDITOR
Mario Luis López-Barrios

Indagaciones
en Lenguas



Lenguas | editorial



unc

Materiales de enseñanza y aprendizaje de lenguas-culturas extranjeras sensibles al contexto

Diseño, implementación y evaluación

POSIBILIDADES DE NAVEGACIÓN

- Los números de página del índice tienen vínculo a cada contenido.
- El ícono situado en la parte inferior izquierda permite navegar por los capítulos y anexos: desde cada portada al índice; desde el fin de capítulo/anexo al índice; desde cada página al inicio del capítulo/anexo.
- Las notas biográficas están vinculadas a los contenidos de cada autor/a.



Lenguas | editorial

Directora de la Colección

Ana María Morra

Coordinación Editorial

Angélica Gaido

Corrección

María Laura Galliano

María Paula Garda

María Laura Perassi

Revisión Técnica

Carolina Massimino

Diseño y diagramación

Ivana Myszkowski

Esta publicación ha sido evaluada por un Comité de Referato con arbitraje Doble Ciego.

Materiales de enseñanza y aprendizaje de lenguas-culturas extranjeras sensibles al contexto : diseño, implementación y evaluación / Mario Luis López Barrios ... [et al.] ; Coordinación general de Angélica Gaido ; Editado por Mario Luis López Barrios. - 1a ed - Córdoba : Departamento Editorial de la Facultad de Lenguas, 2024.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-631-90514-1-4

1. Enseñanza de Lenguas Extranjeras. I. López Barrios, Mario Luis, ed. II. Gaido, Angélica, coord.

CDD 402



Estos contenidos están reservados bajo una licencia
Creative Commons Atribución - No Comercial

Índice

Introducción - Mario Luis López-Barrios	5
Capítulo 1. <i>Un marco para el desarrollo de materiales sensibles al contexto</i> Mario Luis López-Barrios	27
Capítulo 2. <i>Im Ausland studieren</i> María Agustina Abrile y Carlos Javier Raffo	51
Anexo capítulo 2	62
Capítulo 3. <i>Les différences culturelles et les couples binationaux</i> Silvia Alejandra Peralta y Florencia Lucero	76
Anexo capítulo 3	85
Capítulo 4. <i>Les projets de vacances en temps de pandémie</i> Silvia Alejandra Peralta	108
Anexo capítulo 4	117
Capítulo 5. <i>La télévision francophone et argentine</i> Silvia Alejandra Peralta	133
Anexo capítulo 5	142
Capítulo 6. <i>Gender violence: how to report</i> Melania Pereyra, Sofía Boldrini y María Belén Romero	153
Anexo capítulo 6	168
Capítulo 7. <i>What's life like for teenagers?</i> Milena Solange Altamirano, María José Audisio y María Gimena San Martín	175
Anexo 1 capítulo 7	187
Anexo 2 capítulo 7	194
Notas biográficas	199

Introducción

Mario Luis LÓPEZ-BARRIOS



Docentes y materiales: entre dependencia y autonomía

Pese a la gran cantidad de manuales de enseñanza de lenguas-culturas extranjeras disponibles en el mercado, existen innumerables situaciones en las que las y los docentes necesitan diseñar sus propios materiales para dar respuesta a contingencias que se presentan en el día a día de sus clases. Algunos ejemplos son un nuevo currículum, un suceso de interés social, o la imposibilidad de utilizar un manual y la necesidad de implementar nuevas estrategias como la creación de un curso basado, principalmente, en un entorno virtual, con encuentros en una plataforma de videoconferencia y comunicación por mensajería (p. ej. WhatsApp) o correo electrónico. En efecto, al inicio del confinamiento por la pandemia del COVID-19 fue necesario reorganizar la enseñanza atendiendo a nuevas disposiciones oficiales que afectaron los procesos de enseñanza y aprendizaje, y hasta surgió la necesidad de comunicarse en la lengua meta acerca de una realidad completamente nueva. Ante esa realidad, se hizo evidente la limitación de los materiales usados en las clases presenciales.

En el contexto escolar de gestión pública en Argentina y probablemente otros países periféricos, aparte de manuales comerciales, los recursos más utilizados en la enseñanza de lenguas-culturas extranjeras, especialmente el inglés, son los “cuadernillos” o compilaciones de materiales extraídos de diferentes fuentes, como manuales, sitios web, videos de YouTube, entre otros. En mi experiencia con docentes en formación y en servicio, estas compilaciones suelen consistir en extractos de unidades completas o partes de unidades de diferentes manuales, con o sin agregados de textos, actividades, videos y otros recursos didactizados por las y los docentes, para explotar algún aspecto puntual, generalmente de orden gramatical o léxico. En cursos de lenguas para fines específicos en el nivel superior, la práctica del diseño propio de materiales es más prolífica y se registra desde los años sesenta (McGrath, 2013) en respuesta a la necesidad de implementar nuevos enfoques centrados en la comprensión lectora más que en la traducción, para lo que el mercado editorial no contaba con una oferta específica. Pese a la centralidad de los materiales, las prácticas de selección y de adaptación de manuales y otros recursos suelen ser impresionistas y carentes de sistematicidad,

mientras que el diseño de materiales nuevos es un proceso que incluye planificación, ejecución y evaluación, prácticas y procesos que, en muchos casos, no han formado parte de la formación docente (McGrath, 2002; Richards, 2010).

En las secciones siguientes de este capítulo, se aborda la motivación para el desarrollo del proyecto que se informa en esta obra, continúa con una reseña de la investigación en desarrollo de materiales, realizada en distintos proyectos bajo mi dirección en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (FL-UNC), y finaliza con una breve descripción de los capítulos que integran la presente obra.

Motivación para este estudio

Mi experiencia en la enseñanza de alemán y de inglés, y en la formación de profesores de ambas lenguas me llevaron a hipotetizar que los materiales comerciales no responden adecuadamente a la multiplicidad de factores que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Según Aragón y Peña, “los materiales comerciales son los producidos por las editoriales y su objetivo es enseñar un idioma. Un ejemplo de éstos son los libros de texto utilizados en el salón de clase o los libros de preparación para exámenes internacionales (TOEFL, CAE, *First Certificate*, etcétera)” (2005, p. 67). Debido a la especificidad de los contextos educativos, los materiales suelen tener limitaciones en su diseño que pueden manifestarse en su implementación de no mediar adaptaciones por parte del profesorado. A diferencia de los materiales comerciales, aquellos producidos por docentes para un curso determinado, que llamaré materiales a medida¹, son potencialmente más efectivos, siempre y cuando sean sensibles al contexto y su diseño esté guiado por principios teóricos y didácticos que serán descriptos en el capítulo siguiente.

En la educación formal en Argentina, los diseños curriculares de las 24 jurisdicciones siguen los lineamientos acordados por el Consejo Federal de Cultura y Educación en los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP) para las lenguas extranjeras (Consejo Federal de Educación, 2012), a fin de mantener una uniformidad en cuanto a metas y capacidades a desarrollar en cada ciclo escolar. En base a estos, cada jurisdicción elabora el diseño curricular y las especificaciones para la enseñanza de lenguas-culturas extranjeras. En el caso de la provincia de Córdoba, la autoridad educativa estipula la

1. En analogía a la distinción entre manuales *sur mesure* (a medida) o contextualizados y *prêt-à-porter* (universales) que establece Galisson (1995).

selección y secuenciación de aprendizajes y contenidos fundamentales “que todos los estudiantes deben indefectiblemente aprender en cada año escolar” (Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, 2018², p. 1) en cuanto a las macrohabilidades (oralidad [habla y escucha], lectura y escritura), los contenidos lingüísticos (reflexión sobre la lengua) y temáticos (ámbitos de experiencia e interés). Asimismo, en la educación formal, es necesario considerar la educación sexual integral, vigente por ley nro. 26150 y reglamentada por el Consejo Federal de Educación (2008), ya que se trata de contenidos transversales que deben incorporarse en todos los espacios curriculares.

No obstante, en la práctica existen discrepancias entre el currículum oficial, el enseñado y el aprendido (Graves, 2021) que se evidencian en dos planos. Por un lado, en la tendencia de docentes de lenguas-culturas extranjeras en contexto escolar de relegar el tratamiento de las habilidades productivas en favor del desarrollo de los contenidos lingüísticos, debido a sus actitudes, sus creencias y sus expectativas sobre lo que el alumnado puede lograr en función del contexto educativo (Gerlach y Leupold, 2019; Karavas-Doukas, 1996; Leong y Ahmadi, 2017; Milanesio, 2014; Wingate, 2016). Por otro lado, los manuales comerciales suelen limitar los contenidos no lingüísticos a temas cotidianos, como la rutina o las vacaciones, evitando aquellos que podrían suscitar controversias u opiniones divergentes en el alumnado, o discrepar con el ideario de escuelas privadas, especialmente, las confesionales (López-Barrios, 2022). Estos temas se suelen identificar con la sigla PARSNIP en referencia a la letra inicial de los equivalentes ingleses de las palabras política, alcohol, religión, sexo, drogas (narcotics), “ismos” como “feminismo” y la carne de cerdo (pork), tema tabú en los países musulmanes. Para las editoriales especializadas en materiales de enseñanza de lenguas-culturas extranjeras, la sigla constituye un catálogo de temas que se deben evitar porque su inclusión podría significar una limitación en el volumen de ventas (Gray, 2002).

Los materiales comerciales ejercen una influencia importante en la enseñanza de lenguas-culturas extranjeras, al punto que algunas y algunos docentes los consideran artefactos imbuidos de autoridad para determinar qué y cómo se va a enseñar (Angell, DuBravac, y Gonglewski, 2008). Por esto, se dice que los materiales suelen adquirir el estatus de currículum oculto, es decir, aquel que, en cierta medida, suplanta al currículum oficial. Asimismo, se advierten discrepancias entre los principios didácticos y las teorías de adquisición de segundas lenguas (ASL)³ que sustentan los

2. De ahora en adelante se hará referencia a esta publicación como (MEPC, 2018).

3. Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) (Second Language Acquisition, SLA), es el nombre de la disciplina que

materiales y las prácticas de las y los docentes (Tasseron, 2017), que se evidencian en un uso que va de una implementación lineal, con escasas adaptaciones, a un uso selectivo que puede oponerse a los principios de diseño adoptados por las y los autores de los materiales. Entonces, las y los docentes podrían llevar al aula una versión acotada o diferente de lo indicado por el currículum oficial, lo cual da lugar a un currículum enseñado que puede contraponerse a los contenidos y a los lineamientos didácticos. Un ejemplo es el uso de materiales que privilegia el conocimiento gramatical y descarta las actividades de producción oral y escrita; otro ejemplo es la compilación de materiales mencionada arriba y que suele responder a la preferencia por la enseñanza gramatical y la inclusión de actividades de producción escrita de dudosa realización por parte del alumnado.

La presente obra documenta parte de la actividad llevada a cabo en el marco del proyecto de investigación “Materiales de enseñanza y aprendizaje de lenguas-culturas extranjeras sensibles al contexto: diseño, implementación y evaluación” subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología (SECyT) de la Universidad Nacional de Córdoba y desarrollado entre 2018 y 2022⁴. El proyecto se propuso responder a la necesidad de contar con materiales de enseñanza de lenguas-culturas extranjeras para diferentes contextos educativos del ámbito local, tanto para la educación formal como para la no formal. Para cumplir esa meta, fue necesario relevar las necesidades en cuanto a materiales de enseñanza de alemán, de francés y de inglés en instituciones educativas asociadas a la FL-UNC, en el marco de las carreras de formación docente en dichas lenguas. Teniendo en cuenta necesidades percibidas por docentes de las instituciones seleccionadas y las posibilidades del grupo de investigación, se decidió producir secuencias didácticas de inglés para la escuela media de gestión pública, y de francés y de alemán para el Ciclo de Nivelación de las carreras de grado de la FL-UNC y la enseñanza a adultos provista por el Departamento Cultural dependiente de la misma institución. Los contextos seleccionados para desarrollar el proyecto se describen en López-Barrios y San Martín (2018).

estudia los procesos de apropiación de una lengua diferente de la materna en diversos contextos. Si bien y como se explicará en el próximo capítulo existen controversias conceptuales alrededor de la denominación de la lengua objeto de apropiación (segunda en vez de extranjera, según el contexto de apropiación) y de las características de la apropiación (Krashen estableció una diferencia conceptual entre adquisición y aprendizaje, ver Klett, 2021), ASL es la denominación más ampliamente adoptada en el ámbito castellanohablante. Klett (2021) propone la denominación “adquisición-aprendizaje de lenguas extranjeras”, un aporte que puede ser superador.

4. Resolución SECyT UNC 411/18

Este proyecto es culminación de una trayectoria en desarrollo de materiales iniciada hace más de 20 años en la FL-UNC. A fin de ilustrar un recorrido en investigación local en la especialidad, la sección que sigue traza la evolución en el foco investigativo de los proyectos que dirigí, que inicialmente fueron estudios de alcance exploratorio-descriptivo con una orientación heurística y de generación de teoría para, posteriormente, enfocarse en la producción, la implementación y la evaluación de materiales.

Trayectoria en investigación en desarrollo de materiales de enseñanza de lenguas

Entre 2001 y 2023, dirigí ocho proyectos de investigación subsidiados por la SECyT-UNC, en los que participaron colegas docentes de la FL, egresadas, egresados y estudiantes motivados por las posibilidades de iniciar o profundizar su formación como docentes investigadores. A lo largo de los años, fue cambiando la composición de los equipos en función de las temáticas tratadas o las reglamentaciones de la SECyT que imponían restricciones en la participación de más de un proyecto, entre los principales motivos.

El primer proyecto, desarrollado entre 2001 y 2003, tuvo por objetivo trazar la evolución de la enseñanza de lenguas extranjeras en la Argentina y cómo esta se plasmó en manuales de enseñanza de alemán, de francés, de inglés y de italiano de producción nacional. Para este fin, se relevaron textos de enseñanza producidos en Argentina desde 1876 y se los confrontó con los métodos y enfoques de enseñanza de lenguas dominantes en la época de su publicación para determinar el grado en que los textos reflejan los principios metodológicos que los sustentan. Con esta finalidad, se compararon pares de manuales desarrollados para el mercado argentino, que llamamos manuales locales, con aquellos elaborados para el mercado internacional, denominados manuales globales, publicados en la misma década, a fin de establecer similitudes y diferencias entre ambos (López-Barrios, Bogliotti, Dalla Villa, Jáimez y Villanueva de Debat, 2002; 2003). Asimismo, se describieron manuales locales de alemán y de inglés de distintas épocas y para diferentes contextos educativos. Entre los de alemán, se analizaron manuales para la enseñanza a adultos y estudiantes de Escuelas Nacionales de Educación Técnica (Jáimez y López-Barrios, 2005), para la enseñanza de alemán con fines específicos (López-Barrios, 2017) y para la enseñanza de alemán como primera lengua en Colegios Alemanes (López-Barrios, 2008). Entre

los de inglés, se estudiaron manuales para la educación secundaria pertenecientes a diferentes métodos y enfoques de enseñanza de lenguas (López-Barrios y Villanueva de Debat, 2011). Finalmente, se analizaron adaptaciones específicas para la Argentina o para países hispanohablantes de manuales publicados para el mercado internacional, llamados manuales localizados, o de versiones diferenciadas de manuales internacionales con sus versiones originales para extraer sus rasgos característicos (López-Barrios, Dalla Villa, Jáimez y Villanueva de Debat, 2004; López-Barrios y Jáimez, 2005; López-Barrios y Villanueva de Debat, 2006b). En base a estos estudios, se elaboró la tipología de manuales según el contexto de uso (globales, localizados y locales) y se identificaron los rasgos distintivos de los materiales sensibles al contexto presentes en los manuales locales y globales (López-Barrios y Villanueva de Debat, 2014). Esta clasificación ha tenido un impacto positivo en el desarrollo de materiales, ya que es frecuentemente citada en investigaciones sobre el tema realizadas en distintas partes del mundo.

La experiencia del estudio de las características de los manuales localizados y locales me llevó a interesarme por el diseño de los materiales para descubrir sus formas de enseñar gramática y léxico, dos temas sumamente importantes por el impacto de los materiales en la enseñanza y el aprendizaje.

El proyecto desarrollado entre 2004-2007 tuvo por objetivo el estudio de las prácticas de aula en torno al desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera y su relación con las actividades de aprendizaje gramatical en manuales de alemán, de francés, de inglés y de italiano para distintos contextos educativos. La etapa inicial consistió en la construcción de un marco de referencia para la clasificación de las actividades de aprendizaje gramatical a fin de aplicarlo al análisis del diseño de los manuales (López-Barrios, Grandinetti de Sappia y Ferreyra, 2007; López-Barrios y Jáimez, 2007; López-Barrios, Jáimez y Trovarelli, 2007b; López-Barrios, Jáimez, Wilke y Rodríguez, 2008; López-Barrios y Villanueva de Debat, 2005). Seguidamente, se realizaron microanálisis de las actividades para evaluar la sensibilidad de las categorías de análisis establecidas en forma preliminar y evaluar la tipología emergente (López-Barrios, Jáimez y Trovarelli, 2007a; López-Barrios y Villanueva de Debat, 2006a; López-Barrios, Wilke y Rodríguez, 2006; Villanueva de Debat, López-Barrios y Leiguarda, 2007). La última etapa del proyecto se centró en la afinación de las categorías de análisis, así como en la determinación de la validez y fiabilidad del instrumento de recolección de datos y su posterior aplicación para analizar el tratamiento de las estructuras gramaticales que expresan las funciones “existencia” e “inexistencia” en manuales de alemán (López-Barrios, Wilke, Jáimez y Trovarelli, 2014) e inglés (Helale,

López-Barrios y Villanueva de Debat, 2009). La principal dificultad encontrada fue la operacionalización de las categorías de análisis, ya que algunas no estaban descriptas en forma inequívoca, lo cual producía dificultad en la clasificación de algunas actividades. Se subsanaron los inconvenientes mediante el ajuste de las categorías y nuevos pilotes de la grilla de análisis revelaron un grado mayor de fiabilidad.

El estudio de los procesos de adquisición y enseñanza de la gramática generó la inquietud de averiguar si estos son los mismos que intervienen en la apropiación del léxico y cómo funcionan estas actividades, a lo que se sumó el interés por saber cómo las y los aprendientes gestionan sus procesos de aprendizaje de vocabulario y cómo las y los docentes lo enseñan. El proyecto llevado a cabo entre 2012 y 2013 tuvo como eje las actividades de desarrollo de la competencia léxica en manuales de alemán y de inglés. Inicialmente, se estableció el marco teórico del desarrollo de la competencia léxica que, como el modelo de adquisición y enseñanza de la gramática, consiste en una serie de fases que van desde el primer contacto con el léxico nuevo hasta el empleo autónomo. En los primeros trabajos, se examinaron manuales de ambas lenguas de nivel elemental, A1-A2, según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) (Consejo de Europa, 2002, 2021), a fin de validar la conveniencia del marco teórico para el análisis. En particular, se establecieron los tipos de actividades en función del modelo de fases popularmente conocido como PPP (presentation, practice and production) (Harmer, 2017) y la cantidad de léxico presentado y reciclado en las unidades que tratan el tema del tiempo libre en un corpus de manuales diferenciados, según el público al que se dirigen (adultos y adolescentes) y el idioma, inglés (Helale, Villanueva de Debat, y San Martín, 2013), alemán (López-Barrios, Jaimez, y Oyola, 2013) y en ambas lenguas de forma comparativa (Helale, Raffo, y Wulff de Teper, 2013). Asimismo, se analizaron manuales de inglés para explorar si el contexto de uso (local, global) revela un tratamiento diferenciado (López-Barrios, Alcázar, y Barboza, 2013). Además, se estudió el desarrollo de estrategias de aprendizaje léxico en manuales de inglés (Helale, López-Barrios, y San Martín, 2014) y de alemán (López-Barrios y Raffo, 2014). En investigaciones posteriores se estudió el grado en que manuales de inglés emplean técnicas efectivas de enseñanza del léxico, según cuatro indicadores: la motivación para realizar la actividad, la posibilidad de notar rasgos del léxico, recuperación, uso creativo y retención del léxico (López-Barrios y Villanueva de Debat, 2015), así como su contenido léxico (López-Barrios y Villanueva de Debat, 2016). Finalmente, se indagó un caso de disponibilidad léxica de aprendientes de alemán de nivel elemental para determinar el grado en que esta se condice con el léxico sobre

tiempo libre contenido en el manual utilizado en el curso del que se obtuvieron las muestras de producción escrita analizadas (López-Barrios y Raffo, 2016).

Un logro particularmente significativo de los proyectos de aprendizaje y enseñanza de la gramática y el léxico fue el establecimiento de marcos de referencia para el aprendizaje y la enseñanza generados en base a aportes de la lingüística aplicada y la adquisición de segundas lenguas y a principios didácticos que se corroboraron mediante la constatación de su presencia en el diseño de los manuales. Los conocimientos generados se han incorporado a las asignaturas que dicto en las carreras de profesorado en alemán y en inglés de la FL-UNC y tienen impacto en la investigación internacional sobre manuales de inglés (López-Barrios y Villanueva de Debat, 2011; López-Barrios, Villanueva de Debat, y Tavella, 2008) y de alemán (López-Barrios, 2011b).

Como se mencionó al final de la sección precedente, los proyectos reseñados hasta aquí se centraron en el análisis y la evaluación de manuales, corresponden a niveles exploratorios y descriptivos de la investigación y a la elaboración de teoría. Motivado por el interés en explorar el desarrollo de competencias de lectura en varias lenguas germánicas, entre 2008 y 2011 se llevaron a cabo proyectos tendientes al diseño de cursos de desarrollo simultáneo de lectocomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes. Este enfoque llamado “intercomprensión” se inscribe en el marco del desarrollo de competencias receptivas en lenguas emparentadas, en este caso el alemán y el neerlandés, contando con los conocimientos de inglés que el alumnado adquirió en la educación formal, actuando esta como lengua puente que coadyuvaba en la lectura de textos en las dos otras lenguas. Estos proyectos fueron pioneros en Latinoamérica en el ámbito de las lenguas germánicas y contaron como base los desarrollos en intercomprensión en lenguas romances realizados por colegas de la FL-UNC⁵.

La primera etapa (2008-2009) estuvo centrada en el establecimiento del marco teórico, el desarrollo del currículum y los materiales, mientras que la segunda se centró en el diseño, la implementación, el pilotaje y la evaluación de los cursos. En López-Barrios y Helale (2010) se describió el marco metodológico de las secuencias didácticas diseñadas, mientras que en Helale, Villanueva de Debat y Wilke (2010) se fijaron pautas para la elaboración de material didáctico y en Villanueva de Debat y Lauría de Gentile (2010) se determinaron criterios para la selección de los textos. Estas tres publicaciones dan cuenta de nuestras primeras incursiones en la creación de materiales

5. Marchiaro (2012) describe el desarrollo de los proyectos del grupo InterRom en la FL-UNC.

didácticos para un contexto en el que solo había pocas experiencias en países europeos y para aprendientes hablantes de lenguas distintas del español (López-Barrios, 2011a).

Con este último aporte, aquel equipo de investigación desarrolló sus primeros conocimientos y competencias en desarrollo de materiales. De esta manera, el foco de la investigación giró de la descripción y teorización al desarrollo curricular, de cursos y materiales, lo que abrió un nuevo espacio de investigación preliminar al proyecto de desarrollo de materiales para otros fines y contextos, motivo de esta publicación.

Propósito de esta obra

En varios países de Latinoamérica, existe abundante investigación en manuales escolares como la monografía de Graciela Carbone (2003) y la colección editada por la misma autora (Carbone et al., 2021 a y b). Estas obras se centran en la investigación, el análisis y la evaluación de libros escolares para distintas asignaturas, mientras que las lenguas-culturas extranjeras solo son objeto de algunos artículos de la colección editada. Aparte de estas publicaciones, la obra de Rosana Pasquale y María Fabiana Luchetti, *Materiales didácticos y manuales para la enseñanza de las lenguas extranjeras* (2022), teoriza sobre los materiales didácticos de enseñanza y aprendizaje de lenguas, con especial énfasis en los manuales y desarrolla un marco para su análisis, producción y evaluación. Las autoras se basan en un amplio repertorio bibliográfico proveniente de la escuela francesa de la didáctica de lenguas extranjeras, la cual ha realizado notables aportes que, lamentablemente, no han sido recuperados por las y los investigadores en desarrollo de materiales en el ámbito anglohablante. Además de posibilitar el acceso a estas líneas teóricas, el libro de Pasquale y Luchetti abre la posibilidad de dialogar entre especialistas de las didácticas de las distintas lenguas en el ámbito castellanohablante.

La presente obra constituye un aporte al desarrollo de materiales de enseñanza y aprendizaje de lenguas, una disciplina sobre la que, como se mencionó, existen muy pocas publicaciones en castellano. Intenta crear un puente entre investigación y docencia; en efecto, es producto de la labor de un grupo de docentes-investigadores destinada a colegas “en el terreno” que diseñan sus propios materiales o desean comenzar a hacerlo. Asimismo, será de utilidad para docentes que desean evaluar sus materiales y buscan ejemplos concretos de formas de hacerlo, pero también se dirige a investigadores/as con interés en los procesos de producción de materiales. En

síntesis, sostengo la idea de “puente” que exprese arriba y afirmo, haciendo mías las palabras de Alan Maley (2001, en McGrath, 2013, p. xii), que la cooperación entre investigadores y docentes en el aula es una manera de reequilibrar las relaciones de poder entre la comunidad de investigadores y teóricos, detentores del poder y el prestigio, y la comunidad docente, que asume la labor de enseñar. Esta relación debe ser recíproca, ya que, sin trabajo conjunto entre ambos y acceso a las aulas, el proyecto de investigación informado en esta publicación no podría haberse llevado a cabo y las teorizaciones de los académicos serían estériles sin considerar las características, necesidades e intereses de las y los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje y las particularidades del contexto de intervención.

Estructura de la obra

Luego de esta introducción, los siguientes capítulos exponen el marco teórico, de producción y evaluación de las secuencias didácticas presentadas en los capítulos 2 a 7 y mostradas en anexos al final de cada una.

El capítulo 1 tiene por finalidad describir el marco teórico que sustenta el diseño de las secuencias didácticas y la metodología empleada en su evaluación por parte de los usuarios. El marco teórico incluye la descripción de la disciplina desarrollo de materiales, la incidencia de los factores contextuales, el desarrollo de los conceptos de unidad y secuencia didáctica, del enfoque por tareas y la descripción de las partes que componen la secuencia. Finalmente, explicita la metodología empleada para recoger datos de impresiones del uso de los materiales por parte del alumnado y el profesorado.

El segundo capítulo desarrolla la secuencia *Im Ausland studieren* (estudiar en el extranjero), que fue diseñada por María Agustina Abrile y Carlos Javier Raffo para ser implementada en el Ciclo de Nivelación de las carreras de alemán de la FL-UNC. Los materiales responden a la necesidad no cubierta por el manual utilizado de brindar oportunidades para que el estudiantado se exprese en la lengua meta acerca de experiencias de estudio universitario en países germanohablantes y que conozcan posibilidades de intercambio con universidades extranjeras y el rol del lectorado del Servicio de Intercambio Académico Alemán (DAAD) en la FL-UNC. Para llevar a cabo esta secuencia, se seleccionaron materiales auténticos de relevancia para el estudiantado y se diseñaron actividades que fomentan la competencia comunicativa intercultural. Algunas características relevantes de la secuencia son incentivar la producción oral y

escrita del alumnado con escasos conocimientos de la lengua meta mediante la provisión de andamiaje, así como el uso de recursos digitales para la práctica del idioma como Quizlet, videos de YouTube, o acceso a documentos mediante código QR. La propuesta fue piloteada en tres oportunidades y evaluada *a posteriori* mediante la observación de pares y encuestas diseñadas que completó el estudiantado.

El tercer capítulo, *Les différences culturelles et les couples binationaux*, de las autoras Silvia Alejandra Peralta y Florencia Lucero, presenta la secuencia diseñada para el 3.º nivel de francés del Departamento Cultural de la FL-UNC en 2021 durante la pandemia del COVID-19. El objetivo fue brindar informaciones y propiciar el intercambio de opiniones sobre un tema que es poco frecuente en manuales y en sitios de internet para aprender francés, pero que es de interés del alumnado de adultos jóvenes que asiste a estos cursos. Dicha secuencia fue elaborada para el aprendizaje asincrónico en el aula virtual y aplica la metodología de clase invertida. Las autoras propusieron actividades creadas mediante las aplicaciones web Canva y H5P y recursos de Moodle, como preguntas de opción múltiple, falso o verdadero, arrastrar palabras, emparejamiento y ensayo. También, se realizaron tareas en Padlet para el trabajo de la expresión escrita colaborativa y YouTube para la tarea de expresión oral. La secuencia fue piloteada en un curso de 12 personas y evaluada por medio de encuestas. Los y las estudiantes consideraron la secuencia como motivadora y sus comentarios fueron relevantes para hacer modificaciones en una próxima versión.

El cuarto capítulo presenta la secuencia didáctica *Les projets de vacances en temps de pandémie*, que fue diseñada por Silvia Alejandra Peralta para estudiantes del Ciclo de Nivelación de las carreras de la sección francés en la FL-UNC. La finalidad de este curso intensivo de seis semanas es preparar a los y las estudiantes para alcanzar el nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. En 2021 dicho curso fue dictado en modalidad virtual mediante videoconferencias y actividades en el aula virtual Moodle. El material diseñado es sensible al contexto, ya que, en su momento, fue totalmente pertinente y se dirigió a las necesidades y expectativas del alumnado que deseaba comunicarse acerca de los nuevos hábitos vacacionales impuestos por la pandemia. La secuencia consta de actividades diseñadas en Moodle, emplea distintas aplicaciones web y contó con la participación de nativas francesas que grabaron audios especialmente realizados para la secuencia, lo que permitió exponer al alumnado al uso real de la lengua meta. Luego de la descripción detallada de la secuencia, se presentan los resultados obtenidos en la evaluación realizada por el

alumnado después de su puesta en práctica, que permitieron hacer una nueva versión para usos futuros.

El quinto capítulo presenta la secuencia *La télévision francophone et argentine* realizada por Silvia Alejandra Peralta, que tiene por finalidad que el alumnado conozca ese medio de comunicación en países de habla francesa y lo compare con la televisión en Argentina. La secuencia fue diseñada para el 3.º año de francés del Departamento Cultural de la FL-UNC y su primera versión fue creada para la modalidad en línea en 2021 durante la pandemia de COVID-19. Dicha secuencia didáctica consta de actividades que utilizan los recursos de Moodle y otras en las aplicaciones web Educaplay y Quizlet. Al final de esta secuencia didáctica, los y las estudiantes realizaron una tarea de expresión escrita a través del recurso “Foro” del aula Moodle y otra de expresión oral que consistió en un video que grabaron y publicaron en YouTube. Esta secuencia es sensible al contexto, ya que fue creada, especialmente, para el grupo de alumnos y alumnas en respuesta a sus inquietudes con respecto a la televisión francófona. La puesta en práctica de esta secuencia arrojó resultados positivos y sugerencias de modificaciones que serán tenidas en cuenta para la próxima versión.

En el sexto capítulo, Melania Pereyra, Sofía Boldrini y María Belén Romero describen la secuencia *Gender violence: how to report*, diseñada en 2020 en el contexto de la enseñanza virtual, para el segundo ciclo de una escuela secundaria de gestión pública de la ciudad de Córdoba. La secuencia se piloteó en dos oportunidades en diferentes divisiones con aproximadamente 30 estudiantes por curso a cargo de cinco docentes. En consonancia con las prescripciones del diseño curricular y del programa nacional de educación sexual integral, la secuencia problematiza cuestiones vinculadas a la violencia de género, un tema que forma parte de los intereses y de la cotidianidad de los y las estudiantes y que, sin embargo, no se incluye en los libros de texto con amplia difusión comercial utilizados para la enseñanza del inglés en Argentina. Para suplir esta falencia, la propuesta tiene como objetivos la adquisición de vocabulario relacionado con el tema, la reflexión y práctica en torno a la forma y el uso del estilo indirecto en contexto y el desarrollo de la comprensión y producción de discursos sobre lo que otras personas dijeron y experimentaron.

El séptimo capítulo, con autoría de Milena Solange Altamirano, María José Audisio y María Gimena San Martín, presenta la secuencia didáctica *What is life like for teenagers?*, diseñada para el cuarto año del Ciclo Orientado en Lenguas de una escuela secundaria de gestión pública de la ciudad de Córdoba. La secuencia aborda diferentes aspectos del estilo de vida de los y las adolescentes en la actualidad como sus

intereses, preocupaciones, actividades deportivas, hábitos tecnológicos y escolaridad, entre otros. Si bien el tema propuesto corresponde a uno de los contenidos incluidos en el programa vigente, la secuencia aborda la temática desde una perspectiva actualizada y adecuada al currículo de la asignatura Inglés. En efecto, además de desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo sobre las preferencias y hábitos de los y las adolescentes, la secuencia promueve el reconocimiento y respeto de la otredad y los distintos estilos de vida y modos de manifestarse en relación con los propios ámbitos de experiencias. El material original fue piloteado en el contexto de la presencialidad física y posteriormente fue adecuado para la enseñanza remota durante la pandemia del COVID-19. Se describen ambas versiones de la propuesta a fin de visualizar las diferencias entre ambas.

Las secuencias didácticas están sólidamente fundamentadas en cuanto a su sensibilidad al contexto y hacen hincapié en los aspectos que las diferencian de los materiales disponibles en el mercado editorial o de libre acceso en la red. Surgen de la necesidad de ofrecer materiales para una situación determinada y utilizan textos mayormente auténticos o especialmente diseñados para el contexto de aplicación en respuesta a requerimientos específicos, ya sea aquellos motivados por la pandemia del COVID-19 o temas no abordados o marginales en los materiales comerciales y de especial interés para el alumnado a quienes van dirigidos. Hacen uso de varias herramientas digitales que se han hecho de uso extendido durante los años de enseñanza no presencial e instalado como recursos de gran versatilidad y eficacia. Las secuencias proponen tareas de expresión oral y escrita de un alto grado de personalización que resulta especialmente motivador, también por el hecho de constituir actos de comunicación real dirigida a la clase o a otros grupos de aprendientes que pueden reaccionar e interactuar con los autores, lo cual genera nuevas instancias de comunicación. Asimismo, las secuencias se orientan a los principios de la adquisición de segundas lenguas, identificados por Masuhara y Tomlinson (2008), que se presentarán en el próximo capítulo y fueron evaluadas por el alumnado y el profesorado, lo que permitió conocer su impacto y realizar ajustes para usos futuros.

Por estas razones, las secuencias constituyen modelos con el potencial de generar nuevos materiales situados que pueden tener un impacto significativo tanto en contextos de educación formal de gestión pública caracterizados por un bajo contacto con la lengua-cultura extranjera estudiada como en situaciones de educación no formal.

Referencias

- [MEPC, 2018] Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2018). *Aprendizajes y contenidos fundamentales. Educación de Nivel Secundario*. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/DyPCurriculares/EduObligatoria/ApryContFund-pri-03012018.pdf>
- Angell, J., DuBravac, S. y Gonglewski, M. (2008). Thinking Globally, Acting Locally: Selecting Textbooks for College-Level Language Programs. *Foreign Language Annals*, 41(3), 562-572.
- Aragón, R. y Peña, A. (2005). Los materiales didácticos para centros de autoacceso: selección, adaptación y elaboración. En D. M. Gibón, S. Majmutova, S. Pfleger, y C. Donà (Eds.), *Lenguas y Diseño. Puntos de encuentro. Líneas de investigación en el Departamento de Lingüística Aplicada* (pp. 63-89). UNAM.
- Carbone, G. (2003). *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*. FCE.
- Carbone, G. M., Rodríguez Rodríguez, J., Dias Garcia, N. M. y Braga Garcia, T. M. F. (Eds.) (2021a). *Investigaciones sobre libros de texto y medios de enseñanza: contribuciones desde América Latina: volumen 1*. Universidade Federal do Paraná, Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de Luján.
- Carbone, G. M., Rodríguez Rodríguez, J., Dias Garcia, N. M. y Braga Garcia, T. M. F. (Eds.) (2021b). *Investigaciones sobre libros de texto y medios de enseñanza: contribuciones desde América Latina: volumen 2*. Universidade Federal do Paraná, Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de Luján.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Anaya.
- Consejo de Europa (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Cervantes.
- Consejo Federal de Educación (2008). *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*. Buenos Aires, Ministerio de Educación. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_o.pdf
- Consejo Federal de Educación. (2012). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Educación Primaria y Secundaria. Lenguas Extranjeras*. Ministerio de Cultura y Educación. <https://www.educ.ar/recursos/132577/naplenguas-extranjeras-educacion-primaria-y-secundaria/download/inline>

- Galisson, R. (1995). À enseignant nouveau, outils nouveaux : Les outils de la modernité. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 17, 70-78.
- Gerlach, D. y Leupold, E. (2018). *Kontextsensibler Fremdsprachenunterricht*. Narr Francke Attempto.
- Graves, K. (2021). Mind the gap: A tale of two curriculum fallacies. *Language Teaching*, 56(2), 197-209.
- Gray, J. (2002). The global coursebook in English Language Teaching. En D. Block, y D. Cameron (Eds.), *Globalization and language teaching* (pp. 151-167). Routledge.
- Harmer, J. (2017). *The practice of English Language Teaching* (5th ed). Longman.
- Helale, G., López-Barrios, M. y San Martín G. (2014). Learner training in vocabulary learning strategies in elementary EFL coursebooks: Yet another Cinderella. En D. Banegas, M. López-Barrios, M. Porto y A. Soto (Eds.), *English language teaching in the post-methods era: Selected papers from the 39th FAAPL Conference* (pp. 105-115). Asociación de Profesores de Inglés de Santiago del Estero. E-Book.
- Helale, G., López-Barrios, M. y Villanueva de Debat, E. (2009). Presentation, Practice and Consciousness Raising of Grammar Structures in Elementary EFL Coursebooks. En D. Fernández, A. Usabiaga, A. Armendáriz, N. Boetsch, V. Soler, S. Liruso y E. Debat (coord.), *Teachers in Action: Making the Latest Trends Work in the Classroom. XXXIV FAAPL Conference Proceedings* (pp. 113-119). FAAPL.
- Helale, G., Raffo, C. y Wulff de Teper, M. (2013) Adquisición de léxico en lengua extranjera: análisis comparativo de manuales de inglés y alemán. En L. R. Miranda, L. I. Rivas y E. A. Basabe (Eds.), *Desafíos de la glotodiversidad en el siglo XXI: enseñanza, investigación y extensión* (sin pág.). Universidad Nacional de La Pampa. CD-ROM.
- Helale, G., Villanueva de Debat, E. y San Martín, M. G. (2013) Actividades de aprendizaje léxico en libros de texto de nivel elemental para la enseñanza del inglés. En L. R. Miranda, L. I. Rivas y E. A. Basabe (Eds.), *Desafíos de la glotodiversidad en el siglo XXI: enseñanza, investigación y extensión* (pp. 119-205). Universidad Nacional de La Pampa. CD-ROM.
- Helale, G., Villanueva de Debat, E. y Wilke, V. (2010). Criterios para la elaboración de material didáctico para el desarrollo de la intercomprensión en lenguas germánicas. En D. Ardisson, P. Wilson y L. Miñones (Eds.), *Formación e investigación*

- en lenguas extranjeras y traducción (pp. 446-470). IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”. CD-ROM.
- Jáimez, L. y López-Barrios, M. (2005). Manuales de aprendizaje de alemán para el contexto argentino. En R. Rohland de Langbehn y V. Vedda, (Eds.), *Actas de las XIII Jornadas de la AAG* (pp. 169-177). AAG.
- Karavas-Doukas, E. (1996) Using attitude scales to investigate teachers’ attitudes to the communicative approach. *ELT Journal*, 50(3), 187-198.
- Klett, E. (2021). *Temas de hoy en didáctica de las lenguas extranjeras*. Editores Asociados.
- Leong, L. M., y Ahmadi, S. M. (2017). An analysis of factors influencing learners’ English-speaking skill. *International journal of research in English education*, 2(1), 34-41.
- López-Barrios, M. (2008). ¿Una adaptación al medio local? Manuales y libros de lectura para los Colegios Alemanes realizados en el país (1900-1930). En R. Rohland de Langbehn y M. Vedda (Eds.), *La inserción de la minoría alemana en la Argentina entre 1900 y 1933* (pp. 145-155). AAG.
- López-Barrios, M. (2011a). Descubriendo un mundo de similitudes y diferencias: Intercomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes. *Lingüística en el Aula*, 10, 9-20.
- López-Barrios, M. (2011b). Grammatikvermittlung multidimensional - Erschließen von Form, Bedeutung und Gebrauch grammatischer Strukturen. En H. Barkowski, S. Demmig, H. Funk y U. Würz (Eds.), *Deutsch bewegt. Entwicklungen in der Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (pp. 273-288). Schneider.
- López-Barrios, M. (2017). Fachbezogener DaF-Unterricht in Argentinien aus historischer Sicht: drei Lehrbücher für verschiedene Fächer und Unterrichtskontexte. Ponencia en el XVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Estudios Germanísticos (ALEG). Buenos Aires, 27 de noviembre al 1° de diciembre de 2017.
- López-Barrios, M. (2022). How EFL materials respond to a local curriculum: A study of interest areas. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 61-75.
- López-Barrios, M. y Helale, G. (2010). Developing intercomprehension in English, Dutch and German: A Methodological Model. En M. López-Barrios, D. Krainin, E. Villanueva de Debat y D. Fernández (Eds.), *EFL and Art: Learning English*

- with all our senses: selected papers from the XXXV FAAPI Conference* (pp. 281-290). FAAPI.
- López-Barrios, M. y Jáimez, L. (2005). Globale Lehrbücher mit lokalen Arbeitsbüchern - eine Neuerung in der Lehrmaterialentwicklung. En E. Fischer, E. Glenk y S. Meireles (Eds.), *Blickwechsel. Akten des XI. Lateinamerikanischen Germanistenkongresses. Band 3* (pp. 93-99). Edusp, Montferrer Produções.
- López-Barrios, M. y Jáimez, L. (2007). Tipología de actividades de práctica: actividades de práctica y su relación con las operaciones cognitivas y lingüísticas. En P. Franzoni (coord.), *Formación e investigación en lenguas extranjeras y traducción: Actas del Congreso del Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas Juan R. Fernández* (pp. 242-246). IES en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández, CD-ROM.
- López-Barrios, M. y Raffo, C. (2014). Wortschatzlernstrategien und ihr Einsatz in DaF-Lehrwerken. Ponencia realizada en el 15º Congreso de la Asociación Latinoamericana de Estudios Germanísticos (ALEG), Curitiba, Brasil, 8.-12. Sept. 2014
- López-Barrios, M. y Raffo, C. (2016). Die Rolle des DaF-Lehrwerks im Wortschatzerwerb. En H. Drumbl, R. Gelmi, D. Lévy-Hillerich y M. Nied Curcio (Eds.), *Heterogenität in Lernsituationen: IDT 2013, Band 4* (pp. 361-373). Bozen-Bolzano University Press.
- López-Barrios, M. y San Martín, M. G. (2018). Materiales de enseñanza y aprendizaje de lenguas-culturas extranjeras sensibles al contexto: diseño, implementación y evaluación. *Abordajes* 6, 12, 417-431.
- López-Barrios, M. y Villanueva de Debat, E. (2005). The state of the art in the PPP paradigm. En L. Anglada, M. López-Barrios y J. Williams (Eds.), *Towards the knowledge society: making EFL education relevant. 2005 FAAPI Conference Proceedings* (pp. 339-346). Comunicarte.
- López-Barrios, M. y Villanueva de Debat, E. (2006a). From Input to output: The role of consciousness-raising activities. En N. L. Séculi y M. B. Lembo (Eds.), *Multiple Literacies – Beyond the Four Skills. XXXI FAAPI Conference Proceedings. Rosario* (pp. 181-186). APrIR.
- López-Barrios, M. y Villanueva de Debat, E. (2006b). Minding the needs of the Argentine learner: Global textbooks and their adapted versions for the local context. *Folio – Journal of the Materials Development Association (MATSDA)*, 10.2, 14-16.

- López-Barrios, M. y Villanueva de Debat, E. (2011). From Grammar Translation to CLT: A retrospective view of coursebooks produced in Argentina. En D. Fernández, A. M. Armendáriz, R. Lothringer, L. Pico y L. Anglada (Eds.), *Communicative Language Teaching and Learning Revisited. XXXVI FAAPI Conference Proceedings* (pp. 21-33). FAAPI.
- López-Barrios, M. y Villanueva de Debat, E. (2014). Global vs. Local: Does It Matter? In S. Garton y K. Graves (Eds.), *International Perspectives on Materials in ELT* (pp.37-52). Palgrave Macmillan.
- López-Barrios, M. y Villanueva de Debat, E. (2015). Do EFL coursebooks apply the latest L2 lexical research findings? A case study. En L. Anglada, N. Sapag, D. Banegas y A. Soto (Eds.), *EFL Classrooms in the New Millennium: selected papers from the 40th FAAPI Conference* (pp. 229-235). Asociación Cordobesa de Profesores de Inglés. E-Book.
- López-Barrios, M. y Villanueva de Debat, E. (2016). Contenido léxico de dos manuales de inglés lengua extranjera para adultos. En M. C. Herrero (compiladora), *Actas de las III Jornadas Internacionales sobre Formación e Investigación en Lenguas y Traducción: resignificando espacios en la enseñanza de lenguas y la traducción* (pp. 267-272). IES en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández. E-book.
- López-Barrios, M., Alcázar, M. J. y Barboza, P. L. (2013) Actividades de aprendizaje léxico en manuales de inglés locales e internacionales: ¿incide el factor “contextualización” en los tipos actividades y la cantidad de palabras presentadas? En L. R. Miranda, L. I. Rivas y E. A. Basabe (Eds.), *Desafíos de la glotodiversidad en el siglo XXI: enseñanza, investigación y extensión* (pp. 217-226). Universidad Nacional de La Pampa. CD-ROM.
- López-Barrios, M., Bogliotti, A. Dalla Villa, F., Jáimez, L. y Villanueva de Debat, E. (2002). Nacional vs. importado: Textos de enseñanza de lenguas extranjeras en contraste. *Bitácora*, V(10), 43-65.
- López-Barrios, M., Bogliotti, A., Dalla Villa, F., Jáimez, L. y Villanueva de Debat, E. (2003). El reflejo de la cultura meta en manuales de aprendizaje de lenguas extranjeras nacionales e importados. En M. I. Dorronzoro, M. S. González, E. Klett, M. Lucas, R. Pasquale y M. Vidal (comp.), *Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior, IX Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior*. (pp. 85-88). Araucaria.

- López-Barrios, M., Dalla Villa, F., Jáimez, L. y Villanueva de Debat, E. (2004). Rasgos específicos de manuales de enseñanza de lenguas extranjeras para el contexto local. *Bitácora*, VI(11), 15-33.
- López-Barrios, M., Grandinetti de Sappia, V. y Ferreyra, M. C. (2007). Tipología de actividades de práctica. Actividades de reflexión y de automatización. En P. Franzoni (coord.), *Formación e investigación en lenguas extranjeras y traducción: Actas del Congreso del Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas Juan R. Fernández* (pp. 237-241). IES en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández, CD-ROM.
- López-Barrios, M., Jaimez, L. y Oyola, G. (2013) Análisis de las actividades de aprendizaje léxico en manuales de alemán. En L. R. Miranda, L. I. Rivas y E. A. Basabe (Eds.), *Desafíos de la glotodiversidad en el siglo XXI: enseñanza, investigación y extensión* (pp. 227-235). Universidad Nacional de La Pampa. CD-ROM.
- López-Barrios, M., Jáimez, L. y Trovarelli, S. (2007a). Análisis de las actividades de práctica en manuales de enseñanza de lenguas extranjeras. Piloteo de un instrumento de recolección de datos. En D. Fernández, M. Luciani y L. Russo (comp.), *XI Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior: Los textos y sus contextos*. Universidad Nacional del Litoral. CD-ROM.
- López-Barrios, M., Jáimez, L. y Trovarelli, S. (2007b). Form, Bedeutung und Gebrauch: Die drei Dimensionen der Grammatik. *DaF-Brücke* 9. 26-30.
- López-Barrios, M., Jáimez, L., Wilke, V. y Rodríguez, S. (2008). Die Reflexionsphase in der Grammatikvermittlung: Wann findet die Kognitivierung statt? En C.-J. Dill, G. Dietrich, G. Kaufmann, L. Alt, R. Ferreira da Silva y W. Theiss (Eds.), *Ensinar Alemão: Novos Desafios – Novos Rumos / Deutsch in Südamerika: Neue Wege – Neue Perspektiven / Enseñar Alemán: Nuevos Desafíos – Nuevos Rumbos. Tagungsakten des VI. brasilianischen Deutschlehrerkongress - I. Lateinamerikanischen Deutschlehrerkongress*. ABraPa. CD-ROM.
- López-Barrios, M., Villanueva de Debat, E. y Tavella, G. (2008). Materials in use in Argentina and the Southern Cone. En B. Tomlinson (Ed.), *English Language Learning Materials. A Critical Review* (pp. 300-316). Continuum.
- López-Barrios, M., Wilke, V. y Rodríguez, S. (2006). Die Reflexionsphase in der Grammatikvermittlung: Aufgaben zur Bewusstmachung. En Asociación Latinoamericana de Estudios Germanísticos (Eds.), *Deutsch in Lateinamerika: Ausbildung – Forschung – Berufsbezug. Akten des XII. ALEG-Kongresses. Havanna. ALEG*. CD-ROM.

- López-Barrios, M., Wilke, V., Jáimez, L. y Trovarelli, S. (2014). Präsentation neuer grammatischen Strukturen, Übungsphase und Konzentration auf sprachliche Form in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. En B. Merzig, M. Felfe, M. López-Barrios (Eds.), *Cruce de fronteras / Grenzgänge / Cruzando fronteiras*. Actas del XIII Congreso de ALEG (pp. 925-932). Comunic-arte.
- Marchiaro, S. (2012). InterRom: experiencias didácticas y formación en intercomprensión en Argentina. En C. Degache, y S. Garbarino (Eds.), *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*. Vol. 3 (pp. 21-22). Université Stendhal Grenoble 3.
- Masuhara, H. y Tomlinson, B. (2008). Materials for General English. En B. Tomlinson (Ed.), *English Language Learning Materials. A Critical Review* (pp. 17-37). Continuum.
- McGrath, I. (2002). *Materials evaluation and design for language teaching*. Edinburgh University Press.
- McGrath, I. (2013). *Teaching materials and the roles of EFL/ESL teachers: Practice and theory*. Bloomsbury.
- Milanesio, C. (2014). *ELT at state secondary schools in Córdoba: do teachers approach the teaching of English as a structural system and/or as tool for communication?* (Tesis de Maestría no publicada). Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.
- Pasquale, C. y Luchetti, M. F. (2022). *Materiales didácticos y manuales para la enseñanza de las lenguas extranjeras: concepciones y prácticas*. EdUNLu.
- Richards, J., C. (2010). Series editor's preface. En N. Harwood (Ed.), *English Language Teaching Materials - Theory and Practice* (pp. ix-xi). Cambridge University Press.
- Tasseron, M. (2017). How Teachers Use the Global ELT Coursebook. En H. Masuhara y B. Tomlinson (Eds.), *Practice and theory for materials development in L2 Learning* (pp. 290-311). Cambridge Scholars Publishing.
- Villanueva de Debat, E. y Lauría de Gentile, P. (2010). Juggling authenticity and intelligibility in text selection for intercomprehension development. En M. López-Barrios, D. Krainin, E. Villanueva de Debat y D. Fernández (Eds.), *EFL and Art: Learning English with all our senses: selected papers from the XXXV FAAPL Conference* (pp. 273-280). FAAPL.
- Villanueva de Debat, E., López-Barrios, M. y Leiguarda, A. (2007). Propuesta para el análisis de las actividades de práctica en los manuales de enseñanza de lenguas

extranjerías. En D. Fernández, M. Luciani y L. Russo (comp.), *XI Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior: Los textos y sus contextos*. Universidad Nacional del Litoral. CD-ROM.

Wingate, U. (2016). Lots of games and little challenge—a snapshot of modern foreign language teaching in English secondary schools. *The Language Learning Journal*, 46(4), 442-455.

CAPÍTULO 1

Un marco para el desarrollo de materiales sensibles al contexto

Mario Luis LÓPEZ-BARRIOS



RESUMEN

Este capítulo tiene por finalidad describir el marco teórico y de producción de las secuencias didácticas, así como la metodología evaluativa empleada. Inicia con la justificación del uso del término lengua-cultura extranjera utilizado a lo largo de la obra y continúa con una caracterización de la disciplina de referencia, el desarrollo de materiales, y de conceptos de la adquisición de segundas lenguas que influyen en la efectividad de los materiales. Seguidamente, se describe la relevancia de los factores contextuales para luego abordar los aspectos centrados en la planificación, el enfoque por tareas como marco didáctico de referencia y la estructura de las secuencias. Concluye con la descripción de la metodología empleada en la evaluación, detallando los instrumentos utilizados a tal fin.

Marco teórico y de producción de las secuencias didácticas

Lengua-cultura extranjera

De la multiplicidad de opciones para caracterizar las lenguas objeto de aprendizaje en las secuencias didácticas presentadas, en esta obra optamos en el equipo de investigación por el término lengua-cultura extranjera (LCE) atribuido a Robert Galisson porque lo diferencia de “lengua” como sistema despojado de sus comunidades de habla y de las visiones del mundo que expresan (Véronique, 2022). Se entiende por una LCE aquella que no es utilizada por una parte significativa de la población de un país como lengua principal de comunicación, tal es el caso del alemán, el francés o el inglés en la Argentina. Estas lenguas, especialmente el inglés, que tiene amplio reconocimiento como lengua de comunicación internacional y el francés y el alemán,

lenguas extensamente habladas especialmente en la Unión Europea, gozan de un alto prestigio en Argentina. Por estas razones y otras, como la distribución geográfica de sus hablantes y de sus usuarios como lengua segunda, es decir, como lengua de comunicación junto con otras en un mismo país y por las representaciones asociadas con su aporte a la cultura, la ciencia y otros ámbitos, estas lenguas han sido desde siempre objeto de enseñanza y aprendizaje en la Argentina. Algunos argumentos similares fundamentan el estatus del italiano y del portugués, a los que se suman el rol del primero como lengua de herencia y del segundo como lengua del país vecino y principal socio comercial de la Argentina, Brasil. Por las razones mencionadas, estas LCE tienen algún grado de presencia en todos los niveles educativos y cuentan con carreras de formación docente en la FL-UNC, así como en universidades e institutos de formación docente del país.

Materiales de enseñanza de lenguas

La labor informada en esta obra se inscribe en el desarrollo de materiales (DM) de aprendizaje y enseñanza de lenguas como disciplina. El DM es una actividad práctica en cuanto se ocupa de los procesos de producción, uso, adaptación y evaluación de materiales de aprendizaje de lenguas, así como científica porque también se dedica a la investigación de dichos procesos (Tomlinson, 2012) y de los productos resultantes: los materiales. En los países de habla inglesa, el DM se enmarca en algunos ámbitos estudiados por la lingüística aplicada, tales como la enseñanza y aprendizaje de LCE y las lenguas para fines específicos (Simpson, 2011), mientras que la tradición europea tiende a ubicarlo en la didáctica de las lenguas como ámbito diferenciado de la lingüística aplicada (Berthet, 2011)¹. Por los propósitos que persigue el DM, se lo considera tanto investigación aplicada como de desarrollo, ya que la primera recurre a principios teóricos preexistentes para resolver problemas, en este proyecto de investigación, aquellos relacionados con el aprendizaje y la enseñanza de lenguas, mientras que la segunda emplea “tanto los resultados de la investigación básica como de la investigación aplicada para diseñar y probar nuevos materiales, productos, métodos,

1. Es compleja la evolución de la Didáctica de las Lenguas y su diferenciación con la Lingüística Aplicada en Europa continental y su tratamiento excedería los límites de este capítulo. Sirvan las contribuciones de Berthet (2011) y Véronique (2022) como orientación para comprender estas diferencias.

instalaciones, etc., establecer programas y servicios piloto así como unidades experimentales” (Moreno Bayardo, 1987, p. 38).

Si bien, tradicionalmente, por materiales de enseñanza y aprendizaje de lenguas se entiende el manual o libro de texto, el concepto de materiales es sumamente amplio, ya que no se limita a ese recurso, tal como se señala a continuación:

Tomlinson (1998) define los materiales de enseñanza y aprendizaje como todo aquello que se utiliza para enseñar a los aprendientes, para presentar o informar acerca de la lengua que se está aprendiendo (p. xi). En elaboraciones posteriores, el investigador explica que los materiales incluyen tanto productos tales como libros y videos, así como también procesos como, por ejemplo, una charla dada por hablantes nativos o una discusión entre los aprendientes (Tomlinson, 2011). (López-Barrios y San Martín, 2018, p. 422).

El uso de materiales no está exento de controversias. En este sentido, Crawford (2002) presenta dos puntos de vista opuestos: por un lado, se plantea que los materiales desprofesionalizan (*deskill*) a las y los docentes quitándoles iniciativa y en algunos casos incluyen muestras de usos lingüísticos artificiales de la lengua meta. Por otra parte, para las y los docentes los materiales son una forma de desarrollo profesional y para el alumnado, una herramienta de apropiación de estrategias de aprendizaje. Para resaltar el aporte positivo de los materiales, Mishan y Timmis (2015, p. 5-6) proponen cinco propósitos básicos del uso de materiales:

- Satisfacen una necesidad psicológica: los materiales motivan, dan un sentido de estructura y progresión ordenada que proporciona una sensación de progreso sostenido y sistemático.
- Son fuente de exposición a la LCE que complementa el discurso aportado por el o la docente en el aula.
- Son vehículos de información sobre la LCE y desarrollan distintas capacidades y estrategias en el alumnado.
- Son un estímulo para la realización de otras actividades.
- Son fuente de desarrollo profesional para las y los docentes, especialmente cuando la guía didáctica fundamenta los procedimientos que sugiere.

Claramente, hay razones de peso para el uso de materiales en la enseñanza y el aprendizaje de LCE y, dada su centralidad, su diseño debe responder a principios teóricos actuales, orientarse a los objetivos y contenidos del programa de un curso determinado y tener en cuenta los factores contextuales que se expondrán más adelante.

El diseño de los materiales tiene lugar en un ciclo de producción descrito por Jolly y Bolitho (2011), que se inicia con la identificación de una necesidad y continúa con un

análisis del contenido lingüístico a enseñar o utilizar, la determinación del contexto de realización, el diseño de los materiales, su producción física, su uso en el aula y finaliza con la evaluación de la experiencia por parte de los usuarios. Este marco de diseño se aplicó a la elaboración de las secuencias presentadas en capítulos 2 a 7 y fue también el modelo seguido para el análisis de actividades en López-Barrios (2023), donde se describe en detalle el ciclo de producción de tres actividades en diferentes contextos de aplicación.

Teorías de ASL que apoyan el diseño

Para asegurar la calidad de la secuencia didáctica, el diseño del currículum como unidad mayor de planificación y de cada actividad que compone la secuencia como unidad menor deben apoyarse en principios de la ASL. En especial, los constructos motivación, afecto, desafío cognitivo, *input*, *output*, concienciación de la forma y retroalimentación influyen en el aprendizaje de una LCE, por lo tanto son a la vez referenciales que fundamentan el diseño y criterios de evaluación de la secuencia.

La motivación, definida como la fuerza que impulsa a un individuo a la acción (Richards y Schmidt, 2010) es un factor perteneciente a los dominios afectivo y cognitivo que se ha investigado ampliamente desde los años setenta cuando se establecieron dos tipos de motivación, intrínseca y extrínseca, y se comprobó su impacto en el aprendizaje de la LCE. La motivación que generan los materiales es extrínseca, o externa a quien aprende. Por ejemplo, una actividad que recurre a los conocimientos y capacidades del alumnado, con un propósito claro y una consigna fácilmente entendible tienen una alta posibilidad de impulsar a la acción. Una actividad con tales características implica un desafío realizable y la sensación de logro generada impactará positivamente en el aprendizaje.

En cuanto al afecto,

Brown (2000) [lo] define [...] como las emociones o sentimientos. Estas pueden incluir reacciones emocionales del aprendiente hacia la lengua meta, las personas que la hablan, su cultura (Gass & Selinker, 2008), hacia sí mismo, tales como la inhibición o la autoconfianza (Brown, 2007), o hacia su proceso de aprendizaje (Horwitz, 2013). Las emociones tanto positivas como negativas inciden de manera significativa en la adquisición de una segunda lengua ya que pueden facilitar, obstaculizar o impedir el acceso al *input*, es decir, a la lengua oral o escrita. [...] Por otra parte, Mishan y Timmis (2015) sostienen que la familiaridad (lo opuesto a lo ajeno) y el valor intrínseco (lo que se percibe como útil) son

dos variables que el diseño de materiales debe considerar ya que impactan en los factores afectivos. (López-Barrios y San Martín, 2018, p. 424)

En consecuencia, si los materiales apelan a las emociones, por ejemplo, al interés, la empatía, las necesidades, las actitudes, entre otras, es esperable que las y los aprendientes tendrán mayor voluntad de invertir tiempo y esfuerzo en leer un texto o expresarse acerca de un tema, en comparación con consignas que carecen de estas características. Por ejemplo, el visionado de un video de una canción con un mensaje que apela a las emociones, ya sea empatía, alegría o desacuerdo, es una actividad más propicia como base para expresarse sobre el tema en forma oral o escrita que como disparador de una actividad gramatical que solamente apela a la cognición.

Sin embargo, *a posteriori* de la actividad de expresión oral o escrita, el texto de la canción puede ser un corpus que propicie el descubrimiento de un rasgo lingüístico, que dé lugar a la concienciación de sus características. Este proceso inductivo requiere que el alumnado enfoque su atención (*noticing*) en la forma (p. ej., la morfología verbal), el significado expresado por las formas (p. ej., el pasado) o el uso (p. ej., en la oralidad o en una determinada variedad regional), según sea pertinente para el rasgo en cuestión, a fin de elaborar hipótesis sobre sus propiedades y funcionamiento. En una segunda instancia, el alumnado verifica su comprensión de las regularidades y características notadas en actividades de reconocimiento que propician una verificación receptiva de las hipótesis, para luego emplear estos rasgos en la producción oral y escrita de manera de evaluar las hipótesis de forma productiva (Faerch, Haastrup y Phillipson, 1984). De esta forma, obtienen retroalimentación positiva o correctiva que les proporciona pistas acerca del grado en que sus hipótesis coinciden o no con las reglas y usos establecidos, a fin de “disminuir la brecha entre lo que el estudiante quiere decir y lo que puede decir, o bien entre lo que sabe y no sabe” (Ferreira, 2006, p. 396). En la retroalimentación positiva, “el profesor proporciona ‘reconocimiento’ o ‘aceptación’ de la repuesta correcta del estudiante” (Ferreira, 2006, p. 386), mientras que la retroalimentación correctiva “se refiere a una indicación para el estudiante de que alguna estructura en la lengua meta está incorrecta” (Ferreira, 2006, p. 380), ya sea una corrección explícita por parte del o de la docente o del alumnado, denominada heterocorrección, o que la pista dada lleve a una autocorrección.

Tanto la exposición a la LCE o *input* como la producción oral y escrita o *output* son condiciones necesarias para el aprendizaje. Anteriormente, se mencionó que Mishan y Timmis (2015) consideran los materiales como fuente de *input* que complementa el discurso aportado por el o la docente en el aula y, luego, se propuso usar una canción

como trampolín para distintas actividades. En efecto, el *input* consiste en muestras de la LCE oral y escrita en uso que, por un lado, activan procesos de comprensión en las y los aprendientes y, por otro, son una base para la formación de hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua (Faerch, Haastrup y Phillipson, 1984). Por otra parte, el *output* le permite al alumnado la comprobación de hipótesis mediante la expresión e interacción oral y escrita de manera de obtener retroalimentación positiva que las confirme, o correctiva, que active procesos de *noticing* y reacomodamiento del sistema en construcción.

Finalmente, las actividades de aprendizaje deben generar un desafío cognitivo que consiste en la aplicación de procesos mentales de orden superior como el análisis, la evaluación y la creación, en referencia a la taxonomía de objetivos propuesta por Bloom en su versión revisada por Anderson y Krathwohl (2001). Esta necesidad estriba en la constatación de que, en los manuales, predominan actividades que involucran procesos de orden inferior –recordar, comprender y aplicar– en detrimento de los de orden superior. Por ejemplo, en referencia a actividades de descubrimiento en un corpus de manuales de inglés para adultos, Tomlinson y Masuhara (2013) constataron un predominio de actividades convergentes y cerradas que requieren reconocimiento de rasgos lingüísticos en comparación con aquellas más abiertas que estimulan el análisis. En consonancia con esa observación, en el diseño de la secuencia es necesario balancear la proporción de actividades que involucran ambos tipos de procesos para favorecer el aprendizaje.

Para determinar el impacto de los materiales, es necesario contar con instrumentos de evaluación confiables y válidos. A este fin, Masuhara y Tomlinson (2008) diseñaron un instrumento de evaluación de manuales globales de enseñanza de inglés que puede aplicarse a otras LCE y a otros contextos de aprendizaje con las modificaciones pertinentes. Los criterios fueron formulados en base a los principios de la ASL mencionados arriba, por lo que se centran en las y los aprendientes y sus procesos de aprendizaje y tienen por objeto evaluar manuales previo a su uso, ya sea para estimar la posible adopción para un curso o con fines de investigación en el DM. El instrumento mostrado a continuación es una adaptación de Masuhara y Tomlinson (2008) para los contextos de aplicación de las secuencias diseñadas y se compone de preguntas centradas en características de las actividades, los materiales, los textos y la exposición a la lengua meta:

¿En qué medida es probable que las **actividades** estimulen afectivamente a los alumnos?

¿En qué medida es probable que las **actividades** estimulen cognitivamente a los alumnos?

¿En qué medida es probable que las **actividades** ofrezcan desafíos logrables al alumnado?

¿En qué medida es probable que las **actividades** mantengan un impacto positivo en el aprendizaje?

¿En qué medida las **actividades** ofrecen oportunidades para que el alumnado descubra el funcionamiento de la LCE?

¿En qué medida las **actividades** ofrecen oportunidades de uso significativo de la LCE?

¿En qué medida los **materiales** brindan al alumnado exposición a usos auténticos de la LCE?

¿En qué medida los **materiales** brindan al alumnado oportunidades de obtener retroalimentación respecto de la efectividad de su uso de la LCE?

¿En qué medida los **textos** pueden interesar al alumnado?

¿En qué medida es probable que la **exposición a ejemplos de la LCE en uso** sea significativa para el alumnado?

Las y los autores de las secuencias didácticas presentadas en la presente obra utilizaron estas preguntas de guía para el diseño de los materiales y como instrumento para su evaluación.

El apartado que sigue desarrolla los conceptos de contexto, contextualización y sensibilidad al contexto.

El contexto del proceso de aprendizaje y enseñanza de LCE: una perspectiva ecológica

Aprender una LCE es un proceso complejo, de larga duración y de impacto personal respecto de lo cognitivo y afectivo que va más allá de la mera apropiación de un sistema lingüístico, ya que permite descubrir la otredad manifestada en diferentes maneras de nombrar y de construir realidades. Dado el alto valor formativo y práctico atribuido al aprendizaje de la LCE, tanto la Ley de Educación Nacional ([LEN], 2006) que rige la educación formal en Argentina como la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba [LEP] (2010) prevén el aprendizaje de al menos una LCE sin especificar

una en particular. En la educación no formal, es decir, aquella que no está regulada por ambas leyes y que “representa una alternativa o un complemento a la educación formal de las personas dentro del proceso de aprendizaje a lo largo de la vida” (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2013, p. 84), el aprendizaje de la LCE en institutos o academias particulares o públicos tiene una larga tradición y alta valoración social. Dentro de estos últimos, la FL-UNC sostiene una oferta de cursos de una gran variedad de LCE, dirigidos al público en general desde los 16 años.

En referencia a los contextos de educación formal e informal, es necesario puntualizar que los entornos educativos son solamente uno de los factores que caracterizan y condicionan los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la LCE. El *Diccionario de la Lengua Española* (DLE) define contexto como el “entorno físico o de situación, político, histórico, cultural o de cualquier otra índole, en el que se considera un hecho” (Real Academia Española, 2022), lo cual indica que hay más variables que el entorno educativo en la consideración del contexto. En las disciplinas que sustentan la enseñanza y el aprendizaje de la LCE, la lingüística aplicada en el ámbito anglohablante y la didáctica de las lenguas extranjeras en el ámbito europeo continental, el contexto ha recibido atención bastante desigual. En el primero, pese a que el contexto de enseñanza y aprendizaje es una referencia habitual especialmente desde la instauración del enfoque comunicativo a fines de los setenta, no se registra en la bibliografía especializada una preocupación por definirlo y caracterizarlo como concepto. En la didáctica de las lenguas extranjeras, particularmente en Francia, Castellotti, Debono y Huver (2016) trazan la evolución del constructo desde su dimensión etimológica, y concluyen que el contexto se limita a un tipo de entorno que influye el contenido que lo rodea y lo contraponen al concepto de situación. Los autores interpretan este último como aquello relacionado con las circunstancias de lo que se quiere caracterizar y mencionan que, si bien los conceptos de contexto y situación se han solapado en su significado en distintos momentos, se ha impuesto el término situación para referirse al entorno lingüístico en que se produce un enunciado. Asimismo, observan que a estos dos conceptos se les suman los de medio (*milieu*), entorno (*environment*) y terreno (*terrain*), similares en su significado, pero usados en locuciones particulares como “entorno social”, “contexto extraeuropeo” o “situaciones plurilingües” y agregan que el contexto comprende la diversidad de sus posibles parámetros constitutivos como las lenguas, las condiciones de aprendizaje, el nivel de conocimientos y la diversidad de condiciones institucionales. Desde la didáctica de las lenguas extranjeras en el ámbito germanohablante, Gerlach y Leupold (2019) indican que alusiones al contexto

refieren habitualmente a la autenticidad en cuanto a los temas, las problemáticas y los marcos de actividad que docentes y materiales de enseñanza y aprendizaje deben ofrecer y bregan por una visión más abarcadora de los factores contextuales que impliquen a docentes y estudiantes como creadores y productos del contexto más que solo como características de este y que los factores contextuales deben considerarse e identificarse para poder abordar la enseñanza de forma adaptativa.

En *Second-language Classroom Research*, su influyente libro sobre etnografía e investigación de la enseñanza de lenguas extranjeras, van Lier (1988) caracterizó los factores contextuales como “todas las variables que juegan un papel en todas las aulas” (p. 7, traducción propia) y estableció una diferenciación entre un micro y un macrocontexto. Holliday (1994) la retoma para referirse al contexto social de la enseñanza y el aprendizaje de LCE definido como la consideración de lo que sucede más allá del aula, en la sociedad en general, para luego caracterizar el macrocontexto como las influencias sociales e institucionales más amplias y el contexto microsocioal como “el aspecto socio-psicológico de la dinámica grupal dentro del aula” (p. 14). Además de incluir esta diferenciación, los investigadores franceses Porquier y Py (2004, en Castelotti y Moore, 2008) agregan otros cuatro parámetros que determinan las especificidades del contexto, a saber:

- La relación entre la LCE y el contexto en que se realiza su aprendizaje: homóglota, cuando el o la aprendiente reside en una comunidad donde la lengua de aprendizaje es la lengua de comunicación (p. ej., italiano en Italia) u heteróglota, cuando el aprendizaje se lleva a cabo fuera de la comunidad de habla de la LCE (p. ej., el francés en la Argentina).
- La existencia o falta de un marco institucional para el aprendizaje: institucional, que en el ámbito anglófono se denomina *instructed*, cuando tiene lugar dentro de la educación formal (p. ej., inglés como asignatura en la escuela), en oposición a no formal o natural, cuando el aprendizaje se da sin instrucción formal como resultado de la exposición a la lengua y de su uso en la comunicación diaria (p. ej., inmigrantes en Argentina provenientes de países no castellanohablantes a comienzos del siglo XX).
- Individual (p. ej., clase particular para un o una aprendiente) o colectivo (p. ej., en clase grupal presencial o virtual), de acuerdo con las personas que participan de la clase.

- La dimensión temporal en cuanto a la duración del contacto con la LCE (p. ej., intensivo, extensivo) o las trayectorias de apropiación (p. ej., primero en la escuela, luego, en un centro de lenguas para adultos mayores).

Por su parte, Gerlach y Leupold (2019) distinguen entre factores sociales, que comprenden a docentes, alumnas y alumnos, colegas y las familias, y factores físicos, conformados por instancias formales como el currículum, el material de enseñanza, el aula, el tipo de escuela y el proyecto educativo institucional. Entre los primeros, juegan un papel relevante variables como las creencias, las opiniones, los valores, la motivación y los objetivos personales, que pueden coincidir o contraponerse e influir en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En aportes recientes, estos factores contextuales se consideran un ecosistema donde tiene lugar la enseñanza y el aprendizaje de una LCE y se plantea una didáctica de las lenguas extranjeras que tenga en cuenta esta diversidad. Klett (2019) caracteriza esta didáctica ecológica como “una didáctica para la cual el contexto en el cual se lleva a cabo la acción pedagógica es esencial, así como la consideración de Otros, con otras lenguas, presentes en dicho entorno.” (p. 46).

Como apoyo teórico a una didáctica ecológica, Chong, Isaacs y McKinley (2022) resaltan la relevancia de la teoría de los sistemas ecológicos propuesta por Bronfenbrenner a finales de los años 70. Su teoría describe los ecosistemas como consistentes en cuatro capas interrelacionadas (micro, meso, exo y macro), lo que permite una conceptualización del contexto más precisa y sistemática, que se constata en la comparación entre esta propuesta y las clasificaciones presentadas arriba. El microsistema refiere al escenario en el que tiene lugar el aprendizaje, por ejemplo, el aula o el sistema de videoconferencia y sus actores: aprendientes y docente. El mesosistema está representado por la relación entre el o la aprendiente y demás participantes, por ejemplo, el trabajo en una actividad grupal. El exosistema refiere a escenarios fuera del control de las y los aprendientes, por ejemplo, una comisión ministerial de desarrollo curricular. El macrosistema está conformado por el escenario social, cultural y político y su influencia en el acto educativo, por ejemplo, las medidas tomadas durante la pandemia de COVID-19 en cuanto a la dinámica del acceso a los contenidos educativos. Finalmente, a los cuatro ecosistemas propuestos por Bronfenbrenner, Neal y Neal (2013, en Chong, Isaacs y McKinley, 2022) agregan el cronosistema, que refiere a la dimensión temporal que afecta a los otros cuatro, por ejemplo, la irrupción de las redes sociales y su rol en el aprendizaje de LCE.

Habiendo establecido la relevancia del contexto por su influencia en la enseñanza y aprendizaje de la LCE, es necesario establecer una diferencia con lo que se entiende por contextualización. Pasquale y Luchetti consideran el contexto como “una construcción de los participantes” (2022, p. 82), mientras que la contextualización del acto educativo es un proceso que consiste en

la concepción de objetivos, materiales didácticos y actividades áulicas que se adapten desde un punto de vista lingüístico-discursivo y sociocultural tanto a las expectativas y necesidades de los sujetos, como a los requerimientos institucionales y tradiciones educativas en un contexto dado. (Klett, 2019, p. 48)

Tanto la definición de contexto como de contextualización intervienen en la definición del concepto de sensibilidad al contexto, cualidad que caracteriza los materiales desarrollados en el marco del proyecto y presentados en esta obra. En su propuesta de la pedagogía postmétodo, Kumaravadivelu (2001) refiere a la sensibilidad al contexto y el conocimiento pedagógico de las y los docentes para “facilitar el avance de una educación lingüística basada en una verdadera comprensión de las particularidades lingüísticas, socioculturales y políticas locales” (p. 537). Su propuesta pedagógica descansa en tres dimensiones que denomina pedagogía de la particularidad, la practicidad y la posibilidad. La primera de estas dimensiones se opone a la aplicación de principios y procedimientos genéricos para alcanzar objetivos predeterminados, p. ej., la reacción a la imposición del enfoque comunicativo en distintas regiones del mundo, en especial en Asia y Europa Oriental, luego de la caída de los regímenes comunistas, alentado desde los países centrales como formas de modernización y rechazo de prácticas educativas del pasado. La pedagogía de la particularidad apunta, entonces, a una adaptación de los enfoques empleados a fin de dar respuestas a necesidades del contexto.

Por lo tanto, para contribuir a la eficacia del aprendizaje y la enseñanza, es necesario contar con materiales sensibles al contexto, ya sean materiales comerciales locales o localizados o a medida. Una vez establecido este marco de referencia para el diseño de los materiales, las secciones que siguen caracterizan la unidad y la secuencia didáctica desde su planificación y realización.

Unidad y secuencia didáctica

Un curso de LCE se estructura en unidades o módulos desglosados en lecciones compuestas de secuencias didácticas organizadas alrededor de un o una combinación de principios de ordenamiento, por ejemplo, un determinado centro de interés como “el tiempo libre”, en cuyo marco se desarrollan destrezas receptivas y productivas y contenidos textuales, morfosintácticos, léxicos y fonológicos, estrategias de aprendizaje, entre los más comunes (López-Barrios, 2022).

Tanto la unidad como la secuencia didáctica son unidades de planeamiento de menor alcance que la planificación de un curso, como lo es una planificación anual. La unidad conforma un segmento educativo más general, que puede extenderse a lo largo de varias clases, mientras que la secuencia es un segmento más específico, como una clase (Richards, 2017). El siguiente esquema grafica esta relación jerárquica:

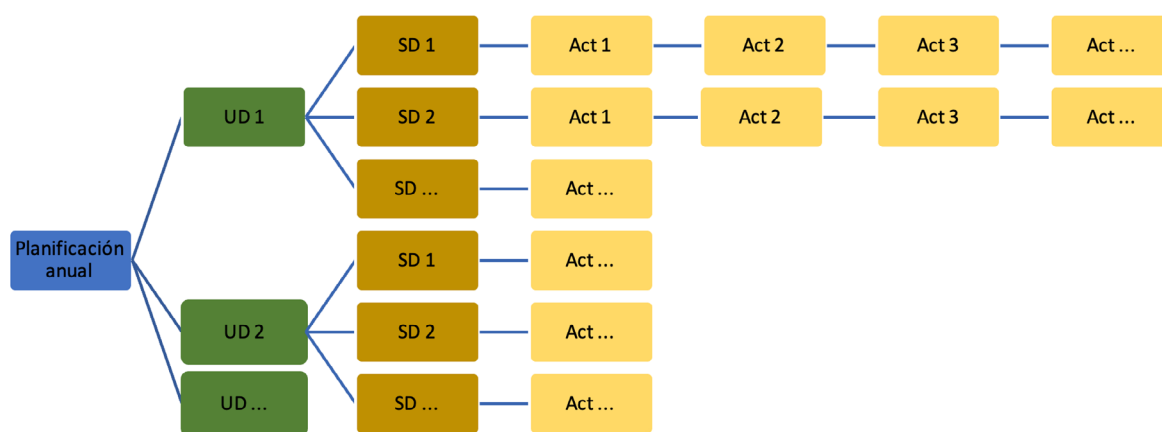


Figura 1. Estructura de la unidad y secuencia didáctica (elaboración propia)

Como se puede observar en la figura, una planificación está integrada por una serie de unidades didácticas (UD) que, a su vez, se desgajan en un número de secuencias didácticas (SD) estructuradas a partir de una serie de actividades (Act) que ponen en acto los objetivos específicos planteados para la SD.

La unidad didáctica (UD) se define como una

unidad de planificación en la que, en torno a un **recorte** de la realidad social y/o natural, **hechos, objetos/prácticas** sociales y culturales, **problemáticas, tópicos**, el docente organiza los aprendizajes y contenidos a abordar, los objetivos, las estrategias metodológicas, las actividades previstas, los recursos a utilizar, las formas de agrupamiento y dinámicas de

trabajo previstas, los presupuestos de tiempo, las decisiones en torno a la evaluación (momentos, modalidades, criterios). La clave es que ese **núcleo organizador** sea lo **suficientemente complejo** como para que su conocimiento y comprensión pueda realizarse desde **múltiples miradas**, lo cual da lugar a la interrelación y/o articulación de diferentes campos de conocimiento/formación, espacios/ áreas curriculares. (Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, 2018, p. 4, *negrita y cursiva en el original*)

En la definición, se hace énfasis en el principio organizador de la UD, que en la enseñanza de la LCE puede ser léxico, estructural, nocio-funcional, discursivo, orientado a contenidos, tareas, destrezas o situaciones, entre los más comunes (Nation y Macalister, 2010; Richards, 2017).

Las UD se diseñan en función de marcos curriculares determinados. En la educación formal, el diseño curricular (DC) de la provincia de Córdoba (MEPC, 2018) organiza los aprendizajes en torno a ejes que se corresponden con algunos de los principios mencionados: destrezas (oralidad [habla y escucha], lectura y escritura), reflexión sobre la lengua (principalmente contenidos léxicos y estructurales y, en menor medida, nocio-funcionales y discursivos) y ámbitos de experiencia e interés (contenidos temáticos, entendidos como centros de interés). En la educación no formal, muchas instituciones públicas o privadas dedicadas a la enseñanza de LCE, como el Departamento Cultural de la FL-UNC, orientan los programas de estudio a las directrices del MCER (Consejo de Europa, 2021), que también se toman como referencia en los programas de Lengua Extranjera de los Ciclos de Nivelación para el ingreso a las carreras de la FL-UNC. El MCER especifica, por un lado, las actividades comunicativas de la lengua y estrategias que comprenden la comprensión oral, audiovisual y de lectura, así como la expresión oral y escrita e interacción y mediación y, por otro lado, las competencias lingüística (alcance lingüístico general y léxico, corrección gramatical y control léxico, fonológico y ortográfico), sociolingüística (adecuación) y pragmática (flexibilidad, turnos de palabra, desarrollo temático, coherencia y cohesión, precisión y fluidez). A diferencia del DC de la provincia de Córdoba (MEPC, 2018), el MCER no prescribe un listado de contenidos temáticos como los “Ámbitos de experiencia e interés”, sino que, en algunos descriptores, se indica que la comunicación puede ser sobre temas de interés personal, académico y profesional, temas abstractos y complejos, temas conocidos, temas generales y especializados, según las actividades comunicativas y competencias de las que se trate. Por ejemplo, el descriptor de alcance lingüístico general indica que las y los usuarios en el nivel B1 disponen de “un repertorio lingüístico lo bastante amplio para desenvolverse y de suficiente vocabulario para expresarse con algunas vacilaciones y circunloquios sobre temas como la familia,

sus aficiones e intereses, el trabajo, viajes y acontecimientos actuales” (Consejo de Europa, 2021, p. 144).

La secuencia didáctica, por su parte, es “una unidad de planeamiento de menor alcance, que articula con la planificación anual del campo de conocimiento / formación o espacio curricular, pero que también permite articular con otros campos o espacios un recorrido común” (Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, 2018, p. 5). Si bien la planificación de la SD implica un ordenamiento escalonado de las unidades de aprendizaje en un espacio curricular, no se trata solamente de la distribución de las actividades que la componen, “sino que supone la **creación de verdaderos escenarios de aprendizaje, situaciones** que el docente genera para dar a los estudiantes **oportunidades diversas de vincularse con los conocimientos y desarrollar capacidades fundamentales**” (Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, 2016, p. 6, *negrita en el original*).

La sección que sigue describe las características de las actividades que conforman la SD y describe el enfoque didáctico que sustenta el diseño de las secuencias y las actividades que la componen.

Enfoque por tareas

Las SD presentadas en esta publicación se organizan alrededor de un centro de interés y se estructuran en función de distintos tipos de actividades que designaremos tareas. Según Breen (1989, en Ellis et al., 2020), una tarea es un plan estructurado para brindar oportunidades de refinar el conocimiento de y capacidades en una nueva lengua, así como propiciar su uso en la comunicación (p. 187).

Esta definición es lo suficientemente amplia como marco para el diseño de las SD, ya que reconoce el rol de la tarea como oportunidad de aprendizaje, especialmente si se considera la distinción que establecen Estaire y Zanón (1994) entre tareas de comunicación (*communication tasks*) y posibilitadoras (*enabling tasks*).

Las tareas de comunicación tienen como finalidad el segundo objetivo mencionado por Breen, el uso comunicativo de la lengua meta. Especialmente en cursos de nivel de proficiencia más bajo, donde el esfuerzo está concentrado en sentar las bases de los subsistemas lingüísticos, el uso de la lengua meta se limita a la simulación y la comunicación entre otras y otros aprendientes de la lengua meta en tareas que Long (1985, en Ellis et al., 2020) denomina tareas pedagógicas (*pedagogic tasks*), a diferencia de las tareas del mundo real (*real-world tasks*), que refieren al uso de la lengua

como práctica social por parte de hablantes de la lengua meta en contextos en que esta es el medio de comunicación. Las primeras tienen por objeto preparar para las segundas mediante el desarrollo de los subsistemas lingüísticos gramaticales, léxicos, fonológicos, pragmáticos o retóricos necesarios para realizarlas.

Las tareas posibilitadoras consisten en la exposición a ejemplares de formas, significados o usos de la lengua meta mediante actividades de comprensión escrita, oral y audiovisual y de reflexión, así como su uso en actividades de producción restringida (*restricted output*, Scrivener, 2011). Estas últimas tienen por objetivo obtener una reacción oral o escrita breve en respuesta a un estímulo verbal o gráfico y se centran en un aspecto de la forma, el significado o uso que se espera que el alumnado practique para lograr su aprendizaje.

Por lo tanto, para el diseño de las SD, se adoptó el enfoque de enseñanza basado en tareas (*Task based language teaching*, TBLT), un desarrollo posterior dentro del enfoque comunicativo en el que la tarea constituye el marco de referencia para la planificación, enseñanza y aprendizaje de la LCE (Littlewood, 2014). En consonancia con los hallazgos de la ASL hacia los años ochenta, el TBLT le asignó un rol fundamental a las tareas de comunicación y un rol secundario a la focalización en la forma, uno de los objetivos de las tareas posibilitadoras. El modelo propuesto por Willis (1996) estructura la SD en tres fases, una de preparación para la tarea (*pre-task*), el ciclo de tareas (*task cycle*), compuesto por la realización de la tarea, la planificación del informe que se expone ante la clase y su presentación y finaliza con una fase de actividades de focalización en la lengua (*language focus*), basadas en las necesidades de las y los aprendientes que afloraron durante la realización y presentación de la tarea.

Desarrollos posteriores en la ASL dieron más relevancia a los procesos formales de aprendizaje de la LCE en el aula a diferencia de los estudios fundacionales de la disciplina que se centraban en los procesos de adquisición de lenguas en entornos naturales, lo que dio origen a distintos modelos de TBLT. Aquí, variables contextuales como el entorno de apropiación, ya sea de inmersión, lengua segunda o lengua extranjera, define el grado de presencia de la lengua meta fuera de la clase (Carless, 2004; Ellis, 2018) y el contexto educativo (nivel educativo, educación formal y no formal), aparte de variables personales como el nivel de proficiencia (aprendientes que ya poseen un nivel de LCE o principiantes) y los intereses y motivación del alumnado determinan las características del enfoque didáctico en torno a la tarea.

Así, se propuso una diferenciación entre un enfoque de aprendizaje y enseñanza basado en tareas (*task-based*, TBLT) y uno respaldado por tareas (*task-supported*, TSLT) (Samuda y Bygate, 2008), este último para contextos de enseñanza a

principiantes en contexto escolar, en los cuales se advierte la necesidad de focalización en la forma al inicio y en distintos momentos de la secuencia y no únicamente al final como lo plantea el modelo de Willis descripto arriba.

Estructura de las secuencias didácticas

Guiándonos por los principios de los enfoques por tareas, las SD presentadas en esta obra se estructuran alrededor de cuatro tipos de tareas: de preparación, de comprensión, de focalización lingüística y de producción.

Las **tareas de preparación** proponen una primera aproximación al tema y sirven, principalmente, para motivar, identificar el contenido de la secuencia, activar o construir esquemas mentales y conocimientos lingüísticos necesarios como primera aproximación al tema. La apertura de la SD se realiza mediante el uso de estímulos gráficos, audiovisuales y textuales como imágenes (mapas conceptuales y mentales, gráficos, diagramas, etc.), videos breves, preguntas, citas, enunciados, canciones, encuestas, entre los principales, que funcionan como disparadores de ideas, impresiones, opiniones u otras reacciones. Esta serie de actividades de apertura incluye el suministro de léxico y expresiones clave como andamiaje para asegurar la participación de todo el grupo de clase, independientemente de sus conocimientos, características y capacidades individuales.

Las **tareas de recepción** proveen exposición a la lengua meta mediante diversos géneros textuales y audiovisuales y actividades que desarrollan los modos de comunicación (comprensión oral, audiovisual y de lectura, interacción oral), así como las estrategias relacionadas (Consejo de Europa, 2021). Los textos son de distinta naturaleza e incluyen tanto aquellos especialmente creados para las SD, como aquellos adaptados de fuentes originales. Las actividades de comprensión comprenden distintas situaciones, tipos de textos y modos de exposición, así como propósitos y se estructuran en distintas fases que comprenden la preparación previa a la escucha, visionado o lectura, la fase de ejecución de la actividad y posibles actividades *a posteriori*. También, se describen las características de la tarea de comprensión como el tipo de tarea, la respuesta requerida y la forma de corrección.

Las **tareas de focalización lingüística** tienen por objeto hacer notar los rasgos distintivos de las formas, los significados o los usos que requieren la atención consciente del alumnado, tanto desde la perspectiva intralingüística, ya sea porque las formas marcan rasgos morfológicos específicos y se oponen a otras como en inglés *go* y *goes*,

o porque una forma tiene distintos significados, como los verbos modales *können* y *dürfen* en alemán, o usos diferenciados según la formalidad o contexto de comunicación, como *tu* y *vous* en francés, como desde la perspectiva interlingüística cuando existe variación entre la L1 y la lengua meta, o ausencia del rasgo. Estas tareas posibilitadoras se basan en la exploración de los rasgos presentes en los textos de las tareas de comprensión y, generalmente, emplean una metodología inductiva de descubrimiento de las reglas.

Las **tareas de producción** comprenden la expresión oral y escrita, la interacción oral, escrita y en línea, así como las estrategias de expresión e interacción relacionadas (Consejo de Europa, 2021). En estas tareas, se especifica el tipo de comunicación oral u escrita esperada, el género textual, el andamiaje provisto y la modalidad de trabajo. Las tareas se estructuran en torno a actividades previas, simultáneas y posteriores a la producción. El ciclo de tareas inicia con actividades previas para motivar, activar o proveer los conocimientos y destrezas necesarios para abordarlas y da instrucciones precisas para llevarla a cabo. La o el docente acompaña su realización monitorizando la actividad del alumnado y proveyendo ayuda y luego organiza la exposición y la corrección. Seguidamente, para darle continuidad a la tarea, puede plantearse una nueva actividad basada en la precedente. Cuando sea relevante, se plantean circuitos diferenciados para atender a las necesidades del alumnado que pueda tener dificultades en su realización.

Otro tipo posible de tareas son las de **vinculación con otras LCE**, que constituyen un tipo especial de tarea de focalización lingüística adecuada para contextos de enseñanza plurilingüe, como el Ciclo Orientado en Lenguas en la enseñanza secundaria. En la provincia de Córdoba, en dicha orientación, la oferta plurilingüe abarca de 4.º a 6.º año los espacios curriculares Lengua Extranjera – inglés y Lenguas Adicionales A (francés) y B (italiano), a las que se suma en 6.º año el portugués, Lengua Adicional C, como Espacio de Opción Institucional (EOI). Estas tareas se adecuan a la recomendación de articular los distintos espacios curriculares y de evitar la fragmentación, donde la estrategia de “trabajo compartido entre espacios curriculares” (Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, s/f) es factible y puede favorecer la reflexión metalingüística e intercultural. Por ejemplo, en el marco de una secuencia didáctica sobre el lenguaje inclusivo, López-Barrios (2021) sugiere tareas que permiten la reflexión sobre las características de estos recursos en la L1 y las distintas LCE que el alumnado de la Orientación en Lenguas aprende en ese contexto.

Metodología

De los cuatro tipos de investigación descriptos por Moreno Bayardo (1987) –básica, aplicada, de desarrollo y de acción– este proyecto se inscribe en las dos últimas. Según la autora, la investigación de desarrollo tiene por finalidad diseñar y probar nuevos materiales, entre aquellos pertinentes para el DM, y se fundamenta en marcos teóricos generados como investigación básica y, probablemente, validados en la investigación empírica, que es el objeto de la investigación aplicada. Además, el proyecto se enmarca en la investigación-acción (IA), que caracterizaré a continuación.

Edmonds y Kennedy (2017) caracterizan la IA como una forma de investigación que permite desarrollar soluciones funcionales a problemas encontrados en un contexto determinado, en este proyecto, los procesos de enseñanza y de aprendizaje de LCE. Según Banegas y Consoli (2020), la IA conforma un proceso que comienza con una inquietud referida a la práctica docente y se desarrolla en ciclos en que las y los docentes observan, planifican, actúan y evalúan el curso de acción. El ciclo puede cerrarse o continuarse, según los resultados de la evaluación, a lo que le sigue un ciclo de socialización de la experiencia, tanto con docentes de la misma institución como a nivel de la comunidad profesional. Todos estos pasos se siguieron en las SD presentadas en esta obra que materializa el ciclo de socialización de las experiencias.

La intención de la IA es la generalización de los resultados respecto de la muestra, en nuestro caso, las SD desarrolladas para un contexto particular, sin pretender extrapolarlos al universo, constituido por cursos de iguales características para un alumnado similar, por lo que la IA se diferencia de la investigación científica tradicional al carecer de validez externa, pero sí asegura la validez interna, es decir, que los hallazgos son atribuibles al tratamiento que en nuestro caso consiste en la implementación de las SD y las impresiones de su efectividad desde las perspectivas del alumnado y las y los docentes. Otra diferencia es que son las y los docentes quienes inician y desarrollan la investigación y que la finalidad es resolver problemas en vez de construir teoría, si bien el producto de la IA no solo provoca un impacto positivo en la praxis docente, sino que también puede contribuir a la generación de conocimiento disciplinar (Mackey y Gass, 2016). Finalmente, la IA utiliza una variedad de instrumentos de recolección de datos y contrasta los resultados obtenidos a fin de producir conclusiones basadas en múltiples evidencias, por lo que tiene afinidad con los diseños mixtos en la investigación empírica.

La efectividad de los materiales solo puede validarse a través de la evaluación. Evaluar materiales significa emitir juicios sobre su efecto en las personas que los

utilizan (Tomlinson, 2013). La evaluación del uso de las SD fue retrospectiva, realizada al finalizar la implementación de cada una y se basó tanto en juicios de aprendientes como en las impresiones de las y los docentes-investigadores. Se trató de una microevaluación (Ellis, 1998), ya que se enfocó en un aspecto específico del currículum, en nuestro caso, las actividades que conforman las SD reunidas en este trabajo.

Para la evaluación de los materiales, se tuvieron en cuenta las dimensiones descritas por Ellis (1998) y que se enumeran a continuación. Según el enfoque (*approach*), se trata, principalmente, de evaluar la respuesta generada porque se desea descubrir desde la visión de aprendientes y docentes las impresiones acerca de lo que resultó más o menos efectivo. En cuanto a los propósitos (*purposes*), la evaluación se orienta al desarrollo de los materiales para averiguar la manera de mejorar las actividades en función de sus usos posteriores. El foco de atención (*focus*) está puesto en la efectividad de las actividades en cuanto a satisfacer las necesidades del estudiantado más que en su eficacia, ya que, para medirla, es necesario contar con evidencia acerca del grado de conocimiento y desarrollo de la interlengua que poseían antes de la realización de la actividad. Según el alcance (*scope*), se trata de una evaluación interna porque evalúa conocimientos y aprendizajes predefinidos por los objetivos de la SD más que estimar aquellos que superan las metas planteadas. Las actividades fueron evaluadas por los actores principales del proceso de enseñanza y aprendizaje (*evaluators*), docentes y alumnos y alumnas, en vez de evaluadores externos. Según el momento en que se realiza la evaluación (*timing*), esta tuvo lugar al final de la SD por lo que adquiere el carácter de sumativa, si bien en la evaluación de actividades la evaluación formativa puede considerarse como una serie de microevaluaciones sumativas.

La última dimensión, tipo de información (*type of information*), se refiere a las características de los datos recolectados para la evaluación. En este caso, se trató de una evaluación con enfoque en la respuesta que los materiales generaron en los y las aprendientes (*responsive evaluation*) (Ellis, 1998).

Las SD presentadas en esta obra se pilotearon una vez –en algunos casos, en más oportunidades–, algunas de ellas en contexto de presencialidad y virtualidad, otras, solo en enseñanza a distancia. Se evaluaron por medio de autoinformes de aprendientes y docentes y observaciones y, además, dos de las SD también muestran videos de YouTube de aprendientes realizando la tarea final. Cada evaluación hizo uso de, por lo menos, una de estas fuentes de información, lo que aseguró contar con una multiplicidad de perspectivas e información de primera mano acerca de las impresiones de aprendientes y docentes-investigadores, lo que evita la interpretación del impacto de los materiales solamente, según lo que las y los docentes creen que percibió el

alumnado (McGrath, 2013). Además, las muestras de producción de alumnas y alumnos permiten apreciar la calidad de realización de la tarea.

Para recolectar información sobre las impresiones acerca de las SD, se utilizaron distintos instrumentos como cuestionarios abiertos, semiabiertos y cerrados, autoadministrados a estudiantes y, en un caso, a docentes. Los cuestionarios aplicados al alumnado fueron de tipo abierto y se enfocaron en el relevamiento de actitudes: preferencias y opiniones acerca de las actividades que les resultaron más y menos difíciles y fáciles, las que más y menos les gustaron y lo que sienten que faltó en la SD y su justificación. El cuestionario respondido por docentes fue mixto, dado que combinó varios ítems de opción múltiple y de escalamiento con algunos de respuesta abierta. Los autoinformes reflexivos de aprendientes son instrumentos que permiten conocer la visión acerca de su actuación en la tarea y de las características que la hicieron más o menos realizable así como sugerir formas en que podría mejorarse (Ellis et al., 2020).

El presente capítulo inició con una justificación de la elección de LCE para referirse al estatus de la lengua meta, definió el concepto de materiales de enseñanza y aprendizaje de lenguas y describió una serie de conceptos de la ASL que tienen un impacto directo en el DM. Posteriormente, se estableció la relevancia del contexto en la producción de los materiales, se definieron los conceptos relativos a la estructura de las SD y el enfoque didáctico que les da sustento y se explicitó la metodología investigativa. Sobre esta base, los capítulos 2 a 7 que siguen describen cada una de las SD diseñadas en el marco del proyecto.

Referencias

- [LEN] Ley de Educación de la Provincia de Córdoba N° 9870, 2010. https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/upload/Ley_9870.pdf
- [LEP] Ley de Educación Nacional N° 26206, 2006. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- [MEPC,2018] Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba (2018). *Aprendizajes y contenidos fundamentales. Educación de Nivel Secundario*. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/DyPCurriculares/EduObligatoria/ApryContFund-pri-03012018.pdf>
- Anderson, L. y Krathwohl, D. A. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.

- Banegas, D. L. y Consoli, S. (2000). Action research in language education. En J. McKinley, y H. Rose (Eds.), *The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics* (pp. 176-187). Routledge.
- Berthet, M. (2011). La Linguistique Appliquée à l'enseignement des Langues secondes aux États-Unis, en France et en Grande-Bretagne. *Histoire Épistémologie Langage*, 33(1), 83-97.
- Carless, D. (2004). Issues in teachers' reinterpretation of a task-based innovation in primary schools. *TESOL Quarterly*, 38(4), 639-62.
- Castellotti, V. y Moore, D. (2008). Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le XXI^e siècle ? En P. Blanchet, D. Moore, y S. Asselah Rahal (dir.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée* (pp. 197-217). Éditions des Archives contemporaines et Agence Universitaire de la Francophonie.
- Castellotti, V., Debono, M., y Huver, E. (2016). D'une didactique contextualisée à une didactique diversitaire. En S. Babault, M. Bento, y V. Spaeth, (dir.), *Tensions en didactique des langues. Entre enjeu global et enjeux locaux* (pp. 49-76). Peter Lang.
- Chong, S. W., Isaacs, T., y McKinley, J. (2023). Ecological systems theory and second language research. *Language Teaching*, 56(3), 333-348.
- Consejo de Europa (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Cervantes.
- Crawford, J. (2002). The Role of Materials in the Language Classroom: Finding the Balance. En J. C. Richards y W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching* (pp. 80-92). CUP.
- Edmonds, A. y Kennedy, T. (2017). *An applied guide to research designs: quantitative, qualitative, and mixed methods* (2^o ed.). Sage.
- Ellis, R. (1998). The evaluation of communicative tasks. En B. Tomlinson, (Ed.), *Materials development in language teaching* (pp. 217-238). CUP.
- Ellis, R. (2018). Towards a modular language curriculum for using tasks. *Language Teaching Research* 23/4, 454-75.
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., y Lambert, C. (2020). *Task-based language teaching: Theory and practice*. Cambridge University Press.
- Estaire, S. y Zanón, J. (1994). *Planning Classwork: A task-based approach*. Macmillan.
- Faerch, C., Haastrup, K., y Phillipson, R. (1984). *Learner language and language learning*. Multilingual Matters.

- Ferreira, A. (2006). Estrategias efectivas de feedback positivo y correctivo en el español como lengua extranjera. *Revista Signos*, 39(62), 379-406.
- Gerlach, D. y Leupold, E. (2018). *Kontextsensibler Fremdsprachenunterricht*. Narr Francke Attempto.
- Holliday, A. (1994). *Appropriate Methodology and Social Context*. Cambridge University Press.
- Instituto de Estadística de la UNESCO (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, CINE 2011*. Montreal.
- Jolly, D. y Bolitho, R. (2011). A framework for materials writing. En B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching*. 2º ed, (pp. 107-134). CUP.
- Klett, E. (2019). Una perspectiva ecológica para la didáctica de las lenguas extranjeras y los materiales en uso. *Revista Estudios de Lenguas-RELEN*, 2(1), 43-53.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35(4), No. 4, 537-560.
- Littlewood, W. (2014). Communication-oriented language teaching: Where are we now? Where do we go from here? *Language Teaching*, 47(3), 349-362.
- López-Barrios, M. L. (2021). Materiales de enseñanza y aprendizaje de lenguas-culturas extranjeras sensibles al contexto: presentación de un proyecto de desarrollo de materiales. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XIX (19), 1-19.
- López-Barrios, M. L. (2022). How EFL materials respond to a local curriculum: A study of interest areas. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 61-75.
- López-Barrios, M. L. (2023). Diseñar actividades de aprendizaje de lenguas: del bosquejo al aula. *Revista de lenguas para fines específicos*, 29, 22-37.
- López-Barrios, M. y San Martín, M. G. (2018). Materiales de enseñanza y aprendizaje de lenguas-culturas extranjeras sensibles al contexto: diseño, implementación y evaluación. *Abordajes*, 6(12), 417-431.
- Mackey, A. y Gass, S. M. (2016). *Second Language Research* (2nd ed.). Routledge.
- Masuhara, H. y Tomlinson, B. (2008). Materials for General English. En B. Tomlinson (Ed.), *English Language Learning Materials. A Critical Review* (pp. 17-37). Continuum.
- McGrath, I. (2013). *Teaching materials and the role of EFL/ESL teachers*. Bloomsbury.
- Mishan, F. y Timmis, I. (2015). *Materials development for TESOL*. Edinburgh University Press.
- Moreno Bayardo, M. G. (1987). *Introducción a la metodología de la investigación educativa I*. Progreso.
- Nation, I. S. P., y Macalister, J. (2010). *Language curriculum design*. Routledge.

- Pasquale, C. y Luchetti, M. F. (2022). *Materiales didácticos y manuales para la enseñanza de las lenguas extranjeras: concepciones y prácticas*. EdUNLu.
- Real Academia Española (2022). *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.), [versión 23.6 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [22.05.2023].
- Richards, J. C. (2017). *Curriculum development in language teaching* (2° ed.). CUP.
- Richards, J. C., y Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (4° ed.). Pearson Education.
- Samuda, V., y Bygate, M. (2008). *Tasks in second language learning*. Palgrave Macmillan.
- Scrivener, J. (2011). *Learning teaching* (3° ed.). Macmillan.
- Simpson, J. (Ed.) (2011). *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. Routledge.
- Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (s/f). *Educación secundaria: orientación lenguas. Recomendaciones*. Provincia de Córdoba, Ministerio de Educación.
- Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2016). *Secuencias didácticas: Reflexiones. sobre sus características y aportes para su diseño*. Provincia de Córdoba, Ministerio de Educación.
- Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2018). *Conceptualizaciones. Planificación de la enseñanza, unidad didáctica, proyecto didáctico, secuencia didáctica*. Provincia de Córdoba, Ministerio de Educación.
- Tomlinson, B. (2012) Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45(2): 143–179.
- Tomlinson, B. (2013). Materials Evaluation. En B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching* (2° ed.) (pp. 21-48). Continuum.
- Tomlinson, B. y Masuhara H. (2013). Survey review. Adult coursebooks. *ELT Journal*, 67(2), 233-249.
- Van Lier, L. (1988). *The Classroom and the Language Learner: Ethnography and second-language classroom research*. Longman.
- Véronique, G. D. (2022). Contre l'applicationnisme linguistique, la didactologie des languescultures. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 68, 1-12.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Longman.

CAPÍTULO 2

Im Ausland studieren

María Agustina ABRILE
Carlos Javier RAFFO



RESUMEN

La presente secuencia didáctica fue diseñada para ser implementada en el Ciclo de Nivelación (alemán) de la Facultad de Lenguas, UNC. La secuencia brinda oportunidades para expresarse en la lengua meta acerca de experiencias de estudio universitario en países germanohablantes, conocer posibilidades de intercambio con universidades extranjeras y el rol del lectorado del DAAD en la FL. Los materiales proveen andamiaje para ayudar a expresarse en alemán, a fin de incentivar la producción oral y escrita del alumnado principiante o de escasos conocimientos de la lengua meta, así como el uso de recursos digitales para la práctica del idioma. Los materiales fueron piloteados en tres oportunidades y evaluados a posteriori mediante observación de pares y encuestas que completaron las y los estudiantes.

Contexto educativo en el que se enmarca la secuencia

El contexto de aprendizaje en el que se llevó a cabo la secuencia didáctica es el Ciclo de Nivelación de la Sección Alemán de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. El Ciclo de Nivelación (CN) corresponde a una instancia cuyos objetivos principales son construir una competencia comunicativa elemental (A2) en la LCE seleccionada como base para el inicio de la carrera elegida y proveer al alumnado las herramientas necesarias para que puedan introducirse gradualmente en la vida universitaria. De esta forma, se facilita el cursado de las asignaturas del primer año de las carreras del Traductorado, Profesorado y Licenciatura del Alemán. En este sentido, el CN sirve como instancia de articulación, tanto en experiencias como en contenidos, entre este primer contacto con las carreras y el primer año de cursado.

El CN de las carreras de alemán está constituido por dos asignaturas, a saber: Lengua Extranjera - CN (alemán) y Lengua Castellana - CN. Ambas asignaturas se cursan de forma simultánea durante seis semanas, con una carga horaria semanal de doce horas reloj de Lengua Extranjera (LE) y cinco horas reloj de Lengua Castellana (LC). Al finalizar el cursado, las y los estudiantes rinden un examen parcial escrito y oral en la LE y escrito en LC. Quienes no cumplen los requisitos para la promoción rinden, además, un examen final escrito y oral.

Los ingresantes deben alcanzar, al finalizar el CN, un nivel A2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) (Consejo de Europa, 2002). El rango etario de las y los estudiantes es aproximadamente de entre 18 y 35 años y no se requieren conocimientos previos de la lengua alemana, por lo que el grupo estudiantil es bastante heterogéneo respecto de sus conocimientos de la lengua meta al ingresar: mientras que un número de estudiantes son principiantes, otro ya cuenta con conocimientos previos de alemán que van desde un nivel elemental a un dominio nativo de la lengua alemana. En cuanto al número de estudiantes en el aula, suele haber entre 25 y 35 estudiantes cada año.

Objetivos

Con el diseño de esta secuencia didáctica se espera que las y los estudiantes:

- Expresen su opinión sobre los motivos u objetivos que tienen las y los estudiantes que viajan al extranjero.
- Desarrollen su habilidad de lectura mediante el abordaje de textos auténticos sobre estudiantes que viajan al extranjero.
- Amplíen sus conocimientos sobre programas de intercambio y puedan interiorizarse sobre la temática, recurriendo a referentes académicos reales.
- Contrasten sus experiencias de intercambio y opinen sobre la situación de las y los estudiantes en su país de origen.
- Se interesen por experiencias de estudiantes de otros países.
- Adquieran vocabulario relevante sobre la temática y puedan ponerlo en práctica.
- Reflexionen sobre la composición de oraciones subordinadas con *dass* y las pongan en práctica.

Materiales didácticos sensibles al contexto

Se realizó un análisis del manual del CN, para analizar y revisar la utilidad y variedad de actividades propuestas como así también la relevancia de la competencia intercultural. Se tuvo en consideración, al realizar el análisis de dicho material, el tratamiento de aspectos como el desarrollo de las macrohabilidades (lectura, comprensión oral, expresión oral y escritura), la enseñanza de los subsistemas lingüísticos (gramática, léxico, fonética) y el desarrollo de la reflexión intercultural. Si bien el manual del CN utilizado actualmente fue diseñado por docentes de la sección, se pudo observar, tanto en el dictado de las clases en ciclos anteriores como en el análisis mencionado, que algunas unidades podían ser optimizadas. Sabemos que es posible organizar la clase de lengua extranjera en base a manuales (McGrath, 2013), pero, al momento de implementarlos en el aula, en ocasiones notamos que algunas actividades no son adecuadas o claras para el grupo destinatario. Un posible motivo es que los materiales no siempre logran dirigirse a todo el grupo de estudiantes en una manera afectiva-emocional como tampoco en una manera cognitiva-lingüística (Gerlach y Leupold, 2019). Por ello, consideramos necesario complementar el mencionado material con la secuencia didáctica propuesta, teniendo en cuenta al momento de elaborar el material el destinatario, el contexto de aprendizaje, los objetivos de aprendizaje, conocimientos previos, medios disponibles, entre otros.

El manual del CN consta de 5 unidades. La unidad 5, *Sprachen studieren* (Estudiar idiomas), tiene como objetivo que las y los estudiantes logren expresar deseos y hablar sobre planes y las aspiraciones profesionales, contar o narrar sobre experiencias en el aprendizaje de idiomas y mencionar razones para vivir en el extranjero. Al llevar a cabo el análisis de la unidad 5, se pudo observar que las actividades propuestas necesitaban ser complementadas con otras que se acercaran más a la realidad de las y los estudiantes. Por esto, se decidió elaborar una secuencia didáctica a fin de prepararlos para expresarse acerca de motivos y metas relacionadas con estadías de estudio en el exterior, desenvolverse en la búsqueda de un programa de estudio en el exterior y familiarizarse con el DAAD, el Servicio Alemán de Intercambio Académico.

Descripción de las tareas en la secuencia didáctica

Tareas de preparación (A1)

La secuencia comienza con una serie de actividades que tienen como objetivo principal activar conocimientos previos sobre viajar al extranjero e incorporar vocabulario relacionado con el tema mediante la técnica de lluvia de ideas (actividad 1) y, luego, con ayuda de imágenes, formular hipótesis sobre los motivos por los que las personas deciden viajar al extranjero (actividad 2) e intercambiar opiniones sobre estudiar en el exterior (actividad 3). Las actividades 4 y 5 fijan y verifican el conocimiento del vocabulario sobre aprender y ser estudiante. La actividad 4, diseñada en la aplicación Quizlet, muestra palabras y frases en dos juegos de fichas que al girarse muestran el significado en L1 y una oración como ejemplo. En la cara delantera de la tarjeta se ofrece la primera letra de la palabra en la L1 como ayuda para activar el conocimiento del significado y, también, se ofrece la posibilidad de escuchar la palabra o frase para fijar la pronunciación, ambas funciones propician el aprendizaje autónomo. La actividad 5 consiste en identificar la definición o un sinónimo de palabras y frases mostradas. Las actividades están acompañadas con modelos de expresiones de opinión y de descripción de imágenes como andamiaje para que las y los estudiantes las utilicen al momento de realizar su producción oral. Cabe mencionar que las actividades de vocabulario propuestas también cumplen la función de introducir léxico que luego las y los estudiantes deberán recuperar al trabajar con un texto escrito.

Tareas de recepción (A2)

En base a la preparación brindada por las actividades precedentes, la secuencia continúa con una actividad de lectocomprensión (actividad 1) que consiste en leer de manera selectiva un texto auténtico titulado *Immer mehr Deutsche studieren im Ausland* (Cada vez más alemanes estudian en el extranjero) y anotar en la tabla la referencia en el texto de la palabra o sintagma mostrado, p. ej., ¿a qué refiere el número 58000? El texto brinda datos estadísticos sobre estudiantes alemanes que deciden estudiar un semestre en el extranjero y se detallan algunos motivos por los que toman esa decisión. El texto fue extraído de la página web del DAAD y acortado, solo se utilizaron los dos primeros párrafos.

Tareas de producción (A3)

A continuación, en la actividad 1 deben buscar en internet información sobre el tema, pero, en esta oportunidad, sobre Argentina o el país de procedencia de cada estudiante. De este modo, podrán cotejar porcentajes o cifras con datos de la actualidad y poner en común dicha información en el grupo. La actividad propuesta consiste en responder las siguientes preguntas: “¿Cómo es la situación en Argentina? Las y los estudiantes argentinos ¿eligen viajar al extranjero para estudiar / vivir, o prefieren permanecer en el país? ¿Por qué?” En base a dichas preguntas las y los estudiantes intercambian sus opiniones y al finalizar escriben un texto de 150 palabras al respecto. Como ayuda para la producción, se incluyen frases para expresar distintas funciones como expresar opiniones, acuerdo, desacuerdo, o agregar un argumento.

Tareas de recepción (segunda parte, A4)

Con el fin de que las y los estudiantes desde el comienzo de la carrera estén informados acerca de los programas de intercambio estudiantil, se propone otra actividad de lectocomprensión sobre esta temática (actividades 1 a 4). El texto *Mit Erasmus ins Ausland* (Viajar al exterior con Erasmus) es auténtico, extraído de la página web de la Deutsche Welle.

En primer lugar, realizan una actividad de prelectura (actividad 1) en la cual trabajan con el título y la imagen del texto y formulan hipótesis sobre la temática que abordará el texto. Como soporte, las y los estudiantes cuentan con vocabulario para expresar sus opiniones. Luego, en la actividad 2, realizan una primera lectura global del texto para corroborar las hipótesis previamente formuladas.

A continuación (actividad 3), realizan una segunda lectura, en este caso selectiva, e identifican extranjerismos y palabras compuestas. Para finalizar (actividad 4), realizan una lectura detallada con el fin de responder preguntas sobre el contenido del texto. Posteriormente, se controlan en plenario.

Tareas de focalización lingüística (primera parte, A5)

La finalidad de esta sección es focalizar la atención en los patrones de régimen verbal de muestras extraídas del texto (actividades 1 a 4). En la actividad 1, Los verbos fueron

seleccionados dadas sus particularidades morfosintácticas como, por ejemplo, verbos con preposición y verbos que requieren algún caso en particular como acusativo o dativo. A continuación (actividad 2), completan una tabla de verbos con sus particularidades de casos y uso de preposiciones. Seguidamente (actividad 3), reflexionan sobre la estructura de oraciones subordinadas con el conector *dass* y los verbos que lo acompañan. Para ello, deben volver al texto, extraer ejemplos, analizar las estructuras tanto de las oraciones principales como de las subordinadas en las que identificarán los verbos utilizados y su ubicación, así como la ubicación del conector *dass*. Por último, (actividad 4), deben formular tres nuevos ejemplos propios utilizando oraciones subordinadas.

Tareas de recepción (tercera parte, A6)

El siguiente grupo de actividades tiene por finalidad el visionado del video *Mein Auslandssemester: Erfahrungsbericht Brasilien*, en el que un joven de habla alemana relata su experiencia como estudiante de intercambio en una universidad de Brasil. La actividad de previsionado (actividad 1) tiene como objetivo activar los conocimientos previos en base a la descripción de imágenes y registro de palabras clave como indicadores de hipótesis de contenido. La imagen de la presentación del video contiene fotos de personas junto al mar, de la flora, un ómnibus y la frase *Studiere im Ausland. Das Erlebnis* (Estudié en el extranjero. La experiencia). Las y los estudiantes pueden hacer uso de las expresiones brindadas como andamiaje de los ejercicios anteriores para realizar sus producciones orales.

Continúan con una actividad de comprensión audiovisual (actividades 2 a 3). Para ello, deben ver el video mencionado previamente y tomar notas (actividad 2) para luego contar en el grupo lo que entendieron acerca de la experiencia en el extranjero de quien habla en el video (actividad 3).

En las actividades siguientes, las y los estudiantes reconocen expresiones extraídas del video mediante el uso de tarjetas. Para esto, deben volver a ver la primera parte del video e identificar aquellas expresiones que se encuentran en las tarjetas y en grupos identificar el vocabulario relacionado a la temática (actividad 4). Además, ven la última parte del video y completan un breve párrafo con espacios en blanco utilizando una lista de palabras relevantes del video (actividad 5). Además de la comprensión, esta actividad cumple la función de fijación de conocimiento léxico.

Tareas de producción (A7)

Como cierre de la secuencia, en este grupo de actividades, el alumnado entrevista a la lectora o el lector del DAAD en la Facultad de Lenguas acerca de posibilidades de estudio en Alemania y, como tarea final, realiza un póster para informar lo averiguado.

La actividad 1 consiste en realizar en pares una búsqueda de información en dos páginas web ya establecidas y contestar cuatro preguntas: ¿dónde podría estudiar por un semestre en el extranjero?, ¿dónde le gustaría estudiar por un semestre?, ¿debe pagar por ello? y ¿qué requisitos debe cumplir para ello? Luego de poner en común sus resultados, en la actividad 2 formulan posibles preguntas en grupos que quisieran hacerle a la persona representante del DAAD, quien se encarga de brindar información al respecto. Un estudiante enviará por correo electrónico todas las preguntas al Lector o la Lectora y se le pedirá que conteste a esa misma dirección o envíe un audio. El estudiante a cargo receptorá las respuestas y las pondrá a disposición del curso para discutir las en clase.

Para finalizar, la actividad 3 propone la realización en grupos de un póster digital con información que las y los estudiantes consideren necesaria para dar a conocer los programas de intercambio, ventajas de estudiar un semestre en el extranjero y qué tener en cuenta al momento de organizar esa experiencia. Los grupos serán conformados con estudiantes de diferente nivel de proficiencia en la lengua. Este póster será luego compartido con estudiantes de segundo año en un encuentro presencial intercátedra, con el fin de que socialicen su trabajo con pares del año siguiente inmediato y así intercambien información y experiencias de ambos grupos al realizar este trabajo. Los pósteres podrán ser luego difundidos entre los participantes por WhatsApp.

Evaluación de la experiencia

La secuencia didáctica en cuestión fue piloteada en tres oportunidades en el CN. En cada implementación, se llevó a cabo una observación no participante a cargo de un colega docente del equipo de investigación. Estas observaciones fueron relevantes para cada evaluación que fue realizada. Con la finalidad de elaborar una secuencia didáctica que no solo estuviera centrada en su contenido, sino también en las necesidades o intereses de las y los estudiantes, luego de cada versión se les entregó una encuesta con una sección cerrada y otra abierta mediante formularios Google. Quienes trabajaron con las primeras versiones de la unidad didáctica manifestaron que el tema

les era de gran interés. Sin bien, para la mayoría, las actividades les resultaban provechosas, manifestaron que encontraban dificultades referidas al vocabulario nuevo y que necesitaban recursos expresivos, por ejemplo, para describir imágenes, o bien expresar su opinión e intercambiarla con sus compañeras y compañeros.

La última versión fue piloteada en el 2022. Teniendo en cuenta los resultados de las encuestas anteriores, se le agregaron algunos puntos como recursos de expresión oral para describir imágenes, expresar opinión y compartirla con otros, o bien poder realizar hipótesis. En cuanto al vocabulario, se agregaron algunas actividades con la finalidad de favorecer la comprensión de los textos como, por ejemplo, unir la palabra con su significado y aprender o practicar palabras con ayuda de la aplicación Quizlet. El alumnado tiene acceso a dicha aplicación a través de un enlace en el que pueden ejercitar vocabulario mediante actividades dinámicas como unir imagen con palabra, fichas (español-alemán), escuchar la palabra en alemán, múltiple opción y verdadero o falso.

En cuanto a los textos, se decidió cambiar uno de ellos por otro más breve y con vocabulario más accesible para las y los estudiantes del CN. Asimismo, se modificaron algunas consignas de trabajo y se replantearon las últimas actividades de producción con el fin de contar con un producto concreto.

Luego de la implementación de esta versión, se les solicitó responder la encuesta para verificar que las modificaciones realizadas hubieran logrado el objetivo deseado. La encuesta contiene cinco preguntas, cuatro de selección y una de respuesta abierta:

1. ¿Qué actividades te resultaron difíciles?
2. ¿Qué textos te resultaron difíciles de comprender?
3. De las actividades propuestas ¿cuáles te gustaron?
4. ¿Qué actividades / elementos te habrían ayudado a trabajar mejor los materiales?
5. Comentarios sobre la experiencia. Recomendaciones. Inquietudes.

Las respuestas fueron de gran ayuda para poder complementar y mejorar la secuencia didáctica. De las respuestas obtenidas por un 85 % de las y los estudiantes, podemos mencionar las siguientes:

A la mayoría, el texto *Immer mehr Deutsche studieren im Ausland* le resultó poco difícil, en comparación con el segundo, *Mit Erasmus ins Ausland*, que algunas y algunos calificaron como difícil.

De las actividades en general, trabajar con páginas web y responder preguntas y trabajar con tarjetas de vocabulario son las que más les gustaron, seguidas por trabajar con videos, leer textos de a dos y unir definiciones con su palabra correspondiente. A la mitad de las y los estudiantes, les gustaron las siguientes actividades: buscar

ejemplos de oraciones en el texto, trabajar con imágenes y recursos lingüísticos, completar oraciones con verbos aprendidos, reconocer en el texto las preposiciones y casos que acompañan a los verbos y hablar sobre la situación temática en Argentina o su país de origen. La actividad de formular hipótesis a partir de un extracto de texto/título/imagen le gustó a un poco más de un tercio de las y los estudiantes. Las actividades que menos les gustaron son tomar notas de videos y discutir en plenario. Sobre las actividades o elementos que les habrían ayudado a trabajar mejor los materiales, todos manifestaron que realizar más ejercicios con vocabulario les habría sido útil. También, mencionaron las tablas con contenidos lingüísticos (subordinadas/verbos y casos), seguido por buscar el significado de otras palabras, trabajar más profundamente los textos, referencias teóricas sobre temas gramaticales y tener impresos los textos trabajados.

Conclusiones

El proceso de elaboración de esta secuencia fue una experiencia interesante y enriquecedora. Se comenzó con una primera versión que fue piloteada prepandemia COVID-19 y le siguieron otras dos: una implementada de manera virtual durante la pandemia y la última ya en presencialidad. Luego de su implementación, cada versión fue analizada por las y los docentes en base a la encuesta al estudiantado, que fue de gran ayuda, para detectar algunos puntos que debían ser modificados, mejorados o reelaborados. De las respuestas obtenidas y el análisis de las y los docentes, surgieron ideas sobre cómo mejorarla, por ejemplo: agregar recursos expresivos, incluir más estrategias de lectocomprensión, encontrar un texto más corto y con un vocabulario más acorde al nivel, agregar más ejemplos de frases, entre otras. Todo esto con la finalidad de completar, mejorar y optimizar la secuencia para lograr que las y los estudiantes puedan comprender los textos y audios y ampliar su vocabulario, incorporar más recursos expresivos como así también más estrategias de lectocomprensión.

Para la elaboración de materiales didácticos, es de gran importancia tener en cuenta el contexto en el cual se encuentran inmersos las y los estudiantes, como así también incorporar actividades que ayuden a desarrollar su competencia intercultural. Si bien en la secuencia predominan textos de carácter informativo, algunas actividades permiten la reflexión al confrontar opiniones entre las y los estudiantes sobre las impresiones generadas por la información en el input provisto en la secuencia. Por ejemplo, en A1 (actividad 3) expresan razones y objetivos para viajar al exterior, lo que

da pie para que estudiantes de diverso origen y experiencias encuentren acuerdos y desacuerdos en sus opiniones. Por otra parte, en A3 (actividad 1) la información sobre estudiantes extranjeros en universidades alemanas y en A6 la descripción del estudiante alemán de su experiencia en una universidad brasileña como estudiante del Programa Erasmus invitan a la comparación entre contextos y situaciones con similitudes y diferencias. Finalmente, también en la interacción con la Lectora o el Lector del DAAD, pueden aflorar preguntas que propicien miradas diferentes y similares sobre la movilidad estudiantil.

Referencias

- Gerlach, D. y Leupold, E. (2019). *Kontextsensibler Fremdsprachenunterricht*. Narr Studienbücher.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. MECD-Anaya.
- McGrath, I. (2013). *Teaching materials and the role of EFL/ESL teachers*. Bloomsbury.

ANEXO CAPÍTULO 2

Ins Ausland gehen

Lengua Extranjera ALEMÁN

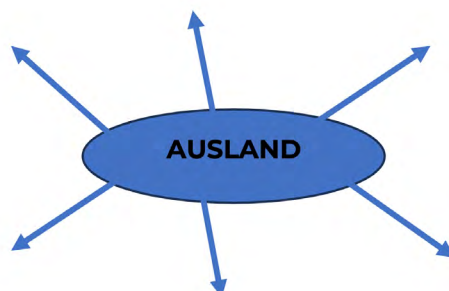
Ciclo de Nivelación - FL - UNC



Über das Ausland sprechen. Vorkenntnisse aktivieren



1. Sie hören das Wort „**Ausland**“. Was fällt Ihnen ein?



2. Schauen Sie sich die Fotos an und beschreiben Sie sie.



Redemittel

Auf dem Bild **sieht** man... / **sehe** ich ... / **ist** ... zu **sehen**.

Das Bild **zeigt** ... / **stellt** ... **dar**.

Auf der linken / rechten Seite **sieht** man...

In der Mitte **sieht** man / **gibt** es ...

Im Vordergrund / Hintergrund **sieht** man ...

befindet sich / **kann** man ... **sehen**.

3. Tauschen Sie sich im Kurs Ihre Meinung aus. Warum geht man ins Ausland?
Sammeln Sie Gründe / Ziele.

Meinung äußern	Zustimmen	Neutrale Meinung
Meiner Meinung nach ... (Verb)	Ich bin mit der Aussage von ... einverstanden.	Da bin ich mir nicht sicher.
Ich meine , dass ...	Das stimmt .	Dazu kann ich nichts sagen.
Ich bin der Meinung, dass ...	Ich finde , er/sie hat vollkommen Recht.	
Ich glaube , ...		

4. Jetzt spielen wir und lernen noch dabei mehr Wortschatz.

Link zur Aktivität

<https://quizlet.com/ar/571451737/ins-ausland-gehen-im-ausland-studieren-flash-cards/?i=55j83iyx=1jqt>



der Auslandsaufenthalt

estadía en el extranjero



(Imagen de autor desconocido)

Link zur Aktivität

<https://quizlet.com/ar/569450345/auslandsaufenthalt-flash-cards/?i=55j83iyx=1jqt>



sich informieren über + A

informarse sobre



5. Lesen Sie die Definitionen bzw. Synonyme. Was passt?

1	die Angabe (-n)	A	männliche / weibliche Person, die die vorgeschriebene Ausbildung an einer Schule erfolgreich abgeschlossen hat
2	das Bundesamt (-ämter)	B	vergleichende Betrachtung
3	der Absolvent (-en) die Absolventin (-nen)	C	obere Bundesbehörde für ein bestimmtes Fachgebiet, z.B.: Bundesamt für Finanzen, Umweltbundesamt
4	die Zahl (-en)	D	die Mehrzahl; der Großteil; der größere Teil
5	die Hochschule (-n)	E	Anzahl, Menge. Damit beschreibt man eine Menge von Gegenständen, Menschen, etc.
6	der Auslandsaufenthalt (-en)	F	die Information (-en); die Auskunft (Ankünfte)
7	die Mehrheit (-en)	G	kleiner Teil (einer bestimmten Anzahl von Personen); die Minderzahl
8	der Vergleich (-e)	H	die Universität
9	die Minderheit (-en)	I	Anwesenheit im Ausland



Wichtigste Information im Text finden



1. Lesen Sie folgenden Text und ergänzen Sie die Tabelle unten.

Immer mehr Deutsche studieren im Ausland

Zahl der deutschen Studierenden im Ausland steigt
um zwei Prozent auf rund 139.000

Bonn, 5.12.21

Einer jährlichen Erhebung des Statistischen Bundesamtes zufolge studieren immer mehr Deutsche im Ausland. Die beliebtesten Gastländer im Jahr 2012 waren Österreich, die Niederlande, die Schweiz und Großbritannien. Besonders stark stieg die Zahl der deutschen Studierenden in Japan, der Türkei, Irland und Portugal. DAAD-Präsidentin Prof. Margret Wintermantel begrüßte die gestiegene Zahl der Auslandsstudierenden und betonte die Bedeutung von Auslandsaufenthalten für die berufliche und persönliche Entwicklung der Studierenden.

„Der positive Trend bestätigt unsere Arbeit. Studierende lernen durch Auslandsaufenthalte, in globaler Dimension und Verantwortung zu denken und zu handeln. Und sie profitieren auch nach ihrer Rückkehr von den zahlreichen Kontakten ins Ausland. Nicht umsonst suchen immer mehr deutsche und internationale Unternehmen nach Absolventinnen und Absolventen mit Auslandserfahrung“, sagt DAAD-Präsidentin Prof. Margret Wintermantel. Im Jahr 2002 studierten rund 58.000 Deutsche im Ausland, seitdem hat sich die Zahl mehr als verdoppelt. Bei den 138.500 Auslandsstudierenden im Jahr 2012 handelt es sich überwiegend um Studierende, die einen Abschluss im Ausland anstreben.

138.500	
Österreich, die Niederlande, die Schweiz und Großbritannien	
Japan, die Türkei, Irland und Portugal	
58.000	
DAAD-Präsidentin	



Über die Situation im Heimatland sprechen



1. Wie ist die Situation in Argentinien / Ihrem Heimatland? Gehen viele Studierende ins Ausland, um dort zu studieren / leben? Oder bleiben sie im Land? Warum? Recherchieren Sie im Internet. Welche Ergebnisse haben Sie festgestellt? Sprechen Sie im Kurs. Dann schreiben Sie einen Text (150 Wörter).

Folgende Redemittel können Sie für die Diskussion benutzen:

Meinung äußern	Zustimmen
Meiner Meinung nach (Verb) ... Ich meine , dass ... Ich bin der Meinung, dass ... Ich glaube , ... Ich denke , dass ...	Ich bin mit der Aussage von ... einverstanden. Das stimmt . Ich finde , er/sie hat vollkommen Recht.
Eine neutrale Meinung	Noch was dazu sagen
Da bin ich mir nicht sicher. Dazu kann ich nichts sagen .	Man könnte auch sagen , dass ...
Ablehnung	
Ich bin anderer Meinung. Ich bin mit dir/euch nicht einverstanden .	



Über Austauschprogramme sprechen



1. Lesen Sie die Überschrift **und** die Einführung des Textes. Was ist das Thema? Formulieren Sie Hypothesen.

Mit Erasmus ins Ausland
Spanien, Großbritannien oder Frankreich
– mit dem Erasmus-Programm der Europäischen Union können Studierende seit 25 Jahren ins Ausland gehen. Allein in Deutschland fördert es jährlich über 30.000 Studierende.



Benutzen Sie dabei folgende Redemittel:

- Im Text **geht** es um ...
- Der Text **handelt** von ...
- Das Thema des Textes **ist** ...
- Der Text **behandelt** die Frage ...
- Der Text **erklärt** ...

2. Lesen Sie den Text global und bestätigen Sie Ihre Hypothesen.

Mit Erasmus ins Ausland
Spanien, Großbritannien oder Frankreich
– mit dem Erasmus-Programm der Europäischen Union können Studierende seit 25 Jahren ins Ausland gehen. Allein in Deutschland fördert es jährlich über 30.000 Studierende.



Tapas essen, die Sonne genießen und dabei Spanisch lernen – Bianca Lopez gerät heute noch ins Schwärmen, wenn sie von ihrem Auslandssemester in Madrid erzählt. Die Bonner Psychologiestudentin ging 2009 mit dem europäischen Austauschprogramm „Erasmus“ an die Universidad Complutense in Madrid. Sie ist eine von inzwischen etwa 30.000 Studierenden aus Deutschland, die jährlich mit dem Erasmus-Programm im Ausland studieren. Aktuell sammelt jeder dritte Student aus Deutschland während seines Studiums Auslandserfahrungen.

2012 feiert das Programm seinen 25. Geburtstag. Es ist eine Erfolgsgeschichte, die 1987 als Experiment begonnen hat. Siegbert Wuttig vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) sagt: „Erasmus ist ein Synonym für Auslandsaufenthalte für Studierende geworden.“ Er betont, dass es bei Erasmus nicht nur um fachliches, sondern auch um kulturelles Lernen geht.

Neben Studierenden vermittelt das Programm auch Dozenten an Universitäten in 33 Teilnahmeländer. Grundlage des Programms sind internationale Partnerschaften zwischen den Universitäten. Erasmus schickt die Studierenden nicht nur an die Hochschulen in ganz Europa, sondern sorgt auch für ihre Betreuung vor Ort und zahlt ihnen einen „Mobilitätzuschuss“ von etwa 300 Euro im Monat. Studiengebühren müssen Erasmus-Studenten nicht zahlen.

Auch für die nächsten 25 Jahre hat sich Erasmus viel vorgenommen. Wuttig sagt, dass es vielleicht sogar eine Öffnung über die Grenzen Europas hinaus geben wird. Und auch in Zukunft gilt: Wer Erasmus-Student ist, will von den anderen lernen und ihnen etwas zurückgeben. Und so betreut Bianca heute im Erasmus-Student-Network ausländische Studierende bei ihrem Aufenthalt in Deutschland.

3. Lesen Sie den Text selektiv und markieren Sie die Internationalismen und die zusammengesetzten Wörter. Wenn die Wörter nicht eindeutig sind, schlagen Sie diese im Wörterbuch nach.

Beispiel:

Tapas essen, die Sonne genießen und dabei Spanisch lernen – Bianca Lopez gerät heute noch ins Schwärmen, wenn sie von ihrem Auslandssemester in Madrid erzählt.

4. Lesen Sie den Text noch einmal und beantworten Sie folgende Fragen.

- a. Was ist und was vermittelt das Erasmus-Programm?
- b. Was können Sie über Blanca López sagen?
- c. Was hat man 2012 gefeiert?
- d. Was meint Siegbert Wuttig?



Wortschatz und Grammatik lernen

1. Ergänzen Sie die folgenden Verben.

betreuen – sorgen – erzählen – sammeln – zahlen – gehen – schicken

- a. Die Studentin _____ von ihrem Auslandssemester.
- b. Erasmus _____ Studierende an die beliebtesten Hochschulen.
- c. Die Studentin _____ mit Erasmus an eine spanische Hochschule.
- d. Studenten _____ während des Studiums Auslandserfahrungen.
- e. Erasmus _____ für die Betreuung ausländischer Studenten.
- f. Die Studentin _____ ausländische Studierende bei ihrem Aufenthalt.
- g. Erasmus _____ den Studierenden monatlich einen Zuschuss.

2. Was brauchen die Verben? Ergänzen Sie die Tabelle mit den Beispielen aus den vorherigen Sätzen.

Verben	Präposition	Akkusativ	Dativ
betreuen			
sagen			
erzählen	von		ihrem
sammeln			
zahlen			
gehen			
schicken			

3. Mit welchen Verben im Hauptsatz (HS) bildet man Nebensätze (NS) mit “**dass**”? Nehmen Sie aus dem Text Beispiele heraus.

z. B.: Er betont, dass es bei Erasmus nicht nur um fachliches, sondern auch um kulturelles Lernen geht.

4. Mit welchen anderen Verben im HS kann man NS mit „**dass**“ bilden? Schreiben Sie dann noch drei Beispiele.

1.

2.

3.



Im Ausland studieren



1. Sehen Sie sich die Bilder mit Ihrer Partnerin / Ihrem Partner an und beschreiben Sie sie. Schreiben Sie Stichworte.



2. Das Video heißt „*Studiere im Ausland. Das Erlebnis*“. Sehen Sie sich das Video an und machen Sie Notizen. Worum geht es im Video? Wie war das Erlebnis?



Link zum Video <https://www.youtube.com/watch?v=Al37qv9iqoU>

3. Erzählen Sie im Plenum, was Sie notiert haben.
4. Sehen Sie sich das Video bis 00:36 noch einmal an. Von den Kärtchen nehmen Sie die, die Sie im Video hören.

Persönlich habe ich Freunde aus aller Welt gefunden

Mein Austauschsemester hat mir persönlich fürs Studium nicht viel gebracht.

Ich sah, wie ganz viele verschiedene Nationen plötzlich an einem Tisch saßen und keiner darüber nachdenkt, woher der andere eigentlich kommt.

Eines der schönsten Erlebnisse in meinem Auslandssemester war, als ich im Hostel war.

Eines der schlimmsten Erlebnisse in meinem Auslandssemester war, als ich im Hotel war.

Mein Auslandssemester hat mir persönlich wie auch fürs Studium viel gebracht.

Ich konnte auch über mich selbst hinauswachsen, über Probleme, wo ich vorher nie gedacht hätte.

Ich sah viele verschiedene Nationen an dem Tisch saßen und alle fragten, woher man kommt.

5. Sehen Sie das Video bis zum Ende weiter und ergänzen Sie die Wörter. Nicht alle Wörter passen.

**ausprobieren – unkompliziert – Auslandssemester – Studium –
Leben – Sprache – falsch – verpassen – Erlebnis – Freunden**

Im _____ kann man wie kaum irgendwo ein komplett anderes Leben _____ in einem neuen _____ mit neuen _____ und das auch noch in einer fremden _____. Es gibt wenig, was man _____ machen kann, aber viel zu _____.



Im Internet recherchieren. Ein Poster gestalten

1. Lesen Sie die folgenden Web-Seiten und beantworten Sie die Fragen.

- Wo könnten Sie ein Auslandssemester machen?
- Wo würden Sie das gerne machen?
- Müssen Sie dafür bezahlen?
- Welche Voraussetzungen müssen Sie erfüllen?



2. Was möchten Sie den DAAD-Lektor fragen? Formulieren Sie in Gruppen 3 bis 5 Fragen.

3. Erstellen Sie zu dritt oder zu viert ein Poster, in dem die wichtigste Information zum Thema „**ein Auslandssemester machen**“ steht und präsentieren Sie dann im Kurs.

Referencias

Imágenes de A1, Actividad 2

Div_Iv (2015). Imagen de Kind, Junge, Menschen [fotografía]. Pixabay. <https://pixabay.com/de/photos/kind-junge-menschen-emotion-park-774063/>

MauraLBU (2017). Imagen de Abschluss, Abschlusstag, Hochschulabschluss [fotografía]. Pixabay. <https://pixabay.com/de/photos/abschluss-abschlusstag-2038866/>

Pamjpat (2017). Imagen de Reisepass, Karte, Weltkarte [fotografía]. Pixabay. <https://pixabay.com/de/photos/reisepass-karte-welt-reise-2714675/>

- Pexels (2016). Imagen de Hände, Liebe, Herz [fotografía]. Pixabay. <https://pixabay.com/de/photos/h%C3%A4nde-liebe-herz-paar-liebhaber-1283076/>
- Tessakay(2016).Imagende Wörterbuch, Sprachen, Lernen [fotografía]. Pixabay. <https://pixabay.com/de/photos/w%C3%B6rterbuch-sprachen-lernen-2317654/>
- Tumisu (2019). Imagen de Arbeit, Interview, Händedruck [fotografía]. Pixabay. <https://pixabay.com/de/photos/arbeit-interview-h%C3%A4ndedruck-mieten-4131482/>

Texto de A2, Actividad 1

Anónimo (2014, Dic. 5.). Immer mehr Deutsche studieren im Ausland. *Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD.)* <https://www2.daad.de/presse/pressemitteilungen/de/32116-immer-mehr-deutsche-studieren-im-ausland/>

Texto e imagen de A4, Actividad 1-4

Treude, N. (Jun. 19, 2012). Mit Erasmus ins Ausland. *Deutsche Welle – Deutsch lernen.* <https://www.dw.com/de/mit-erasmus-ins-ausland/audio-16036151>

Video e imagen de A6, Actividad 1-5

JLU Gießen (2018, nov 15). Mein Auslandssemester: Erfahrungsbericht Brasilien [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Al37qv9iqoU>

Textos de A7, Actividad 1

- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (s/f). Studieren & Forschen in Deutschland. <https://www.daad-argentina.org/de/>
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (s/f). EU-Stipendien: Erasmus+ Programm. <https://www.daad.de/de/im-ausland-studieren-forschen-lehren/stipendien-finanzierung/eu-stipendien-erasmus-plus-programm/>

CAPÍTULO 3

Les différences culturelles et les couples binationaux

Silvia Alejandra PERALTA
Florencia LUCERO



RESUMEN

Este capítulo presenta una secuencia diseñada para el tercer nivel virtual de francés del Departamento Cultural, FL-UNC, durante la pandemia del COVID-19 en 2021. El objetivo fue brindar informaciones y propiciar el intercambio de opiniones sobre el tema de las relaciones de pareja de países y cultura diferentes, un tema que es poco frecuente en manuales y en sitios de internet para aprender francés, pero que es de interés del alumnado de adultos jóvenes que asiste a estos cursos. Se propusieron actividades creadas mediante las aplicaciones web y otras, utilizando los recursos de Moodle. Según las encuestas realizadas, los y las estudiantes consideraron esta secuencia como motivadora e indicaron los aspectos que más y menos les gustaron, así como aquellos que fueron más o menos difíciles.

Contexto educativo

La secuencia fue diseñada en 2021 para el 3.º nivel de francés de los cursos virtuales del Departamento Cultural de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. En los cursos virtuales, dictados a un ritmo de dos horas reloj por semana, los y las estudiantes acceden de manera asincrónica al aula virtual Moodle donde encuentran todas las semanas una clase que contiene actividades de comprensión oral, comprensión escrita, léxico, gramática y expresión escrita. Una vez por semana, tienen una videoconferencia con la docente del curso para aclarar dudas y trabajar, especialmente, la expresión oral.

Objetivos y expectativas de logro

Planteamos el objetivo de diseñar una secuencia didáctica dirigida especialmente a las y los estudiantes del curso que sea motivadora, dinámica y favorezca la interacción en el grupo-clase.

En cuanto a las expectativas de logro, después de haber realizado esta secuencia didáctica, los y las estudiantes serán capaces de comprender documentos audiovisuales y escritos que tratan sobre diferencias culturales entre las parejas franco-argentinas y franco-suecas. Podrán evocar, desde el punto de vista oral, diferencias culturales en la vida familiar, de pareja y los usos y costumbres del saber vivir. Serán capaces, también, de expresar por escrito diferencias culturales entre Francia y algunos territorios y países francófonos, tales como la provincia de Quebec, en Canadá, el Líbano y Marruecos, en lo que se refiere a la religión, a las formas de saludarse, al uso del tuteo, a los temas de conversación en la sociedad y al tratamiento con los superiores en el ámbito laboral. En lo que respecta al léxico, los alumnos y las alumnas sabrán emplear verbos y construcciones para expresar buenos modales y en cuanto a los contenidos gramaticales, estarán en condiciones de emplear pronombres indefinidos, tales como *quelqu'un*, *rien*, *personne* y adverbios.

Sensibilidad al contexto

Esta secuencia didáctica es sensible al contexto, ya que trata temáticas interesantes para el grupo y algunas contrastan aspectos de la vida de territorios y países francófonos con las costumbres de nuestro país. Las actividades no se encuentran en los manuales para aprender francés que venden las editoriales ni en páginas web, ya que se diseñaron especialmente para este grupo. Por ejemplo, para las actividades de comprensión oral, se cuenta con la grabación de una entrevista en vivo a una joven francesa que vivió en Córdoba, Argentina, en la que nos habla sobre las diferencias culturales entre ella y su novio cordobés. Además, los y las estudiantes hicieron una actividad de expresión escrita en equipos, destinada a alumnos y alumnas del 2.º nivel del Departamento Cultural en la que se expresaron en relación con las diferencias culturales de distintos territorios y países francófonos y grabaron un video en YouTube, en el cual hablaron de diferencias culturales de distintos países del mundo.

Descripción de la tarea por fases

Tareas de preparación

En lo que respecta a las etapas de la secuencia didáctica, como tarea de preparación, se les propuso a los y a las estudiantes participar en la creación de una nube de palabras relacionada con los términos *couples binationaux* (parejas binacionales) (Anexo: Activité 1). Esta actividad tuvo como objetivo recuperar el léxico asociado con la temática como *pays, culture, s'installer, langue, coutumes, traditions* y anticipar el tema del documento disparador.

Tareas de recepción

Luego, se presentó un documento audiovisual en formato video, creado por las docentes en el que una francesa nativa contó su relación con su pareja argentina, cómo se conocieron, las diferencias culturales, los distintos imprevistos y los malentendidos que tuvieron (Anexo: Activité 2). Esta parte de la secuencia se desarrolló en la aplicación Genially, herramienta en línea que permite dinamizar y hacer más interactivo el trabajo.

Con el objetivo de abordar la comprensión de este documento, así como las dinámicas de las parejas de diferente origen, se propusieron distintas etapas de trabajo, que fueron de lo general a lo particular, y a través de ejercicios variados con autocorrección. De esta manera, durante el primer visionado, se realizó una actividad de comprensión global (2.1) y, durante el segundo visionado, (2.2) se enfocó en la comprensión selectiva, como determinar datos de la persona entrevistada (2.2.1), elegir la opción correcta (2.2.2) e indicar si las aseveraciones son verdaderas o falsas (2.2.3).

A fin de poner el acento sobre las dificultades causadas por cuestiones relacionadas con los orígenes, se presenta el tercer visionado (2.3), que permite hacer foco en los desafíos de uno de los miembros de la pareja con respecto a la comunicación en el país extranjero y en una anécdota contada por la protagonista, asociada a un malentendido debido a las diferencias entre las culturas francesa y argentina. Entonces, se invita a los y las estudiantes a reconocer esos desafíos y a recomponer la historia para poder reflexionar sobre estos fenómenos que tienen como origen las distintas formas en las que una determinada cultura concibe y expresa la realidad (2.3.1). Para concluir

con la comprensión del video, se propone completar un texto para identificar las relaciones de cada miembro de la pareja con sus respectivas familias (2.3.2).

Seguidamente, se propone una actividad de lectura (Anexo: Activité 3) que se diseñó a partir de un artículo periodístico auténtico de internet al que no se le hicieron modificaciones. Su explotación pedagógica se realizó en Moodle y consta de comprensión global en la que se incentiva, primero, a identificar las distintas partes del documento (título, subtítulo, fotos, autor/es, fecha de publicación) y el tema principal (3.1) y, luego, a buscar información en el texto e indicar la opción correcta (3.2). Luego, para lograr un análisis aun mayor, se presenta la comprensión detallada en la que se requiere responder verdadero/falso y justificar a partir de una oración del texto (3.3) y responder preguntas (3.4). Cabe aclarar que tanto las actividades de comprensión audiovisual como las de comprensión escrita fueron realizadas por los y las estudiantes durante la videoconferencia de manera individual en el aula virtual. Luego, se hizo la puesta en común con el objetivo de conocer los desafíos y los aprendizajes que fueron posibles a partir de esta actividad. Asimismo, esta instancia permitió realizar las correcciones a cada estudiante.

Tareas de focalización lingüística

Una de las tareas de focalización lingüística se centró en el léxico (Anexo: Activité 4) y otra, en la gramática (Anexo: Activité 5).

La actividad 4.1 muestra un video en el que se presentan las distintas expresiones para evocar las diferencias culturales, algunas de las cuales aparecieron en los documentos de las actividades anteriores. Luego, a fin de sistematizarlas, se propuso una actividad a partir del recurso H5P de Moodle, en la que los y las estudiantes debían ver un video creado con esta herramienta y completar un texto con las distintas expresiones vistas para presentar las distintas actitudes culturales necesarias para vivir en Francia (4.2). Gracias al uso de este tipo de aplicaciones, esta actividad tuvo autocorrección, por lo que el alumnado pudo verificar si sus respuestas eran correctas o no e, incluso, volver a realizarla si era necesario.

En cuanto a la gramática (Anexo: Activité 5), el tema previsto fueron los adverbios y pronombres indefinidos, presentes en los documentos, que se abordaron a partir de una explicación creada en la aplicación Canva (5.1). Este recurso es un portal de diseño gráfico y composición de imágenes, mediante el cual se pueden crear presentaciones personales o educativas. Esta explicación gramatical estuvo pensada para ser

abordada por el alumnado antes de la clase sincrónica, al igual que las actividades de sistematización. Para esta etapa de práctica, reflejada en las actividades 5.1.1 y 5.1.2, se requiere el reconocimiento de los adverbios y pronombres dados, mientras que la actividad 5.1.3 solicita recuperar el adverbio o pronombre adecuado, lo que requiere un grado mayor de complejidad cognitiva. Estas actividades se realizaron a partir de la aplicación LearningApps.org y de los recursos “preguntas de emparejamiento” y “arrastrar y soltar sobre el texto” de la plataforma Moodle; en los tres casos, la temática estaba relacionada con las parejas binacionales y las diferencias culturales.

Tareas de producción

Con relación a las tareas de producción escrita (Anexo: Activité 6), se les propuso a los y las estudiantes la redacción en grupos de un artículo relacionado con las particularidades culturales de diferentes territorios y países francófonos (Marruecos, Líbano y la provincia de Quebec, en Canadá) destinados al alumnado de los cursos de 2.º año. Para ello, se les brindaron tres pequeños artículos auténticos extraídos de distintos sitios de internet relacionados con la temática de las diferencias culturales de estos mismos lugares. Dado que los destinatarios son estudiantes con nivel A2 de francés, los documentos fueron ligeramente adaptados con el objetivo de facilitar el acceso a la comprensión del contenido. De esta manera, ciertos verbos o léxico aún no trabajados se suprimieron o se reemplazaron por otros más próximos a los conocimientos lingüísticos del alumnado. Los textos están acompañados de preguntas guías para que las y los estudiantes puedan identificar la información útil de cada uno para redactar el artículo. Las producciones fueron elaboradas en un Padlet a fin de que los distintos grupos pudieran tener acceso, ver los textos de los demás grupos e interactuar entre ellos. Esta instancia tuvo el acompañamiento de la docente, que participó guiando y corrigiendo las cuestiones lingüísticas de las creaciones. En esta ocasión, durante la videoconferencia, los y las estudiantes fueron divididos en grupos, aprovechando este recurso proporcionado por Meet, y, así, la profesora pudo desplazarse virtualmente por los equipos de trabajo.

En lo que respecta a la tarea de producción oral (Anexo: Activité 7), se propuso a los y las estudiantes grabar un video sobre la manera de comportarse y de saludar en distintas regiones del mundo. Para ello, se les presentó en el aula virtual un documento auténtico, titulado *Différences culturelles : guide des bonnes manières pour bien se comporter à l'étranger*, que aborda la manera de comportarse de manera adecuada

en Alemania, en Estados Unidos, en Japón, en Tíbet, en India, en Tailandia y en Medio Oriente. Se trata de un documento auténtico publicado en internet, el cual no fue modificado. Durante la videoconferencia, se trabajó en plenario: se les pidió a los y las estudiantes que observaran si el texto estaba dividido en partes y que leyeran los subtítulos. Asimismo, para activar esquemas mentales relacionados con las distintas formas de comportarse según el contexto cultural, se les preguntó si conocían la manera de saludarse en alguno de los lugares citados. Como primera aproximación al texto, se les pidió que hicieran una lectura en voz alta y se le asignó un párrafo a cada estudiante. Seguidamente, la docente formuló algunas preguntas generales de comprensión a las cuales la mayoría de los y las estudiantes respondieron correctamente. Posteriormente, la profesora dio como consigna al grupo-clase la preparación de exposiciones orales sobre las maneras de saludar, el comportamiento en la mesa, la manera de vestirse, las interacciones físicas con los gestos en los países citados en el documento. Cada estudiante eligió un territorio o país y practicó su exposición oral y, luego, durante una videoconferencia, hicieron tres ensayos para el video que irían a grabar. En base a las correcciones y sugerencias de la docente, cada grupo hizo la grabación en la plataforma Meet y, con el consentimiento de los y de las estudiantes, la profesora subió la grabación a YouTube. Esta actividad motivó mucho y sorprendió de manera positiva a los y a las estudiantes, ya que nunca habían hecho una actividad tan real en lengua extranjera. El video tuvo 109 vistas y 12 “Me gusta”, lo que le confiere las características de una producción real.

Evaluación de la experiencia por parte de aprendientes y docentes

Después de la aplicación de la secuencia, se llevó a cabo su evaluación a fin de identificar su impacto y recepción en los y las estudiantes y, en consecuencia, llevar a cabo las mejoras necesarias para una futura puesta en práctica. De esta manera, se realizaron 5 preguntas a través de un formulario Google:

1. ¿Qué actividades te gustaron más?
2. ¿Por qué?
3. ¿Qué actividades te gustaron menos?
4. ¿Por qué?
5. ¿Qué le faltó a la secuencia?

Los resultados, que consideramos globalmente positivos, fueron recuperados de 12 respuestas:

En lo que respecta a las actividades que más les gustaron, el 60 % eligió el documento *input*, que se presentó en forma de video con el objetivo de trabajar la comprensión audiovisual y que se creó exclusivamente para este curso con la presencia de una nativa francófona a partir de una historia real. Por otro lado, el 20 % prefirió la actividad de comprensión escrita, documento auténtico que es parte de un sitio de actualidad francófono. Y el otro 20 % optó por el recurso realizado a partir de H5P que trabaja las expresiones para evocar las diferencias culturales.

En el primer caso, la justificación fue la satisfacción de escuchar a nativos hablar en francés en situaciones reales (y no simuladas) y entender lo que dicen, esto genera una sensación de confianza y motivación. En el segundo caso, se remarca el carácter auténtico del texto, lo cual también los alienta ya que los hace tomar consciencia de la capacidad de comprensión ante textos no adaptados exclusivamente al nivel como los presentados por el manual. En el tercer caso, se resalta la interactividad de la actividad y la motivación, ya que el aprendizaje de elementos lingüísticos resulta dinámico.

Entre las actividades que fueron menos seleccionadas por su atractivo, el 40 % del alumnado eligió la actividad de producción escrita consistente en la redacción de textos en equipo sobre las características culturales de tres países y territorios francófonos (Líbano, Marruecos y la provincia de Quebec, en Canadá). El 40 % seleccionó el documento de Canva, asociado a la presentación de los temas gramaticales de la lección sobre los pronombres y adverbios indefinidos. Y el otro 20 % marcó la actividad de descubrimiento del léxico asociado al tema de la lección presentado en forma de video en el que la profesora explica las expresiones para hablar de las diferencias culturales.

Las justificaciones fueron las siguientes: el primer grupo remarca la dificultad que a veces se le presenta al trabajar en equipo de manera virtual, mientras que otros destacan que resultó una actividad menos atractiva, pero con igual utilidad que las otras. El segundo grupo no hace referencia al documento en sí, sino a la complejidad del tema gramatical y que, por eso, resulta menos atractivo. El tercer grupo simplemente explica que prefiere actividades en las que se incita el descubrimiento del léxico a partir de la interacción.

En relación con la última pregunta, se resalta la importancia de agregar más ejercicios de sistematización en relación con las estructuras nuevas que les permita prepararse mejor para la tarea final. Por otro lado, también se expresó la necesidad de proponer la lectura en voz alta de los textos producidos a fin de practicar la pronunciación.

En cuanto a la evaluación de la secuencia por parte de ambas integrantes del grupo de investigación, autoras de la secuencia y una de ellas docente del curso, se puede

afirmar que la experiencia de crear material adaptado al contexto de la clase y de ponerlo en práctica resultó muy positiva desde muchos puntos de vista. Por un lado, motivó a realizar una reflexión sobre los materiales ya creados para poder definir el tipo de actividades, de aplicaciones y de recursos para utilizar. De esta manera, esta secuencia surge a partir de un análisis del contexto, pero también de las experiencias anteriores, de las cuales se tomaron los aciertos y desaciertos con el objetivo de proponer una creación de mayor calidad pedagógica.

Por otro lado, el hecho de haber participado en la producción de cada elemento constituyó un aspecto importante, ya que, de alguna manera, nos apropiamos de la secuencia, generando motivación y seguridad al momento de su implementación, ya que teníamos claro el objetivo de cada una de las actividades y nos inspiraba un gran desafío el poder comprobar su impacto en la clase.

Conclusiones

En conclusión, esta experiencia fue muy positiva y enriquecedora. En el diseño de la secuencia para la virtualidad combinamos Moodle, documentos auténticos y aplicaciones web, es decir, distintos recursos que permitieron la creación de una secuencia enmarcada en el enfoque comunicativo, accional y del uso de la tecnología educativa. Estos aspectos lograron cumplir con distintos objetivos propuestos: el trabajo de los contenidos del programa curricular adaptados al contexto, el dinamismo de la clase, la interactividad y sobre todo la motivación del alumnado. Es importante destacar que hubo aciertos, pero también aspectos susceptibles de ser mejorados. Estos últimos y las opiniones de los y las estudiantes sirvieron para llevar a cabo una reflexión sobre la propuesta pedagógica a fin de mejorar y continuar con el diseño de nuevas secuencias didácticas sensibles al contexto.

ANEXO CAPÍTULO 3

Les différences culturelles et les couples binationaux

Séquence didactique

Français Niveau 3

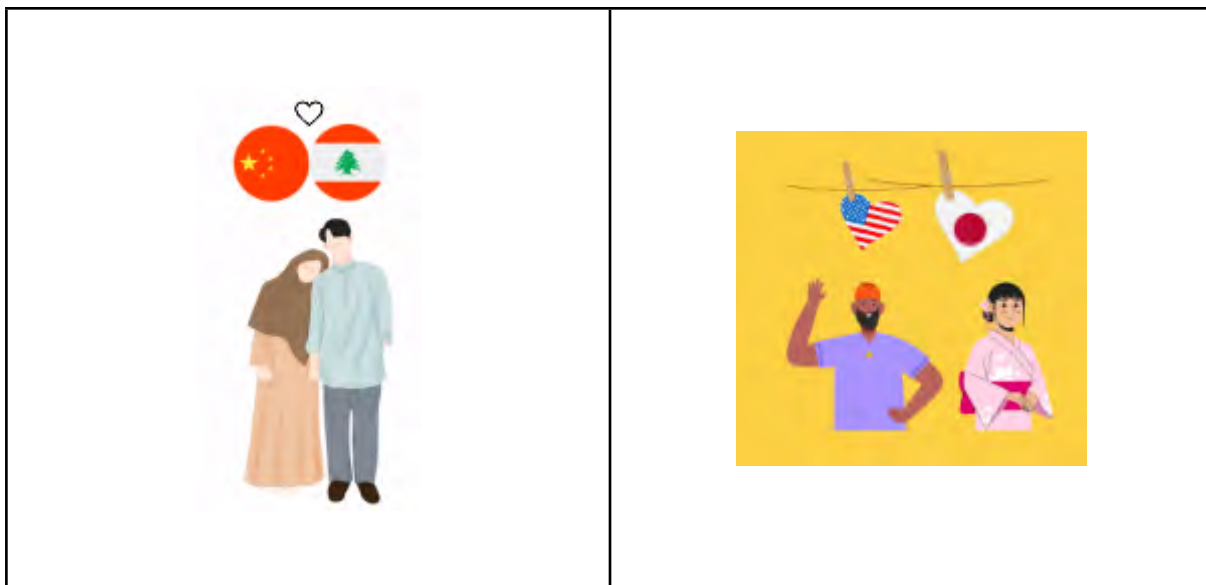
Departamento Cultural de la Facultad de Lenguas



Activité 1: Mise en route



Quelles idées associez-vous à « couple bi-national » ? Observez les images pour vous en inspirer et participez au nuage de mots collectif pour mettre en commun nos représentations.





Activité 2: Compréhension audio-visuelle



Regardez la vidéo et faites les activités de compréhension proposées sur la présentation Genial ly suivante.¹



CLIQUEZ [ICI](#)
POUR ACCÉDER À LA
PRÉSENTATION

2.1. Premier visionnement

Écoutez et regardez le document une fois. Ensuite, essayez de décrire la situation :
Qui parle ? Quel est le sujet de la conversation ?

2.2. Deuxième visionnement

2.2.1. Présentez la personne interviewée :

- Comment elle s'appelle ?
- Quel âge a-t-elle ?
- Quelle est sa nationalité ?
- Où habite-t-elle ?

2.2.2. Cochez les bonnes réponses : Quelles informations connaît-on de son copain ?

- Son copain s'appelle Paul, il est français et habite en Argentine, il a 25 ans.
- C'est un Argentin qui habite en France, il s'appelle Tomás et il a étudié l'ingénierie.
- Il s'appelle Tomás, il est argentin, il habite à Córdoba et sa famille à La Rioja, il a 25 ans.
- Comment ils se sont rencontrés ?
 - à Grenoble, en France
 - à Córdoba, en Argentine
 - à La Rioja, en Argentine

1. Las actividades del bloque Activité 2 que siguen son transcripciones de la presentación en Genial ly.

2.2.3. Dites si les affirmations suivantes sont vraies ou fausses. Justifiez votre réponse.

	vrai	faux
1. Elle n'a jamais habité en Argentine.		
2. Son copain a fait sa carrière à Nantes, en France.		
3. Elle a fait un stage à l'Alliance Française de Córdoba.		
4. Il est d'usage en France de dîner tôt le soir.		
5. Le couple s'est disputé plusieurs fois à cause des différences culturelles.		

2.3. Troisième visionnement

2.3.1. Mettez en ordre les éléments suivants pour trouver la chronologie de l'histoire que Juliette a racontée par rapport au malentendu gestuel.

Mettez en ordre les éléments suivants pour trouver la chronologie de l'histoire que Juliette a racontée par rapport au malentendu gestuel.

Ensuite, expliquez les connotations différentes de ce geste en Argentine et en France.

Les gestes, les expressions idiomatiques et la manière de parler changent selon les différentes cultures.

1

2

3

4

5

6

1 Son copain lui a expliqué pourquoi ses ami-e-s étaient surpris de ce geste.

2 Tout le monde croyait qu'elle faisait référence à un parti politique argentin.

3 Juliette et Tomás discutaient avec des ami-e-s à lui.

4 Personne n'a compris qu'elle voulait dire : "peace and love".

5 Pour illustrer ses propos, Juliette faisait beaucoup de gestes.

6 À un moment donné, elle a fait un signe en forme de "V" avec les doigts.

CORRIGÉ

2.3.2. Voici un petit texte concernant le rapport de Juliette et Thomas avec leurs familles. Complétez-le avec leurs prénoms.



Voici un petit texte concernant le rapport de Juliette et Tomás avec leurs familles.
Complétez-le avec leurs prénoms.

La famille de _____ a très bien accueilli _____. Elle demande toujours des nouvelles et se préoccupe pour la jeune fille et pour sa famille. Tout s'est très bien passé quand elle lui a rendu visite. Par contre, _____ n'a jamais eu l'occasion de rencontrer celle de _____, parce que quand il habitait à Grenoble le couple n'était pas encore ensemble.

✓ TOMAS

✓ JULIETTE

✓ TOMAS

✓ JULIETTE





Activité 3 : Lecture



Maintenant, nous vous proposons de lire un article très intéressant sur un autre couple bi-national et de faire les activités associées.

Les couples binationaux : Frida et Côme



Comment se passe la vie quotidienne au sein d'un couple biculturel en général et franco-suédois en particulier ?? lepetitjournal.com/stockholm vous propose une série de rencontres avec des couples binationaux de tous âges. Cinquième portrait

Frida et Côme Frachon, en couple depuis 10 ans, Göteborg. Interview réalisée en français et en suédois.

Où et comment vous êtes-vous rencontrés ?? Comment a réagi votre entourage ??

Frida : Nous nous sommes rencontrés aux États-Unis où j'étais jeune fille au pair pendant environ un an. Quant à Côme, il travaillait pour une société spécialisée dans la VOD suite à ses études de marketing sur place. Ma famille a bien réagi et a trouvé notre rencontre plutôt amusante. Plusieurs proches ont également été soulagés que je rencontre un Européen, car ils étaient inquiets que je reste vivre aux États-Unis.

Côme : Nous nous sommes rencontrés à l'occasion d'une soirée organisée par un groupe d'expatriés à Charlotte, aux États-Unis, en octobre 2005. Aujourd'hui, je suis content d'avoir eu le courage d'aborder cette jolie blonde ?! Qui aurait pu penser qu'après un verre et quelques pas de danse, nous habiterions ensemble en Suède 10 ans plus tard ?? Je pense que personne ne s'y attendait dans mon entourage, donc nous n'avons pas vraiment eu de réactions particulières.

Quelle langue parlez-vous entre vous ?? Qu'avez-vous appris de la culture de l'autre ?? Vous verriez-vous vivre dans le pays de votre conjoint (si ce n'est pas le cas) ??

Frida : Nous parlons anglais entre nous, mais avec notre fille je parle suédois et mon mari français. Il nous arrive aussi parfois de nous exprimer en anglais devant elle, mais nous essayons d'éviter. On pourrait penser qu'il n'y a pas trop de différences culturelles entre la Suède et la France, mais c'est tout le contraire. Je suis par exemple très contente d'avoir adopté la tradition française des repas familiaux, qui sont un moment parfait pour se rapprocher les uns des autres. Par ailleurs, j'ai appris à passer outre le fait que beaucoup de Français se plaignent et râlent constamment. Je pourrais m'imaginer vivre en France et pensais le faire au début de notre relation. Mais je suis finalement revenue en Suède pour commencer mes études universitaires. Aujourd'hui, je préfère vivre ici afin que ma fille puisse profiter du système éducatif suédois. Cependant, j'espère qu'elle aura l'occasion d'habiter en France à un moment donné de sa vie, après le lycée par exemple.

Côme : Quand je suis rentré en France en juillet 2006, je n'avais plus trop de repères dans la société française que j'avais quittée en 1998. Je me suis donc retrouvé en décalage avec mes amis et avais du mal à m'imaginer une vie à Paris. C'est pourquoi, après quelques mois, j'ai pris la décision de rejoindre Frida en Suède et voir ce que le pays pouvait me proposer. À ce moment-là, je n'aurais jamais pensé que j'allais rester y vivre. Aujourd'hui, j'ai ma famille en Suède et n'envisage pas de revenir en France pour le moment. C'est tellement plus simple d'avoir une vie familiale ici comparé à Paris.

Nous avons commencé notre relation en anglais, qui reste la langue dominante de notre couple, même s'il nous arrive parfois de nous exprimer en suédois. Depuis la naissance de notre fille, la langue scandinave a pris de l'importance au sein de notre relation et bien que cela ne soit pas encore naturel, c'est bénéfique à mon niveau de suédois. Je ne connaissais pas grand-chose du pays avant de m'y installer, et c'est avec un grand plaisir que j'ai découvert une société tournée vers la famille et le respect des autres. J'apprécie le comportement des Suédois face aux institutions et aux règles du pays, mais le manque de spontanéité peut être contraignant parfois. Je trouve également que le débat d'idées n'est malheureusement pas aussi développé qu'en France.

Quelles sont les plus grandes différences culturelles au sein de votre couple ??

Frida : Le respect des règles, par exemple la façon de faire la queue en Suède ?! Nous avons parfois différents points de vue quant à l'éducation de notre fille. Je n'ai par exemple aucun problème à ce que notre enfant dorme dans notre lit, ce qui ne fait pas la joie de mon mari. Et, lorsqu'elle a commencé la maternelle à un an seulement, j'ai trouvé cela un peu trop tôt, contrairement à Côme. Cependant, je ne sais pas vraiment si ces contrastes viennent du fait que nous ne sommes pas nés dans le même pays ou tout simplement du fait que nous n'avons pas eu la même éducation.

Côme : Nous venons de deux cultures et milieux sociaux très différents. Maintenant que nous avons notre fille, c'est parfois plus compliqué, car je n'ai aucun repère concernant le système éducatif suédois. Je pense qu'il faut éviter de comparer les deux pays, surtout lorsqu'on envisage de rester vivre dans l'un d'entre eux. Cependant, je trouve cela difficile, car j'aimerais que ma fille grandisse sous l'influence de la culture française également. Toutefois, je pense qu'il est essentiel d'être constamment dans le dialogue afin de trouver l'équilibre et le juste milieu entre les deux cultures dans notre relation. Ce qui peut d'ailleurs être un défi pour les Français qui ont tendance à être coriaces et à vouloir faire valoir leurs idées auprès des autres. Il est donc important de travailler au quotidien au maintien du bon fonctionnement du couple. Nous avons par exemple décidé que le repas doit rester un moment familial privilégié afin de passer du temps ensemble, d'échanger nos idées et de s'écouter.

Auriez-vous un conseil à donner quant à la vie de couple lorsqu'on ne vient pas de la même culture ??

Frida : Il faut rester à l'écoute et savoir faire des compromis. Mais c'est le cas pour toutes les relations. De plus, nous avons la chance de pouvoir prendre le meilleur de deux cultures. C'est important de voir cela comme un avantage plutôt qu'un problème. Il faut essayer de mettre en avant les moments forts d'une culture, comme ses fêtes, sa gastronomie, sa musique et sa langue, particulièrement la culture du pays où nous ne vivons pas.

Côme : Je pense que la clé d'un couple est la communication et les prises de décision communes. Il faut respecter la culture de son conjoint et rester positif ! J'espère que ma fille grandira en prenant le meilleur des deux mondes, même si je sais que cela risque d'être difficile pour elle d'assimiler la culture française tout en vivant en Suède.

3.1. Observez l'article et répondez aux questions suivantes

1. De quel type de document s'agit-il ?
2. Quelle est sa structure ? Identifiez les différentes parties : titre, introduction, photo, date de publication, corps du texte, auteur/e.

3.2. Lisez l'article et cochez la bonne réponse. Justifiez votre choix

1. Les personnes interrogées sont de nationalité :

française et suisse

suédoise et française

états-unienne et suédois

2. Le couple s'est rencontré :

en 1998

en 2005

en 2015

3. Ils habitent :

en Suède

En France

Aux États-Unis

4. Ils ont :

une fille

deux enfants

un garçon

5. Le couple s'est rencontré :

à Paris, en France

à Göteborg, en Suède

à Charlotte, aux États-Unis

3.3. Dites si les affirmations suivantes sont vraies ou fausses. Justifiez votre réponse

a- Aux États-Unis, Côme travaillait dans une entreprise et Frida était jeune fille au pair.

b- La famille de Frida a mal réagi quand elle a appris que la jeune femme avait rencontré un français.

c- Les langues présentes chez eux sont l'anglais et le suédois.

d- Frida soutient qu'il y a beaucoup de différences culturelles entre la France et la Suède.

e- Le couple a adopté des habitudes des deux cultures.

f- Malgré les différences, Côme et Frida partagent leur point de vue : ils considèrent que le dialogue au sein du couple est essentiel pour chercher un équilibre.

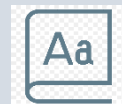
g- Lorsque Côme est rentré en France, il s'est senti chez lui.

3.4. Répondez aux questions suivantes

- a- Pourquoi Frida préfère habiter en Suède ?
- b- Selon le couple, quels sont les points positifs et négatifs de chaque culture ?
- c- Quelles sont les difficultés associées aux différences culturelles auxquelles ils se sont confrontés ?
- d- Est-ce qu'ils envisagent un avenir dans un autre pays ?



Activité 4 : Lexique



4.1. Pour parler des différences culturelles, il faut apprendre certaines expressions



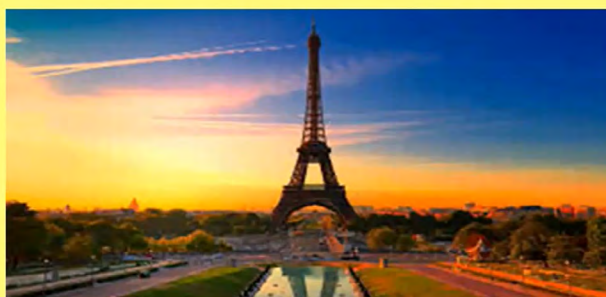
Cliquez [ici](#)
pour les découvrir

4.2. Exercez-vous à partir d'une activité auto-corrective avec les expressions pour évoquer les différences culturelles

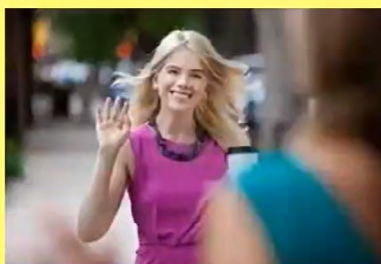


Cliquez [ici](#)
pour accéder à l'activité

Clés pour savoir vivre en France



Savoir vivre en France



Savoir vivre en France



Savoir vivre en France



Savoir vivre en France

Complétez



Lisez attentivement le texte suivant et mettez chaque mot à la bonne place. Écoutez la vidéo plusieurs fois si nécessaire

- a) Il est de dire "bonjour" quand on entre dans un lieu public.
- b) Mettre sa main devant sa bouche quand on bâille ou étternue est .
- c) Il est d' de laisser un petit pourboire au serveur.
- d) Quand on est invité chez quelqu'un, le quart d'heure de politesse est .
- e) En France, il est de parler du salaire
- f) Klaxonner en France est .

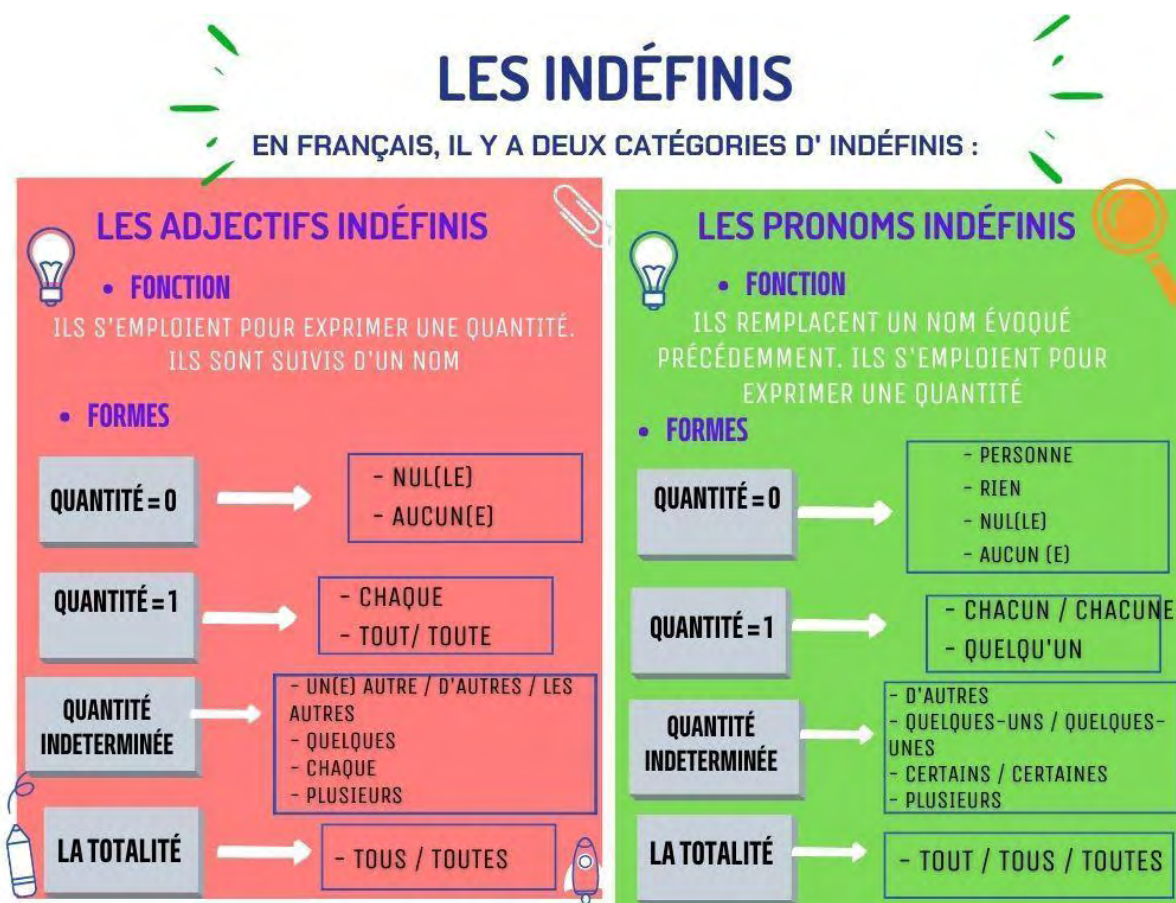


Activité 5 : Grammaire



5.1. Pour évoquer des différences culturelles, il faut aussi connaître les pronoms et adverbess indéfinis.²

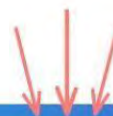
Cliquez [ici](#) pour les découvrir



2. Las imágenes que siguen son capturas de pantalla de la presentación



EXEMPLES



LES ADJECTIFS INDÉFINIS

- IL N'Y A **aucune** raison POUR QUE TU ÉCHOUES À ton test.
- **chaque** candidat DOIT PASSER un examen de français.
- **Tout** candidat DOIT PASSER cet examen.
- IL Y A **plusieurs** QUESTIONS D'HISTOIRE ET DE GÉOGRAPHIE AU teste de naturalisation.
- **Presque toutes** LES PERSONNES QUI PASSENT LE teste DE français ont un bon résultat.

ADJECTIF +
NOM



EXEMPLES



LES PRONOMS INDÉFINIS

- IL Y AVAIT 30 CANDIDATES. **Aucune** n'a échoué au test.
- **quelqu'un** n'a pas de questionnaire ?
- IL Y A **beaucoup** DE QUESTIONS SUR LE SPORT ET LA CHANSON dans le test. Je trouve que **certaines** sont difficiles.
- ELLES ONT ÉTÉ **toutes** naturalisées.



5.1. Entraînez-vous !

5.1.1. Lisez les phrases suivantes et complétez-les avec le pronom ou l'adjectif indéfini qui correspond dans chaque cas.³

Cliquez [ICI](#)
pour accéder à l'activité

LES INDÉFINIS
EN FRANÇAIS, IL Y A DEUX CATÉGORIES D'INDÉFINIS :

LES ADJECTIFS INDÉFINIS LES PRONOMS INDÉFINIS

Consigne
Lisez les phrases suivantes et complétez-les avec le pronom ou l'adjectif indéfini qui correspond dans chaque cas.

OK

LA TOTALITÉ → TOUT / TOUTES LA TOTALITÉ → TOUT / TOUTES / TOUTES

QUELQUES RÉFLEXIONS AUTOUR DES COUPLES BINATIONAUX

- A) Dans un couple mixte, les individus appartiennent à deux cultures différentes. doit respecter les habitudes de l'autre et chercher un équilibre pour que la relation dure.
- B) Dans cas, la famille des amoureux n'accepte pas la relation et cela provoque des problèmes.
- C) Pour ce qui est des langues parlées à la maison, couples binationaux choisissent une langue étrangère comme l'anglais.
- D) Il est toujours utile d'échanger avec couples mixtes pour partager .
- E) La nourriture peut constituer un problème pour si les cultures sont très différentes.
- F) Il n'existe recette magique pour la réussite d'un couple mixte mais le dialogue, la tolérance et la confiance représentent des valeurs essentielles qu'il faut mettre en pratique les jours.

aucune
certaines
certains
chacun
d'autres
plusieurs
quelques
quelques-uns
tous

3. Las imágenes que siguen son capturas de pantalla de la actividad en línea.

5.1.2. Lisez attentivement le texte suivant sur les caractéristiques culturelles des Brésiliens et mettez les mots qui sont en bas du texte, à la bonne place.

Lisez attentivement le texte suivant sur les caractéristiques culturelles des Brésiliens et mettez chaque mot à la bonne place

En général, les Brésiliens aiment la proximité. Si est distant, cette attitude est vue comme un reproche ou un manque d'intérêt. critique doit être constructive et être faite en prenant la personne à part. Attention à l'hygiène et aux odeurs . odeur désagréable peut générer une situation inconfortable.

Le repas est un moment convivial : l'habitude de converser en mangeant et d'attendre que ait fini son repas.

Brésiliens aiment bien plaisanter pour créer une ambiance informelle . Ne le prenez pas au sérieux, si vous êtes l'objet de petites moqueries.

Lors des réunions, n'est ponctuel. Un retard de 15 minutes est fréquent.

quelqu'un	tous	Quelques	toute	personne	tout le monde	Chaque
-----------	------	----------	-------	----------	---------------	--------

5.1.3. Lisez attentivement les phrases suivantes. Complétez-les avec les indéfinis correspondants et continuez à découvrir des caractéristiques culturelles des différents pays.

- En Chine, évite d'utiliser le prénom pour appeler les personnes supérieures.
- Au Japon, si parle fort en public, cette attitude est mal considérée.
- En Roumanie, les hommes se saluent en se serrant la main.
- Turcs apprécient l'humour. Ils utilisent souvent les blagues comme outil de communication.
- En France, chef doit trouver le bon équilibre dans sa relation avec ses employés : ni trop proche, ni trop distante.
- Belge ne prend qu'une seule bière.



Activité 6 : Production écrite



En équipe, chaque groupe doit choisir un article dans lequel on décrit les caractéristiques culturelles du Québec, du Liban et du Maroc. Lisez attentivement ces textes. Prenez note des idées essentielles. Répondez aux questions qui sont en dessous de chaque texte et écrivez votre propre article. Ils sont adressés aux élèves de la 2^{ème} année. Une fois que votre article sera corrigé, vous pouvez l'écrire sur le Padlet.

Québec

Les différences culturelles au Québec

Ce n'est pas parce que Français et Québécois partagent la même langue que leurs us et coutumes seront forcément identiques. La langue française n'est d'ailleurs pas la même, selon si elle est parlée d'un côté ou de l'autre de l'Atlantique. Outre l'accent, les différences de vocabulaire et d'expressions sont nombreuses. L'exemple le plus marquant est celui des repas : le déjeuner français s'apparente au repas du midi, tandis qu'il évoque le repas du matin au Québec. Les malentendus peuvent donc être fréquents ! Le Québec est très protecteur envers sa langue et proscriit tous les anglicismes qui sont entrés dans le vocabulaire de la France (parking, shopping...). En revanche, il n'est pas rare d'entendre un québécois utiliser des mots français et anglais dans la même phrase.

Sur un aspect religieux, le Québec a hérité du catholicisme français, qui s'est longtemps démarqué du protestantisme américain. Très présente sur la scène politique jusqu'aux années cinquante, l'Église québécoise a progressivement été écartée du pouvoir. De nos jours, les québécois sont majoritairement non-pratiquants, tout comme les français. En juin 2019, le Parlement québécois a d'ailleurs voté pour la laïcité de son gouvernement.

De manière générale, les relations au Québec sont moins hiérarchisées qu'en France. Au sein d'une entreprise, il est par exemple plus facile d'approcher un chef qu'en France. De même façon, les formules de politesse sont différentes. Le tutoiement est par exemple beaucoup plus utilisé par les québécois que par les français. En revanche, la bise demeure une spécificité française à ne pas reproduire avec un québécois. Tout comme dans l'ensemble des États-Unis et du Canada, les contacts physiques sont restreints et réservés au cercle privé.

- Situez géographiquement le Québec.
- Expliquez pourquoi c'est un pays francophone.
- Parlez des sujets suivants : les repas, la langue, la religion, les relations au sein d'une entreprise, le tutoiement, la bise, les contacts physiques.

Liban

Liban

Critiquer la religion (il existe 18 courants religieux au Liban) ou la famille est un grave impair. Evitez de vous habiller de façon excentrique, ainsi que, pour un couple, les démonstrations d'affection en public. Il est impoli de ne pas dire bonjour quand on passe devant quelqu'un et de couper la parole à son interlocuteur. Il n'est pas recommandé de préparer « juste ce qu'il faut » quand on invite quelqu'un à dîner. L'invité ne doit pas venir les mains vides.

La ponctualité et la durée de la réunion ne sont pas une exigence tant qu'on n'aboutit pas à une décision. Les conflits ne sont pas appréciés et on donne la parole à chaque personne pour s'exprimer. Que l'on soit pour ou contre, on peut dire clairement son avis mais il faut savoir argumenter.

Il y a un respect mutuel entre les supérieurs et leurs subordonnés. On sert au moins le café et un verre d'eau durant les réunions.

Article tiré et adapté de <http://gestion-des-risques-interculturels.com/risques/conseils-interculturels-fiches-de-neuf-pays/>

- a. Situez géographiquement le Liban.
- b. Expliquez pourquoi c'est un pays francophone.
- c. Parlez des sujets suivants : la religion, la façon de s'habiller, les démonstrations d'affection dans un couple, les salutations, les invitations chez quelqu'un, les conflits.

Maroc

Maroc

Ne critiquez pas la politique du pays : les Marocains débattent en fait énormément des sujets politiques, ils expriment leur mécontentement mais ne tolèrent pas qu'un étranger fasse de même. Ils considèrent cela comme faisant part de leurs vies privées et un étranger ne devrait pas s'en mêler.

Pour saluer, ne faites pas la bise : une femme peut être très gênée par ce geste. Il vaut mieux serrer la main pour saluer la personne. Ne faites pas non plus de blagues sur les parents, les traditions ou les ethnies. Les parents sont sacrés au Maroc. Ainsi, ne pas demander des nouvelles de la famille de votre interlocuteur serait très maladroit. Les Français ne le font pas par discrétion mais ne pas questionner à son tour son interlocuteur après avoir été questionné sur sa famille est une erreur.

Évitez de commander du vin au restaurant, ce qui peut énormément gêner, ou bien demandez au moins l'avis des autres avant. Être en retard n'est pas aussi dramatique que dans d'autres pays. Il y a toujours du thé et des fruits secs/petits gâteaux et les réunions sont généralement très longues (4h, 5h et même 8h).

Les Marocains ont tendance à parler à voix haute et à gesticuler: ce n'est pas un signe d'agressivité, c'est un juste trait de caractère. Les Marocains, dans certains cas, peuvent mélanger arabe et français sans y prendre garde et par habitude. Si c'est le cas, il ne faut pas hésiter à leur faire la remarque, ils le prendront généralement bien: cela voudrait dire que vous êtes intéressé par ce qu'ils ont à dire.

Jaafar Berrada, Zineb Chamseddine, Zineb Sekkat

- Situez géographiquement le Maroc.
- Expliquez pourquoi c'est un pays francophone.
- Parlez des sujets suivants : la politique, la façon de saluer, les blagues, les nouvelles de la famille, le vin au restaurant, la façon de parler, la langue.



Activité 7 : Expression orale



Vous allez tourner une vidéo avec tous vos camarades de classe, qui sera publiée sur YouTube. D'abord, lisez l'article ci-dessous sur les caractéristiques culturelles de différents pays. Répondez aux questions. Puis, choisissez la partie que vous allez dire. Entraînez-vous à la dire oralement. Nous allons filmer la vidéo pendant la visioconférence.

Différences culturelles : guide des bonnes manières à l'étranger

Choc des cultures : comment l'éviter ?

Bien se comporter à l'étranger, exemple des salutations

Les salutations font partie des éléments principaux permettant d'avoir un premier aperçu des différences culturelles entre deux pays. Il existe presque autant de pays que de manières d'exprimer des salutations. En fonction du pays concerné et du profil des interlocuteurs, les mots et la gestuelle à adopter diffèrent. Voici quelques exemples:

- Allemagne : Le contact physique se limite à une poignée de main. Les amis pourront éventuellement être gratifiés d'une accolade. La bise témoigne d'un degré d'intimité relativement important.
- États-Unis : La poignée de mains fait loi. Elle peut être substituée par une accolade plus chaleureuse où seules les épaules se touchent, le fameux hug.
- Japon : L'art de saluer s'appelle Ojigi. Pour saluer poliment, pas de contact physique, on inclinera légèrement la tête et le haut du corps. Les hommes garderont les bras le long du corps tandis que les femmes joindront leurs mains jointes devant elles. Plus le respect est grand, plus on aura tendance à se baisser.

- Tibet : Cela peut surprendre mais il est coutume de tirer la langue afin de montrer que l'on n'est pas une réincarnation malfaisante.
- Inde : Il faut joindre les deux mains mais sous le menton et incliner légèrement la tête (namaste).
- Thaïlande : Le salut de base est le wai ; il consiste à joindre les mains et à incliner plus ou moins la tête en fonction de l'interlocuteur se trouvant en face.
- Moyen-Orient : Dans certains pays, il est coutume pour les hommes de se saluer en frottant leur nez l'un contre l'autre.

Outre les salutations, il faudra également apprendre les différences culturelles au niveau comportemental.

Par exemple, il est coutume au Japon de retirer ses chaussures lorsque l'on pénètre dans une habitation. Dans les pays musulmans, il faudra les retirer lorsque l'on pénètre dans un lieu religieux.

À table, surtout dans les pays où il est coutume de manger avec les mains, il est mal vu de manger ou de toucher la nourriture avec la main gauche. Elle est souvent considérée comme impure car servant à la toilette intime.

Côté habillement également, il peut y avoir des informations importantes à connaître. En Asie, le blanc est par exemple une couleur associée à la mort et au deuil. En Italie, l'accès à de nombreuses églises peut être refusé aux femmes si elles arborent un décolleté et/ou ont les épaules découvertes. Si elles ne peuvent pas se changer, elles devront recouvrir leurs épaules d'un châle ou d'un autre vêtement.

Pour ce qui est des interactions physiques avec les gens, gare aux erreurs également. On ne touchera par exemple jamais la tête d'un enfant en Asie, en Inde notamment, car la tête est considérée comme le siège de l'âme. Ce que vous associez à une caresse affectueuse peut donc vous faire passer à tort pour un voleur d'âme !

Dans votre vidéo, parlez des manières de saluer dans les différents pays cités, d'une coutume au Japon, du comportement à table, de l'habillement, des interactions physiques avec les gens.

Vidéo réalisée par les étudiants et les étudiantes



Referencias

Texto de A3, Actividad 1

Fanny Maréchal, F. (13 juin 2016). Société – Les couples binationaux : Frida et Côme. *Le petit journal*. <https://lepetitjournal.com/stockholm/communaute/societe-les-couples-binationaux-frida-et-come-46384>

Textos de A6

Adaptado de : Rouxel, P. (s/f). La culture québécoise et les différences culturelles. *The Roadtrippers*. <https://theroadtrippers.fr/la-culture-quebecoise-et-les-differences-culturelles/>

Adaptado de : Pelletier, B. (2014, 13 avril). Conseils interculturels : fiches de neuf pays. *Gestion des risques interculturels*. <https://gestion-des-risques-interculturels.com/risques/conseils-interculturels-fiches-de-neuf-pays/>

Texto de A7

Adaptado de: Éditions Assimil (2017, 4 Sep). Différences culturelles : guide des bonnes manières à l'étranger. *Blog Assimil*. <https://blog.assimil.com/differences-culturelles-guide-des-bonnes-manieres-a-letranger/>

CAPÍTULO 4

Les projets de vacances en temps de pandémie

Silvia Alejandra PERALTA



RESUMEN

En este capítulo, se presenta una secuencia didáctica diseñada para el Ciclo de Nivelación 2021 de las carreras de la sección francés en la FL-UNC. El material es sensible al contexto, ya que respondió a la contingencia y se dirigió a las necesidades y expectativas del alumnado que deseaba comunicarse sobre los nuevos hábitos vacacionales impuestos por la pandemia. Incluye actividades diseñadas en Moodle, emplea distintas aplicaciones web y audios especialmente realizados para esta secuencia, lo que permitió exponer al alumnado al uso real de la lengua francesa. Al final, se obtuvieron registros de las impresiones del alumnado que brindó información necesaria para hacer adaptaciones para usos futuros.

Contexto educativo en el que se enmarca la secuencia

La secuencia didáctica fue diseñada en el año 2021 para la asignatura Lengua Francesa del Ciclo de Nivelación (CN) de las carreras de francés de la Facultad de Lenguas, UNC, que se dicta con 12 horas semanales durante seis semanas. El Ciclo de Nivelación es la formación de pregrado que tienen que aprobar los y las estudiantes para ingresar a las carreras de profesorado, traductorado o licenciatura. Al finalizar el CN, los alumnos y las alumnas alcanzan el nivel A2, según el Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas, aunque es un público muy heterogéneo en cuanto a los conocimientos de francés que poseen al inicio. A causa de la pandemia del COVID-19, el curso se dictó en modalidad virtual a través de videoconferencias y actividades elaboradas en Moodle y otras en aplicaciones web, tales como Educaplay y Padlet.

Objetivos y expectativas de logro

Esta secuencia didáctica corresponde a la unidad 5 del programa titulada *Mes projets de vacances* cuyos objetivos comunicativos son contar un proyecto de vacaciones y redactar un programa de visita a un lugar turístico. Para alcanzar estas metas, se espera que los y las estudiantes:

- Adquieran el vocabulario necesario y desarrollen estrategias de comprensión lectora y auditiva para comprender documentos auténticos y adaptados sobre el tema de las vacaciones durante la pandemia del COVID-19.
- Reemplen, en tareas de focalización lingüística y de producción, el futuro simple y el modo imperativo.
- Expliquen las formalidades para ingresar a una provincia argentina en pandemia.
- Redacten un proyecto de vacaciones para una página web.

A estos fines, el alumnado realizó actividades de comprensión escrita y oral sobre proyectos de vacaciones que favorecieron el aprendizaje del léxico de este tema y funcionaron como modelos de géneros textuales para la producción. Además, trabajaron el futuro simple y el modo imperativo, dos temas gramaticales de amplia frecuencia en los textos de base. Si bien las actividades de producción oral y escrita son tareas pedagógicas, se las contextualizó dentro un marco comunicativo que requirió el uso de estos recursos lingüísticos, de manera de simular instancias reales de comunicación.

Sensibilidad al contexto en la secuencia diseñada

En el CN de francés, se cuenta con un manual de cátedra diseñado por las docentes que lo dictan, que presenta los contenidos básicos de la lengua-cultura desde el nivel principiante hasta el A2 y está previsto para 6 semanas de clases.

La secuencia didáctica es sensible al contexto porque fue diseñada, especialmente, para el grupo de estudiantes, en respuesta a la necesidad de expresarse sobre el impacto de la epidemia de COVID-19 en la realización de viajes de vacaciones. Toma en cuenta las características del grupo compuesto por adultos jóvenes ingresantes a las carreras de francés en el contexto de educación superior mencionado, así como la fuerte carga horaria del curso y el uso de recursos tecnológicos.

En ella se expone a los alumnos y a las alumnas a la lengua francesa en uso, ya que emplea un artículo de diario electrónico como *input* escrito y un audio original grabado por una francesa sobre los cuidados durante las vacaciones. En suma, es una

secuencia didáctica hecha a medida, surgida de la necesidad de responder a un tema de actualidad que no se encuentra en ningún manual ni en ningún sitio de internet para aprender francés.

Descripción de las tareas por fases

Tareas de preparación

Para presentar el tema de las vacaciones en tiempos de la pandemia, se trabajó en plenario durante la videoconferencia. Se escribió en el pizarrón digital de Google, Jamboard, las palabras *vacances* y *Covid-19* y se propuso a los y a las estudiantes realizar una lluvia de ideas (Anexo: Activité 1), en la cual debieron decir palabras o ideas relacionadas con esos términos. Esta actividad permitió activar conocimientos y motivar al grupo-clase.

Tareas de recepción

En esta fase, se propuso la comprensión escrita del artículo en francés, *Covid-19: les vacances des Français en cinq tendances* de la autora Émilie Vignon (Anexo: Activité 2). Se trata de un documento auténtico publicado en línea el 18/2/2021 al que no se realizaron adaptaciones, ya que se lo consideró bastante simple, propio de un nivel A2, el cual es el objetivo de este curso y, además, fue una ocasión para que los y las estudiantes trabajaran con un documento auténtico publicado la web.

Dicho texto no posee ninguna imagen, pero presenta cinco subtítulos que sirvieron para que el alumnado exprese hipótesis sobre el posible contenido del texto durante la fase de prelectura (2.1). Como Cuq (2003) afirma que este tipo de actividad facilita la comprensión del texto, se preguntó a los alumnos y a las alumnas si era posible salir de vacaciones durante la pandemia, si sabían qué pasaba en Francia y qué vacaciones tienen lugar en Francia en el mes de febrero. Se asignó la lectura en voz alta de los cinco subtítulos del artículo a diferentes estudiantes y, seguidamente, toda la clase formuló hipótesis, tales como los franceses no tienen previstas vacaciones cortas en este tiempo, cuentan con el verano para viajar, las vacunas les dan esperanzas, necesitan más tranquilidad, no viajarán al extranjero antes de 2022.

A continuación, se pasó a la actividad receptiva de la fase de lectura (2.2) que consistió en una actividad de comprensión escrita selectiva de opción múltiple mediante un cuestionario de Moodle. Posteriormente, se realizó la puesta en común en la que los y las estudiantes verificaron su comprensión de algunas informaciones expresadas en el artículo.

Finalmente, se llevó a cabo la actividad de poslectura (2.3) que consistió en un comentario oral en clase, basado en la comparación de la situación en Francia y en Argentina, con respecto a las vacaciones durante la pandemia.

También, como tarea centrada en el *input*, se propuso la comprensión oral de un extracto de programa de radio sobre las precauciones para protegerse del COVID-19 durante las vacaciones (Anexo: Activité 3). Se trata de un documento fabricado, de autoría propia, inspirado de programas actuales de radios francesas, en que se utilizó la 2.º persona del plural, del modo imperativo, para expresar consejos. El texto fue grabado por una nativa francófona, a una velocidad lenta, para favorecer la comprensión oral de los y las estudiantes y, también, para imitar los audios de los manuales de los niveles A1 y A2.

En la preescucha (Anexo: Activité 3.1), se les preguntó qué precauciones se debían tomar en vacaciones durante la pandemia. Se hizo una lluvia de ideas en el pizarrón digital Jamboard, que fue útil para completar vocabulario sobre este tema y, además, preparó para la actividad receptiva.

En la fase de escucha, se hizo una primera reproducción de la grabación en la que se preguntó a los y a las estudiantes quién habla, cuándo habla y sobre qué. Luego de la segunda reproducción del audio, se propuso una actividad de escucha detallada, de falso y verdadero con los cuestionarios de Moodle (Anexo: Activité 3.2). Como afirma Cornaire (1998), la primera escucha se basó en el reconocimiento de la situación, mientras que la segunda escucha se centró en el contenido informativo del documento.

Para la posescucha, se trabajó con la transcripción del programa de radio y se realizó una adaptación del texto para otro público. Como dicho programa de radio estaba dirigido a adultos, los consejos aparecen la 2.º persona del plural, entonces, para proponerlo a un público adolescente, se pidió su reescritura en la 2.º persona del singular del modo imperativo. El nuevo texto que los y las estudiantes redactaron fue presentado de manera individual en el aula virtual en el formato denominado “ensayo” de los cuestionarios de Moodle (Anexo: Activité 3.3). Este entrenamiento del modo imperativo sirvió para preparar la actividad 10, de expresión oral, en la que los alumnos y

las alumnas deben dar consejos sobre cómo ingresar a las distintas provincias argentinas en 2021 durante las vacaciones de verano en pandemia.

Tareas de focalización lingüística

En Activité 4, el rasgo gramatical para focalizar es el futuro simple con el objetivo de revisar las formas personales. Para ello, se diseñó un texto relacionado con el documento disparador de la comprensión escrita para que los y las estudiantes completen en los espacios en blanco la persona correspondiente del futuro simple de los verbos dados entre paréntesis. Para esto se utilizaron los cuestionarios de Moodle, de preguntas anidadas. Si bien fue una actividad de autocorrección, se hizo una puesta en común para aclarar dudas.

La siguiente, Activité 5, prepara para la tarea de expresión escrita. Esta actividad consistió en encontrar la definición de una serie de términos relacionados con el tema de las vacaciones en tiempos de pandemia, por ejemplo, *prévoir, organiser, planifier des vacances, programmer des vacances*. Para esto, se utilizaron los cuestionarios de Moodle, más precisamente la función de arrastrar y soltar palabras. Cada estudiante trabajó de manera individual en el aula virtual durante la videoconferencia y al cabo de unos minutos se hizo la puesta en común, si bien la actividad cuenta con la posibilidad de autocorrección.

Tareas de producción

En estas tareas el alumnado integró los saberes y capacidades desarrollados en las actividades anteriores en una tarea de expresión escrita con una propuesta turística para clientes de una agencia de viaje (Anexo: Activité 6) y otra de expresión oral para organizar un viaje de vacaciones a otra provincia, teniendo en cuenta las restricciones de la pandemia (Anexo: Activité 8).

Expresión escrita

En cuanto a la tarea de producción escrita (Anexo: Activité 6), con el fin de proponer una actividad adaptada al contexto, se aprovechó el momento del relanzamiento del sector turístico para asignar una tarea grupal que consistió en escribir una propuesta

de visita a un lugar turístico para publicar en la página web de una agencia de viajes. Cada grupo se ocupó de un destino distinto: las cataratas del Iguazú, Córdoba, el norte argentino y Ushuaia. En sus producciones, los y las estudiantes debieron utilizar el futuro simple y las expresiones de tiempo. Cada equipo tuvo como texto fuente informaciones en francés sobre el destino turístico del que les tocó ocuparse. Gracias a la función de las reuniones de Meet, “Crear grupos”, los y las estudiantes fueron divididos en equipos. Mientras trabajaban, la docente pudo desplazarse virtualmente por los equipos para guiarlos. Cuando los equipos terminaron sus producciones, se puso fin al trabajo grupal y el alumnado volvió a la sala principal de la reunión. Durante la lectura en voz alta por parte de cada equipo, que además era proyectada en la pantalla, la profesora señaló errores que propició la reflexión y les facilitó hacer correcciones en sus textos.

Además, los y las estudiantes comentaron oralmente los trabajos de sus compañeros y compañeras durante la puesta en común, en la videoconferencia. Finalmente, cada equipo copió su trabajo en un Padlet que se publicó en el aula virtual. Estas producciones sirvieron como insumos para todo el alumnado.

A pesar del nivel de lengua heterogéneo de los y las estudiantes, no se previó un recorrido diferente para quienes presentan más dificultades en el aprendizaje, ya que se consideró que la interacción entre los y las estudiantes los ayudaría a vencer dificultades.

Expresión oral

Como preparación a la tarea de expresión oral, se propuso una tarea basada en el léxico sobre las formalidades para entrar a una ciudad durante la pandemia (Anexo: Activité 7). Dicha actividad fue diseñada con la aplicación web Educaplay y tuvo por finalidad reconocer expresiones como *déclaration sur l’honneur*, *permis de circulation*, etc., escondidas en una sopa de letras. Cabe destacar que el uso de recursos web hacen las videoconferencias más dinámicas y motivadoras.

Posteriormente, se propuso una tarea de expresión oral (Anexo: Activité 8) en la que se aprovecharon dos situaciones reales de ese momento. En primer lugar, luego de terminado el Ciclo de Nivelación, los alumnos y las alumnas disponen de unos días libres antes de comenzar a cursar el 1.º año de las carreras de francés. En segundo lugar, si bien en marzo de 2021 el mundo estaba aún en pandemia, ya se podían visitar las provincias argentinas, respetando una serie de condiciones. El alumnado recibió la consigna de escribir un diálogo en el que debían discutir en su grupo de dos o tres

personas qué provincia argentina deseaban visitar durante sus minivacaciones. Cada estudiante eligió una provincia argentina y comentó a sus compañeros y compañeras de equipo las condiciones para visitar dicho lugar. Cabe aclarar que, como el artículo sobre las formalidades para ingresar a cada provincia argentina estaba en español, los y las estudiantes tuvieron que traducir el documento al francés. Durante el trabajo en grupos, la docente pasó por cada uno e hizo sugerencias y, al finalizar el trabajo en equipos, el alumnado volvió a la sala principal de la reunión y cada equipo representó su diálogo delante de sus compañeras y compañeros. Este fue un momento enriquecedor el grupo clase, ya que todos los y las estudiantes participaron activamente. Seguidamente, recibieron la retroalimentación de lo expresado.

Luego de haber hecho una descripción de cada una de las tareas, se evalúa esta secuencia didáctica.

Evaluación de la experiencia por parte de aprendientes y docentes

Para conocer la opinión de los y las aprendientes, se les pidió que respondieran al siguiente cuestionario:

- ¿Qué actividad te gustó más y por qué?
- ¿Qué actividad te gustó menos y por qué?
- ¿Considerás que le faltó algo a esta secuencia didáctica?

El 50 % de los estudiantes expresó que la actividad que les gustó más fue la comprensión oral del programa de radio, ya que, como fue leído por una nativa, fue necesario prestar mucha atención. Estiman que esto ayuda a entrenar la escucha.

El otro 50 % votó por la tarea de expresión escrita en la que redactaron un proyecto de viaje para la página web de una agencia de turismo. Los y las estudiantes apreciaron la riqueza del vocabulario que les permitió redactar proyectos de viajes, utilizando un léxico variado y apropiado. Por ejemplo, el empleo de *se balader*, *marcher le long de*, *parcourir*, entre otros verbos y expresiones. Otro alumno afirmó que le pareció la mejor manera de reemplazar el futuro simple, es decir, en la redacción de un proyecto de viaje muy real, para la página web de una agencia de viajes. También le dieron mucha importancia al trabajo en equipo durante las videoconferencias, ya que no podían verse personalmente.

En lo que respecta a las actividades que menos les gustaron, el 75 % de los encuestados expresaron que no les gustó la sopa de letras diseñada con Educaplay, ya que encontraron el vocabulario difícil de reconocer y confuso.

Al 25 % restante, no le gustó la actividad diseñada en Moodle que consiste en relacionar términos con definiciones porque la encontraron un tanto repetitiva.

Todo el alumnado afirmó que no le faltó nada a esta secuencia didáctica. Consideran que está muy completa, muy rica en vocabulario y que les propició un aprendizaje interactivo y motivador.

Algunos y algunas estudiantes afirmaron que hubiesen querido tener más tiempo para la tarea de expresión oral.

En cuanto a la evaluación docente, también es positiva, aunque consideramos una serie de puntos como negativos. Por ejemplo, se propusieron demasiadas actividades en Moodle en lugar de haber utilizado más aplicaciones web, tales como Canva, Genially, Quizlet. Consideramos, también, que debimos dar más herramientas lingüísticas para la realización del diálogo sobre las formalidades de ingreso a las distintas provincias argentinas durante la pandemia. De esa manera, las conversaciones hubieran girado más en torno a las discusiones y hubiesen sido menos expositivas.

Conclusiones

Como conclusión, se puede afirmar que esta secuencia didáctica fue motivadora para los y las estudiantes. Cuenta con documentos auténticos adaptados al contexto, pero tan actuales que no podrán ser reutilizados tal cual fueron diseñados.

Para el próximo Ciclo de Nivelación 2022, deberá presentarse una secuencia modificada, con materiales adaptados a la realidad de ese momento para seguir proponiendo un proceso de enseñanza / aprendizaje motivador, atendiendo a los intereses de las y los ingresantes y sin alejarnos del programa de la cátedra.

Referencias bibliográficas

Cornaire, C. (1998). *La compréhension orale*. Clé International.

Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Clé International.

ANEXO CAPÍTULO 4

Les projets de vacances en temps de pandémie

Ciclo de Nivelación de Francés 2021

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba



Activité 1 : Mise en route



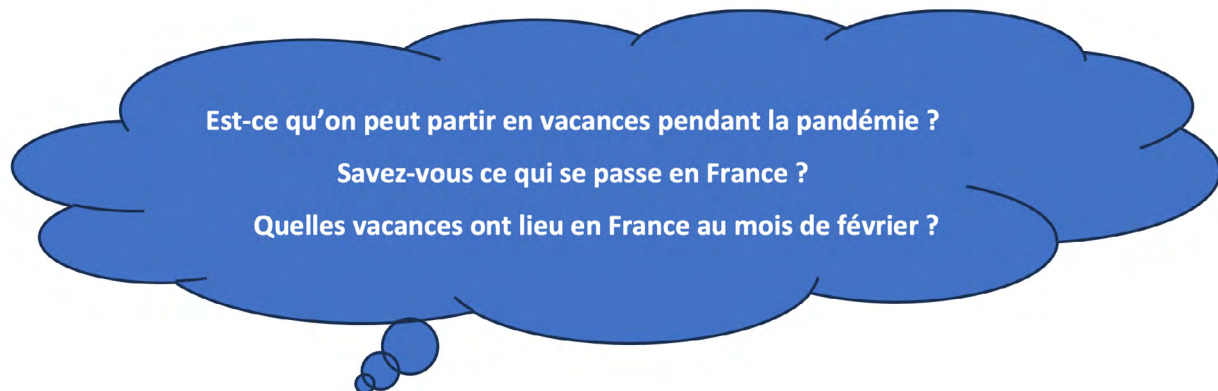
**Écrivez de mots
se rapportant aux
termes
« VACANCES » et
« COVID 19 »**



Activité 2 : Lecture



2.1. Pré-lecture



- Vous allez lire les sous-titres de l'article ci-dessous à haute voix :
 - #1. Les Français sont en manque de projets d'escapades...
 - #2. ...mais ils tablent avant tout sur l'été
 - #3. Un vaccin qui ouvre des perspectives
 - #4. Un fort besoin de réassurance
 - #5. Voyages à l'étranger : pas avant 2022 ?
- Quelles hypothèses pouvez-vous faire à propos du contenu de ce texte ?

2.2. Lecture

Lisez attentivement l'article suivant et marquez l'option correcte dans chaque cas.

Covid-19 : les vacances des Français en cinq tendances ETUDE

Par **Emilie Vignon** Le 18 février 2021

Pour les Français interrogés, les projets de vacances semblent devoir avant tout se concrétiser cet été. (Illustration/Pexels)

Deux études, un constat : malgré le Covid, les Français rêvent déjà à leurs prochaines vacances. Si cette année encore, elles ne seront pas des vacances comme les autres, le vaccin semble changer progressivement la donne.

#1. Les Français sont en manque de projets d'escapades...

Le scénario s'est répété à chaque allocution annonçant la levée des restrictions de déplacements : à peine le feu vert donné, les Français cliquaient sur « réserver ». En cette période tourmentée, les vacances sont un bol d'air salvateur qui manque visiblement cruellement à de nombreux Français. D'après le sondage* mené par Yougov pour Home Exchange, pour 36 % des Français, ne plus pouvoir se projeter dans des projets de vacances est l'une des choses les plus dures moralement. Une tendance d'autant plus forte pour les personnes âgées de plus de 55 ans, qui sont 60 % à ressentir cela. Le plus difficile pour les Français sondés reste toutefois la possibilité de passer du temps avec leur famille ou leurs amis comme ils le souhaitent (53 %). Tout ce qui touche néanmoins aux loisirs arrive juste après. Ne pas pouvoir se rendre dans un bar ou un restaurant est ainsi un creve-cœur pour 41 % d'entre eux, ne pas pouvoir se déplacer en toute liberté au quotidien compte aussi parmi les choses les plus difficiles à supporter (37 %) dans le contexte actuel de crise sanitaire.

#2. ...mais ils tablent avant tout sur l'été

Et visiblement, les projets de vacances sont effectivement remis à plus tard. D'après l'étude de HomeExchange, 58 % ne partiront pas en vacances lors des vacances de printemps, à cause du Covid pour la moitié d'entre eux. Les perspectives se concentrent d'ores et déjà sur l'été. D'après une enquête en ligne menée par Abritel** cette fois, 19 % des familles françaises envisagent leurs premières vacances de l'année en France entre avril et juin 2021. Pour 45 % des familles françaises, leur premier séjour en France sera possible entre juillet et septembre. Seulement 13 % des familles ne se voient pas repartir en vacances en France avant 2022. Au global, 68 % des familles se déclarent confiantes à l'idée de pouvoir partir en vacances en famille en 2021, même si 34 % de ces mêmes familles se disent confiantes tout en restant prudentes, toujours selon l'étude d'Abritel.

#3. Un vaccin qui ouvre des perspectives

Si le Covid s'est installé dans nos vies depuis un an, entravant les projets d'escapades, la donne change progressivement avec le déploiement des campagnes de vaccination. D'après l'étude, menée par Abritel, 41 % des familles françaises affirment que l'annonce d'un vaccin a eu un impact positif sur leur décision de programmer des vacances en 2021. 22 % des familles françaises se sont en effet senties rassurées par la vaccination à venir et cela leur a ouvert des perspectives pour de prochaines vacances, explique Abritel. 19 % ont même immédiatement commencé à effectuer des recherches pour de prochains voyages aussitôt après l'annonce du vaccin. 31 % d'entre elles indiquent cependant être toujours réticentes à programmer des vacances en raison des incertitudes persistantes (confinement, restrictions de circulation, etc.). Seuls 17 % ont déclaré que l'annonce d'un vaccin n'a eu aucun effet car il ne leur inspire pas confiance, indique l'étude.

Si la vaccination contre la Covid-19 devait être fixée comme condition préalable à l'arrivée dans certaines destinations, 45 % des familles se déclarent prêtes à le faire, rapporte l'étude, soit parce qu'elles ont l'intention de se vacciner de toute façon (24 %) soit parce qu'elles souhaitent le faire pour être autorisées à voyager (21 %). 22 % des familles restent toutefois encore attentistes et préfèrent voir comment cela se passe pour les autres avant de se prononcer. Certains refusent enfin l'idée d'une vaccination obligatoire pour voyager (10 %), quitte à devoir choisir une autre destination. Enfin, 17 % des familles n'envisagent pas pour l'instant de se faire vacciner, quelle qu'en soit la raison.

#4. Un fort besoin de réassurance

D'autres facteurs joueront un rôle pour restaurer la confiance dont les familles françaises ont besoin pour organiser leurs prochaines vacances, rapporte l'étude d'Abritel. 34 % d'entre elles souhaitent ainsi des données claires et des informations sur les progrès de la vaccination dans chaque pays, pour avoir une idée de la situation sur place. Presque autant (31 % des familles) souhaitent une chronologie claire et réaliste de la part du gouvernement sur des restrictions potentielles de déplacement et/ou de là où il est/sera possible de partir. 27 % des répondants affirment qu'ils attendent avant tout des politiques d'annulation flexibles de la part des acteurs du secteur touristique pour organiser leurs

vacances en toute confiance. Enfin, 15 % considèrent comme plus important la possibilité de pouvoir se faire tester gratuitement et ne pas avoir à respecter une quarantaine au retour d'un autre pays.

#5. Voyages à l'étranger : pas avant 2022 ?

Quant à repartir à l'étranger, les familles françaises sont plus prudentes puisqu'elles ne sont que 27 % à pouvoir l'envisager entre juillet et septembre, et autant à penser que cela ne sera pas possible avant 2022, selon l'étude d'Abritel. [Des chiffres qui esquissent donc à nouveau l'hypothèse d'un été franco-français](#), comme l'an dernier, en attendant une réelle reprise des voyages à l'international. Dans [une étude récente](#) de l'OMT, 50 % des personnes interrogées s'attendaient en effet désormais à ce que le rebond des voyages internationaux ne se produise qu'en 2022.

**Étude réalisée auprès de 1032 personnes représentatives de la population française (18+) via un sondage effectué en ligne, sur le territoire français, du 9 au 10 février 2021.*

***L'enquête en ligne a été réalisée par Atomik Research auprès de 1503 parents (18+) en France du 15 au 19 janvier 2021 qui ont des enfants jusqu'à 15 ans et qui ont voyagé en famille au cours des cinq dernières années.*

Marquez l'option correcte.

a. La date de cet article est :

1. le 10 février 2020
2. le 18 février 2020
3. le 18 février 2021

b. Les Français pensent déjà à leurs vacances :

1. d'hiver
2. de printemps
3. d'été

c. Les personnes les plus touchées par le manque de projets de vacances sont :

1. les plus de 45 ans
2. les plus de 35 ans
3. les plus de 55 ans

d. D'après une enquête en ligne menée par Abritel, pour 45 % des familles françaises, leur premier séjour en France aura lieu entre :

1. juin et août 2021
2. août et septembre 2021
3. juillet et septembre 2021

e. Pour 41 % des familles françaises, l'annonce d'un vaccin a influencé la décision de programmer des vacances en 2021

1. de manière positive
2. de manière pas tout à fait positive
3. de manière négative

f. Certaines personnes en France sont contre la vaccination obligatoire pour voyager. Elles représentent :

1. 15 % de la population
2. 20 % de la population
3. 10 % de la population

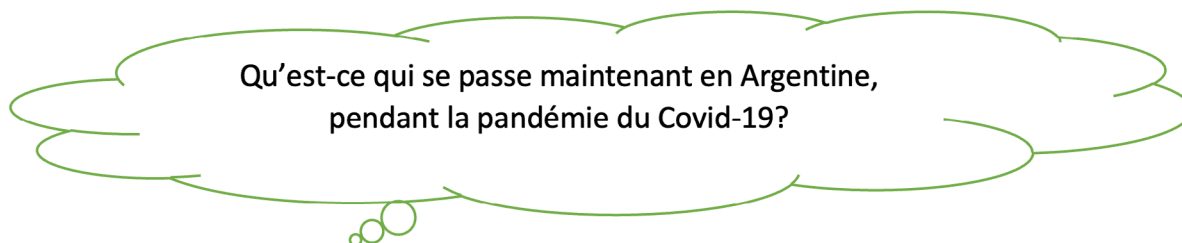
g. Pour organiser leurs vacances en toute confiance, 27 % des personnes interrogées souhaitent :

1. des informations sur les progrès de la vaccination dans chaque pays
2. une chronologie claire de la part du gouvernement sur des restrictions de déplacement
3. des politiques d'annulation flexibles de la part du secteur touristique

h. Selon l'étude réalisée par Abritel, l'été 2021, les Français partiront :

1. en France
2. en Asie
3. en Europe

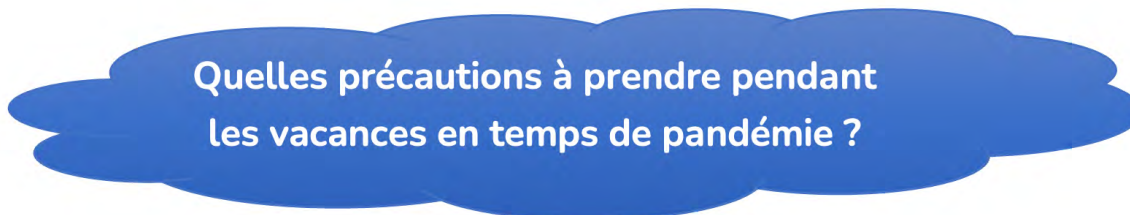
2.3. Après-lecture



Activité 3 : Compréhension orale



3.1. Pré-écoute



3.2. Écoute

Écoutez l'émission de radio suivante et dites si les affirmations sont vraies ou fausses. Justifiez les phrases incorrectes.



Cliquez [ICI](#)
pour écouter l'enregistrement

1) Il faut se renseigner sur la situation sanitaire de son lieu de résidence.

Vrai / Faux

.....

.....

2) Les transports en commun ont des consignes sanitaires à respecter.

Vrai / Faux

.....

.....

3) Dans vos bagages, emportez seulement des masques.

Vrai / Faux

.....

.....

4) Sur place, il est nécessaire de respecter les gestes barrières.

Vrai / Faux

.....

.....

5) Dans le logement, il faut ouvrir un peu les fenêtres chaque jour.

Vrai / Faux

.....

.....

6) À la plage, les groupes de plus de six personnes sont interdits.

Vrai / Faux

.....

.....

3.3. Après-écoute

Lisez la transcription de l'enregistrement de l'émission de radio qu'on vient d'écouter. Réécrivez le même texte pour une émission adressée aux jeunes. Réemployez le mode impératif à la 2^{ème} personne du singulier.

Ex : *Renseigne-toi sur la situation sanitaire*

Bonjour tout le monde !

Comment ça va ?

Ce matin, je vais vous parler des précautions à prendre pour se protéger du Covid -19 pendant les vacances.

Avant le départ :

- > Renseignez-vous sur la situation sanitaire du lieu de vos vacances.
- > Réservez votre place à l'avance dans les transports en commun (trains, avions, autocars, etc.) car ils ne fonctionneront pas à pleine capacité.
- > Demandez aussi quelles sont les consignes sanitaires imposées (le port du masque par exemple).
- > D'une manière générale, prévoyez dans vos bagages un certain nombre de masques et quelques flacons de gel hydroalcoolique.

Sur place :

- > Conservez les gestes barrières.
- > Saluez sans serrer la main.
- > N'embrassez pas les autres personnes.
- > Lors d'un repas, évitez de partager les plats et de goûter dans les assiettes des autres.
- > Lavez-vous les mains très régulièrement.
- > À la plage, sur les chemins de randonnée ou en ville, tenez-vous à distance des autres.
- > Dans le logement, ouvrez en grand les fenêtres chaque jour et pendant au moins dix minutes pour faire circuler l'air et le renouveler.
- > Toussez dans votre coude ou dans un mouchoir à usage unique. Après, jetez-le.

Quelles précautions pour quelles activités ?

- > Avant de vous rendre quelque part (une piscine, un musée, un parc, un zoo, etc.), renseignez-vous pour savoir s'il faut réserver votre entrée, limiter le nombre de personnes présentes, respecter un créneau horaire précis, etc.
- > À la plage : respectez la distanciation physique, les gestes barrière. Les rassemblements de plus de dix personnes sont interdits.
- > En randonnée, augmentez la distanciation physique entre les marcheurs pour prévenir le risque de contamination par postillons et gouttelettes de transpiration.
- > En bateau : contactez les capitaineries pour signaler votre arrivée à chaque escale, prenez rendez-vous pour organiser les opérations de manutention et connaître les règles instaurées dans le contexte sanitaire.
- > Prenez soin de vous et de vos proches ! Bonnes vacances !



Activité 4 : Grammaire



Lisez attentivement les phrases suivantes et conjuguez les verbes entre parenthèses au futur simple.

- a) Le vaccin contre le Covid-19 (favoriser) le départ en vacances des Français.
- b) Quand les restrictions de déplacements (être) levées, les Français (partir) en vacances.
- c) Un Français sur trois (remettre) à plus tard ses projets de vacances.
- d) Selon une enquête menée par Abritel, 19 % des familles françaises (passer) leurs premières vacances de l'année entre avril et juin 2021.
- e) Ces familles (rester) prudentes au moment des vacances.
- f) Un Français sur quatre (se sentir) rassuré par la vaccination contre le Covid-19.

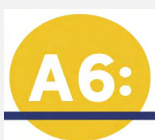


Activité 5 : Lexique



Trouvez les expressions correspondantes à chacune des définitions

- a) Rendre concrète ses intentions pour la période de repos
- b) Être privé de projets d'évasion pour échapper aux obligations
- c) Se lancer dans ses projets de vacances
- d) Prévoir, organiser, planifier des vacances
- e) Préparer ses vacances en sécurité
- f) Partir de nouveau (après un temps d'arrêt) dans d'autres pays
- | | |
|--|---|
| Se projeter dans des projets de vacances | Organiser ses vacances en toute confiance |
| Être en manque de projets d'escapades | Programmer des vacances |
| Repartir à l'étranger | Concrétiser ses projets de vacances |



Activité 6 : Production écrite



À présent, en Argentine, nous assistons au relancement du secteur touristique. L'agence de voyages où Mariela, notre étudiante assistante travaille, propose à ses clients des programmes de visite pour découvrir quelques endroits touristiques de notre pays. Vous formez quatre équipes. Chaque groupe choisit un lieu. Servez-vous des notes ci-dessous et rédigez votre texte. Réemployez le futur simple à la 2^{ème} personne du pluriel. N'oubliez pas d'utiliser des expressions de temps. (Travail en équipe)

Chutes d'Iguazú

- Visiter Puerto Iguazú
- Passer une journée aux chutes d'Iguazú, côté argentin.

- Faire une excursion d'une journée aux chutes d'Iguazú.
- Découvrir la puissance des chutes d'Iguazú à bord du bateau Gran Aventura.
- Profiter d'un vol de 10 minutes en hélicoptère au-dessus des chutes d'Iguazú et admirer des chutes époustouflantes.
- Découvrir la culture latino-américaine à travers la nourriture et la danse. Profiter d'un spectacle multiculturel avec des succulentes viandes grillées. Regarder des danses traditionnelles du Mexique, du Paraguay, d'Argentine et du Brésil.
- Faire une aventure d'une demi-journée dans la forêt d'Iguazú.
- Se balader à cheval dans la jungle avec la communauté Guaraní.
- Faire une excursion d'une journée en petit groupe aux chutes d'Argentine. Découvrir la flore et la faune de cet endroit.

Córdoba

- Visiter la « Manzana Jesuítica », le quartier jésuite est le patrimoine de la ville.
- Se balader du côté du Collège National de Monserrat.
- Aller à la cathédrale Notre Dame de l'Assomption.
- Parcourir le Cabildo, siège du maire et des autorités de la ville du temps des colonies.
- Découvrir le musée de la ville de Córdoba.
- Marcher sur la place San Martín, qui est en face.
- Visiter la promenade du Bon Pasteur. Là, il y avait une prison pour femmes. Après, elle est devenue galerie commerciale.
- Parcourir l'église des Capucins.
- Marcher le long de l'avenue Yrigoyen.
- Aller au musée de Beaux Arts « Palacio Ferreyra », qui rassemble une collection d'artistes nationaux.
- Continuer votre chemin vers le parc Sarmiento, le terrain de jeu des habitants de la ville.

Nord argentin

- Passer deux jours dans de superbes paysages de la province de Jujuy. Visiter les « Grandes salinas ». Se laisser éblouir par ce paysage hors du commun. Se promener le long du sentier « Los colorados » après avoir déjeuné à Purmamarca. Admirer les paysages montagneux et désertiques multicolores.
- Monter sur la colline aux 7 couleurs.

- Marcher le long des ruines pré-inca de Tilcara et les plus beaux paysages de la Quebrada de Humahuaca.
- Visiter les formations rocheuses et les domaines vinicoles de Cafayate.
- Monter les collines et les montagnes de Cachi.
- Parcourir des villages, des attractions naturelles et des établissements vinicoles. Profiter des paysages à couper le souffle.

Ushuaia

- Visiter Ushuaia, capitale de la province de Terre de feu, Antarctique et îles de l'Atlantique sud. C'est la ville la plus au sud du monde.
- Faire une excursion en bateau sur le canal Beagle. Observer les pingouins et autres oiseaux et mammifères typiques de la région.
- Parcourir l'avenue Maipú, rue commerçante qui longe la baie du canal Beagle.
- Boire un verre face à la magnifique baie du Canal Beagle.
- Visiter le musée maritime et le musée du bain.
- Passer du temps au musée Bout du monde et au musée Mundo Yamana.
- Prendre le train « du bout du monde » pour rejoindre le parc national Tierra del Fuego.
- Faire des activités nautiques sur le canal : kayak, voile.
- Aller à la péninsule Valdés, près de la ville de Puerto Madryn. C'est l'une des plus belles réserves d'Argentine. S'arrêter pour observer la nature.

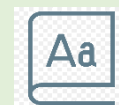


Cliquez [ICI](#)

pour lire les productions de toutes les équipes



Activité 7 : Lexique



Malgré la pandémie, on peut voyager à l'intérieur de notre pays. Mais, dans chaque province, il faut respecter quelques formalités d'accès. Pour vous exprimer sur ce sujet, cliquez sur le lien et découvrez le vocabulaire.



Cliquez [ICI](#) pour accéder à l'activité

Formalités d'entrée

POINTS
0

Mots 0/7

Page 1/1

ATTESTATIONSURLHONNEUR DECLARATIONSURLHONNEUR PERMISDECIRCULATION FORMALITESDENTREE
 ASSURANCEMEDICALE TESTPCRNEGATIF QUARANTAINE

I	C	H	O	V	O	I	U	C	F	A	F	Z	I	C	X	D	I	T	I	D	C	M	Q
Z	T	A	U	I	Y	V	X	A	O	J	P	A	I	E	X	E	U	A	U	E	A	I	R
Y	I	E	E	M	U	K	L	A	A	D	K	M	I	E	A	E	T	S	F	C	A	I	U
C	Z	Z	O	Q	D	S	E	D	I	W	Q	U	E	R	K	Q	E	S	L	L	A	T	E
K	A	M	N	I	K	T	H	F	O	I	F	O	F	T	U	O	A	U	K	A	M	F	N
O	L	M	I	M	X	N	E	B	W	E	E	O	X	N	M	D	O	R	R	R	M	U	N
I	O	E	I	O	A	K	U	S	T	M	U	V	E	E	L	I	M	A	G	A	M	O	O
U	W	N	F	J	P	J	Y	E	Z	A	W	H	E	D	E	J	E	N	L	T	U	S	H
U	U	F	K	A	O	B	U	O	O	W	Z	T	I	S	X	X	S	C	R	I	U	I	L
N	A	J	E	I	A	B	W	Q	L	L	N	W	U	E	B	W	N	E	J	O	K	G	R
A	S	U	N	N	M	I	M	O	D	U	W	E	B	T	V	A	V	M	E	N	O	L	U
L	H	A	I	T	O	E	N	X	U	L	M	M	Q	I	W	H	O	E	Y	S	M	S	S
A	E	O	A	A	Q	U	B	I	Q	E	D	M	J	L	N	A	O	D	D	U	D	B	N
D	C	O	T	F	A	W	A	L	P	I	L	F	R	A	C	C	O	I	Q	R	I	E	O
A	G	D	N	S	E	E	R	B	Z	A	U	R	P	M	I	P	D	C	O	L	O	E	I
L	O	T	A	N	Z	D	I	N	J	O	I	B	K	R	D	B	W	A	J	H	I	K	T
Z	E	A	R	E	L	F	D	R	U	Z	O	Y	A	O	Z	E	O	L	A	O	T	E	A
B	A	E	A	Q	O	Z	V	F	M	B	R	X	I	F	X	I	I	E	V	N	P	Y	T
I	C	Z	U	Q	I	E	O	N	H	P	A	M	A	Q	U	E	N	Q	C	N	J	E	S
V	K	W	Q	B	P	A	G	E	A	L	A	C	C	O	X	F	K	Z	I	E	V	Q	E
C	T	E	S	T	P	C	R	N	E	G	A	T	I	F	H	Y	Y	A	R	U	L	A	T
Q	V	Z	M	S	Y	O	X	U	K	L	S	S	N	V	I	L	I	C	I	R	B	A	I
W	R	W	W	A	S	J	W	A	E	U	F	M	G	D	T	I	Q	P	Q	O	X	E	A
M	O	U	S	E	P	E	R	M	I	S	D	E	C	I	R	C	U	L	A	T	I	O	N

00:52

Activité 8 :
 Expression orale

Le Cours d'admission va bientôt finir et vous aurez le temps de vous reposer et de voyager, si vous le souhaitez. Lisez l'article suivant concernant les conditions d'accès à chaque province argentine cet été.

Cliquez [ICI](#)
 pour lire l'article



Chacun/e propose à ses camarades de visiter une province différente. Réemployez le mode impératif et parlez des formalités d'accès dans chaque cas.

Referencias

Texto de A2

Vignon, E. (2021, 18 février). Covid-19 : les vacances des Français en cinq tendances. *L'Echo touristique*. Consultado el 20 de febrero de 2021 de <https://www.lechotouristique.com/article/covid-les-vacances-des-francais-en-cinq-tendances>

Textos de A6

Adaptado de: Anónimo (s/f). 10 choses à voir et à faire dans le nord-ouest argentin. *Sixt Magazine*. <https://www.sixt.fr/magazine/voyages/10-choses-a-voir-et-a-faire-dans-le-nord-ouest-argentin/>

Adaptado de: Anónimo (s/f). Chutes d'Iguazú. <https://iguazufalls.com/fr/>.

Adaptado de: OKvoyage (WR) y Guitton, M. (2008, 9 janvier). Mini-guide : visiter Ushuaia, la ville du bout du monde. *OK Voyage*. <https://www.okvoyage.com/post/ushuaia-ville-bout-monde/>

Adaptado de: Province de Córdoba (Argentine). (2022, 23 novembre). *Wikipédia, l'encyclopédie libre*. [http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Province_de_C%C3%B3rdoba_\(Argentine\)&oldid=213910287](http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Province_de_C%C3%B3rdoba_(Argentine)&oldid=213910287)

Textos de A8

Anónimo (2020, 07 Nov.). Vacaciones 2021: ¿cuáles son los requisitos para ingresar a cada provincia argentina? *Infobae*. Consultado el 20 de febrero de 2021 de <https://www.infobae.com/turismo/2020/11/07/vacaciones-2021-cuales-son-los-requisitos-para-ingresar-a-cada-provincia-argentina/>

CAPÍTULO 5

La televisión francophone et argentine

Silvia Alejandra PERALTA



RESUMEN

Este capítulo presenta una secuencia diseñada para el 3.º año de francés del Departamento Cultural (FL-UNC). Los materiales fueron creados para que el alumnado conozca características de la televisión y del consumo de plataformas de *streaming* en países de habla francesa, compare con la situación en Argentina y, además, reaccione y dé su opinión sobre programas y películas en canales de televisión y plataformas como Netflix. Consta de actividades diseñadas con los recursos de Moodle y aplicaciones web como Educaplay y Quizlet. Al final de esta secuencia didáctica, el alumnado realizó una tarea de expresión escrita a través del recurso “Foro” del aula Moodle y otra de expresión oral, publicada en YouTube, en la que reseñaron una película en lengua francesa.

Contexto educativo en el que se enmarca la secuencia

Esta secuencia fue diseñada en 2022 para el tercer nivel anual de francés del Departamento Cultural de la Facultad de Lenguas, UNC. Dicha institución ofrece a adultos cursos de idiomas abiertos a la comunidad con una duración de cuatro años, y se alcanza al final del cuarto curso el nivel A2 del MCER. El tema presentado en esta secuencia didáctica es el último de la cuarta y última unidad de este curso, dictado a distancia con metodología de clase invertida. En consecuencia, todos los lunes se habilitó una clase diseñada con recursos Moodle y aplicaciones web y los y las estudiantes dispusieron de cinco días para apropiarse de los contenidos y realizar las actividades a su ritmo. Luego, el día sábado, en la videoconferencia de 80 minutos, se aclararon las dudas y se trabajó, especialmente, la expresión oral. El grupo clase estuvo compuesto por diez estudiantes, aproximadamente.

Cabe aclarar que, en esta secuencia, se realizaron pequeñas modificaciones respecto de la primera versión que también fue diseñada para la modalidad a distancia. Se precisó el título, ya que, en la versión anterior, este fue solo *La télévision* y, en la tarea de producción oral, los y las estudiantes dieron su opinión sobre películas exclusivamente francesas, mientras que, ahora, se les pidió que vieran películas francófonas, sin importar su origen. Además, teniendo en cuenta las autoevaluaciones de la autora, se detallaron los objetivos de dicha secuencia en la primera página del “libro” de Moodle, que contiene dicha secuencia en el aula virtual.



Contenus communicatifs:

- réagir / donner son opinion sur un programme de télévision.

Contenu grammatical:

- c'est ...qui / c'est...que pour mettre en relief

Contenu lexical:

- termes liés aux médias.

Figura 1. Captura de pantalla del libro de Moodle
(Elaboración propia, imagen del aula de Moodle. La imagen es de autor desconocido)

Objetivos y expectativas de logro

Se espera que los y las estudiantes:

- Se informen sobre los canales de la televisión francesa actual.
- Comprendan testimonios redactados por francesas sobre la televisión actual de dicho país.

- Adquieran el vocabulario referido a los distintos tipos de programas de televisión.
- Puedan reemplazar las estructuras *ce qui...*, *c'est* y *ce que..... c'est de la mise en relief*.
- Den su opinión sobre la televisión argentina.
- Resuman una película francófona, aconsejen o desaconsejen su visionado.
- Sean capaces de hablar en continuo en el momento de hacer una exposición sobre una película francófona de su elección.

Sensibilidad al contexto en la secuencia diseñada

A nivel mundial, la pandemia de COVID-19 trajo grandes cambios en el plano socio-cultural. La imposibilidad o las restricciones en el movimiento de las personas impulsaron nuevos hábitos, como el consumo de medios de comunicación masiva y la popularización de las plataformas de *streaming*. Este material responde a las necesidades del grupo de estudiantes de comunicarse sobre estos temas que no se encuentran en los manuales comerciales ni en los sitios web para aprender francés.

Para el diseño de esta secuencia didáctica, se contó con testimonios sobre la televisión francófona actual redactados por francesas y con un audio grabado por una belga. El alumnado encontró estos documentos muy útiles porque los y las expuso al uso auténtico de la lengua y les permitió comparar los tipos de programas que ofrece la televisión francesa con los de Argentina. Además, las actividades léxico-gramaticales diseñadas en esta secuencia didáctica facilitaron a los alumnos y a las alumnas el descubrimiento del uso de *la mise en relief* del francés, un recurso que sirve para poner énfasis en una parte determinada de una oración. Por otra parte, como tarea final escrita, los y las aprendientes participaron en el recurso “Foro” del aula virtual, en el que dieron sus opiniones sobre Netflix y la televisión argentina. Como tarea final oral, grabaron un video en el que dieron sus opiniones sobre películas francófonas, que fue subido a YouTube. A través de estas actividades, los y las estudiantes tuvieron la posibilidad de utilizar la lengua meta con el fin de compartir sus opiniones de las películas que vieron con otras personas. Según los criterios para el análisis de actividades formulados por Tomlinson (2011, p. 8 -23), dichas actividades constituyeron desafíos logrables por el alumnado y mantuvieron un impacto positivo en el aprendizaje.

Descripción de la secuencia por fases

Tarea de preparación

Se escribió la palabra *télévision* en el pizarrón Jamboard, de Meet (Anexo: Activité 1) y se les pidió a los alumnos y a las alumnas que dijeran qué tipo de programas ven por televisión. También se les pidió que expresaran si les gusta este medio de comunicación, si conocen canales de televisión francesa, cómo se denominan en francés los distintos tipos de programas, si ven series en televisión o en Netflix y si conocen TV5 Monde Plus. Esta actividad, realizada en plenario, tuvo como finalidad motivar, anticipar los temas que se desarrollarían y activar conocimientos que serían útiles en esta secuencia didáctica.

Tareas de recepción

En primer lugar, se trabajó la comprensión oral de un documento audio (pódcast) sobre la televisión en Francia en el que se mencionan los distintos canales que existen y las formas de emisión (Anexo: Activité 2). El texto fue creado para esta secuencia y se basa en numerosas informaciones encontradas en internet sobre la televisión francesa actual. Una profesora belga grabó el documento, hablando a una velocidad media, acorde al nivel de comprensión de los y las estudiantes de este curso.

En la fase de preescucha, se preparó a los y las estudiantes mediante un ejercicio de definiciones (Anexo: 2.1) de los términos *télévision IP*, *audience*, *télévision par ADSL*, *chaîne*, *TNT*, presentes en la grabación. Mediante el cuestionario de Moodle, se diseñó una actividad en la cual los y las estudiantes tuvieron que elegir la definición correspondiente para cada palabra.

Para la fase de escucha (Anexo: 2.2), se diseñó una actividad de verdadero y falso para verificar la comprensión selectiva de informaciones mencionadas en el pódcast. Los alumnos y las alumnas contaron con la pista de audio en el cuestionario del aula Moodle, lo que les permitió escucharlo de manera individual hasta tres veces.

Para la posescucha (Anexo: 2.3), se propuso un resumen escrito en Moodle, sobre el contenido del audio que escucharon. A dicho resumen le faltaban palabras que los y las estudiantes completaron mediante la función de Moodle de arrastrar y soltar palabras. Se trata de una actividad de reconocimiento del léxico que, además, facilitó la reconstrucción de lo escuchado.

En segundo lugar, se diseñaron actividades de comprensión escrita (Anexo: Activité 3). En esta ocasión, se presentaron tres testimonios de amigas francesas que dieron su opinión sobre la televisión francesa y Netflix. Son docentes de edades variadas (31, 39 y 53 años), que viven en distintas ciudades de Francia (Paris, Bordeaux y Saint-Étienne) y sus opiniones constituyen documentos auténticos en los que se les pidió que utilizaran los términos de *la mise en relief*, tales como *ce qui...*, *c'est* y *ce que...*, *c'est*, con el fin de realizar, después, las actividades de focalización lingüística.

Para la prelectura, se diseñó una sopa de letras mediante la aplicación web Educaplay (Anexo: 3.1) en la que los y las estudiantes tuvieron que reconocer los términos *mini-séries*, *programme*, *actualité*, *renover*, *humour*, *choix*, *genre*, *journal télévisé*, *personnages*, *décorations*. Es una actividad receptiva para la cual se preparó medianamente a los y las aprendientes a través de la actividad precedente.

En la fase de lectura (Anexo: 3.2), en primer lugar, se pidió a los y a las estudiantes que observaran los tres testimonios y que dijeran la edad y el lugar de residencia de las tres personas. Se les pidió también hacer hipótesis de forma oral, sobre las opiniones de las personas consultadas (Anexo: 3.2.1). Seguidamente, se propuso a los y a las aprendientes un ejercicio de comprensión selectiva de informaciones mencionadas en sus testimonios (Anexo: 3.2.2). Los y las estudiantes trabajaron individualmente, hicieron autocorrección de las actividades, pero, de todas maneras, se hizo la puesta en común, en plenario.

En la poslectura (Anexo: 3.3), se les preguntó oralmente, a los alumnos y a las alumnas qué programa mencionado por las colaboradoras francesas les gustaría ver y por qué. Se trata de una actividad de producción oral que se realizó en plenario.

Tareas de focalización lingüística

En primer lugar, se propuso una tarea basada en el subsistema léxico. El objetivo de la primera actividad (Anexo: Activité 4) realizada con la aplicación web Quizlet fue conocer el vocabulario de los programas de televisión (*reportage*, *documentaire*, *téléfilm*, *émission de télérealité*, *magazine de société*, *débat*). La consigna fue leer la palabra mostrada en el anverso de la ficha, escucharla cliqueando en el ícono del parlante y descubrir su significado apoyándose en la definición y la imagen mostradas en el reverso de la tarjeta, a la que se accede cliqueando el extremo superior izquierdo con la leyenda “Mostrar ejemplo”. Cada estudiante tuvo la posibilidad de realizar esta

actividad de manera individual, pero, al cabo de unos minutos, se hizo la corrección en plenario. En el anexo, se muestra una ficha que ejemplifica cómo se ve la actividad.

La segunda tarea de focalización lingüística (Anexo: Activité 5) está basada en el subsistema gramatical. Cabe aclarar que, primeramente, se realizó un video explicativo sobre el tema gramatical *la mise en relief*, que consiste en emplear *ce que je préfère*, *c'est* + sustantivo, *ce qui m'intéresse*, *c'est* + nom (ej: *ce que je préfère*, *c'est le cinéma*, *ce qui m'intéresse*, *c'est le cinéma*), para enfatizar una parte de la oración (Anexo: 5.1). Para reemplazar estas estructuras, se diseñó una actividad con la aplicación Educaplay (Anexo: 5.2) que consistió en completar otros dos testimonios de amigas francesas sobre la televisión en Francia hoy, utilizando en cada caso los términos que faltaban, p. ej., *ce qui*, *ce que*, *c'est*. La aplicación Educaplay propone una autocorrección automática y muestra quiénes terminaron el ejercicio primero y de manera correcta. De todas maneras, también se hizo una corrección en plenario durante la videoconferencia.

Tareas de producción

La primera es una tarea de expresión escrita diseñada con el recurso “Foro”, de Moodle (Anexo: Activité 6). Los alumnos y las alumnas dieron su opinión sobre la televisión en Argentina o sobre Netflix, utilizando *la mise en relief*. Se les preguntó qué programas prefieren y por qué, es decir que tuvieron que hacer un breve texto de opinión con el objetivo de reemplazar el tema gramatical y el vocabulario trabajados. Además, se les propuso una actividad de interacción entre los y las aprendientes en la que cada persona tuvo que responder al comentario de un compañero o de una compañera.

En segundo lugar, se propuso una tarea de producción oral (Anexo: Activité 7). Para realizarla, los y las estudiantes descubrieron y consultaron la plataforma TV5 Monde Plus, totalmente gratuita, eligieron una película o serie francófona y, luego de haberla visto, cada uno realizó un resumen y dio su opinión aconsejando o desaconsejando su visionado. Con esta información, prepararon una exposición oral en formato video subido a YouTube dirigido a estudiantes de segundo año del Departamento Cultural. Antes de la grabación, practicaron varias veces dichas exposiciones durante la videoconferencia de la semana siguiente al trabajo del resto de la secuencia didáctica. La actividad concitó mucho interés por parte del alumnado, debido a la posibilidad de seleccionar una película o serie de su gusto, por la autenticidad de la tarea y la posibilidad de compartir el video con una audiencia. Al momento, ya cuenta con

más de 20 vistas y varias reacciones (*likes*), dos características de las plataformas para compartir videos.

Evaluación de la experiencia por parte de aprendientes y la docente

Luego de esta experiencia, se encuestó a los y a las estudiantes. Se les preguntó qué actividad les gustó más y por qué. Un 66,7 % prefirió la tarea de expresión oral de recomendar una película y afirmaron que les pareció muy útil trabajar la expresión oral. El 33,3 % eligió la tarea centrada en el *input*, comprensión escrita de testimonios sobre la televisión francesa, redactados por hablantes nativos. Manifestaron que aprecian mucho los documentos elaborados por nativos reales.

En segundo lugar, se preguntó qué actividades les gustaron menos y por qué. Al 33,3 % no les gustó el video explicativo sobre la *mise en relief*, ya que consideran que la gramática es complicada. De estas opiniones surge la necesidad de elaborar explicaciones más simples para facilitar la comprensión de los y las estudiantes. Otro 33,3 % expresó que la tarea léxica realizada con Quizlet era complicada. A raíz de este comentario, se notó que, en la consigna, faltó especificar que realizaran la actividad denominada “Combinar” que consiste en relacionar cada término con su imagen y su definición correspondiente. Al otro 33,3 % no le gustó la tarea de comprensión oral sobre la televisión en Francia porque encontraron la velocidad de lectura demasiado rápida.

Por último, se les preguntó si consideran que le faltó algo a esta secuencia didáctica. La mayoría afirmó que no, pero un 10 % hubiera preferido practicar más durante las videoconferencias.

Desde el punto de vista docente, se hicieron autoobservaciones y se completaron diarios reflexivos. En general, se evaluó esta experiencia como positiva. Se reconoce que la preparación del video con los y las estudiantes llevó más tiempo del que estaba previsto, pero que fue necesario acordarle el tiempo suficiente a esta tarea. Por otra parte, se considera como negativo haber utilizado dos veces la aplicación Educaplay en dos actividades distintas de una misma secuencia didáctica. Además, la semejanza que existe entre la actividad lexical de focalización lingüística y la actividad de pre-escucha hace menos motivadora la secuencia didáctica. La docente coincide con los alumnos y las alumnas en que el video en el que se presentó el tema gramatical fue poco motivador y concluye que se debió realizar un video interactivo con aplicaciones web más actuales que Power Point.

Como aspecto positivo, se destaca que tanto en la tarea de expresión escrita como en la de expresión oral los y las estudiantes recibieron retroalimentación, algo muy importante en la enseñanza-aprendizaje de una lengua-cultura para ayudar en el proceso de construcción de la interlengua.

En cuanto a los aspectos para mejorar, se estima que es necesario determinar qué actividades los y las estudiantes harán por su cuenta antes de la clase para favorecer la autonomía y cuales realizarán durante la videoconferencia. De esta manera, la secuencia didáctica será más efectiva para los y las aprendientes. También se podrían diseñar actividades que permitan intensificar las interacciones y la forma de trabajo entre los y las estudiantes del grupo clase con el cual se pone en práctica la secuencia didáctica diseñada ya que solo hacer trabajos individuales y en plenario resulta poco motivador y muy repetitivo.

Conclusiones

Se pudo diseñar y evaluar una secuencia didáctica sensible al contexto y motivadora para el estudiantado. En la próxima oportunidad, se pondrá en práctica una propuesta mejorada de la secuencia basada en las debilidades encontradas y con las modificaciones sugeridas por los alumnos y las alumnas. Además de las falencias citadas anteriormente, sería importante realizar otras actividades entre grupos de los cursos de francés del Departamento Cultural para facilitar la interacción y alentar la participación con la publicación de reacciones al video.

Referencias

Tomlinson, B. (2011). Introduction: principles and procedures of materials development. In B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching*, 2nd ed (pp. 1-31). Cambridge University Press.

ANEXO CAPÍTULO 5

La télévision francophone et argentine

3^{er} año de Francés (2021). Departamento Cultural
Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba



Activité 1 : Mise en route



TÉLÉVISION

**Quel type d'émissions
vous regardez?**

**Connaissez-vous des
chaines de télévision
française?**



Activité 2 : Compréhension orale



2.1. Pré-écoute

2.1.1. Vous allez écouter un enregistrement sur la télévision en France. Pour vous mieux préparer, lisez les définitions suivantes et choisissez le mot correspondant à chacune d'elles. Bon courage !

Pourcentage de personnes touchées par un média

Chaîne de télévision américaine

Canal de diffusion de télévision

C'est une forme de télévision diffusée sur un réseau utilisant l'internet

Elle permet aux abonnés de recevoir la télévision par l'intermédiaire d'un décodeur TV, relié à un modem.

Elegir...

Elegir...

télévision IP

audience

Télévision par ADSL

chaîne

TNT

Elegir...

2.2. Écoute

2.2.1. Écoutez l'enregistrement et dites si les affirmations suivantes sont vraies ou fausses.



Cliquez [ICI](#) pour accéder à l'audio

Affirmations	V	F
1. En France, il y a seulement deux chaînes de télévision importantes : France 1 et France 2.		
2. TF1 est aussi appelée La Une.		
3. F2 est une chaîne de télévision privée.		
4. F3 est seulement diffusée sur le satellite.		
5. M6 est une chaîne de télévision publique.		
6. ARTE est une chaîne de télévision franco-allemande.		

2.3. Après-écoute

2.3.1. Pour compléter le résumé sur la télévision française, mettez chaque mot à la bonne place.

Maintenant, faites l'activité après l'écoute.

Pour compléter le résumé sur la télévision française, mettez chaque mot à la bonne place.

La télévision française est très . Il y a des chaînes publiques et . Il existe aussi une télévision . Le satellite, le et l'internet favorisent la diffusion de la télévision.



Activité 3 : Lecture



3.1. Pré-lecture



Cliquez [ICI](#) pour accéder à l'activité

3.1.1. Découvrez dix mots se rapportant au sujet de la télévision.

Les mots de la télévision

Mots 0 / 10 Page 1 / 1

JOURNALTELEVISE PERSONNAGES
DECORATIONS MINISERIES
PROGRAMME ACTUALITE RENOVER
HUMOUR CHOIX GENRE

00:29

T	Q	G	C	H	O	I	X	T	W	V	E	B	B	X	U	U
A	S	U	R	G	E	P	A	C	T	U	A	L	I	T	E	U
E	E	O	J	E	K	V	O	G	F	H	Y	I	X	B	G	X
X	I	P	J	S	U	M	I	R	F	P	W	O	M	I	Y	U
K	R	R	E	I	S	B	I	V	B	N	H	I	Q	U	O	I
Y	E	O	R	V	M	K	I	I	E	R	J	P	K	I	D	D
E	S	G	N	E	V	C	M	U	U	E	F	E	R	Y	U	E
E	I	R	E	L	E	J	F	W	Z	V	Y	R	P	V	T	A
O	N	A	G	E	D	B	B	J	V	O	A	S	L	S	W	H
I	I	M	E	T	S	O	I	I	Q	N	M	O	C	I	K	U
Y	M	M	J	L	G	R	E	Z	Y	E	U	N	I	M	J	M
E	I	E	I	A	M	S	Z	F	I	R	Q	N	T	I	H	O
T	I	I	Z	N	O	A	R	D	X	W	D	A	O	O	Z	U
D	E	C	O	R	A	T	I	O	N	S	M	G	I	O	K	R
N	U	E	U	U	I	E	B	P	O	X	U	E	E	N	O	F
X	A	Z	U	O	U	E	F	F	U	J	L	S	R	Q	O	F
O	R	M	P	J	A	W	H	S	D	M	P	H	T	H	E	T

3.2. Lecture

3.2.1. Observez le document ci-dessous, écrit par nos collaboratrices françaises.

- Relevez leur âge et leur lieu de résidence.
- Faites des hypothèses à propos de leurs opinions sur la télévision.

Diana, 31 ans, professeure d'espagnol à l'université, Bordeaux.

Je regarde les deux, la télé et Netflix. Mais, en général, ce ne sont pas les mêmes programmes qui m'intéressent.

À la télé, ce sont surtout les émissions sur l'actualité que je regarde. Je les regarde pour me tenir informée de ce qui se passe en France et dans le monde. Je regarde les journaux télévisés (c'est celui de France 2 que je préfère) et les émissions de débat. Mais lorsque j'ai envie de me détendre, je préfère Netflix. J'aime beaucoup regarder des séries, en ce moment celle que je préfère c'est *La Casa de Papel*. Ce qui me plaît dans la série, c'est le dynamisme et les personnages.

Sandra, 53 ans, professeure des écoles, Saint-Étienne.

En ce qui me concerne, je regarde la télévision et Netflix.

En ce qui concerne Netflix c'est la liberté d'horaires et la diversité des programmes qui me séduisent.

En effet, si le programme télé ne me tente pas, je bascule sur Netflix. C'est parfois difficile de choisir tant le choix est large.

Ce sont les mini-séries que je préfère : moins longues elles permettent de diversifier les programmes.

Je reste fidèle au journal télévisé de France 2 à 20 heures. C'est la façon plus neutre de traiter l'information qui me fait choisir cette chaîne.

Ensuite, je regarde *Scènes de ménages* sur M6.

Une série quotidienne qui présente des moments de vie de 5 couples différents.

C'est très drôle : c'est mon petit carré de chocolat de la journée. C'est la vision de la vie traitée avec beaucoup d'humour, parfois décalé, qui m'amuse beaucoup et me détend.

Je ne regarde la télévision que le soir, ce qui limite mes choix. En revanche, grâce à cette plateforme, j'échange beaucoup avec mes enfants : nous discutons de ce que nous avons regardé.

Magali, 39 ans, professeure de FLE, Paris.

Je regarde parfois la télévision, principalement France 5 ou Arte. Ce que je regarde le plus sur France 2, c'est le journal télévisé. Celui que je préfère, c'est celui de 13 h, car il est plus joyeux que celui du soir. Ce qui me plaît sur Arte c'est la qualité des reportages qui sont présentés et ce que j'adore, ce sont les documentaires sur les pays étrangers et les documentaires animaliers. C'est ce genre d'émissions que je préfère regarder.

Je regarde aussi parfois M6, en particulier les émissions sur les recherches d'appartement ; ce que je trouve intéressant dans ce genre de programmes, c'est la manière dont ils rénovent les appartements et ce que je trouve fascinant, c'est l'originalité des décorations d'intérieur.

Je regarde rarement Netflix ; ce que je reproche à cette plateforme, c'est que je passe trop de temps à choisir un film ou une série. Mais ce qui est pratique, c'est quand on sait exactement ce qu'on va regarder.

3.2.2. Lisez le texte attentivement et marquez l'option correcte.

a. À la télé, Diana s'intéresse :

1. aux émissions sur l'actualité
2. aux films
3. aux documentaires

b. Diana regarde le journal télévisé de :

1. France 2
2. France 1
3. France 3

c. Sandra préfère :

1. les films
2. les séries
3. les mini-séries

d. Sandra regarde aussi Scènes de ménages sur :

1. M6
2. Arte
3. France 2

e. Magali préfère regarder le journal télévisé de :

1. 20 h
2. 19 h
3. 13 h

f. Magali aime bien :

1. les documentaires sur la recherche d'appartement
2. les documentaires animaliers et sur les pays étrangers
3. les documentaires sur la décoration d'intérieurs

3.3. Après la lecture

D'après les commentaires de nos amies françaises, quelle émission vous tente le plus ? Pourquoi ?



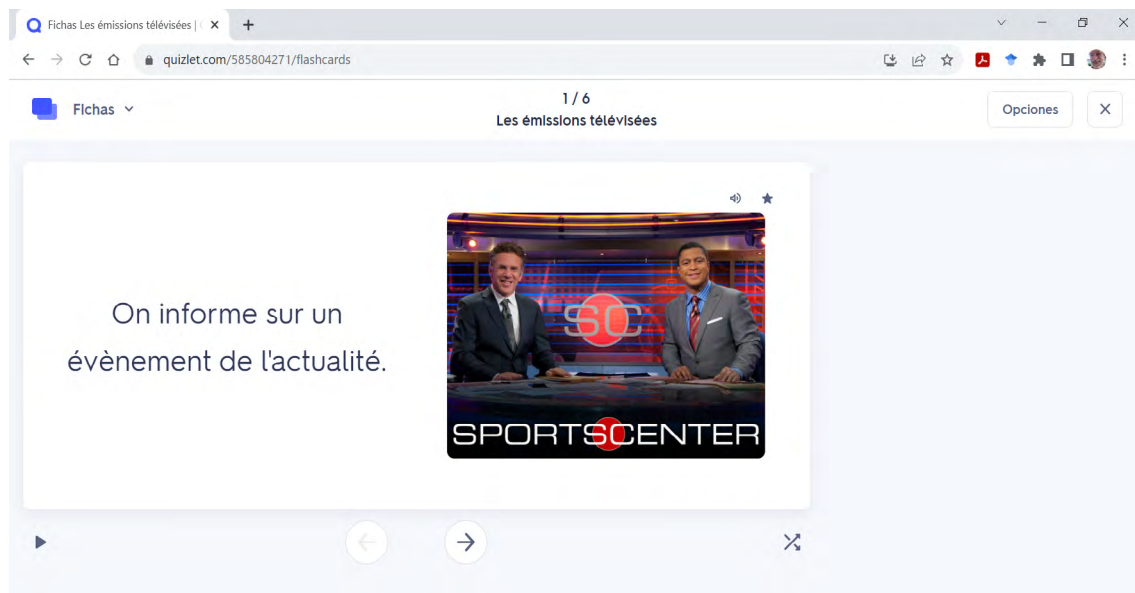
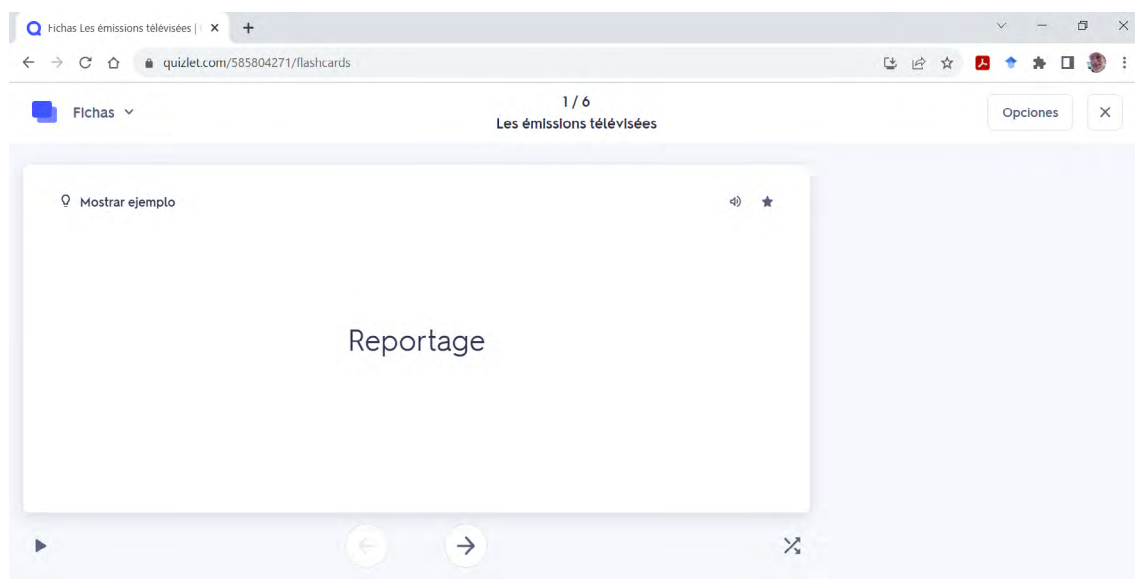
Activité 4 : Lexique



4.1. À la télévision, il y a différents types d'émissions



Cliquez [ici](#) pour découvrir ce vocabulaire et jouez avec les mots





Activité 5 : Grammaire



5.1. La mise en relief



Cliquez [ici](#) pour voir la vidéo et découvrir la règle grammaticale de la mise en relief

5.2. Maintenant, vous allez lire les opinions de Michelle et de Marine, deux autres amies françaises, sur la télévision en France. Complétez les phrases avec les termes de la mise en relief.



Cliquez [ici](#) pour faire l'activité

l'émission Échappées belles je préfère parce qu'elle permet de voyager .
 les films de la 7 Arte j'aime.
 les débats de France Infos ou de LCI m'intéressent.
 Canal Plus mon mari choisit pour le sport, le foot. (Michelle)
 les émissions de voyages m'attirent.
 La série Chernobyl, je regarde maintenant (Marine)

qui
 Ce
 que
 c'est
 qui
 C'est
 Ce
 sont
 que
 sont
 que



Activité 6 : Production écrite



Maintenant, c'est à vous de donner votre opinion sur la télé ou Netflix en Argentine. Quelles émissions vous préférez ? Pourquoi ? Réemployez la mise en relief. Vous devez aussi faire un commentaire sur ce qu'un-e autre camarade a dit.



Cliquez [ici](#) pour accéder au forum



Qu'est-ce que vous préférez? la télé ou Netflix? Pourquoi?

de [redacted] - Friday, 28 de October de 2022, 15:23

Je regarde Netflix ou HBO max surtout, et quelques fois je regarde la télévision, mais ce sont les documentaires ou quelques films qui m'intéressent.

Et en ce qui concerne des autres plateformes, c'est la possibilité de regarder films ou series avec liberté d'horaires qui me plaît.

[Enlace permanente](#) [Editar](#) [Borrar](#) [Responder](#)



Qu'est-ce que vous préférez? la télé ou Netflix? Pourquoi?

de [redacted] - Friday, 28 de October de 2022, 17:41

Je préfère Netflix parce que j'aime avoir le choix de regarder mes séries favorites quand j'en ai envie. En plus, il n'y a pas de publicités.

[Enlace permanente](#) [Editar](#) [Borrar](#) [Responder](#)



Qu'est-ce que vous préférez? la télé ou Netflix? Pourquoi?

de [redacted] - Friday, 11 de November de 2022, 20:56

Quand je veux me détendre et regarder quelque chose de nouveau, ce sont les séries ou les films sur des différentes plateformes comme Netflix ou Disney+ que je préfère. Quand je fais quelque chose, comme cuisiner, je préfère a série ou film que j'ai déjà regardé. Par exemple, "Harry Potter" passe souvent à la télé et une de mes séries préférées sur Netflix est "Anne with an E". À la télé, ce sont les journaux télévisés et les jeux télévisés que je préfère.

[Enlace permanente](#) [Editar](#) [Borrar](#) [Responder](#)



Activité 7 : Compréhension audio-visuelle



Consultez la plateforme <https://www.tv5mondeplus.com/fr> et regardez un film ou une série francophone. Préparez un exposé oral pour vos camarades. Dites le titre du film ou de la série, le pays d'origine, le nom des protagonistes, un résumé de l'histoire. Donnez aussi votre opinion sur ce film ou cette série (entre 80 et 100 mots).

Entraînez-vous à dire vos exposés en classe. Quand vous serez prêts, vous tournerez une vidéo qui sera publiée sur YouTube.



CLIQUEZ [ICI](#) POUR LA DÉCOU-
VRIR

CAPÍTULO 6

Gender violence: how to report

Melania PEREYRA

Sofía BOLDRINI

María Belén ROMERO



RESUMEN

La secuencia didáctica *Gender violence: how to report* fue diseñada en el año 2020, en el contexto de la enseñanza virtual, para ser utilizada en el segundo ciclo de una escuela secundaria de gestión pública de la ciudad de Córdoba. Entre 2020 y 2021, cinco docentes la implementaron en 9 divisiones de quinto y sexto año con alrededor de 700 estudiantes (aproximadamente, 30 alumnos por curso) en los dos años y se piloteó en ambas oportunidades. La secuencia propone el trabajo con contenidos prioritarios, como lo son el estilo indirecto y la violencia de género, atendiendo no solo a las prescripciones del diseño curricular, sino también de la ley 26150 de educación sexual integral. Los objetivos que cimentan el diseño de la propuesta son la adquisición de vocabulario que permita problematizar cuestiones vinculadas a la violencia de género, la presentación, la reflexión y la práctica en torno a la forma y el uso del estilo indirecto en contexto y desarrollar la comprensión y producción de discursos sobre lo que otras personas dijeron y experimentaron. Consideramos esta propuesta como sensible al contexto, puesto que elegimos trabajar desde las problemáticas vinculadas con la violencia de género, la realidad de los femicidios en Argentina y las campañas sobre denuncias de distintas formas de violencia. Este recorte de la realidad que describimos forma parte de los intereses y de la cotidianeidad de los y las estudiantes y no se encuentra visibilizada en los libros de texto con amplia difusión comercial que se utilizan para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Argentina.

Descripción del espacio de implementación y de las características de la propuesta de enseñanza

Esta propuesta de enseñanza está diseñada para el espacio curricular Formación en Lengua Extranjera - Inglés, una de las asignaturas obligatorias de quinto año de la educación secundaria. La carga horaria de este espacio curricular es de tres módulos semanales de cuarenta minutos.

Con respecto al contexto educativo, esta secuencia se diseñó para la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano, una de las dos escuelas preuniversitarias, dependientes de la Universidad Nacional de Córdoba. A ella asisten, aproximadamente, 2700 estudiantes (entre el nivel secundario y las cinco carreras del nivel de pregrado), que provienen de diversos barrios de la ciudad de Córdoba y de localidades aledañas. El nivel secundario incluye siete años (ciclo preparatorio, ciclo básico y ciclo orientado), en los que se cursa doble jornada.

Los contenidos que se abordan corresponden al diseño curricular de educación secundaria (Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, 2018), en tanto las temáticas que se trabajan se encuentran entre los ejes mencionados. Cabe aclarar que dichos contenidos, si bien están enunciados para un año específico del ciclo básico o del ciclo orientado y que se explicita que son contenidos obligatorios, no es necesario que se aborden en los niveles presentados, sino que pueden seleccionarse de acuerdo con los intereses y las necesidades específicas de cada contexto, ya que, en ningún momento, se prescribe el uso en el orden mencionado. En esta secuencia didáctica, se tratan los siguientes ejes. Uno es “La vida personal y social: agresión física, verbal y psicológica”, que se encuentra presentado para tercer año, en el ciclo básico. Otro de los ejes es “Formación ciudadana: problemática de género”, que es uno de los contenidos de sexto año, en el ciclo orientado.

La unidad del programa de la asignatura en la que se desarrolla esta secuencia se denomina *Crimes and Criminals*. Antes de pilotear la secuencia didáctica diseñada, se presentaron los distintos tipos de crímenes y criminales y se discutieron historias particulares y el trabajo de la investigación policial en las denuncias.

Los objetivos del material son:

- Propiciar la adquisición de vocabulario que permita problematizar cuestiones vinculadas a la violencia de género.
- Profundizar el conocimiento sobre las causas y las consecuencias de la violencia de género en Argentina.

- Presentar, reflexionar y practicar en torno a la forma y el uso del estilo indirecto en contexto.
- Comprender y producir discursos sobre lo que otras personas dijeron y experimentaron.

Las expectativas de logro están vinculadas a que los estudiantes, al finalizar la secuencia, puedan:

- Utilizar un repertorio léxico amplio vinculado a la violencia de género.
- Buscar información y argumentos pertinentes en textos periodísticos y posteos de redes sociales sobre la temática.
- Entender y utilizar en contexto el estilo indirecto.

¿Por qué “sensible al contexto”?

Así como lo afirman Tomlinson y Masuhara (2018, p. 39), consideramos que es inevitable que los materiales usados en clase comuniquen una visión del mundo, del proceso de enseñanza y de la cultura de las lenguas estudiadas y propia/s. Por esto, se constituye de suma importancia revisar los riesgos y potenciales peligros de tomar los materiales como un simple producto o *commodity* y de colocarlos en el lugar de eje y autoridad de las clases de una manera acrítica y carente de análisis. Es necesario, entonces, tomar en consideración los valores que se transmiten a través del libro de texto, las actividades de clase, la cultura específica en la que se está desarrollando el proceso de enseñanza, la situación local y, así, generar adaptaciones y nuevos materiales que se encuentren inmersos en el contexto particular de uso. Esto es fundamental, no solo para intentar soslayar los efectos de una enseñanza colonizada, sino también porque este proceso de contextualización favorece de manera directa al proceso pedagógico. A partir de diversas investigaciones (como, por ejemplo, la citada en este trabajo: López-Barrios y Villanueva de Debat, 2014), los y las docentes han expresado que los y las estudiantes demuestran mayor grado de involucramiento y motivación cuando los textos incluidos son familiares a su contexto social-local y que estos materiales facilitan un aprendizaje notablemente más significativo y relevante para la vida de los y las que están aprendiendo la lengua. Además, quienes enseñan encuentran de crucial importancia y valor que los libros de texto tengan en cuenta primordialmente aspectos del sistema educativo local y de la currícula oficial y, por supuesto, ser de fácil acceso y de bajo costo (López-Barrios y Villanueva de Debat, 2014, p.41). En este sentido, sostenemos que la posibilidad de cumplir los logros se

incrementa al tratarse de un material contextualizado y anclado en las realidades e intereses del estudiantado. Esto significa que se trabajan los contenidos atravesados por problemáticas o situaciones que son las mismas que vivimos diariamente, fuera de la clase de inglés.

En este caso específico, y tomando en consideración la realidad social actual, la edad del alumnado y los intereses específicos detectados, elegimos trabajar desde las dificultades vinculadas con la violencia de género. Se plasma en esta secuencia didáctica una parte de la problemática de los femicidios, particularmente en Argentina, y se trabaja con las campañas en diferentes medios y redes sociales en las que se exponen denuncias de distintas formas de violencia de género. Este recorte de la realidad que describimos, no se encuentra visibilizada en los libros de texto con más amplia difusión comercial que se utilizan para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Argentina. Por el contrario, lejos de visibilizar las violencias, dificultades, conflictos y luchas de poder –que son parte del entramado cotidiano de la vida en sociedad–, se representan imaginarios, estereotipos y discursos que reproducen órdenes establecidos y que dan lugar, por ejemplo –y precisamente–, a estos mismos tipos de violencias de género. Así, en esta secuencia contextualizada, incluimos no solo el aspecto lingüístico, sino también el intercultural, factores que distinguen a los materiales localizados de aquellos externos e internacionales (López-Barrios y Villanueva de Debat, 2014). Consideramos, firmemente, que solo si creamos y usamos materiales sensibles al contexto podremos, entonces, estar apuntando a una educación integral, significativa, real, relevante y transformadora.

Las tareas propuestas

En términos de Estaire y Zanon (1990, p. 3), los contenidos trabajados en esta secuencia didáctica no solo poseen “significatividad lógica” porque integran de modo secuencial cada bloque del material a trabajar, sino también “significatividad psicológica”, dado que permiten la integración con contenidos previos. Más aún, despliegan un aspecto muy importante que es la “actitud favorable”, ya que se implican dinámicas motivadoras en el trabajo del contenido a partir de su relación con el contexto y con un sentido personal para la vida de los y las estudiantes (en términos de temáticas, pero también de incorporación de decisiones, opiniones, creación propia, exposición del trabajo en sus propias redes sociales, etc.). Así, podemos decir que el trabajo se centra en la sucesión de tareas pedagógicas que destaca la comunicación

significativa y el uso de experiencias y materiales auténticos, siempre favoreciendo el aprendizaje comunicativo. Este enfoque basado en tareas permite emular las tareas comunicativas de la vida cotidiana: poseen un principio, un fin, una finalidad y siguen un procedimiento relativamente establecido (Estaire, 2005, p. 2). Para favorecer el desarrollo de competencias lingüísticas en la adquisición de la lengua extranjera, se entretejen tanto tareas de comunicación como tareas de apoyo lingüístico (Estaire, 2005, p. 2) que se combinan en un cuidadoso equilibrio secuencial que favorece un aprendizaje significativo. Podemos observar, entonces, diferentes tipos de tareas ordenadas según un criterio didáctico que facilita el proceso de aprendizaje (Tomlinson y Masuhara, 2018):

Tareas de preparación

Estas tareas dan inicio a la secuencia y proponen una primera aproximación al tema. Se trabajan de forma plenaria con la participación voluntaria de todo el grupo y sirven como disparadoras, pero, también, cumplen la función de motivar e implicar a los y las estudiantes en el contenido y, además, de activar sus conocimientos previos (lingüísticos y no lingüísticos) y esquemas mentales, que permitirán un desarrollo más eficaz del proceso de aprendizaje propuesto por la secuencia. Específicamente, estas tareas consisten, inicialmente, en realizar preguntas respecto del tema general a partir de leer el título de la secuencia *Gender Violence* (Ver: anexo, encabezado), aquí el o la docente guía el debate a partir de preguntas, tales como ¿qué es la violencia de género?, ¿han escuchado hablar de este término?, ¿han leído o escuchado noticias relacionadas con la violencia de género?, entre otras. Allí pueden surgir preguntas espontáneas a partir del debate. El o la docente controla la participación de estudiantes e incentiva a partir de la escucha y la repregunta sobre las respuestas dadas. Cabe destacar que este momento se lleva adelante, preferentemente, en la lengua extranjera, activando conocimientos y vocabulario previos, pero da lugar y espacio para el surgimiento del debate en lengua materna, según el criterio de cada docente respecto de las posibilidades lingüísticas del grupo particular.

La segunda tarea de preparación (Activity 1, sub actividad 1), propone un andamiaje mayor en términos de vocabulario y se adentra con mayor profundidad en la activación de conocimiento de la lengua. En esta actividad, por un lado, se reflexiona sobre el contenido conceptual que propone la imagen (¿Han visto alguna vez esta imagen? ¿Por qué la representación en forma de iceberg? ¿Cuáles son las acciones más visibles

y las menos visibles en términos de violencia de género?) y, por el otro, se recupera vocabulario sobre las distintas formas de violencia y se agrega léxico activando el conocimiento previo. Se propone la observación y lectura colectiva del “iceberg de la violencia de género” y la técnica de uso del diccionario para incorporar significado de palabras desconocidas, así como también un *brainstorming* con léxico relacionado propuesto por los y las estudiantes.

Tareas de recepción

En este momento, los y las estudiantes son expuestos a la lengua extranjera de un modo más intensivo y, a través de textos y otras formas del discurso, ya no solo con el fin de activar vocabulario. En Activity 2, se introducen dos piezas textuales: por un lado, el titular del artículo periodístico auténtico *Feminist organisation: one femicide every 29 hours in Argentina*¹ y, por otro, un texto pedagógico adaptado creado por la docente autora de la secuencia (Pereyra, 2022). Además, se introduce también un gráfico acompañado de frases², que servirá, posteriormente, como ejemplo y preparación para la tarea final de producción.

Prelectura

En Activity 2, subactividad 1, encontramos tareas de preparación de lectura, en las que, a partir de un titular de un artículo periodístico, se realizan preguntas que activarán esquemas textuales, de contenido y lingüísticos que facilitarán la lectura del texto propuesto más adelante (ver detalles en Tareas de recepción). El o la docente lee en voz alta el titular o pide a una o un estudiante que lo haga. A continuación, el o la docente puede formular preguntas como ¿qué tipos de crímenes podemos definir como casos de feminicidios?, ¿cuáles son las causas de la violencia de género? entre otras, teniendo en cuenta el debate realizado al principio de la clase. Puede, por ejemplo, considerarse necesario recapitular y recuperar algunos conceptos en la lengua extranjera y puede ser oportuno agregar información o simplemente omitir esta última pregunta si resulta repetitiva.

1. Buenos Aires Times, 2020. Enlace en referencias del anexo.

2. Ellis (2018). Enlace en referencias del anexo.

Actividades durante la lectura

A este punto se solicita a las y los estudiantes la lectura silenciosa del texto para permitir la concentración y la adecuación al ritmo de lectura de cada estudiante, aunque, en algunos casos, se puede realizar una doble lectura, primero, silenciosa para fomentar la comprensión individual del contenido y, luego, en voz alta para aprovechar el texto como práctica de la oralidad y la pronunciación, en modo plenario para que el o la docente pueda realizar corrección de la pronunciación.

Luego de leer el texto completo detenidamente pueden surgir algunas preguntas espontáneas de comprensión global que focalicen la atención en el hecho que se trata de un testimonio de una persona que relata lo que vio y escuchó en un programa de noticias. Por ejemplo: ¿este texto es un artículo periodístico?, ¿qué está describiendo la persona que narra? De este modo, además de verificar la comprensión general del contenido, se orienta la observación y reflexión al hecho de que este es un informe y que no estamos frente a un caso de discurso directo.

Luego, en la subactividad 2 los y las estudiantes (en parejas) tienen que leer datos sobre la problemática (estilo directo) y subrayar en el texto su correspondiente reporte (estilo indirecto). De esta forma, no solo empieza a dirigirse la focalización hacia la estructura lingüística que será posteriormente trabajada (ver Tareas de focalización lingüística), sino que se apunta a desarrollar (y chequear) una mayor comprensión del texto. Además, el o la docente puede considerar necesario que las y los estudiantes extraigan y transcriban las oraciones subrayadas para agregar una actividad individual que promueva aún más la comprensión y focalización en la información.

Actividades de poslectura

Las actividades de la sección siguiente (Activity 3, subactividades 1, 2 y 3) apuntan a la reflexión y uso de la lengua. Su finalidad es resaltar y direccionar la atención al rasgo gramatical específico trabajado en esta secuencia: el discurso indirecto (ver Tareas de focalización lingüística) y emplear este rasgo en la creación de una historia para publicar en una red social (ver Tareas de producción).

Tareas de focalización lingüística

La actividad realizada anteriormente en Activity 2, subactividad 2, cumple una doble función: fomenta la lectura cuidadosa y es, también, una forma de focalización lingüística en la que los y las estudiantes dirigen su atención hacia las formas del discurso directo e indirecto. En Activity 2, las subactividades 3 y 4 tienen la finalidad de desarrollar conocimiento explícito de las reglas del discurso indirecto. La subactividad 3 guía a las y los estudiantes en la comparación de ambos estilos (directo e indirecto) y en el reconocimiento de un patrón relacionado con los pronombres y verbos usados en cada uno por medio de preguntas, tales como *Comparen ambos estilos: ¿cambian los verbos y los pronombres? ¿Cómo?* En esta actividad en parejas, los y las estudiantes inducirán las reglas de uso de verbos y pronombres para el estilo indirecto y, en la subactividad 4, verificarán la validez de sus hipótesis, eligiendo la respuesta correcta para cada caso a partir de las reflexiones anteriores y del análisis de los ejemplos. Esta actividad se realiza de modo individual para promover la reflexión sobre la lengua adecuada a los ritmos propios de cada estudiante.

Posteriormente, en la siguiente sección (Activity 3, subactividad 2), los y las estudiantes van a verificar las reglas gramaticales ya descubiertas mediante la transformación de enunciados en estilo directo al estilo indirecto, lo que requiere una respuesta productiva. Para esto, los y las estudiantes observan el gráfico con frases que muestran posibles razones por las cuales una víctima de violencia de género no realiza la denuncia correspondiente. Aquí, luego de leer y reflexionar sobre estas frases (lo que también puede considerarse una tarea de preparación para esta actividad y para las posteriores tareas de producción), deberán transformar cada una de las expresiones en discurso indirecto, aplicando y verificando las reglas formuladas. De este modo, y al finalizar estas tareas de focalización lingüística, el alumnado contará con un andamiaje fundamental en términos estructurales para las posteriores actividades que requieran un mayor nivel de complejidad.

Tareas de producción

Luego de la lectura del texto y del trabajo lingüístico, la propuesta de esta secuencia consiste en que los y las estudiantes sean capaces de producir un gráfico propio para agregar a la campaña “Why I didn’t report”, que consiste en la selección de una imagen acompañada de contenido textual breve (Activity 3, subactividad 3). Las actividades

anteriores (Activity 1 y Activity 2, subactividad 1) introdujeron la temática y proporcionaron una preparación y un andamiaje clave para este trabajo final de producción. A partir del debate y trabajo textual sobre el contenido temático, la activación de conocimientos previos, el trabajo y activación de esquemas lingüísticos, textuales y estructurales y el análisis y reflexión de un ejemplo concreto (Activity 3, subactividad 1, gráfico: “Why I didn’t report”) los y las estudiantes adquieren las herramientas y motivación necesarias para la producción final. A través de las instrucciones A, B y C descritas en la subactividad 3, el o la docente guía la producción de un gráfico de campaña que se realiza de forma grupal y que luego será compartido con compañeras/os e, incluso, publicado en redes sociales personales. Así, esta actividad productiva se enmarca dentro de un enfoque comunicativo y, además de fomentar la motivación, genera una instancia de aprendizaje significativo que podrá contar como un aporte situado a la concientización de una problemática social.

La actividad final fue corregida por las docentes, dando devoluciones orales. No fue necesario una reescritura por parte de los estudiantes ni se percibió que costara realizarla, por lo que se puede estimar que las actividades de preparación fueron efectivas. Como cierre, se compartieron en pantalla algunas producciones y se invitó a quienes quisieran a leerlas en voz alta (Gráfico 1). La calidad de las producciones varió según las posibilidades de cada estudiante, pero, en general, respetaron la consigna y pudieron aplicar los conocimientos nuevos en una producción creada por ellos/as.

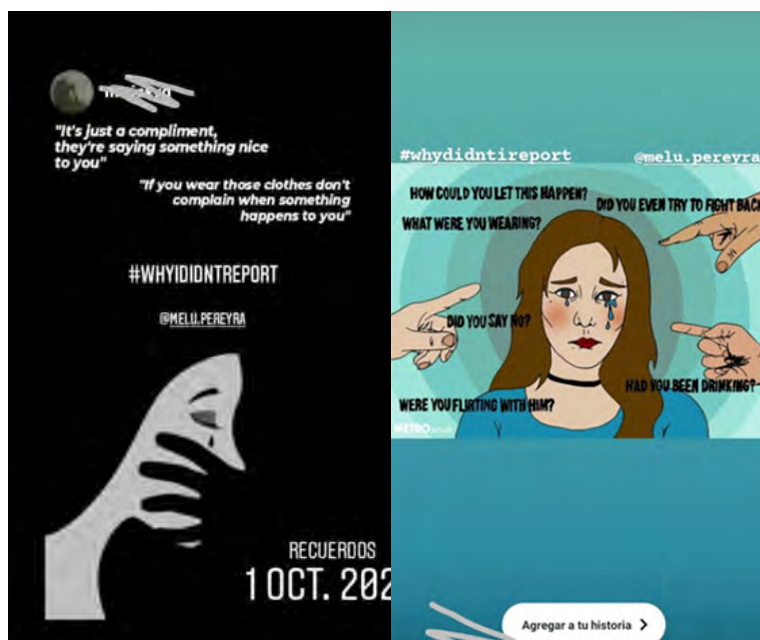


Gráfico 1. Ejemplos de elaboraciones del alumnado

La evaluación de la experiencia

La evaluación de la experiencia por parte de las docentes se realizó a partir de la implementación de la propuesta durante dos años consecutivos. Si bien se implementó en numerosos cursos, recogimos los datos de siete de ellos. Se administró un cuestionario posterior al uso de la secuencia que contaba con las siguientes preguntas:

1. ¿En cuál/es curso/s implementó la secuencia *Reported speech or how to report*, ya sea de manera virtual o presencial? - texto corto
2. ¿Cómo evalúa en general la experiencia de implementación del material?
 - a) -Positiva, es adecuada para el contexto
 - b) -Positiva, aunque realizaría modificaciones
 - c) -Negativa, no es apropiada
3. Indique cuán efectiva considera la tarea de preparación de la secuencia (actividades introductorias) - puntuación 1 a 5
4. Indique cuán efectiva considera las tareas centradas en el input (texto, actividades que acompañan la lectura) - puntuación 1 a 5
5. Indique cuán efectiva considera las tareas de focalización lingüística (derivación de reglas de las estructuras de *reported speech*) - puntuación 1 a 5
6. Indique cuán efectiva considera la tarea de producción (escrito de *why I didn't report*) - puntuación 1 a 5
7. ¿Tiene algún comentario sobre debilidades encontradas y alguna sugerencia de mejora de las actividades que pueda compartir? - texto corto

A partir del cuestionario administrado a las docentes que implementaron la secuencia, se comparten los siguientes resultados:

¿Cómo evalúa en general la experiencia de implementación del material?

3 respuestas

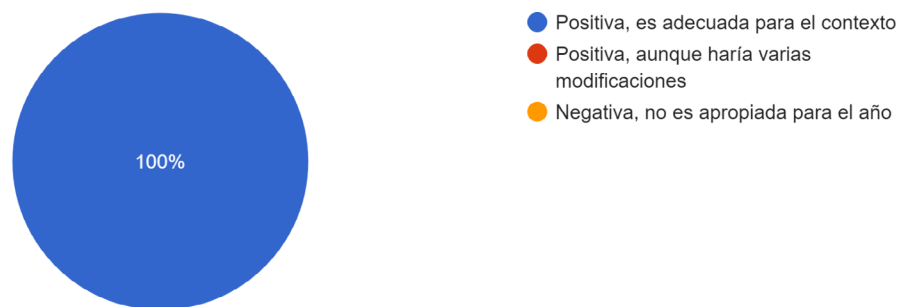


Gráfico 2. Resultados respuesta 1.

Respecto de las tareas, en general se consideraron “muy efectivas”, aunque las de preparación y de producción tuvieron menor consideración en términos de efectividad. En los comentarios, se encuentran las respuestas a estas preguntas, los cuales son:

- Me resultó muy útil y conveniente para trabajar el tema, porque el enfoque no era meramente gramatical, sino que apelaba a un contexto que estábamos trabajando, con recursos como práctica de vocabulario, comprensión lectora etc.
- Se podrían dar alternativas para la tarea de producción, como escribir una pequeña reseña de una noticia. E incluir tareas de preparación con respecto al vocabulario de violencia de género.
- Sería interesante trabajar con páginas de internet, con más materiales auténticos, e incluso con otra materia para hacer alguna campaña en el marco de la ESI.

Tabla 1. Resultados pregunta 7.

De acuerdo con la clasificación de Tomlinson y Masuhara (2018), podemos considerar algunos aspectos para analizar de esta propuesta específica. En primer lugar, respecto del impacto, es interesante reconocer que este tipo de temáticas, que están empezando a ser abordadas en las clases de lengua extranjera, no suelen generar un impacto en los estudiantes, puesto que son temas cotidianos para ellos, pero sí generan impacto entre las y los docentes. Sí consideramos que se genera en el aula un ambiente de comodidad entre los estudiantes en el que se sienten a gusto y que eso produce una motivación y una confianza necesaria a la hora de desarrollar las actividades. Tal como plantean Tomlinson y Masuhara (2018, p. 37), al incluir materiales, temáticas y textos que son parte en la vida diaria de los debates de los y las estudiantes y que pueden llegar a considerarse provocativos por cierta porción de la sociedad se incrementa la posibilidad de estimular el involucramiento afectivo de los y las estudiantes y que, de esta manera, el aprendizaje sea más significativo. No solo la temática sino la exposición a muestras auténticas de la lengua representan un factor de motivación y de sensación de logro al comprender los textos. Cuando leen el artículo saben que no lo hacen solo en calidad de estudiantes, sino de hablantes de una lengua extranjera que acuden a un medio de comunicación para informarse y para interactuar con lo descrito y expuesto. Así, tanto el texto como las razones para leerlo y comprenderlo se asemejan a las de la realidad, lo que prepara a los y las estudiantes para el uso de la lengua extranjera en la vida real (Tomlinson y Masuhara, 2018, p. 33). Además, se busca potenciar el aprendizaje apelando a las emociones, a la posibilidad de desarrollar un trabajo creativo y reflexivo al final, lo cual también rompe con las propuestas que solo se basan en prácticas cerradas y controladas. Al darle a los y las estudiantes la posibilidad de expresar sus vivencias, experiencias y opiniones mediante una tarea que no solo se presenta como usual (como armar una publicación de redes sociales), sino que también da lugar para utilizar ideas y herramientas lingüísticas de forma impredecible y libre el material y las actividades se humanizan y potencian la personalización del aprendizaje (Tomlinson y Masuhara, 2018, p. 39).

Conclusiones

La secuencia presentada representa un puntapié para comenzar a abordar las temáticas indicadas por el diseño curricular y que van en consonancia con la ley de educación sexual integral. No se presenta como una propuesta única ni acabada, sino como el principio de un proceso de desarrollo. Por eso, podemos analizar que una debilidad

encontrada en este material puede ser que se aborda un tema muy complejo en una secuencia muy corta. Si bien esto se debe a las urgencias de los tiempos escolares y a la definición pedagógica de elegir un tratamiento del tema más general, por lo dificultoso que puede ser para docentes sin formación en ESI trabajar con mayor profundidad debates que puedan surgir en el aula, entendemos que sería interesante generar más actividades orales de debate previo, así como incluir más relatos a través de textos escritos y de audios. El tema se presenta con gran potencial para desarrollar habilidades en la lengua extranjera ya que posibilita recuperar un gran bagaje de conocimientos previos de los estudiantes en torno al contexto social y genera interés para comunicar y expresar, tal como lo sugieren las docentes (Tabla 1).

En futuras implementaciones de la propuesta sería interesante realizar algunas actividades que favorezcan la recuperación y práctica del significado de las palabras de las primeras actividades y que las y los estudiantes puedan utilizar esas palabras para expresar ideas en torno a la temática propuesta. También, para potenciar el material, se podrían agregar más recursos extras como vídeos y audios mencionados anteriormente. Respecto de la actividad final, es posible pensar alternativas y variantes que puedan incluir a todo el grupo de estudiantes. Un ejemplo concreto sería proponer el trabajo en grupos con campañas de concientización en la escuela otorgando diferentes roles según los intereses y posibilidades de cada miembro del grupo.

En línea con lo expresado anteriormente, una continuación a esta secuencia didáctica puede, también, estar dada por entrevistas en la escuela a docentes, compañeros y compañeras de otros cursos en torno a la temática trabajada y que los estudiantes puedan relatar lo que se habló. También, siguiendo con la idea del *how to report* (como denunciar) y de las sugerencias y comentarios de las docentes (Tabla 1), se podría realizar una campaña sobre teléfonos, lugares, contactos útiles en caso de hacer una denuncia y cómo proceder, así como una campaña de “Yo sí te creo”. Sería interesante vincularse con otro espacio curricular para el desarrollo de este tipo de proyectos y darle el carácter más interdisciplinario y transversal que tiene el abordaje del trabajo desde la ESI. Asimismo, una mejora posible que se sugiere es adicionar una tarea de vinculación con otra/s lenguas extranjeras, puesto que, al ser una campaña mundial, hay material disponible en otras lenguas. Sería valioso, de la misma manera, contrastar con la lengua materna en campañas nacionales o latinoamericanas.

Referencias

- Estaire, S. (2005). La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas. En B. Palomo (coord.), *Tareas EPA: enfoque por tareas y enseñanzas en EL2 para la educación permanente*. Universidad de Zaragoza. https://www.academia.edu/36667619/LA_ENSE%C3%91ANZA_DE_LENGUAS_MEDIANTE_TAREAS_principios_y_planificaci%C3%B3n_de_unidades_did%C3%A1cticas
- Estaire, S. y Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas para la enseñanza de una segunda lengua. *Comunicación, lenguaje, y educación*, 7-8, 55-90.
- Ley Nacional Argentina N.º 26.150 (2006). Programa Nacional de Educación Sexual Integral. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>
- López-Barrios, M. y Villanueva de Debat, E. (2014). Global vs. Local: Does It Matter? In S. Garton y K. Graves (Eds.), *International Perspectives on Materials in ELT* (pp.37-52). Palgrave Macmillan.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2018). Aprendizajes y contenidos fundamentales. Educación de Nivel Secundario. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/DyPCurriculares/EduObligatoria/ApyContFund-pri-o3o12o18.pdf>
- Pereyra, M. (2022). *Gender Violence (Study Guide)*; Lengua Extranjera INGLÉS. UNC – Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano.
- Tomlinson, B. y Masuhara, H. (2018). *The complete Guide to the theory and practice of materials development for language learning*. Wiley Blackwell.

ANEXO CAPÍTULO 6

Gender Violence

Study Guide N° 2

Lengua Extranjera INGLÉS



Activity 1:

The iceberg of gender-based violence

1. Have you ever seen this iceberg? You can use a dictionary to look up unknown words.

Do you know any other words related to the topic?





Activity 2:

Gender-based crimes



1. Read the newspaper headline and the text. What crimes can we find in these cases? What are some of the causes of gender violence?

Wednesday, September 23, 2020

Buenos Aires Times ARGENTINA ECONOMY LATIN AMERICA WORLD CULTURE SPORTS OPINION

TOPICS • BUENOS AIRES • MESSI • TOURISM • MATÍAS KULFAS • ARGENTINA'S AFRICAN ROOTS

ARGENTINA | 02-07-2020 16:32

Feminist organisation: one femicide every 29 hours in Argentina

Feminist organisation Mumalá recorded at least 143 femicides in Argentina during the first six months of 2020, according to new report.

SHARE THIS NEWS →    

Last night, I heard a very alarming report about femicides in Argentina this year. The reporter said there was one murder every 29 hours in our country, and in half of the cases the aggressors were in a relationship with the victims. She told the audience that the reason why women experience more domestic violence than men could be found in how we are educated in our culture, because women are objectified and, thus, seen as a product and men, as consumers. She also said that with the lockdown situation, cases were growing more and more because women were not being able to leave or to ask for help as before. At the end of the report she interviewed a victim of gender violence and asked her how she ended up in that situation. Mariana, the victim, answered that violent men are usually very manipulative and they are always sorry, promise they won't do it again and create a lot of dependence and fear on their partners. Finally, the reporter asked if she could ask for help and if she could start a new life and Mariana said that thanks to her friends, she has a happy life now.

2. Read the quotations and underline the parts in the text where they are reported:

Example:

1. “There is one murder every 29 hours in Argentina”.

Last night, I heard a very alarming report about femicides in Argentina in this year. The reporter said there was one murder every 29 hours in our country, and in half of the cases

2. “Usually, half of the aggressors are in a relationship with the victim, in nearly 50% of the cases”.

3. “The reasons for this can be found in our education”.

4. “During the lockdown cases are growing”.

5. “Women are not being able to leave their homes”.

6. “How did you end up in that situation?”

7. “Violent men are very manipulative”.

8. “Could you ask for help?”

9. “Can you start a new life?”

10. “Thanks to my friends I have a happy life now”.

3. Compare them. Do the verbs and pronouns change? How?

The quotations are in **direct speech** and the text in what we call **indirect or reported speech**, that is to say, in the text we are reporting or *talking about what other people said*.

4. Complete the rule, choose **a** or **b**:

When you change direct speech to reported speech:

1. Verbs in the present simple usually change to
a-the future b- the past simple
2. Verbs in the simple past usually change to
a-the past perfect b-the present perfect
3. Verbs in the present continuous usually change to
a-the present simple b-the past continuous
4. Can
a-changes to *could* b-doesn't change
5. Pronouns
a-always change b-change depending on the context
6. When reporting affirmative or negative sentences we use
a-said (that) b-said that
7. When reporting yes-no questions we use
a-asked to b-asked if
8. When reporting wh- questions we use
a-asked + wh word b-wh word

Note the “usually” in the first three rules! The context is everything 😊



Activity 3:

Why I didn't report

1. Read about the context of the campaign and discuss in class:

The image is part of the campaign “Why I didn’t report”.

The objective of this picture is to show that it is very hard for women to tell other people or to make reports or complaints because society condemns the victim and not the aggressor. Read the comments carefully to analyse what women usually have to hear when they have suffered from some kind of violence.



2. Use reported speech to talk about what people told/asked her:

People asked her what she was wearing.

People told her she was lying.

3. Time to write! Create an Instagram story/post called “Why I didn’t report”.

- A. Choose an image from the web and add words, phrases or expressions that people usually say, like the ones in the previous activity.
- B. Use as title “#Why I Didn’t Report”.
- C. In a second story or in the comments, you can add the aims of this campaign.

If you feel comfortable, you can post and share this from your personal accounts so as to raise consciousness on this topic.

Referencias

Imagen de A1, Actividad 1

Anónimo (s/f). Imagen Gender inequality that can lead to violence against women [imagen]. *The urban chapter*. <https://www.theurbanchapter.com/support-those-who-suffer-second-order-violence-to-protect-victims-of-gender-violence/>

Texto de A2

Anónimo (2020, Jul. 02). Feminist organisation: one femicide every 29 hours in Argentina. *Buenos Aires Times*. <https://www.batimes.com.ar/news/argentina/feminist-organisation-one-femicide-every-29-hours-in-argentina.phtml>

Imagen de A3

Ellis, K. (2018). Imagen Why didn’t report.png [imagen]. *The Breeze*, https://www.breezejmu.org/why-didnt-report-png/image_4dda868e-c752-11e8-a8d6-d3b0dc285c9d.html

CAPÍTULO 7

What's life like for teenagers?

Milena Solange ALTAMIRANO

María José AUDISIO

María Gimena SAN MARTÍN



RESUMEN

El material de esta secuencia didáctica fue diseñado para ser implementado en cuarto año del Ciclo Orientado en Lenguas de una escuela secundaria de gestión pública de la ciudad de Córdoba, Argentina. El tema que se aborda en esta propuesta didáctica refiere al estilo de vida de los/as adolescentes en la actualidad y aborda diferentes aspectos en la vida de los/as jóvenes, tales como sus intereses, preocupaciones, actividades deportivas, hábitos tecnológicos y su escolaridad, entre otros. Si bien el tema propuesto corresponde a uno de los contenidos incluidos en el diseño curricular (Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, 2012¹) vigente: “las acciones habituales y el presente simple”, esta secuencia logra que la temática adquiera mayor significación para las y los estudiantes, abordándolo desde una perspectiva actualizada y adecuada al currículo de la asignatura Inglés. Además, intenta desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo sobre los aspectos comunes y diversos en las preferencias y hábitos de los/as adolescentes en la actualidad y promueve el reconocimiento y respeto de la otredad y los distintos estilos de vida y modos de manifestarse en relación con los propios ámbitos de experiencias. El material original fue piloteado en el contexto de la presencialidad física y, posteriormente, recibió algunas adecuaciones a raíz tanto de los resultados de la primera fase de implementación y evaluación como de los cambios generados por la educación remota de emergencia (Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond, 2020) durante el aislamiento obligatorio y la pandemia del COVID-19 en el año 2020. En este último caso, se implementó la secuencia por segunda vez en versión virtual asincrónica a través de la red social WhatsApp.

1. De aquí en adelante, se hará referencia a este documento como MEPC, 2012.

Contexto educativo en el que se enmarca la secuencia

Son varios los factores que se tuvieron en cuenta al momento de diseñar la secuencia *What is life like for teenagers?*: los elementos del contexto en el que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje, el marco y proyecto institucional, las características del grupo y los recursos y tiempos con los que se cuenta.

En cuanto a la descripción del contexto macro, se consideró en primer lugar, el Diseño curricular de educación secundaria de la Orientación Lenguas (MEPC, 2012) que guía la enseñanza de lenguas-culturas extranjeras en la enseñanza media, en particular, en lo que respecta al enfoque de enseñanza desde una perspectiva plurilingüe e intercultural, los objetivos de aprendizaje, los ejes y subejos curriculares y los ámbitos de experiencia y reflexión. Igual importancia se dio al contexto de enseñanza de la institución seleccionada, en este caso, la Escuela Normal Superior Alejandro Carbó (ENSAC) de gestión pública de la ciudad de Córdoba. El ENSAC es una de las instituciones más grandes de enseñanza media de la provincia y, por su ubicación céntrica, recibe estudiantes de varios sectores de la ciudad y localidades vecinas cercanas a Córdoba. La escuela cuenta con nivel inicial, primario y secundario en ambos turnos: mañana y tarde. También, ofrece, en el nivel terciario, el Profesorado de Nivel Inicial. En el Ciclo Básico (CB), la institución posee un total de 30 cursos: 10 primeros años, 10 segundos años y 10 terceros años, con un promedio de 30 estudiantes por curso. El Ciclo Orientado (CO) ofrece tres orientaciones y 30 cursos: CO Sociales, el cual incluye dos divisiones en el turno mañana y 2 divisiones en el turno tarde; CO Naturales, con dos divisiones en cada uno de los turnos, y CO Lenguas con una división en turno mañana y una división en turno tarde. En el CO el promedio de estudiantes por curso en el turno mañana es de entre 30 y 33, mientras que, en el turno tarde, el número es menor: entre 27 y 30 estudiantes por curso. Desde la perspectiva del enfoque comunicativo basado en la enseñanza de la lengua como una práctica social, el departamento de lenguas extranjeras de la escuela busca generar estrategias que permitan a las y los estudiantes expresarse y construir un pensamiento crítico.

En lo que refiere a la contextualización micro, el curso para el cual se concibió la secuencia didáctica es un cuarto año del Ciclo Orientado en Lenguas. El curso estuvo constituido por alrededor de 30 estudiantes de entre 15 y 16 años, con niveles de conocimiento de inglés heterogéneos. Las clases de inglés tienen una duración de tres horas reloj semanales que dan como resultado una carga horaria de cuatro horas cátedra (45 minutos cada una) en dos días consecutivos a la semana. El aula cuenta con enchufes, conexiones USB y equipos de audio. Es posible trabajar con los celulares

de los estudiantes y videos sin conexión a internet (previamente descargados por el docente). El eje temático en el cual se inscribe la secuencia corresponde a la unidad 2 del programa titulada *People around the World*. En esta unidad, se espera que el estudiantado pueda reconocer vocabulario sobre diversas profesiones y oficios y actividades diarias; leer y comprender textos y videos breves sobre la rutina y hábitos de las personas; reconocer el uso y la posición de los adverbios de frecuencia y producir textos orales y escritos sobre su propia rutina y la de otros en presente simple, secuenciando los textos con conectores temporales.

Objetivos y expectativas de logro de la unidad didáctica elaborada

A partir de los materiales diseñados en esta secuencia, se espera que las y los estudiantes:

- Desarrollen diferentes estrategias de comprensión lectora en tweets de adolescentes y artículos en línea.
- Realicen presentaciones orales de estilos de vida y acciones habituales.
- Produzcan textos orales y escritos, reales o ficticiales, recurriendo a estructuras simples en presente simple con adverbios de frecuencia y preposiciones de tiempo.
- Participen en intercambios orales de complejidad creciente sobre hábitos adolescentes actuales.
- Adquieran vocabulario relevante sobre estilos de vida de adolescentes, sus intereses y preocupaciones.
- Reconozcan y respeten la otredad y los distintos estilos de vida y modos de manifestarse en relación con los propios ámbitos de experiencias.
- Desarrollen el pensamiento crítico y reflexivo sobre el estilo de vida propio.
- Valoren las propias producciones y las de los/las compañeros/as.

Materiales sensibles al contexto

La secuencia didáctica aquí descrita es considerada un material sensible al contexto, ya que, en línea con la clasificación de tipos de materiales, según el contexto de enseñanza propuesta por López-Barrios y Villanueva de Debat (2014), el proceso de diseño de este material de enseñanza y aprendizaje de inglés estuvo guiado por las tres características definidas por los autores: las particularidades de las y los aprendientes,

la localización de los cursos y factores institucionales. Tal como se detalla en la sección “Contexto educativo en el que se enmarca la secuencia”, se tuvieron en cuenta dimensiones relativas a las y los aprendientes, tales como la edad y el nivel de proficiencia en la lengua, como así también la institución y el tipo de curso (4.º año del CO Lenguas de una escuela secundaria de gestión pública de la ciudad de Córdoba), la carga horaria, la cantidad de estudiantes por curso, entre otros. Además, durante el proceso de diseño, se realizó un análisis minucioso del diseño curricular de la provincia y del programa de la materia, con el fin de que los materiales por desarrollar se integraran de manera efectiva y se adecuaran a los requerimientos curriculares en cuanto al enfoque de enseñanza, los ámbitos de experiencia e interés, los ejes, los lineamientos de la ley de educación sexual integral N.º 26150 y los acuerdos institucionales y del departamento de inglés.

Asimismo, el diseño supuso un proceso recursivo de relevamiento de necesidades y una etapa posterior de piloteo y evaluación de los materiales por parte de docentes y estudiantes (Jolly y Bolitho, 2011). Teniendo en cuenta la introducción de cambios en respuesta a esta fase posterior, se intentó maximizar aún más la sensibilidad al contexto de los materiales.

Descripción de la tarea por fases

La secuencia didáctica involucra una serie de actividades en las que se intenta promover el desarrollo de las destrezas de lectura, de escritura y de habla de manera integrada (Hinkel, 2006, citada en Harmer, 2017), recreando situaciones de interacción de la vida real en las que las diferentes destrezas dialogan y se alimentan las unas a las otras (Harmer, 2017) (ver Anexo 1). Los materiales desarrollados giran en torno al estilo de vida de los y las adolescentes y ofrecen oportunidades de reflexión y discusión en cuanto a sus intereses y necesidades, realidades, relaciones con otras personas, temáticas que los y las involucran, como el uso de la tecnología y la escolaridad, para culminar en una tarea de elaboración de una encuesta administrada a otros y otras adolescentes y de presentación de resultados, con el fin de visibilizar las diversas identidades y otredades que cohabitan el espacio de la escuela. A continuación, se describen e ilustran las diferentes fases de la secuencia didáctica.

Tareas de preparación

Estas tareas incluyen tanto la preparación para el desarrollo de destrezas receptivas, la lectura en este caso, como aquellas que preparan a las y los estudiantes para el desarrollo de las destrezas productivas de oralidad. Siguiendo los modelos metodológicos para la enseñanza de destrezas receptivas y productivas propuestos por Harmer (2017), dichas tareas se ubican dentro de la fase de prelectura o prehabla. En cuanto a las primeras, se presenta una tarea de discusión de fotografías reales de adolescentes y, a través de preguntas orientadoras, se los/as invita a discutir sobre diferentes aspectos tales como intereses, preocupaciones, relación con la familia, entre otros (Sección A1, actividades 1, 2 y 3). De acuerdo con los modelos interactivos de procesamiento de la información (Villanueva de Debat, 2006), este tipo de actividades promueven la activación de esquemas mentales y, consecuentemente, los conocimientos previos de las y los estudiantes. Además, la tarea presenta un listado de frases y vocabulario útiles para promover la discusión, lo cual tiene como objetivo fomentar la activación o incorporación de elementos del lenguaje necesarios para llevar adelante la discusión, atendiendo al nivel de las y los estudiantes. En lo que respecta a la preparación en la fase de prehabla, se solicita a las y los estudiantes la elaboración y administración de un cuestionario para recolectar datos necesarios para la tarea final (Sección A2, actividades 1, 2 y 3). De igual manera, a lo descrito anteriormente en referencia a la fase de prelectura, el listado de vocabulario útil para elaborar el cuestionario y luego realizar la presentación de estadísticas (Sección A2, *useful language*) cumple el objetivo de brindar elementos lingüísticos y convenciones del género “presentación” para andamiar la producción oral.

Tareas de recepción

La secuencia incluye dos tareas de recepción que implican la lectura de textos auténticos. Teniendo en cuenta que los textos son presentados sin ningún tipo de modificación, las tareas fueron diseñadas de manera tal que permitan a las y los aprendientes realizar la lectura con el foco puesto en objetivos reales (Hedge, 2000). La fase de lectura comienza con la actividad 4 de la sección A1, en la que se propone la lectura de una selección de cinco tweets publicados en relación con el hashtag #5wordadviceforteens en la red social Twitter. La tarea se centra en el desarrollo de la lectura global a partir de la identificación del tema. Teniendo en cuenta los propósitos de lectura

descritos por Hedge (2000), esta actividad tiene por objetivo responder a la curiosidad del lector sobre un tema determinado. Se trata de una tarea de selección múltiple que requiere una respuesta receptiva por parte de las y los estudiantes. Esta fase tiene una continuación con tareas de lectura de artículos de los diarios online *Stuff*² (Nueva Zelanda) y *Nation*³ (Kenia). Al igual que la actividad 4, las actividades 5 y 6 (Sección A1) también intentan responder a la curiosidad del lector, e involucran dos tareas de complejidad creciente que van de la lectura selectiva de datos específicos (Sección A1, actividad 5) a la lectura más detallada (Sección A1, actividad 6), en concordancia con el modelo metodológico de desarrollo de habilidades receptivas y las microhabilidades propuestas por Harmer (2017). Las actividades 5 y 6 conforman una tarea de rompecabezas (*jigsaw*) (Richards, 2006), las cuales involucran, en primer lugar, la lectura individual guiada de un texto diferente por cada estudiante y, luego, una segunda lectura y puesta en común en pequeños grupos para unir las partes del rompecabezas. La actividad 5 consiste en responder preguntas acerca de información específica presente en los artículos, la cual exige una respuesta reproductiva en la mayoría de los casos, es decir, información que las y los estudiantes pueden extraer de forma literal del artículo leído. Por su parte, la actividad 6 implica la formulación de conclusiones acerca de las diferencias y similitudes entre los tres adolescentes y requiere una respuesta productiva. Tal como se describe, se puede observar que las tareas de recepción están secuenciadas de menor a mayor grado de complejidad, en tanto se presentan en un continuo que va de la lectura global a la lectura selectiva para finalizar en la lectura detallada, mientras que, al mismo tiempo, promueven respuestas de creciente complejidad para las y los estudiantes, comenzando con las receptivas, luego las reproductivas y, por último, las productivas.

Tareas de producción

La tarea de producción final consiste en una presentación oral grupal, que sintetiza información previamente recolectada a través de un cuestionario administrado a estudiantes reales de la escuela (Sección A2, actividades 1 a 5). Como se describió en la sección Tareas de preparación, la actividad incluyó diversas formas de andamiaje como soporte y guía de la producción oral, tanto en cuanto a la lengua y el género

2. <https://www.stuff.co.nz/>

3. <https://nation.africa/kenya>

textual presentación oral (Sección A2, *useful language*) como al contenido (actividades 1 a 3). Las tareas implican un propósito comunicativo de preguntas y respuestas para indagar sobre los hábitos, intereses y perfil de las y los estudiantes de la institución, insumo necesario para la presentación oral final. Se prioriza el contenido por sobre la forma, ya que no se indica qué estructuras gramaticales o campos semánticos se deberán utilizar. Permiten la libertad suficiente para que las y los estudiantes realicen las elecciones lingüísticas que puedan o quieran dentro su repertorio según sus necesidades comunicativas. Si bien se evidencia cierto grado de control por parte de los materiales diseñados, el listado de *useful language* no restringe el uso comunicativo de la lengua extranjera. Las características mencionadas dan cuenta de tareas comunicativas definidas según el continuo comunicativo (Harmer, 2017).

Cambios introducidos a partir de la educación remota de emergencia

Como ya se mencionó, a raíz de la educación remota de emergencia (Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond, 2020), para su segunda implementación en el año 2020, se tuvieron que incorporar cambios, debido a las necesidades devenidas de la nueva modalidad de trabajo provocada por el aislamiento obligatorio y la pandemia del COVID-19, principalmente. A falta de recursos tecnológicos como plataformas o aulas virtuales en los primeros meses de la cuarentena, la secuencia didáctica tuvo que ser reducida en su contenido y las actividades seleccionadas fueron adaptadas para ser compartidas por medio de un grupo de WhatsApp creado para compartir tanto las actividades de clase como las producciones del estudiantado (ver Anexo 2).

Para las tareas de preparación, se enviaron, por el grupo de WhatsApp, las fotografías conjuntamente con el listado de frases y vocabulario útil para poder describirlas y un cuestionario orientador (Sección A1, actividades 1, 2 y 3). Las y los estudiantes eligieron aquellas imágenes con las que más se identificaban y reenviaron sus apreciaciones sobre los estilos de vida, intereses, preocupaciones y relación con la familia de los personajes en las imágenes. Se solicitó a todos los y las participantes del grupo leer los aportes de los demás para promover la lectura e incentivar su interacción, aunque más no fuese entre escritor y lector para sustituir la fase de discusión oral en clase.

De las dos tareas de recepción solo se trabajó con una de ellas: la lectura de artículos publicados en diarios en línea; es decir que se mantuvo el criterio de trabajar con textos auténticos. Las y los estudiantes realizaron en sus casas la lectura de artículos sobre estilos de vida de adolescentes en diferentes lugares del mundo y escribieron

un breve reporte sobre los temas comunes a los que se hacía referencia en el artículo. Luego, lo compartieron en el grupo con la profesora y las y los demás estudiantes (Sección A1, actividad 4).

La tarea de producción final fue adaptada para realizarse de manera individual mientras que las entrevistas a otros y otras estudiantes de la escuela fueron reemplazadas por una actividad más reflexiva sobre los cambios que devinieron al estilo de vida de cada estudiante con la pandemia y a sus sentimientos al respecto (Sección A2, actividad 1). De esta forma, se priorizó el contenido y la reflexión por sobre la interacción y apropiación del contenido gramatical o léxico. Como se puede observar, el cambio de medio, del áulico al virtual, conllevó adaptaciones en las que, lamentablemente, la destreza oral se vio relegada.

Evaluación de la experiencia por parte de estudiantes y docentes

Luego de la primera instancia de implementación de los materiales, se llevó a cabo una evaluación en la que se tuvieron en cuenta tanto la perspectiva del alumnado como la de la docente a cargo. Se contó también con la observación externa de dos miembros del equipo de investigación en dos de las clases, que formaron parte de la secuencia en las cuales se recolectaron notas de observación, de las producciones de los alumnos y se completó una planilla de observación.

Por un lado, se realizó una breve encuesta a las y los estudiantes con cuatro preguntas abiertas para relevar sus opiniones sobre el material utilizado. Aunque es de mencionar que, del total de las y los estudiantes que formó parte de la experiencia solo 8 participaron de esta instancia de evaluación, las opiniones de esta muestra revelan algunos aspectos en común. Con respecto a las actividades que resultaron más fáciles, algunas personas destacaron las actividades de selección entre opciones, ya que reportaron no requerir de mucho esfuerzo. Un estudiante destacó que la presentación personal fue la actividad más fácil mientras que para otro fue el resumir la idea principal de los textos. Entre las actividades más difíciles, mencionaron el desarrollo de preguntas para su encuesta, dado que requería creatividad y esfuerzo para lograr claridad. Para otras personas, compartir imágenes propias fue la actividad más difícil por cuestiones personales (timidez, no ser fotogénicos). Un estudiante mencionó que la lectura de textos fue lo más dificultoso, debido al tiempo que esto conlleva, y para otro desarrollar un texto fue lo más complejo. En relación con lo que consideraban que faltó, las respuestas se centraron en cuestiones de índole personal:

esfuerzo, confianza, estudio y conocimiento de vocabulario. En este punto, la mayoría de las personas encuestadas expresó que no les faltó ningún elemento. Dentro de las actividades que más disfrutaron, en la mayoría de las respuestas, se evidencia una preferencia por las actividades de carácter interpersonal. Destacaron que el compartir sus propias fotos llevó a conocer más a sus compañeros/as. A otro/as les gustó poder armar las encuestas y visitar otros cursos para llevarlas a cabo y conocer sus opiniones. Dos estudiantes también destacaron cuestiones relacionadas a la habilidad para comunicarse en la lengua extranjera, poder darse a entender y aplicar lo conocido.

En cuanto a las observaciones de la docente a cargo de la clase y de los integrantes del equipo de investigación a cargo de las observaciones, se identificó un alto grado de participación y motivación en las distintas actividades. El grado de personalización de los contenidos con la posibilidad de compartir sus propias imágenes, sus intereses e inquietudes, se reflejó en el interés del alumnado por participar y compartir información sobre sí mismos. La libertad al momento de pensar en ideas para desarrollar sus propias encuestas derivó en la posibilidad de poder abordar temáticas de sus diversos intereses, tales como pasatiempos e intereses, preocupaciones personales, uso de la tecnología, fumar y vida escolar. Además, al tener una audiencia real para realizar las encuestas, se vio un gran esfuerzo por producir preguntas variadas y que lleven a respuestas concretas e incluso con la posibilidad de despertar la concientización acerca de las temáticas seleccionadas. Algunas preguntas que incluyeron son reflejo de esto; por ejemplo: *Do you think it is necessary to have technology? Why, Do you have any idols who inspire you?, What do you think of state law 9.113? Are you thinking about quitting (smoking)? Do you need help?* Por último, se pudo observar, también, una correcta incorporación de vocabulario específico del campo semántico a lo largo de la secuencia, así como también de frases utilizadas para reportar los resultados de las encuestas. Se observó un esfuerzo por el uso adecuado de la lengua, gran interés por las temáticas y participación activa por parte del alumnado.

Conclusiones

A modo de conclusión, es necesario reflexionar sobre las fortalezas, las debilidades y las posibilidades de mejora a futuro.

Uno de los mayores beneficios que se pudo observar fue el gran efecto en la motivación, la participación y el desarrollo de competencias en la implementación de esta secuencia. Conocer la realidad social de adolescentes de distintas nacionalidades

propició el desarrollo de la competencia intercultural. La selección de temáticas actuales y relevantes a las realidades de los y las adolescentes despertó no solo su interés, sino también su curiosidad a la hora de realizar sus encuestas a sus compañeras y compañeros. La elección de una tarea auténtica, con destinatarios reales y abordando temáticas de su propio interés fomentó el desarrollo de su pensamiento crítico, así como también su competencia interpersonal.

En cuanto a las debilidades, en base a su primera implementación en el aula física, se puede mencionar que para garantizar mayor participación por parte de todo el estudiantado se hace necesario pautar los roles y modos de participación de cada integrante del grupo, por ejemplo, delimitando roles de diseñadores, encuestadores y reporteros en la tarea de preparación y administración del cuestionario a estudiantes de la escuela. Otra limitación que se debe mencionar es que, al tratarse de materiales auténticos, surge la necesidad de actualizar las fuentes de los textos que se utilizaron en la fase de *input* en base a las características cambiantes de la juventud y la posible obsolescencia del material a largo plazo.

En la fase de evaluación de los materiales, es importante notar la necesidad de contar con instrumentos que nos permitan recolectar más información por parte de los principales participantes en la implementación de estos materiales: las y los estudiantes, tanto por la cantidad de sus respuestas, como por su grado de elaboración. En este sentido, se puede mencionar que las preguntas podrían focalizarse más en las cualidades específicas del material piloteado; por ejemplo, su longitud, su nivel de dificultad, la relación entre las fases, el nivel de preparación, entre otros aspectos. También, en lugar de realizar encuestas por escrito, se podrían implementar breves entrevistas semiestructuradas con las y los estudiantes para que los entrevistadores y las entrevistadoras indaguen en mayor profundidad y que las y los estudiantes elaboren sus opiniones.

Referencias

- Harmer, J. (2017). *The practice of English Language Teaching* (5th ed). Longman.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford University Press
- Hodges, C., Moore, S. Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020, March 27). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educase*. Disponible en: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Jolly, D., y Bolitho, R. (2011). A framework for materials writing. En B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching* (pp. 107-134). CUP.
- López-Barrios, M. y Villanueva de Debat, E. (2014). Global vs. local: Does it matter? In S. Garton y K. Graves (Eds.), *International perspectives on materials in ELT* (pp. 37-52). Palgrave Macmillan.
- Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa (2012). *Diseño curricular de educación secundaria. Orientación Lenguas*. 2012-2015. Disponible en <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/ORIENTACION%20LENGUAS.pdf>
- Richards, J. (2006). *Communicative language teaching today*. CUP.
- Villanueva de Debat, E. (2006). Applying Current Approaches to the Teaching of Reading. *English Teaching Forum*, 44(1), 8 – 15.

ANEXO 1 CAPÍTULO 7

What's life like for teenagers?



Getting to know other teenagers' realities

1. Pics tell a lot about people. Have a look at the following pictures, showing teenagers.





2. In small groups, discuss:

QUESTIONS

- What adjectives are typically used to describe teenagers?
- What are their main interests? What about their worries?
- How do parents often describe them?
- Do you feel identified with any of the pics? Which one/s? Why?

USEFUL LANGUAGE

ADJECTIVES

friendly – easy-going – outgoing – energetic
thoughtful – shy – down-to-earth

PHRASES

to experience social pressures
grumpy – weird – world-class arguers
lazy – passionate – caring
to be on the cellphone / into social media
teenagers like / look forward to
teenagers spend time / are interested in
to be scared of
to get likes / re-tweets when you post ...
adults perceive teens to be / complain about ...
screen time

3. Look at your Instagram photos and choose one that best represents you as a teenager. Write a sentence that describes your lifestyle. Use one of the phrases in activity 2 to help you. Show your photos to a classmate. Are there similarities and/or differences?



4. Tweets can also tell a lot about teenagers' lifestyles. In 2018, the “#5wordadviceforteens” hashtag went viral. What aspects of teenagers' lifestyles do they refer to? Read the following tweets (A to E) and match them to the corresponding topics (1 to 4). There's an extra one.

- A. Tweet by [@NoahWilsonLive](#) posted in X on April 7, 2018 _____
 B. Tweet by [@AmandaMorin](#) posted in X on April 7, 2018 _____
 C. Tweet by [@TigerKindhearted](#) posted in X on April 7, 2018 _____
 D. Tweet by [@NicholasFerroni](#) posted in X on April 7, 2018 _____
 E. Tweet by [@jaltucher](#) posted in X on April 7, 2018 _____

TOPICS
1. Hobbies / interests
2. School life
3. Technology use
4. Personal worries

5. Now, work in groups of three. Each student reads one article and answers the following questions.

Student A: read about Flynn from New Zealand [here](#).

Student B: read about Florencia from Santiago, Chile [here](#).

Student C: read about Jedidiah from Lagos, Nigeria [here](#).

- How old is he/she?
- What does he/she do?
- What are her/his interests?
- What common topics among teenagers do they refer to in the article?

6. Get together with your group. Compare the three teenagers. Find similarities and differences. Use the following phrases to help you.

USEFUL PHRASES

Both and

..... likes / is interested in but likes

The three of them



Administering a questionnaire and making a presentation



TASK. To understand teenagers better, we can look at different aspects of their lifestyles.

1. In small groups, you're going to prepare a questionnaire about one of the topics in exercise 4. Choose one of them or two related ones.
2. Write 8 to 10 questions. Use the box with useful language to help you. For some of the questions, you can also provide options. Leave some blank space to record answers.

3. Interview 15 different students from 5th or 6th years.
4. Analyze all the answers and prepare charts to summarize the results. Use statistics when possible.
5. Make a short oral presentation to show the teen profile at your school.

USEFUL LANGUAGE	
To prepare the questionnaire	To make the oral presentation
✓ Do you ? ✓ How often do you ? ✓ How do you ? ✓ Where ? ✓ When ? ✓ What time ? ✓ What are your (favorite) ?	✓ Our questionnaire is about ✓ It includes questions ✓ The results indicate that % of the students ✓ Most of the students ✓ All the students ✓ None of the students

Referencias

Imágenes de A1, Actividad 1

- manseok. (2016). Imagen de Correr, Salto y Niña [fotografía]. Pixabay. https://pixabay.com/es/photos/correr-salto-ni%C3%B1a-ni%C3%B1o-viva-cielo-1321278/nastya_gepp
- nastya_gepp (2016). Imagen de Niña, Adolescente y Smartphone [fotografía]. Pixabay. <https://pixabay.com/es/photos/ni%C3%B1a-adolescente-smartphone-ruso-1848478/>
- Pexels. (2016). Imagen de Patineta, Skater boy y Patinador [fotografía]. Pixabay. <https://pixabay.com/es/photos/patineta-skater-boy-patinador-1869727/>
- SEVENHEADS. (2014). Imagen de Análisis, Pensamiento y Chico [fotografía]. Pixabay. <https://pixabay.com/es/photos/an%C3%A1lisis-pensamiento-chico-299692/visualworker>
- visualworker. (2015). Imagen de Niña, Negro y Camiseta de manga corta. [fotografía]. Pixabay. <https://pixabay.com/es/photos/ni%C3%B1a-negro-camiseta-de-manga-corta-882336/>

Vladvictoria. (2019). Imagen de Bádminton, Murciélago y Actividad [fotografía]. Pixabay. <https://pixabay.com/es/photos/b%C3%A1dminton-murci%C3%A9lago-actividad-ocio-4139024/>

Tweets de A1, Actividad 4

Altucher, J. [@jaltucher]. (2018, abril 7). [#5WordAdviceForTeens] - What advice would you suggest to young people regarding career choices? [Image attached] [Tweet]. X. <https://twitter.com/jaltucher/status/982768749882245120>

Ferroni, N. [@NicholasFerroni]. (2018, abril 7). High School popularity doesn't matter. #5WordAdviceForTeens [Tweet]. X. <https://twitter.com/NicholasFerroni/status/982684181032505345>

Kindheart, T. [@TigerKindheart]. (2018, abril 7). Read autobiographies, study others experience #5WordAdviceForTeens [Tweet]. X. <https://twitter.com/TigerKindheart/status/982713149022457857>

Morin, A. [@AmandaMorin]. (2018, abril 7). Your mistakes don't define you. #5WordAdviceForTeens [Tweet]. X. <https://twitter.com/AmandaMorin/status/982776507759198208>

Wilson, N. [@NoahWilsonLive]. (2018, abril 7). Continue to have a VOICE. #5WordAdviceForTeens [Tweet]. X. <https://twitter.com/NoahWilsonLive/status/982751524253327361>

Textos de A1, Actividad 5

Agence France-Presse. (Feb 24, 2016). Teenage voices from around the world. *Nation*. <https://nation.africa/kenya/life-and-style/family/teenage-voices-from-around-the-world-1173230>

Gathey, M. (Jul 22, 2018). What is life like for teenagers in New Zealand? We asked some. *Stuff*. <https://www.stuff.co.nz/national/health/103575248/what-is-life-like-for-teenagers-in-new-zealand-we-asked-some>

ANEXO 2 CAPÍTULO 7

What's life like for teenagers?



Getting to know other teenagers' realities

1. Pics tell a lot about people. Have a look at the following pictures, showing teenagers.



2. Write complete answers to the questions about the pics in the previous activity. Before answering, read the “Useful language” boxes to help you:

QUESTIONS	
• What adjectives are typically used to describe teenagers? • What are their main interests? What about their worries? • How do parents often describe them? • Do you feel identified with any of the pics? Which one/s? Why?	
USEFUL LANGUAGE	
ADJECTIVES	friendly – easy-going - outgoing – energetic thoughtful – shy – down-to-earth
PHRASES	to experience social pressures grumpy – weird – world-class arguers lazy – passionate – caring to be on the cellphone / into social media teenagers like /look forward to teenagers spend time / are interested in to be scared of to get likes / re-tweets when you post ... adults perceive teens to be / complain about ... screen time

3. Look at your Instagram photos and choose one that best represents you as a teenager. Write a sentence that describes your lifestyle. Use one of the phrases in activity 2 to help you. Upload the picture and the sentence to the Virtual Classroom.



4. Let's read about teenagers' lifestyles around the world. Choose a link, read the text and write a report in which you answer the following question:

What common topics among teenagers do they refer to in the article?

Student A: read about Flynn from New Zealand [here](#).

Student B: read about Florencia from Santiago, Chile [here](#).

Student C: read about Jedidiah from Lagos, Nigeria [here](#).



Recording a podcast

TASK. To understand teenagers better, we can look at different aspects of their lifestyles. But now we're in lockdown. We have to stay at home and our lifestyles have changed.

1. Think about your hobbies / interests, your school life, the technology you use and your personal worries and write or prepare a podcast about how your lifestyle has changed and how you feel about it. Upload it to the WhatsApp English group.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is a vertical margin line on the left side, creating a narrow left margin. The paper appears to be from a notebook or a standard writing template.

Referencias

Imágenes de A1, Actividad 1

- manseok. (2016). Imagen de Correr, Salto y Niña [fotografía]. Pixabay. https://pixabay.com/es/photos/correr-salto-ni%C3%B1a-ni%C3%B1o-viva-cielo-1321278/nastya_gepp (2016). Imagen de Niña, Adolescente y Smartphone [fotografía]. Pixabay. <https://pixabay.com/es/photos/ni%C3%B1a-adolescente-smartphone-ruso-1848478/>
- Pexels. (2016). Imagen de Patineta, Skater boy y Patinador [fotografía]. Pixabay. <https://pixabay.com/es/photos/patineta-skater-boy-patinador-1869727/>
- SEVENHEADS. (2014). Imagen de Análisis, Pensamiento y Chico [fotografía]. Pixabay. <https://pixabay.com/es/photos/an%C3%A1lisis-pensamiento-chico-299692/>
- visualworker. (2015). Imagen de Niña, Negro y Camiseta de manga corta. [fotografía]. Pixabay. <https://pixabay.com/es/photos/ni%C3%B1a-negro-camiseta-de-manga-corta-882336/>
- Vladvictoria. (2019). Imagen de Bádminton, Murciélago y Actividad [fotografía]. Pixabay. <https://pixabay.com/es/photos/b%C3%A1dminton-murci%C3%A9lago-actividad-ocio-4139024/>

Textos de A1, Actividad 4

- Agence France-Presse. (Feb 24, 2016). Teenage voices from around the world. *Nation*. <https://nation.africa/kenya/life-and-style/family/teenage-voices-from-around-the-world-1173230>
- Gathey, M. (Jul 22, 2018). What is life like for teenagers in New Zealand? We asked some. *Stuff*. <https://www.stuff.co.nz/national/health/103575248/what-is-life-like-for-teenagers-in-new-zealand-we-asked-some>

NOTAS BIOGRÁFICAS

María Agustina ABRILE

es profesora de Lengua Alemana, egresada de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Se desempeña como profesora en la cátedra Lengua Alemana I de la Facultad de Lenguas y es docente de alemán en el Instituto Goethe Córdoba. Participa como integrante en proyectos de investigación.

CAP. 2

P. 51

Milena Solange ALTAMIRANO

es profesora de Lengua Inglesa egresada de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, y magíster en Enseñanza de Inglés con especialidad en Formación Docente egresada del Centre for Applied Linguistics, Universidad de Warwick, Reino Unido. Actualmente se desempeña como profesora adjunta interina de Observación y Práctica de la Enseñanza I del profesorado de lengua inglesa de la Facultad de Lenguas, como profesora titular de Práctica II y Práctica IV del ISFD Zorrilla de San Martín y como docente de nivel secundario en el Colegio Nacional de Monserrat. Es colaboradora en el proyecto de investigación sobre diseño de materiales para el contexto local.

CAP. 7

P. 175

María José AUDISIO

es profesora de Lengua Inglesa y traductora pública nacional de inglés, egresada de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Participa como colaboradora en el proyecto de investigación sobre diseño de materiales para el contexto local. Se desempeña como profesora de las unidades curriculares Lengua Extranjera 1 y Lengua Extranjera 2 en Facultad de Educación y Salud, Universidad Provincial de Córdoba, y en los talleres de inglés práctico para adultos mayores de la Facultad de Educación, Universidad Católica de Córdoba. Coordina el área de lenguas extranjeras de la Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó (Córdoba capital) y es docente de nivel medio en la misma institución.

CAP. 7

P. 175

Sofía BOLDRINI

es profesora de Lengua Inglesa, egresada de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Se desempeña como docente en el nivel medio (IPEM 268 “Deán Funes”) y en el nivel universitario, en las cátedras de Didáctica Especial I y Observación y Práctica de la Enseñanza I en la Facultad de Lenguas, UNC. Es tutora y orientadora de practicantes docentes y participa en el equipo de investigación sobre diseño de materiales sensibles al contexto. Es facilitadora pedagógica en el Dispositivo Nacional “La ESI en Territorio”, implementado por el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, y estudiante de la especialización en Educación Sexual Integral de la Universidad Provincial de Córdoba.

CAP. 6

P. 153

Mario Luis LÓPEZ-BARRIOS

es profesor de inglés y alemán para la enseñanza superior (Escuela Superior de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba) y Dr. Phil. (Universität Kassel, Alemania). Actualmente es profesor titular plenario de Didáctica Especial I (inglés y alemán) y Observación y Práctica I (inglés) en la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, y docente de posgrado en numerosas universidades de la Argentina y Uruguay. Es docente investigador Categoría I y dirige un proyecto de investigación subsidiado por SECyT-UNC sobre diseño de materiales para el contexto local. Fue director del Doctorado en Ciencias del Lenguaje, Facultad de Lenguas, UNC y presidente de la Federación Argentina de Asociaciones de Profesores de Inglés (FAAPI). Ha presentado y publicado ampliamente sobre temas de su especialidad en Argentina y en el exterior.

INTROD.

P. 5

CAP. 1

P. 27

Florencia LUCERO

es profesora de Lengua Francesa, egresada de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Además, cuenta con un máster orientado a la enseñanza del francés y a la educación plurilingüe, realizado en la universidad francesa de La Reunión. Actualmente se desempeña como docente en distintas instituciones tanto primarias como secundarias en la ciudad de Córdoba. Asimismo, dicta como profesora interina las cátedras de Cultura y Civilización de los Pueblos de Habla Francesa y Francófona I y II y Observación y Práctica de la Enseñanza II de la sección francés de la Facultad de Lenguas, UNC. Por otro lado, participó en el proyecto de investigación sobre diseño de materiales para el contexto local.

CAP 3

P. 76

Silvia Alejandra PERALTA

es magíster en Didáctica de las Lenguas (Universidad Jean Monnet, Francia), licenciada en Lengua y Literatura Francesas (Facultad de Lenguas) y profesora de Lengua Francesa (Escuela Superior de Lenguas). Se desempeña como profesora titular de Fonética y Fonología II, como profesora adjunta de Práctica de la Pronunciación del Francés y como profesora de Lengua Extranjera (Francés) en el ciclo de nivelación de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Es además profesora titular de Lengua Extranjera con Fines Específicos (Francés) en la Universidad Provincial de Córdoba. Participa en el proyecto de investigación sobre diseño de materiales sensibles al contexto e investiga en las áreas de la didáctica de las lenguas extranjeras, fonética y fonología desde 2014.

CAP. 3

P. 76

CAP. 4

P. 108

CAP. 5

P. 133

Melania PEREYRA

es profesora en Lengua Inglesa y magíster en Lenguajes e Interculturalidad, egresada de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Posee experiencia en la enseñanza de inglés a niños, jóvenes y adultos en todos los niveles. Su trabajo se ha desarrollado, principalmente, en instituciones de gestión pública. Se ha especializado en la formación docente y en el área de didáctica de las lenguas extranjeras. Forma parte del equipo de investigación sobre producción de materiales sensibles al contexto perteneciente a la Facultad de Lenguas-SECyT. Actualmente, es profesora de Observación y Práctica de la Enseñanza I, sección inglés, de la Facultad de Lenguas, UNC, del espacio curricular Lengua Extranjera-Inglés en la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano. Por otra parte, integra el Departamento de Lenguas Extranjeras y coordina el Programa Entre Lenguas-Jornada Extendida del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, Ministerio de Educación de Córdoba.

CAP. 6

P. 153

Carlos Javier RAFFO

es profesor de Lengua Alemana por la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba y actualmente se encuentra abocado a la redacción de tesis de la Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, UNC. Es profesor titular en cátedras de Gramática Alemana, Lengua Alemana y Lectocomprensión en alemán y se desempeña además como docente en la cátedra Observación y Práctica de la Enseñanza I, en la Facultad de Lenguas, UNC. Ha dirigido e integrado equipos de investigación y ha participado como expositor en jornadas y congresos nacionales e internacionales. Sus áreas de interés e investigación: adquisición de vocabulario y gramática, análisis y diseño de materiales didácticos, desarrollo de la lectocomprensión en LE y enseñanza de la LE con fines específicos.

CAP. 2

P. 51

CAP. 6

P. 153

María Belén ROMERO

es profesora y traductora pública nacional de inglés, egresada de la Facultad de Lenguas, UNC. Cuenta con experiencia en el dictado de clases de inglés como lengua extranjera a niños, adolescentes y adultos en instituciones de gestión pública y privada. Actualmente se desempeña como docente del nivel secundario en la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano. Es integrante del equipo de investigación sobre producción de materiales sensibles al contexto perteneciente a la Facultad de Lenguas-SECyT. Se ha desempeñado como profesora adscripta en la cátedra de Didáctica Especial I y como docente de Lengua Inglesa en el ciclo de nivelación de las carreras de la sección de inglés de la Facultad de Lenguas, UNC.

María Gimena SAN MARTÍN

se graduó como profesora de Lengua Inglesa y magíster en Inglés con orientación en Lingüística Aplicada en la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Actualmente se desempeña como docente en cátedras de Didáctica y Observación y Práctica en el profesorado de Lengua Inglesa (FL, UNC). También es directora de la Especialización en Didáctica de las Lenguas Extranjeras. Es investigadora responsable del proyecto sobre producción de materiales sensibles al contexto perteneciente a la Facultad de Lenguas-SECyT y de un proyecto sobre justicia social en la enseñanza de lenguas (Universidad de Edimburgo). Ha dirigido proyectos de formación de investigadores, y trabajos finales de grado y posgrado sobre didáctica de las LE. Sus intereses de investigación se centran en la formación docente inicial, la justicia social, el agenciamiento, la investigación-acción y el desarrollo de materiales. Ha realizado numerosas publicaciones en su área de especialidad.

CAP. 7

P. 175

Colección

Indagaciones en Lenguas

Esta colección presenta hallazgos de investigaciones recientes, reflexiones críticas y prácticas innovadoras, que tienen un interés específico para los diferentes actores del ámbito académico en las áreas de lengua, traducción, didáctica, literatura y culturas. Se parte del supuesto de que la lengua y la cultura son cruciales en los procesos mediante los que los seres humanos se comunican, construyen conocimiento y forjan valores, actitudes y experiencia, ejes fundamentales en la búsqueda de la optimización de la educación. Los libros que componen la colección reflejan la creencia de los editores en la naturaleza cíclica e interactiva de la teoría, la investigación y la práctica e invitan a replantear modos de pensar y modos de hacer.



Rector | Mgter. Jhon Boretto

Vicerrectora | Mgter. Mariela Marchisio



Decana | Dra. Graciela Ferrero

Secretaria de Posgrado | Dra. María Elisa Romano

Prosecretario de Ciencia y Tecnología | Esp. Darío D. Delicia



Esta edición fue compuesta
en tipografía Reforma 1918 –de licencia abierta–
y se terminó en el mes de agosto de 2024
en la ciudad de Córdoba, Argentina.