

**EL DOCUMENTO AUTÉNTICO  
EN EL MARCO DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO  
EN EL CURSO DE COMUNICACIÓN ORAL 1 LENGUA FRANCESA  
DE LA LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS  
DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

MARÍA CRISTINA MANCIPE HOYOS

MONOGRAFÍA

Asesor: JUAN LEONEL GIRALDO

Magister en Educación

Orientación y Consejería

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA

MEDELLÍN

MARZO DE 2003

## CONTENIDO

pag

1. INTRODUCCIÓN .....	7
2. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA .....	12
3. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA .....	19
3.1. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA .....	26
4. OBJETIVOS .....	29
4.1. OBJETIVOS GENERALES .....	29
4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	29

5. MARCO TEÓRICO .....	31
5.1. EL TRABAJO COOPERATIVO .....	36
5.2. EL DOCUMENTO AUTÉNTICO .....	40
5.3. EL GRUPO PEQUEÑO .....	45
6. METODOLOGÍA .....	48
7. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS .....	57
7.1. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO .....	58
7.2. EL DOCUMENTO AUTÉNTICO .....	60
7.3. EL GRUPO PEQUEÑO .....	61
8. ANÁLISIS DE RESULTADOS .....	63

9. CONCLUSIONES .....	69
10. RECOMENDACIONES .....	71
11. BIBLIOGRAFÍA .....	73
12. ANEXOS .....	77
12.1. FICHA PEDAGÓGICA .....	78
12.2. DOCUMENTO AUTÉNTICO (anexo 1) .....	84
12.3. EJEMPLARES DESARROLLADOS DESDE EL DOCUMENTO AUTÉNTICO (anexos 2 a 9) .....	86
12.4. EJEMPLARES DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN .....	94
12.4.1. AUTOEVALUACIÓN .....	95
12.4.2. COEVALUACIÓN .....	95

12.4.3.	HETEROEVALUACIÓN .....	96
12.5.	TESTIMONIOS DE ALGUNOS ALUMNOS, UN AÑO DESPUÉS DE REALIZADA LA EXPERIENCIA. ....	98
12.6.	EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE, SEMESTRE 2001/2 .....	103
12.7.	VIDEOCASSETTE SIN EDITAR DE LOS TRABAJOS REALIZADOS POR LOS ESTUDIANTES	

## 1. INTRODUCCIÓN

En 1947, un joven americano animado en la búsqueda de una fórmula que permitiera acabar con la visión competitiva promulgada por el padre de la economía moderna (Adam Smith), lucha por concretar la idea original que le llevara a demostrar la existencia de un camino en el cual los participantes en un juego, por así decir, resultaran todos beneficiados con base en un trabajo cooperativo. Este joven, protagonista de la película “The beautiful mind”<sup>1</sup> (Mente Brillante) presenta en un momento del filme, lo que bien puede considerarse, los primeros pasos del **enfoque cooperativo**, contrario a la visión competitiva, en la que el mejor desempeño es premiado individualmente y la lucha por ser el mejor suele alejarse del bien común. Este contraste entre el trabajo cooperativo y el desempeño individual, era bien conocido por John Nash, en el entorno universitario de su época. La práctica de trabajo en equipo, que él mismo había imaginado, propende por una optimización de resultados, dado que pone en acción el interés por dar lo mejor de cada uno, tanto en términos de beneficio individual como colectivo y, en donde no hay perdedores, al mejor estilo de los tres mosqueteros: “uno para todos y todos para uno”, como un todo que afecta igualmente a sus partes y cada una de éstas a la totalidad.

---

<sup>1</sup> película basada en la vida del matemático John Forbes Nash, premio Nóbel 1994 de ciencias

En la película referida, John Nash plantea que las clases y los libros obstaculizan la fluidez de las ideas, y considera que el carácter social que la interacción con el otro reviste en ambientes informales, beneficia, intelectual y espiritualmente a cada individuo. Las cuatro paredes del aula pueden ser reemplazadas entonces por un lugar público, una pantalla gigante, la cocina de una casa, el jardín de algún parque, entre otros espacios que pueden ser valiosamente significativos como escenarios para la educación.

En nuestro contexto cultural y académico, las clases de tiza y tablero han dejado de ser atractivas porque, hoy en día la Educación requiere de metodologías activas que impliquen dinámicamente la participación de los alumnos. En verdad, hay mucho por aprender y prácticamente muy poco por memorizar. Recrear, descubrir, transformar y construir en ambientes propicios, sin afanarse por demostrar quién es el mejor individualmente, sino más bien aportando lo mejor de cada uno en beneficio de un colectivo, se constituye en la principal finalidad del **enfoque cooperativo** (algunos estudiosos de pedagogía, como los hermanos Jonhson<sup>2</sup> dedicaron sus escritos a darle una estructura pedagógica al **enfoque cooperativo**, con recomendaciones de flexibilidad para quienes incursionen por primera vez en ello; al respecto se ampliará progresivamente en el marco teórico).

---

económicas.

La implementación de este novedoso enfoque en el curso de Comunicación Oral Francesa nivel 1, se hace a través de la puesta en escena de una situación cotidiana en subgrupos, y en la cual los estudiantes ejercen diversas funciones (directores, expositores, empleados, entrevistadores, recepcionistas ... ) de acuerdo con las necesidades de cada equipo. Se trata entonces, de poner en contacto al estudiante con un entorno cotidiano y a la vez ignorado, pleno de información codificada en otro idioma: *una situación auténtica de comunicación* que le va a aportar los elementos básicos para interpretar esa realidad. A través de un *documento auténtico*<sup>3</sup>, entendido éste como un material no diseñado con fines pedagógicos, creado por hablantes de una lengua determinada para sus lectores cotidianos, a partir del cual el grupo descubre, recrea y construye una serie de situaciones comunicativas mediante su compartir en la sesión de clase.

La importancia de esta monografía la constituye su reciente y progresiva implementación en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Antioquia, fruto de la conformación de un grupo de discusión y diseño de propuestas para abordar los *materiales auténticos* por parte de los colegas de francés de la Escuela de Idiomas, inquietos por recorrer un camino con quienes se

---

<sup>2</sup> consultar en la bibliografía de la presente monografía

<sup>3</sup> MICHEL, Yanik; DUQUE, Álvaro y ARIAS, Rodrigo. "Efectividad del empleo de materiales auténticos en el proceso de adquisición de una Lengua Extranjera". En: Revista IKALA, Vol. 1 N° 1/2, Medellín, 1996. págs. 125-157

inician en los cursos y cuyas experiencias, siendo valiosas, aún no han sido formalizadas.

Las fuentes consultadas para el presente trabajo, en su mayoría en lengua francesa, corresponden a docentes provenientes de distintos países y diferentes niveles escolares, entre los que se destacan Lucilla Lopriore (docente de la Université de Reading en el Reino Unido), los hermanos Johnson (creadores de un centro de aprendizaje cooperativo para la formación de profesores en la Universidad de Minnesota), Denisse Gaudet, (canadiense, directora y cabeza de un equipo de colaboradores con los cuales publicó el libro “La coopération en classe”) y Geneviève-Dominique Salins (francesa, docente universitaria), cuyos textos pueden ser consultados en la bibliografía de la presente monografía.

Para la presentación de esta monografía, su marco conceptual se desarrolló con base en los siguientes capítulos, los cuales hacen referencia a los contenidos básicos y que están en relación estrecha con el trabajo a realizar.

En el marco conceptual, numeral 5, se abordan los 3 componentes que constituyen la columna de este proyecto, como son, el trabajo cooperativo, el documento auténtico y el grupo pequeño. En el numeral 6 se hará una presentación del desarrollo del proyecto en la experiencia del aula, en el espacio conceptual de Comunicación Oral 1 L3. Los numerales 7 y 8 hacen una

descripción de los hallazgos reportados de la puesta en escena, clasificados en 4 criterios principales, a saber, el aprendizaje cooperativo desde sus 5 elementos esenciales (interdependencia positiva, desempeño individual y colectivo, interacción positiva, competencias interpersonales y evaluación), la efectividad del material de instrucción a partir de documentos auténticos, el calco de la estructura de la lengua materna, y los patrones de pronunciación. En el numeral 9 se expondrán las conclusiones referentes a la pertinencia del diseño de clases en entornos cooperativos y la efectividad de la utilización de los materiales auténticos. Y en el numeral 10 se presentarán unas recomendaciones tanto para el diseño de clases bajo este enfoque, como para su difusión en el contexto de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia.

Finalmente, es importante decir que el presente trabajo constituyó un reto personal, pues nunca he tenido el placer de elevar cometas de papel y si esta “cometa”, ya no de papel sino de esfuerzos, está volando es porque también ha habido **“viento en contra”**. Efectivamente, siento que está volando y que sus alcances pueden ser significativamente atractivos en el devenir de la Educación, específicamente en el aprendizaje de lenguas extranjeras (LE).

## 2. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Atendiendo al llamado que la Ley General de la Educación Colombiana hace en relación con la formación de los maestros la cual ha de caracterizarse por unos saberes "... de la más alta calidad científica y ética;"<sup>4</sup> la misión de la Universidad, en la perspectiva académica, ha de orientarse hacia una formación seria y rigurosa de sus alumnos y a nivel específico la Licenciatura en Lenguas Extranjeras ha de propender para que sus espacios conceptuales vinculen los contenidos con las necesidades del entorno, motivando a los alumnos hacia el fomento de la investigación en la creación de modelos apropiados al contexto sociocultural en el cual le corresponda desempeñarse<sup>5</sup>. Esta misión es el fundamento de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, y por ende, su compromiso directo en la formación de los futuros maestros. Es un valioso compromiso que exige de su cuerpo docente una tarea mayor, en cuanto a un desempeño con iguales características, a saber, programas ajustados a las necesidades del entorno, basados en el fomento de la investigación a fin de que los estudiantes tomen conciencia del proceso de aprendizaje que se opera en ellos mismos, y comprometiéndolos en la visualización y abordaje de problemas

---

<sup>4</sup> COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. LEY 115. Título VI, capítulo II, artículo 109, inciso a), artículos 110 y 111

<sup>5</sup> UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. Estatuto General, Acuerdo Superior 1 de 1994, Misión de la Universidad. p. 17

desde diferentes enfoques con el fin de que participen en la búsqueda de soluciones desde posturas diferentes y que sirven a sus necesidades particulares.

Es claro que para cumplir con los objetivos propuestos por el Estatuto General de la Universidad de Antioquia, en el capítulo IV, artículo 27, la Escuela de Idiomas debe asumir el reto de la formación de educadores, acorde con las necesidades sociales de su entorno. Por tal motivo, la misma escuela ha asumido un pensamiento crítico y de transformación constante que la ha llevado a configurar, crear, cambiar y reestructurar sus programas como respuesta a las necesidades surgidas de la cotidianidad motivada por las exigencias del devenir y las características heterogéneas de su población estudiantil.

Así mismo, la Licenciatura se ha caracterizado por el desarrollo flexible en su enfoque académico, en el que se dan cita diferentes corrientes pedagógicas, con el fin de que el docente en formación, pueda experimentar distintas maneras de promover el aprendizaje de las LE. De estas corrientes, es importante hacer mención del constructivismo, el cual incentiva el descubrimiento de los conceptos básicos de un saber, mediante la construcción del mismo por parte del estudiante, siendo éste el centro de la enseñanza y en donde la función del maestro consiste, primordialmente en preparar y proponer un entorno de aprendizaje que sugiera la intervención del alumno.

Además, la licenciatura hace hincapié en el valor del *trabajo en grupo*, pues es en la interacción con el otro, en grupos pequeños, que el conocimiento se torna realmente valioso. Los preconceptos son, por así decir, enriquecidos en el encuentro con los otros y posteriormente confrontados con los conceptos universalmente aceptados, para así dar cabida a la evolución del preconcepto mismo y, por ende, del conocimiento en el grupo en el cual cada uno va incorporando un saber.

En el marco de un enfoque académico flexible, como ha sido la intención de la Escuela de Idiomas, poner a prueba una nueva estrategia didáctica, dinamiza su proceso y pone a la institución en una posición de expectativa y de compromiso ante las posibilidades innovadoras que ha de traer el nuevo aporte. Así la implementación del enfoque cooperativo basado en la conformación de grupos pequeños de interacción y los de aquellos que abordan un saber desde materiales no instructivos (documento auténtico), hace que esta propuesta se constituya en un experiencia atractiva, porque de un lado plantea una alternativa de solución a una dificultad presente en la metodología de los cursos del ciclo básico de la Licenciatura, a saber, la definición de trabajo en grupo, dificultad que constituyó el problema a ser presentado en la Especialización en Didáctica Universitaria y, de otro lado, pone en escena una variedad de documentos auténticos seleccionados de acuerdo con los requisitos del curso. Allí radica su innovación, pues si bien es cierto que el enfoque cooperativo es una estrategia que tiene sus años, y el

material no instructivo es un poco más joven, el hecho de que formen pareja para hacerse presentes en el aprendizaje de una lengua extranjera beneficiando al estudiante, constituye lo nuevo, lo bueno por conocer y lo interesante a experimentar. Desde el documento auténtico surgen tareas específicas que, se constituyen en los medios por los cuales los estudiantes descubrirán los conceptos necesarios de lengua extranjera ideales para su desempeño. A través de la interacción con el otro, con pautas dadas, cada miembro del grupo pequeño aportará y recibirá en beneficio personal y mutuo.

El diseño de clases bajo un **enfoque cooperativo**, permite estimular la convivencia en medio de la diversidad, el mutuo apoyo y la autoestima, dado que potencia las capacidades individuales en beneficio de la colectividad. La competencia por ser el mejor, deja de ser la dimensión que caracteriza las relaciones de aprendizaje entre los alumnos dando paso a actitudes solidarias en las que predominan los intereses grupales.

Esta modalidad de trabajo reclama y exige del docente planear actividades que le permitan detectar los líderes y conformar equipos, estimular los avances de aquellos estudiantes cuyo desempeño está por debajo de lo ideal e incrementar su motivación. De igual manera, es tarea del docente capacitar progresivamente, a los estudiantes en el concepto de grupo cooperativo con miras a que cada uno esté pendiente tanto de su propio progreso y desempeño como del proceso

grupal, privilegiando siempre los principios de convivencia, flexibilidad y tolerancia.

De manera complementaria puede afirmarse que el enfoque cooperativo es un estilo de trabajo académico que incentiva en el maestro su renovación, dado que le reclama tolerancia y lo conmina a la implementación de actividades que promueven el encuentro, la participación y la cooperación; así como el llamado permanente por una evaluación seria del proceso y también de sus alumnos a través de las diferentes categorías que la evaluación propone.

Respecto al componente evaluativo, son precisas algunas anotaciones complementarias. En primera instancia, en la estrategia de trabajo cooperativo la evaluación es considerada sobre todo formativa, lo que no excluye la sumativa, y es tomada como una retroacción que se hace al finalizar cada actividad y por lo tanto también es realizada por los estudiantes. El docente puede igualmente hacer sus aportes no sólo de los aspectos a mejorar sino de los aspectos positivos.

En segundo lugar, cada una de las actividades contiene objetivos a alcanzar relacionados con el programa de formación y con el trabajo cooperativo. En “La Coopération en Classe”<sup>6</sup> se mencionan 3 tipos de evaluación a elegir y no

---

<sup>6</sup> GAUDET, Denise et coll. “La coopération en classe, guide pratique appliqué à l’enseignement

recomiendan ninguno en particular, diciendo que de acuerdo con autores como Clarke, Wideman y Eadie, cada una de ellas tiene su propia utilidad y que es preciso usarlas oportunamente. Estas evaluaciones son: Cualitativa versus Cuantitativa, Formativa versus Sumativa e Individual versus Colectiva.

Los mismos autores proponen una combinación de las mismas dependiendo de lo que las actividades buscan evaluar. Sin embargo, en última instancia, se inclinan por una evaluación formativa y cualitativa puesto que “la evaluación formativa llena mejor su objetivo cuando es cualitativa, ya que da variadas indicaciones para mejorar los aprendizajes”<sup>7</sup>.

En tercer lugar, es necesario diferenciar 3 criterios para evaluar el trabajo cooperativo:

1. “Si el resultado del trabajo de grupo es una obra común, la evaluación recae sobre la obra común;
2. Si el resultado del trabajo de grupo es una obra individual, los estudiantes son evaluados individualmente
3. Si el resultado del trabajo de grupo es una obra común en la cual cada

---

quotidien. Les Éditions de la Chenelière, 1998

<sup>7</sup> LOPRIORE, Lucilla. “L’apprentissage coopératif: un défi pour les professeurs de langue”. En: Le Français dans le Monde. janvier 1999. p. 134-140

estudiante aporta una contribución individual distinta, la evaluación es una combinación de la evaluación de los desempeños individuales y de la evaluación de la producción grupal.”<sup>8</sup>

La experiencia de la cual es objeto el presente informe, privilegió el tercer criterio de evaluación, ya que se ajusta más al enfoque cooperativo. En esta perspectiva, la evaluación del trabajo en equipo se vuelve un instrumento poderoso para maximizar la interdependencia positiva, que es el centro del trabajo cooperativo y en donde los miembros del equipo son llamados a la colaboración mutua de la mejor manera posible. La reciprocidad en el servicio, redundó en beneficio del alumno que ayudó, puesto que la nota obtenida por el equipo también le fue atribuída. Este enfoque presenta por lo tanto un reto al contexto universitario en donde la preferencia por la nota sumativa, cuantitativa e individual presupone el logro de un objetivo con iguales características.

---

<sup>8</sup> GAUDET, Op. cit., p. 215

### 3. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

El nuevo programa 1475 de Licenciatura en Enseñanza de Lenguas Extranjeras perteneciente a la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia, surge como resultado de diferentes estudios realizados entre 1995 y 1999 y entre los cuales se destacan los siguientes artículos: “Efectividad del empleo de los materiales auténticos en el proceso de adquisición de una Lengua Extranjera” y “Evaluación de la Licenciatura en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras Inglés-Francés”<sup>9</sup>, llevados a cabo por docentes de la Escuela de Idiomas, así como diferentes proyectos diseñados y ejecutados por los estudiantes de la cohorte de la Especialización en Didáctica de las Lenguas Extranjeras, tales como “La autonomía en el proceso de aprendizaje del Inglés como lengua extranjera: un estudio de prácticas y perfiles de estudiantes y profesores” e “Interacciones verbales y adquisición de una lengua extranjera en el medio institucional”, fruto del programa de postgrado liderado por la misma escuela en el año 1996. Además, el programa se ha venido depurando con un visible compromiso para responder a los requerimientos del decreto 272 del 11 de febrero de 1998 exigidos por el Comité Nacional de Acreditación para las licenciaturas.

Con base en estos aspectos referidos a la optimización metodológica del

---

<sup>9</sup> PROGRAMA 476. LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS. Documento

programa y, atendiendo a las recomendaciones realizadas en el trabajo de investigación de los profesores Yanik Michel, Álvaro Duque y Rodrigo Arias, “Efectividad del empleo de materiales auténticos en el proceso de adquisición de una Lengua Extranjera”<sup>10</sup> especialmente en lo concerniente a la metodología, a saber: “...un enfoque con materiales de exposición auténticos,” y “...la elaboración de materiales de instrucción con base en tareas ... que permitan el acceso a los textos auténticos en la Lengua Extranjera a través de un proceso cognoscitivo.”, surge este proyecto que toma estas recomendaciones para aplicarlas en el Saber Específico del Francés<sup>11</sup>, y muy especialmente en el curso de Comunicación Oral 1 Francés, ya que desde la acreditación de la Licenciatura, este curso no ha contado con un material soporte, como el documento auténtico, el cual sometimos a evaluación.

Si bien es cierto que los profesores en el área de Francés, contamos con variedad de métodos para su enseñanza, también es necesario reconocer que no nos hemos atrevido suficientemente a explorar dicha variedad ni a incursionar en nuevos enfoques. Como formadores de futuros maestros, al adherirnos a un sólo método no estamos haciendo efectiva una de las razones de ser del nuevo

---

presentado al Comité Nacional de Acreditación (CNA)

<sup>10</sup> MICHEL, Op. cit., p. 125-157

<sup>11</sup> En la Licenciatura se utilizan las siguientes abreviaturas en el Saber Específico: L1= Lengua Materna; L2= Inglés; L3= Francés. Dichas abreviaturas serán utilizadas a lo largo del presente

programa, cual es la de “brindar a sus estudiantes la posibilidad de entrar en contacto con diversos enfoques y teorías pedagógicas”<sup>12</sup>; por esta razón, es necesario oxigenar los métodos que permitan la concreción de nuevas y revolucionarias propuestas que, indudablemente han de redundar en beneficio del perfil académico y profesional de los egresados de la Licenciatura. Así mismo, en el campo del Saber Específico, el programa plantea que “se hace necesario un cambio radical en las asignaturas dedicadas a la adquisición de las LE” y que para ello “Se deben incluir temas que amplíen el bagaje cultural de los estudiantes, que cuestionen su entorno y que desarrollen la capacidad crítica y reflexiva de los mismos”<sup>13</sup>, y ésto hay que asumirlo como una invitación a los profesores responsables de estos cursos para que estimulen y promuevan “la utilización de los espacios ya creados en la universidad”<sup>14</sup> como el programa de Libro Abierto de la Escuela de Idiomas y los Cine Clubes pertenecientes a la agenda cultural de la U de A, que brindan a los estudiantes la posibilidad de complementar y ampliar los temas abordados en las asignaturas de adquisición de una lengua.

El acceso a materiales diversos en francés, es muy reducido en razón de lo costosos que suelen ser, aunado esto a la exclusividad en su distribución

---

trabajo, además de LE= Lengua(s) Extranjera(s).

<sup>12</sup> PROGRAMA 476, Op. cit. Numeral 8 del documento presentado al CNA. p. 6

<sup>13</sup> PROGRAMA 476, Ibid. p. 25

<sup>14</sup> PROGRAMA 476, ibid, p. 25

(Embajada de Francia y Alianza Francesa). También hay que tener en cuenta que la difusión de la Lengua Francesa, presenta un sinnúmero de obstáculos en nuestro contexto socio-cultural dada la reducción de las LE a una sola, en el P.E.I. (Proyecto Educativo Institucional) de las instituciones de educación secundaria, como resultado de una interpretación errada de la Ley General de la Educación por parte de quienes asumen el Inglés como prioritario y obligatorio, además de la primacía de éste, dado el poder influyente de la cultura norteamericana en el escenario mundial.

La posición bastante discriminatoria del gobierno francés en el contexto suramericano, en cuanto al apoyo económico exclusivo para entidades educativas privadas (Colegio Colombo Alemán en Medellín) que puedan asegurar inversiones en Francia para estudios superiores; son todos éstos, factores negativos que reclaman de los docentes actitudes creativas en el diseño de materiales de instrucción, enriquecidas con una variedad de actividades atrayentes, lúdicas, y con carácter participativo, muy acordes con los objetivos específicos del programa 1475 y que, además estimulen conductas críticas y reflexivas en los alumnos.

Los cursos del Saber Específico (Comunicación Oral 1 L3, Comunicación Oral 2 L3 y Comunicación Oral 3 L3), proporcionan nueva información sobre las dificultades metodológicas que inciden en los resultados académicos de los alumnos. En primera instancia, en la metodología de estos cursos se plantea el

trabajo cooperativo<sup>15</sup>, cuyo desarrollo teórico se abordará en el marco conceptual. Esta estrategia didáctica implica, a su vez, que los docentes se agrupen en comunidades de discusión para analizar, entre otros aspectos, el proceso de adquisición que cada estudiante hace de la LE en interrelación con los otros. Es claro que la Escuela de Idiomas hace significativos esfuerzos en la inducción a los docentes sobre esta metodología, pero la modalidad de contratación hora / cátedra, y la falta de tiempo de los mismos para generar espacios comunes de discusión, son una limitante que dificulta visiblemente el análisis entre pares y, si acaso se da, nace de la iniciativa de algunos docentes, convirtiéndose la fotocopia del programa de la asignatura, en su única carta de navegación para otros maestros. En consecuencia, la implementación del mismo se hace de acuerdo con la experiencia que posea el docente, la cual, bien o mal, puede afectar el “todo coherente” de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras.

En segunda instancia, las propuestas evaluativas de los cursos en mención propenden por la evaluación como un sistema complejo, contemplando la auto-evaluación, la co-evaluación y la hetero-evaluación que se desarrollan en cada curso según las propuestas del profesor y en consenso con los estudiantes. De acuerdo con lo estipulado respecto a la Licenciatura, la evaluación es asumida como la “reflexión sistemática sobre todas las acciones de modo que sea posible

---

<sup>15</sup> Comunicación Oral 1 L3: “El núcleo del curso está constituido por un problema de comunicación

comprender lo que se realiza y sus resultados, tomar decisiones que favorezcan el mejoramiento interno ...”<sup>16</sup> . La “evaluación trabaja sobre las potencialidades de los estudiantes y no sobre sus limitaciones, con el fin de desarrollar en ellos la capacidad de recontextualizar y aplicar conocimientos, así como de reflexionar sobre su papel de estudiante y docente en formación.”<sup>17</sup>

La ausencia de una capacitación en el enfoque metodológico de la escuela de idiomas, hace que el modelo, como sistema complejo a implementar en los cursos no sea claro y continúe aplicándose con esquemas rígidos muy tradicionales y orientados mayormente a evaluar los productos finales y no como una posibilidad de reconocer el seguimiento o continuidad del curso, lo que significaría la posibilidad de hacer de la evaluación un componente adscrito a la formación integral y continua para evitar asumirla como actividad aislada que se ejecuta al final del proceso.

La Licenciatura en Lenguas Extranjeras no solamente está presentando y promoviendo retos a los docentes, sino también a los estudiantes y a la administración como tal. Pero se está fallando en la implementación de las nuevas reformas, pues hay una gama de propuestas de renovación que se están

---

y reflexiones sobre el valor del trabajo cooperativo y la aceptación de sí mismo y los demás”..

<sup>16</sup> PROGRAMA 476, Op. cit. Copia textual cuya fuente es (Salinas, 1998) p. 32

<sup>17</sup> PROGRAMA 476, ibid, 5.1 Evaluación del rendimiento académico. p. 33

quedando en el papel y, que por lo demás no se convalidan ni se evalúan, ni se ajustan con cierta frecuencia.

### 3.1. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

Cuando se utilizan los distintos recursos didácticos disponibles para la adquisición de una o más LE, el docente acostumbra acudir a aquellos que le son más familiares o más conocidos o de más fácil dominio, sin asumir el riesgo que implica incursionar en nuevos enfoques.

En el caso del curso de **comunicación oral 1 francés**, esta situación es mucho más complicada, habida cuenta de factores como lo reciente de su creación (año 2001), la ausencia de un texto guía, la característica heterogénea de su población y, sobre todo, la insuficiente preparación pedagógica en lo que respecta a la implementación del enfoque grupal cooperativo y el documento auténtico.

Generalmente, los estudiantes del curso de comunicación oral 1 francés, provienen de distintos medios socio-culturales que influyen considerablemente en su nueva experiencia educativa. Los hábitos de estudio que desarrollaron previamente, los conocimientos con los que llegan, la edad y el sexo; las razones que los motivaron a presentarse a la Licenciatura, así como una cultura enmarcada por la constante competencia interindividual (reconocimientos académicos en secundaria, la prueba icfes, el examen universitario de admisión), se hacen presentes en su nueva vida universitaria.

Tomando como punto de partida estas características que perfilan una población estudiantil heterogénea, entonces la propuesta metodológica que se desarrolla en esta monografía, se constituye en un significativo aporte como innovación didáctica de las LE.

Cuando se habla, se están comunicando principalmente ideas, opiniones, sentimientos, pensamientos, afectos y demás situaciones que hacen parte de la vida cotidiana. De ahí que la comunicación tenga un carácter inminentemente social, es decir que implica la relación con el (los) otro (s). Más aún si se trata de intercambiar códigos y símbolos en una lengua ajena a la propia y, en un escenario tan específico como el aula de clase, donde lo que más se ha acostumbrado es la reproducción memorística de diálogos por parte de los educandos y cierto individualismo presente en la evaluación de los logros.

Entrar a romper con estas barreras, nada fácil en nuestro contexto cultural, puede iniciarse tomando como punto de partida la implementación del enfoque de grupo cooperativo. Mostrar a los estudiantes una nueva visión de la interacción, puede resultar un proyecto interesante en la medida en que se les invita a una experiencia de contacto y encuentro diferente en el aula. Implica igualmente romper sus propios esquemas o hábitos de estudio y un acceso al aprendizaje, de manera compartida, en donde los alumnos con capacidades académicas sobresalientes, aportan desde un saber y también los otros participan con su

actitud relacional; generando así un “nuevo” ambiente de trabajo escolar.

Hacer frente al siguiente interrogante, de una manera práctica y en consonancia con una apuesta teórico-metodológica de contenido constructivista, se constituyó en el eje central del trabajo investigativo, del cual es producto el presente documento académico, el cual se orientó a partir de esta pregunta:

***Cómo lograr que los estudiantes que incursionan por primera vez en una LE cualifiquen su nivel de competencia comunicativa, a través de un proceso consciente en el aprendizaje del francés, específicamente en el curso de Comunicación Oral 1 L3, mediante la metodología de los documentos auténticos en los grupos cooperativos de interacción, y que los motive a sortear racionalmente sus dificultades?***

## **4. OBJETIVOS**

### **4.1. OBJETIVOS GENERALES**

4.1.1. Promover la cualificación de la competencia comunicativa en 20 estudiantes de Comunicación Oral 1 Francés, ciclo básico del Saber Específico, de la Licenciatura en LE de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia, semestre 02 de 2001, con base en la aplicación de un material de instrucción basado en documentos auténticos, en el marco de aprendizaje cooperativo.

4.1.2. Reconocer los efectos que, desde el orden didáctico, ejerce en la enseñanza de LE, el material de instrucción basado en documentos auténticos.

### **4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

4.2.1. Esclarecer la manera como el estudiante del primer semestre descubre los esquemas propios de la lengua francesa a través del documento auténtico.

4.2.2. Promover en el estudiante del primer semestre la intervención de los conceptos previos en el aprendizaje de LE, mediante la aplicación del documento auténtico.

4.2.3. Construir espacios de intercambio y comunicación que priorice el trabajo cooperativo para facilitar el aprendizaje de LE.

4.2.4. Introducir elementos evaluativos en consonancia con los nuevos enfoques y recursos didácticos en la aplicación del enfoque cooperativo.

## 5. MARCO TEÓRICO

Esta experiencia se apoyó fundamentalmente en tres referentes conceptuales que permiten asumir el conocimiento como una construcción social. Estos referentes son: el aprendizaje cooperativo, el documento auténtico y el grupo pequeño. Como ha dicho el profesor Eduardo Domínguez, sintetizando el planteamiento de Edgar Morin, en su obra “El Método”, el acto de conocimiento “es a la vez biológico, cerebral, espiritual, lógico, lingüístico, cultural, histórico, el conocimiento no puede ser dissociado de la vida humana ni de la relación social”<sup>18</sup>.

Si la anterior afirmación es válida para el conocimiento en general, con mayor razón lo es para el aprendizaje de LE, en el que la presencia de inteligencias múltiples en una misma persona, se hace más notoria y, en donde se evidencian aún más las diferentes capacidades que todo individuo tiene para acercarse a distintos conocimientos y procedimientos. En palabras de este profesor significa que, “...en un individuo se presenta un desempeño desigual con respecto al lenguaje materno, la espacialidad, la música, el amor o las matemáticas. Así, no

---

<sup>18</sup> DOMÍNGUEZ, Eduardo. Palabras de inauguración. En: Curso Internacional LA COMPLEJIDAD: Trabajo interdisciplinario para mejorar la producción y la creatividad. Medellín, Universidad Pontificia Bolivariana, febrero de 1997. Documento fotocopiado. El profesor Domínguez ocupó el cargo de director de investigación de la U.P.B.

podremos seguir anhelando los ritmos parejos en un salón de clase, en un taller, o en una oficina, ni medir las mismas variables en todos los estudiantes y trabajadores, con los ya miserables medidores numéricos”<sup>19</sup>

El aprendizaje del lenguaje, si bien es cierto que se constituye en un proceso individual, no deja de ser menos cierto que requiere de la complementariedad con el otro (bien sea la madre o sus sustitutos, los congéneres, los profesores, etc). Y esto, simplemente porque el lenguaje es comunicacional y comunitario. No es extraño afirmar, entonces, que para aprender íntegramente una lengua extranjera sea indispensable la comunicación con otras personas, pues de lo contrario sus logros serían parciales. Por lo demás, la comunicación no consiste en enviar y recibir mensajes sino que, más bien, éstos se construyen entre los sujetos que comparten la acción comunicativa y, por lo tanto, se trata de una construcción que sólo es posible en el mismo proceso de interlocución.

Ahora bien, no sólo el conocimiento, el aprendizaje y la comunicación poseen un carácter social. Por donde quiera que se le mire, la enseñanza también es esencialmente un proceso social, ya que su punto de partida es la previa adquisición de conocimientos (sociales) y su finalidad es posibilitar la reproducción cultural así como la organización social misma. De aquí, que la enseñanza como

---

<sup>19</sup> ibid

simple transmisión de información ha empezado a cederle el paso a una perspectiva diferente, según la cual *enseñar es dejar aprender*, esto es permitir la creatividad, la curiosidad, la iniciativa, la autonomía y la imaginación de los estudiantes. Estos componentes sólo son factibles con base en la interacción social, en la cooperación, en la ínter subjetividad y, en fin, en espacios y escenarios colectivos que tengan la intención de favorecer la enseñanza.

Concebida la comunicación como un diálogo entre dos sujetos que se ponen de acuerdo previamente para establecer un intercambio de información, en el fondo se trata de un proceso de negociación de los términos en que ese intercambio se va a realizar. Esa capacidad del ser humano de entrar en contacto con el otro, es posible gracias a un conjunto de códigos comunes en ambos, llamado Lengua. Cuando la comunicación se hace en una lengua ajena a la propia, entran en juego la Enseñanza y el Aprendizaje. El intercambio de información está focalizado en esa doble direccionalidad, en la cual se negocian los esquemas propios de la lengua ajena (LE) para hacer posible esa comunicación. De la manera como se diseñe ese intercambio, va a ser posible o no, la apropiación de ese conocimiento, y se favorecerá o no el desarrollo de la competencia comunicativa.

Lucilla Lopriore dice que, el aprendizaje cooperativo es una actividad de grupo, organizada de forma tal que los conocimientos sean dependientes del intercambio de informaciones socialmente estructuradas efectuado entre los aprendices del

grupo. Al respecto dice que el aprendizaje cooperativo tiene una influencia benéfica en el desarrollo de comportamientos sociales positivos, lo mismo que en las relaciones sociales e interraciales, y basa sus afirmaciones en los trabajos de investigación hechas por los hermanos Johnson & Jonson (David W., profesor de psicología educativa. Roger T., profesor de enseñanza y currículo en la Universidad de Minnesota-Minneapolis. Edythe J., consultora privada en Taylor, Texas), (1986, 1991).

Según la profesora Lopriore, existen varias fuentes teóricas que fundamentan el aprendizaje cooperativo,. De ellas, vale la pena destacar las dos siguientes :

- Teorías de la interdependencia social fundada en la motivación: que encuentra su fuente en las teorías de la dinámica de grupo de K. Kafka, desarrollada luego por uno de sus colegas, K. Lewin (1935,1948) y posteriormente por M. Deutsch, uno de sus estudiantes quien teorizó las relaciones entre cooperación y competitividad. Finalmente los hermanos Johnson & Johnson desarrollaron la teoría de la interdependencia social, según la cual no es posible favorecer una mejor interacción y un mejor aprendizaje sino es por la puesta en escena de relaciones positivas de interdependencia delicadamente estructuradas.
- La perspectiva evolutiva fundada en la afirmación: “la interacción en los niños,

adaptada a objetivos particulares, mejora sus niveles de conceptualización y les permite adquirir competencias necesarias para el logro de estos objetivos” (Slavin 1983). Perspectiva que es conocida también con el nombre de “desarrollo cognitivo” y que está fundada principalmente en las teorías de Piaget (1923) y Vygotsky (1978). Al respecto, estos dos autores insisten, el primero en la importancia de la discusión entre los estudiantes para crear ese “punto de desequilibrio” cognitivo capaz de provocar una mejor comprensión. Y, el segundo enfatiza la potenciación del conocimiento en contacto con el otro.

La comunicación en LE y, particularmente en Francés para nuestro estudio, requiere del abordaje y aplicación de unos conceptos presentes y necesarios, pues constituyen el fundamento del actual proyecto.

El primer componente teórico hace referencia a los postulados de la estrategia de aprendizaje cooperativo

Otro componente teórico apunta a definir el material auténtico (también conocido como no graduado).

Y el tercer componente, está orientado a reconocer la importancia del trabajo en pequeños grupos en el aprendizaje.

## 5.1. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

En primera instancia, es preciso definir el trabajo cooperativo como una estrategia didáctica apropiada para evitar y prevenir problemas de comunicación, en este caso, en lengua extranjera.

El aprendizaje cooperativo, poco conocido en nuestro medio universitario en la enseñanza de LE, exige del docente la planeación de una serie de actividades que apunten a la interdependencia positiva de los miembros de un grupo o de un equipo, y su implementación requiere que se realice de manera progresiva para no producir angustias en el estudiante que entra por primera vez, en contacto con dicha estrategia. Precisa igualmente diferenciar el trabajo de grupo tradicional del implementado en este enfoque. La conformación de equipos por sí sola no constituye la implementación del trabajo cooperativo ni hace efectiva su realización. Una actividad en equipo cooperativo exige el cumplimiento responsable de unas funciones por parte de cada uno de los miembros del equipo (moderador, relator, controlador de tiempo de intervenciones, conciliador, interventores, facilitador, etc), establecidas por el profesor en la fase inicial de la misma actividad para, posteriormente, estimular la autonomía en dichas funciones desde la iniciativa de los estudiantes. Estas funciones garantizan la interdependencia en el desarrollo de una actividad determinada, lo que evita, en gran medida, la competencia obsesiva por ser reconocidos como el mejor o los

mejores.

De acuerdo con la profesora Lucilla Lopriore, se tiene conocimiento de que en las experiencias en las cuales se ha implementado dicha estrategia, la autoestima y el mejoramiento de los niveles de lengua se han beneficiado bastante, en contraposición con las actividades meramente competitivas.

Para garantizar el carácter participativo como objetivo principal del aprendizaje cooperativo, se le exige al maestro las siguientes realizaciones:

**5.1.1.** Crear una interdependencia positiva, donde todo el mundo esté implicado, en tanto individuo y en tanto grupo, es el primer elemento y el más importante. Cada estudiante sabe que realizar estas tareas y lograr el objetivo fijado depende enteramente de si mismo y sobre todo del desempeño del grupo. Si uno de los miembros incumple con la tarea, todo el grupo es afectado por ello. La interdependencia puede ser creada por el objetivo, por la tarea, por la recompensa, por las diferentes funciones delegadas a los miembros, lo mismo que por el material utilizado.

**5.1.2.** Tener en cuenta el desempeño individual y colectivo, la tarea y el alcance de los objetivos. Cada miembro del grupo debe estar en condiciones de evaluar la contribución de cada uno, ningún miembro puede finalizar la tarea hasta que todos

sus compañeros logren comprender el tema, se hacen las consultas entre los participantes antes de preguntarle al profesor y deben tener una visión precisa de los progresos del grupo en la realización de los objetivos fijados.

**5.1.3.** La creación de una interacción positiva y activa entre cada miembro del grupo dado que el aprendizaje de cada uno depende de la serie de contribuciones que entre todos ofrecen. La manera de conformar los equipos es un elemento esencial del aprendizaje cooperativo. Los criterios conservados para reagrupar a los estudiantes pueden variar. Pueden depender del tipo de tarea dada o pueden ser determinadas por el profesor o por los estudiantes. En todos los casos, estos criterios están estrechamente ligados a una perspectiva cooperativa.

**5.1.4.** La enseñanza explícita de lo que se llama el tacto social, competencias interpersonales que conjugan tanto el conocimiento que tiene el individuo de sí mismo y su capacidad para comprender, interpretar y transformar lo social, así como la interiorización de determinadas prácticas sociales, con las cuales no se nace pero que se van aprendiendo. Los miembros del equipo aprenderán a tratarse o hablarse con cordialidad, sin agredirse ni perder la paciencia, siendo practicado de manera progresiva para colaborarse y motivarse mutuamente a efectos de trabajar productivamente en grupo. El tacto social ha de ser una adquisición fundamental en el proceso de formación porque es un elemento que garantiza la creación y conservación de relaciones productivas sin exageración en

la aproximación o en la distancia.

**5.1.5.** La evaluación en grupo del trabajo efectuado, es una reflexión, guiada por el profesor, sobre la percepción por parte de los miembros del grupo de los progresos individuales y colectivos. Los participantes desarrollan capacidades críticas y reflexivas, que les permite identificar las fortalezas y las debilidades así como experimentar posibles vías de solución que apunten a su autopromoción en las diversas actividades. El premio o recompensa es el reconocimiento de todo el curso y la propia satisfacción del logro, que se antepone a la preocupación por el resultado final individual.

## 5.2. EL DOCUMENTO AUTÉNTICO

El documento auténtico nace a partir de la teoría sobre la autonomía en el aprendizaje, pues debido a su contenido amplio de aspectos tanto lingüísticos como culturales, incentivan en el estudiante su autonomía al abordar aquello que le es necesario, que le atrae, que le es nuevo y que desea interiorizar desde sus propias capacidades, procurando partir de un problema cuya solución dependerá de su capacidad no sólo de inferir contenidos sino además de solicitar la asesoría del profesor quien no irá directamente a resolver su dificultad, sino que avalará sus logros y le presentará una gama de alternativas para que no pierda su autonomía en el proceso.

Vale la pena detenernos un poco en lo que respecta al aprendizaje autónomo, en tanto que es considerado como uno de los aspectos más importantes en el desarrollo ético en el estudiante y cuyo referente no es del todo nuevo: “Si algo ha enseñado el siglo XIX a la generación de testarudos del siglo XX es que, así en lo moral como en la esfera científica, como en las gentiles disciplinas, ha sido el autodidacta, el baquiano de los nuevos derroteros”<sup>20</sup>.

La autonomía ha sido una característica de unos pocos seres humanos a lo largo

---

<sup>20</sup> Sanín Cano, Baldomero. Escritos (de). Editorial Biblioteca Básica. Bogotá, 1977.

de su historia. Sin embargo hemos vuelto los ojos a ella, como quien busca un sendero perdido. Nos estamos cuestionando una educación repetitiva, acartonada, desmotivadora. Estamos apuntando a una educación más acorde con las necesidades e intereses de los estudiantes. Nos percatamos, entonces, de las capacidades que el estudiante tiene para incidir positivamente en sus logros cuando aborda temas que son de su interés, cuyos conocimientos previos hacen posibles la inferencia y por lo tanto, lo lleva a ser más independiente, en virtud de lo divertido y lo significativo que resulta para él tener voz y voto e la selección de esos temas. Si bien es cierto que, en lo que respecta a la formación, el docente ha sido un prototipo de ser social, a lo largo de la historia educativa, también es pertinente decir que éste debe experimentar cambios para constituirse en un modelo acorde con la evolución de los saberes y por ende de las prácticas. Sólo así se efectuará positivamente, en las actitudes de los estudiantes, un camino a la independencia y la autonomía.

Lo anterior significa que siendo el estudiante quien lidera su propio ritmo de aprendizaje al desarrollar un microproyecto, recurrirá por iniciativa propia a una serie de documentos auténticos, en la medida en que harán parte del conocimiento preexistente del tema seleccionado y que son abordados en revistas, periódicos, programas de opinión, entre otros y no como segmentos preparados con fines educativos.

El documento auténtico se opone al documento graduado pues mientras que el primero es definido por varios autores, entre ellos, Daniel Coste y Galisson, en su "Dictionnaire de didactique des langues", como "... todo documento escrito o sonoro, que no ha sido concebido específicamente para la clase o para el estudio del idioma, sino para responder a una función de comunicación, de información o de expresión lingüística real", Little et al 1989, lo definen como "a text that was created to fulfil some social purpose in the language community in which it was produced" (documento creado para satisfacer algún propósito social en la comunidad lingüística en la cual fue producido), el documento graduado es aquel creado con fines netamente pedagógicos.

A propósito de los materiales que se utilizan en clase, los profesores Duque, Arias y Michel, autores del artículo que a continuación se retoma, dicen que "Entre los especialistas de la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) existe una profunda escisión metodológica en cuanto al tipo de material que se ha de emplear en la sala de clase. Esta escisión se puede plantear básicamente en la dicotomía entre los materiales de tipo graduado (es decir material simplificado, diseñado exclusivamente con el fin de introducir algún elemento lingüístico para su aprendizaje por parte de los estudiantes de la lengua extranjera –tipo texto guía) y los materiales de tipo auténtico ..."21.

---

<sup>21</sup> MICHEL, Op. cit., p. 125-157

Teniendo en cuenta que los materiales auténticos no responden a un tipo de instrucción fijo ni a objetivos lingüísticos determinados para favorecer situaciones de comunicación a partir de ellos, es preciso igualmente salirse de los esquemas tradicionales utilizados en LE e incursionar en unos enfoques más abiertos. Ello permite que el material auténtico pueda ser abordado de acuerdo con los logros que se pretendan alcanzar.

En el aprendizaje de LE no es condición estrictamente necesaria estar en contacto real con el contexto extranjero, sin embargo se deben crear ambientes lo más adecuados posibles, con el fin de propiciar en el discente actitudes que ayuden a superar la timidez y el temor a hacer el ridículo, respetando su propio proceso. Al utilizar actividades varias en LE, es preciso ser concretos en su aplicación con el fin de no caer en lo que Geneviève-Dominique Salins<sup>22</sup> llama bricolaje, refiriéndose a la presentación sin coherencia de diversas actividades en los manuales de LE. Ella defiende el eclecticismo (refiriéndose a los métodos no convencionales) como una estrategia a la mano del profesor, que debe ser utilizada con mucha seriedad, es decir con cabal conocimiento de su aplicación, con el fin de que éste responda de manera apropiada a las exigencias de estilo del aprendizaje de cada uno de los estudiantes.

---

<sup>22</sup> SALINS, Geneviève-Dominique. *Méthodologie, Éclectisme... et bricolage pédagogique*. En: *Le*

Los métodos no convencionales rescatan las vivencias en contexto. Aquellos desempeños necesarios para comunicarse en el aeropuerto, en el restaurante, en situaciones imprevistas. El conocimiento no es impartido por el profesor, según su programa, sino que parte de las inquietudes del estudiante enfrentado a una situación problémica determinada. Estos métodos no exigen necesariamente que se utilicen todos. De acuerdo con las pretensiones del grupo, o de los aspectos a evaluarse, o del criterio del profesor, algunos de ellos se hacen presentes en las actividades de clase.

Entre otros métodos considerados no convencionales a la mano del profesor de LE son: Método Silencioso (Gattegno, 1974), Aprendizaje Comunitario de Idiomas (Curran, 1976), La Sugestopedia (Lozanov, 1979), Método Natural (Krashen, Terrel, 1983), Método de Comprensión ( Winitz, 1981), Respuesta Física Total (Asher, 1986), la sofrología, la proxémica, el teatro, la relajación, que algunos autores han llamado también enfoques o prácticas marginales<sup>23</sup> y que surgen como resultado de las insatisfacciones vividas en las clases de LE tanto de los métodos audio-visuales como de los convencionales.

---

Français dans le Monde N°280. p. 39-43

<sup>23</sup> LAFAYETTE, R.C. "Total Physical Response" un apprentissage non conventionnel. En: Le Français dans le Monde N°239

### 5.3. EL GRUPO PEQUEÑO

De los múltiples enfoques existentes sobre grupo pequeño se realiza una síntesis de lo que puede ser más pertinente al presente proyecto.

Se parte de la concepción del grupo pequeño como un conjunto de personas que interactúan bajo unas estructuras formales o informales, manteniendo una relación interdependiente, lo cual posibilita acciones cooperativas en la consecución de un determinado fin asumido conscientemente por todos y cada uno de los integrantes.

En el grupo la interacción no necesariamente da como resultado una interdependencia, excepto si ambas buscan la satisfacción de una necesidad tanto individual como colectiva y si son conscientes de la percepción de grupo, aspecto éste que el grupo pequeño intenta favorecer.

Comprender el funcionamiento de un grupo es entender la manera como las relaciones que en él se construyen van a determinar el grado de poder y de influencia a que se verá sometido. La manera como un miembro del grupo influya y se deje influir, es el resultado del tipo de interacción que se de. Gran parte de

los teóricos de la dinámica de grupos, entre ellos, Cartwright y Zanders<sup>24</sup>, describe esta relación de influencia como *agentes O* (quien ejerce la influencia) y *P* (quien es influido). Sin embargo, esta influencia no se da por azar. Ello requiere, por un lado, de unos mínimos componentes de poder lo mismo que de la manera como influye ese poder, y por otro lado, la valoración dada a esos componentes así como la actitud mostrada frente al tipo de influencia ejercido. Todo acto de influencia tiene una consecuencia motivacional, de tal forma que, la manera como se ejerza ese poder, a través de persuasión, de coerción, de recompensa, de legitimidad, de saber, dará como resultado una relación de asentamiento, de identificación, de oposición y de resistencia, o bien de cohesión.

La persuasión respeta la integridad del individuo mientras la coerción produce, con frecuencia, discrepancia entre la conducta ejercida y las creencias particulares. La recompensa busca estimular una realización o evitar un castigo. El poder de legitimidad está muy relacionado con la aceptación grupal de una autoridad elegida por consenso. El poder de saber surge como una valoración dada a un miembro del grupo en virtud de su conocimiento o experiencia especial.

De estos tipos de relaciones se pueden desprender algunos efectos colaterales como en los casos de *corrupción de poder* o su opuesto de *responsabilidad y*

---

<sup>24</sup> CARTWRIGHT, Darwin y ZANDERS, Alvin. Dinámica de grupos. Investigación y teoría. Mexico:

*compasión*, de *apatía y agresión* o restricción del poder mediante la legislación concensada, el evitar situaciones de malestar, y la distribución del poder y de los recursos.

Dado el poder de interacción y participación que el grupo pequeño moviliza si se cuenta con un líder efectivo, resulta sumamente significativa su implementación en el aula de clase, toda vez que permite la generación de una atmósfera colectiva que invita al alumno a sentirse responsable y protagonista del proceso tanto individual como colectivo.

Es importante anotar que la función de quien dirija o conforme los grupos consistirá en asegurar que la relación de autoridad y de influencia no sea un obstáculo para el desempeño individual y colectivo durante la realización de una actividad grupal, con el fin de que exista una relación de mutua ayuda evitando la competencia.

En este sentido es importante anotar como la presencia del maestro en el grupo debe revestir una autoridad que, en su significación amplia ayude a crecer movilizando las potencialidades de los alumnos a partir de una positiva identificación.

## 6. METODOLOGÍA

Este trabajo debe ser considerado como una aproximación a una investigación, en cuanto a la utilización de algunos de los procesos propios a ella. No es una investigación, en todo el rigor de la palabra, ni tampoco es cuantitativa, puesto que la elección del grupo a observar se hizo de manera intencionada, no contó con un grupo control, ni se presentaron análisis estadísticos. Este trabajo es ante todo de tipo cualitativo porque se analizó la incidencia de una estrategia metodológica con el fin de transformar positivamente los procesos de aprendizaje del Francés en 20 estudiantes del primer semestre de la Licenciatura en LE y las prácticas metodológicas del docente a cargo. A su vez tiene un enfoque descriptivo porque presenta un proceso vivenciado en el transcurso de un semestre.

Cuando el docente se está iniciando en la estrategia de la cooperación, es necesario que se fije objetivos alcanzables, aunque dando espacio a la posibilidad de equivocación y de aprendizaje a partir de los propios ensayos y errores. Las funciones que el docente debe cumplir desde el principio, no son posibles si éste no tiene un espíritu de perfeccionamiento continuo y una disponibilidad para el trabajo en equipo.

De ahí que para iniciar un grupo en esta estrategia, se requiere establecer una serie de reglas de funcionamiento que tengan como eje central el espíritu de ayuda mutua positiva y eviten que se convierta en una actividad de equipo tradicional: “El trabajo de grupo en cooperación supone dejar a los estudiantes una parte de autonomía en sus aprendizajes. La gestión de clase participativa se apoya en los mismos principios para la organización general de la vida en clase. Esta coherencia entre trabajo cooperativo y funcionamiento de la clase establece entre los estudiantes y el docente un vínculo necesario que garantiza el logro de los objetivos de participación y cooperación”<sup>25</sup> .

En el desarrollo de la experiencia en el curso de Comunicación Oral 1 L3, se planteó la fase inicial sugiriendo funciones como moderador, relator, controlador de tiempo de intervenciones, conciliador, interventores, facilitador, entre otras, legando poco a poco cierta autonomía en los estudiantes para distribuir las entre ellos. De esta manera los estudiantes comenzaron a desarrollar habilidades cooperativas, tales como coayudarse, compartir y tener en cuenta las necesidades de los otros. Por otro lado, el docente pudo observar y potenciar en ellos otras habilidades necesarias para llevar a cabo las actividades propuestas, tales como la participación y la intervención espontánea e igualmente se avanzó en el

---

<sup>25</sup> LOPRIORE, Op. cit. p. 134-140

desarrollo de capacidades para abordar conflictos y la intervención mediadora.

La creación de ambientes propicios para el desarrollo de una serie de actividades condujo al estudiante a participar activamente en cada sesión de clase, así como a prepararse con antelación a la misma. El grado de dificultad de las tareas apuntó al mejoramiento cada vez mayor de su competencia comunicativa, partiendo desde lo simple, lo elemental y en forma progresiva hacia lo complejo.

Cada sesión de clase o al término de una actividad se dedicó un tiempo prudente a la reflexión del desempeño grupal, que debió hacerse en lengua materna para evidenciar los ajustes necesarios tanto por parte de los estudiantes como del profesor y del curso.

Este enfoque propició en el estudiante la conformación de grupos de estudio, permitiéndoles así la constitución de comunidades de discusión muy acordes con la perspectiva del programa en cuanto a que el estudiante se inicie en la investigación desde los primeros semestres.

Conviene anotar, que una estrategia pedagógica por sí sola no garantiza el éxito en su aplicación. Toda estrategia pedagógica aplicada en un contexto diferente

---

del que surgió requiere ajustarse al nuevo contexto. El aprendizaje cooperativo, desde el cual se apoyó la sustentación teórica de esta experiencia, partió de un contexto escolar canadiense así como de referencias americanas y europeas, sin remitirse al contexto universitario. “La coopération en classe”<sup>26</sup>, diseñada también a partir de este enfoque, fue producto de un trabajo de 9 profesionales canadienses provenientes de medios y disciplinas diferentes ( una profesora de clases regulares, una profesora de clase de adaptación, una profesora especialista, una ortopedagoga, una consejera pedagógica, una ortofonista, una psicóloga, una profesora universitaria y una directora de escuela).

Es oportuno anotar también, que en este trabajo se mantuvo presente la necesidad de establecer el camino por el cual se pondrán en escena los 5 elementos de planeación mencionados en el marco teórico 1) la interdependencia positiva, 2) el desempeño individual y colectivo, la tarea, y el alcance de los objetivos, 3) la interacción positiva y activa, 4) las competencias interpersonales, y 5) la evaluación en grupo del trabajo efectuado). Por tal motivo, se compartió con los estudiantes la definición de cada uno de ellos y se propuso algunas tentativas para abordarlas en clase. Para efectos de evaluación de las actividades en el aula, se pusieron a prueba algunas de las fichas evaluativas propuestas en el libro

---

<sup>26</sup> GAUDET, Op. cit.

“La Coopération en Classe”<sup>27</sup> obviamente con los ajustes pertinentes al contexto de la Licenciatura y al curso.

Con base en el Documento Auténtico se privilegiaron los siguientes aspectos:

- “Elementos formales e informales de desempeño como saludos, despedidas, presentaciones, fórmulas de cortesía, gustos y preferencias, expectativas profesionales, descripción de su entorno,” entre otras vivencias cotidianas que reclaman una intervención personal.
- Elementos culturales y civilizacionales relacionados con la francofonía, acordes con su nivel de LE.
- Fundamentos del trabajo cooperativo como estrategia didáctica.

Este proyecto tuvo como punto de partida una pregunta hecha a 20 estudiantes del curso Comunicación Oral 1 L3, de la Licenciatura en Enseñanza en Lenguas Extranjeras, en el transcurso de la presentación del programa el primer día de clase: ¿Qué situaciones de la vida cotidiana pueden ser abordados a partir de un trabajo de equipo y que constituyan un problema comunicacional a resolver? La pregunta fue diseñada teniendo en cuenta los contenidos (comunicativos, culturales, civilizacionales y lingüísticos) y la metodología del curso en mención

---

<sup>27</sup> GAUDET, *ibid*

(un problema de comunicación, reflexiones sobre el trabajo cooperativo, la aceptación de sí mismo y de los demás). Además se hizo referencia a los temas que les gustaría trabajar a los estudiantes en clase, y que se pudieran ajustar a los requisitos del programa. Para permitir mayor comprensión, esta pregunta fue explicada por medio de otra serie de interrogantes, tales como: ¿Qué situaciones de la cotidianidad podemos vivir en un contexto francés?, ¿Qué aspectos lingüísticos necesitamos para hacer frente a una situación determinada? y ¿Qué puedo aportar en un trabajo en equipo en beneficio propio y del grupo?.

Así surgieron diversos centros de interés, de los cuales se seleccionaron 3 por consenso grupal: El restaurante, el museo y la Conferencia. Para cada problema de comunicación se seleccionó un documento auténtico que tuviera relación con el tema. A partir de cada documento auténtico se diseñaron unos materiales de instrucción que permitieran abordarlos y que, a la vez, apuntaran a movilizar los esquemas en torno al problema enunciado, a ampliar su desempeño mediante la modificación de esquemas previos y/o la creación de esquemas nuevos. De igual manera, dichos materiales promovieron el desempeño de los estudiantes en forma natural y espontánea con base en una interacción contextualizada.

La actividad se desarrolló en tres etapas, en consonancia con la metodología del curso de comunicación (tareas: de presemantización, de construcción de competencia, y de desempeño).

- En la primera de estas etapas (tareas de presemantización), la actividad se desarrolló en parejas y en lengua materna (L1); la segunda etapa (tareas de construcción de competencia) se llevó a cabo en equipos de 3 estudiantes, mediante una puesta en escena en L3 de un texto hecho por ellos y que sirvió para acompañar el documento auténtico; para la tercera etapa (tareas de desempeño) se conformaron equipos heterogéneos, dependiendo de los personajes a intervenir en la dramatización del museo, en L3 y con funciones específicas (roles propios de la situación creada por cada equipo).
- La etapa 1 tuvo una parte oral en L1 y una parte escrita en L3. La etapa 2 tuvo una parte escrita que fue corregida y una parte oral con asesoría en pronunciación de parte de la profesora, en clase, antes de la dramatización. La etapa 3 contó con asesoría extraclase, según las necesidades de los distintos grupos, y se desarrolló en espacios diferentes al aula de clase.
- Para efectos de evaluación de las diferentes actividades, durante el desarrollo del proyecto, se pusieron a prueba algunas de las fichas evaluativas propuestas en el libro “La coopération en classe”, obviamente con ajustes pertinentes al contexto de la licenciatura.

El trabajo realizado se evaluó de diferentes maneras. Por ejemplo en la etapa 1, la evaluación estuvo centrada en la participación de los estudiantes en la búsqueda del vocabulario y la identificación de la pronunciación mediante el descubrimiento de los símbolos utilizados por el Alfabeto Fonético Internacional. Fue una evaluación informal sin interpretación numérica y en lengua materna. En la etapa 2, la evaluación fue formativa y cualitativa, pues se centró en los aciertos del trabajo, se analizaron en grupo las dificultades presentadas y se dieron pautas para resolverlas. En esta etapa se practicó la auto-evaluación en dos aspectos: formativa en cuanto a responsabilidad frente a la tarea, y coparticipativa en cuanto a los aportes recíprocos realizados en el equipo; ambos aspectos interpretados numéricamente por los estudiantes. En la etapa 3, la evaluación tuvo dos variantes; una de ellas centrada en el desempeño grupal y los aportes hechos por cada uno en el producto final, a través de la auto- y la co-evaluación e interpretada numéricamente. La otra variante centrada en el producto final como tal, fue evaluada mediante un instrumento con aspectos cualitativos y cuantitativos el cual se adjunta a este informe.

Los instrumentos utilizados en la auto- co- y hetero-evaluación (ver anexos al final de la monografía) se construyeron con base en aspectos cualitativos que evaluaron el desempeño comunicativo en L3 y con interpretación numérica, para responder tanto a la concepción de la evaluación del programa como a los requerimientos administrativos universitarios.

Los semestres de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras están establecidos para 16 semanas, para lo cual se programaron actividades a desarrollar semanalmente con base en diversas tareas. La primera parte del semestre, 7 semanas en total, se dedicó a la interiorización de estructuras elementales mínimas necesarias para comunicarse en Francés, tales como expresar gustos y preferencias, describir y ubicar objetos, personas y lugares, presencia inicial de los materiales de instrucción. La octava semana se dedicó a entrevistas individuales con el fin de evaluar el nivel de Francés adquirido hasta el momento, actividad que permitió al estudiante evaluar su capacidad para dar información de sí mismo y de otros, expresar su preferencias y ubicarse en un espacio geográfico. En ese momento el estudiante estuvo capacitado para poner en escena la actividad del Museo (al respecto, ver “ejemplares desarrollados por los diferentes grupos a partir del documento auténtico” ubicado al final del presente documento). A partir de la novena semana las discusiones giraron en torno a la sustentación de ideas desde la perspectiva del acuerdo o desacuerdo, sin que ello implicara hacer sugerencias o predicciones sobre un tema seleccionado en grupo y acompañado de un documento auténtico, presencia final de los materiales de instrucción.

## 7. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

La puesta en práctica de “El documento auténtico en el curso de comunicación oral 1 lengua francesa en el marco del aprendizaje cooperativo” de la Especialización en Didáctica Universitaria se realizó entre el 28 de agosto y el 20 de septiembre de 2001. El contenido detallado de las actividades realizadas en este estudio aparece en una ficha pedagógica (ver anexo N°1), la cual contiene los objetivos o logros que se pretendieron alcanzar a partir de un texto auténtico y la implementación de un material de instrucción.

*La Ficha pedagógica* tuvo como propósito guiar al docente en la aplicación de un documento, generalmente no diseñado con fines pedagógicos, a través de actividades de comprensión, producción oral y escrita, además de otras estrategias no convencionales como por ejemplo música, danza, teatro, dramas, juegos, etc. En esta ficha se estableció, luego de los objetivos, el público que podía participar o a quienes iba dirigido ( nivel de lengua, escolaridad, estatus socio-económico, etc) y la duración de la misma. Es de anotar, que la Ficha Pedagógica es presentada por profesores de Francés (en ocasiones quien diligencia la ficha pedagógica hace un resumen corto de la efectividad de la misma o presenta alguna anécdota significativa al respecto) que participan con sus análisis en la revista “Le Français dans le Monde”, cuyos contextos recorren no sólo los países francófonos sino los países donde el Francés es Lengua

Extranjera. Es una ayuda para los profesores que se inician en esta profesión o que deseen ampliar y mejorar su práctica. Igualmente sirve como documento de investigación, por ejemplo, cuando se analiza su efectividad en contextos culturales distintos.

### **7.1. APRENDIZAJE COOPERATIVO:**

En la dramatización, cuya conformación de los equipos se vio sujeta a los papeles a representar y de acuerdo con sus necesidades particulares, fue donde más se evidenció el **trabajo cooperativo**, proporcional a la calidad de la representación. Aquí, una vez más, la disponibilidad horaria de los integrantes obligó a algunos equipos a resolver dificultades de preparación, construcción y montaje, y obviamente influyó en el trabajo.

**7.1.1. Interdependencia positiva:** La ayuda mutua en la búsqueda del vocabulario, benefició a todos y cada uno de los integrantes del grupo, desde las primeras actividades, la creación de un diálogo que guardara coherencia en cuanto a lo que los integrantes querían mostrar a los compañeros de clase, les permitió percibirse como un todo coherente en las diferentes actividades. Así mismo la preocupación por responder con la tarea, en ocasiones de manera improvisada, les permitió verificar el grado de compenetración dentro del pequeño grupo en todo momento.

**7.1.2. Desempeño individual y colectivo:** verse enfrentados por vez primera a evaluar el aporte hecho por cada uno, así como el hecho por cada integrante del pequeño grupo, para finalmente evaluar el desempeño del grupo como un todo, constituyó un reto nuevo, nada fácil pero no imposible, para los participantes de esta experiencia. Ello permitió que se preocuparan por la buena marcha del grupo pequeño.

**7.1.3. Interacción positiva:** Valorar de manera crítica el aporte que se hace y que otros hacen, puesto que de ello depende la calidad del trabajo realizado, ser capaces de identificar la pertinencia de elementos ya constituidos en la dramatización y que no afectan enormemente el todo coherente, fue uno de los logros presentes en una de las dramatizaciones finales.

El material requerido para la actividad específica, en este caso el diccionario, constituyó la razón de la conformación de los pequeños grupos en la actividad inicial. De manera voluntaria y obedeciendo a los recursos didácticos a disposición en el aula de clase, los estudiantes conformaron parejas gracias a la necesidad de la búsqueda de vocabulario. La autonomía en la conformación de los grupos pequeños fue entregada a los estudiantes desde el principio. Ello permitió que cada miembro valorara su trabajo desde el principio con responsabilidad igualmente colectiva.

**7.1.4. Tacto social:** las relaciones interpersonales que se desarrollaron a lo largo del semestre, un ambiente de cordialidad en cada una de las sesiones de clase, así como las prácticas personales de estudio, unido al conocimiento de algunos elementos básicos de esta lengua extranjera permitió que los equipos conformados, construyeran textos que guardaran relación con las imágenes y con la dramatización final. Además, se logró una negociación entre los miembros del equipo para diseñar diálogos con el aporte de todos.

**7.1.5. Evaluación:** El compromiso de los integrantes del pequeño grupo en responder por el desempeño tanto individual como colectivo, los llevó poco a poco a desarrollar la capacidad de interpretar tanto de manera cualitativa como cuantitativa el producto final. Supieron identificar sus debilidades y fortalezas desde las primeras actividades y los llevó a resolver problemas individuales que redundarían igualmente en beneficio del grupo.

## **7.2. DOCUMENTO AUTÉNTICO:**

Es positivo agregar que para la actividad inicial, desarrollada en esta experiencia, se puso en contacto a cada estudiante con una fotocopia, en este caso el Documento Auténtico contenía una tira cómica desarrollada en 8 cuadros, y se trabajó en lengua materna, en donde la interpretación de cada uno de los cuadros

se dirigió principalmente a la descripción física de los personajes y los objetos, y su relación con el todo.

En el contacto con el vocabulario, se observó que algunos estudiantes mostraron destrezas en el manejo del diccionario, sobre todo cuando encontraron que la escritura del objeto en ambas lenguas es muy semejante, detectando igualmente similitudes y diferencias en la pronunciación. Otros estudiantes se quedaron en la utilización de la primera palabra dada por el diccionario, llevándolos en ocasiones a interpretaciones equivocadas del vocabulario.

En la tercera actividad, se constataron casos de interferencia con la lengua materna en la construcción de los diálogos que acompañarían las imágenes de la caricatura. En unos grupos se logró la coherencia entre texto e imagen, lo cual se observó más claramente en la dramatización, mientras que en otros se observó improvisación.

### **7.3. GRUPO PEQUEÑO:**

La tira cómica limitó, desde el principio, la conformación del grupo pequeño. En la actividad inicial la conformación se limitó a dos estudiantes, en las siguientes actividades a un máximo de 3 estudiantes durante la fase de creación del texto y su posterior dramatización. En la quinta actividad, la conformación de grupos

estuvo limitada por los personajes a intervenir en el montaje de la obra “Le Musée”, del cual se puede observar un registro en formato VHS, que se adjunta a esta monografía.

La influencia positiva en los grupos estuvo marcada por prácticas personales de estudio, de algunos de sus miembros. Lo anterior permitió que la profesora identificara las dificultades mayores de algunos de sus integrantes y brindara una asesoría mucho más personalizada, beneficiándolos en su autoestima. Las recomendaciones en el cumplimiento de las actividades para beneficio propio y del grupo, hechas por la profesora, fueron acatadas en términos de constante cordialidad por ambas partes.

## **8. ANÁLISIS DE RESULTADOS**

### **8.1. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO DESDE SUS 5 ELEMENTOS ESENCIALES, EL DOCUMENTO AUTÉNTICO Y EL PEQUEÑO GRUPO.**

En un contexto como el del estudiante de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Escuela de Idiomas, inscrito en los cursos de 6 de la mañana, que además trabaja, la dificultad de reunirse en los subgrupos se convirtió en un visible obstáculo al no permitir que algunos se apropiaran de su función adecuadamente, aunque no se descarta igualmente la falta de responsabilidad con un proceso de grupo, debido más bien a una cultura que nos ha educado dentro del individualismo y la competición, lo cual conduce al desconocimiento del carácter social del hombre y de su capacidad para potenciarse en virtud de la interacción y convivencia con los otros. Esta afirmación se convierte en un nuevo argumento para ratificar que el aprendizaje cooperativo rechaza el término competición en la medida en que reconoce a todos los miembros como responsables y protagonistas del proceso tanto de sus logros como de sus fracasos.

Las tareas de presemantización contribuyeron al descubrimiento del vocabulario así como a los hallazgos acerca de la caricatura y sus principales exponentes, en la medida en que la información fue compartida por aquellos que aportaron sus conocimientos. La caricatura desarrollada en cuadros con o sin texto escrito,

constituye un documento pleno de información: permite abordar temas tanto culturales como propios del estudio de una lengua extranjera, además de hacer parte de la cotidianidad del estudiante y comportar un carácter divertido.

En los métodos no convencionales, el documento auténtico sirve como pretexto para el diseño de una serie de actividades que estimulen los conocimientos previos de los estudiantes, partiendo de lo que ellos conocen, llevando a que el aprendizaje de lo nuevo sea más agradable y se adquiera más fácilmente.

En las tareas de construcción de competencia, la caricatura incentivó en los estudiantes sus habilidades en la interpretación de las imágenes para construir diálogos coherentes con ellas.

Las prácticas personales de estudio de algunos de sus miembros, permitieron, de un lado, la corrección recíproca entre los estudiantes, y de otro lado, la intervención, por parte de la profesora, enfocada en las dificultades mayores de algunos de sus integrantes y en la asesoría mucho más personalizada, lo cual los benefició en su autoestima. En la actividad final, se observaron trabajos con estructuras elementales y adecuadas que se ajustaron a lo esperado, así como trabajos cuyas estructuras superaron las expectativas.

La interiorización de actitudes tales como la mutua ayuda, la autoestima, la

tolerancia y la autocrítica, en cuanto a las recomendaciones hechas por la profesora, en el cumplimiento y mejoramiento de las actividades a realizar en el aula de clase, que benefician a todos y a cada uno de los miembros del grupo, tuvo como ingrediente la persuasión.

En las tareas de desempeño, los cinco elementos esenciales en el trabajo cooperativo, se evidenciaron con más firmeza al dramatizar una situación de comunicación en un museo.

**8.1.1. Interdependencia positiva:** Al respecto, los estudiantes mostraron, en su mayoría, más apropiación de lo que significa *la interdependencia positiva* y por lo tanto su nivel de LE demostró ser mucho mejor, más fluido y con posibilidad de recurrir a lo imprevisto. Se pudo comprobar que en el aprendizaje cooperativo cuando uno de los integrantes no realiza la tarea que le ha sido asignada, afecta al grupo en su totalidad: uno de los grupos no cumplió los objetivos de la tarea de creación de un diálogo acorde con las imágenes, a través de la discusión y el análisis grupal, por lo tanto el producto presentado no respondió a los requerimientos y evidenció improvisación. Cuando existe la interdependencia positiva, todos hacen sus aportes y aunque no sean correctos, todos se dan fortaleza, en la medida en que tratan de resolver la tarea con base en sus conocimientos previos, resultado de las modificaciones adquiridas en las clases precedentes. La distribución de los personajes, de los diálogos, su preparación

antes de la representación definitiva ante el grupo, la disposición física de la clase, el modo de interacción y la solicitud de asesoría, permitieron comprobar igualmente lo que en el aprendizaje cooperativo se conoce como alcanzar el objetivo común: *la interdependencia positiva*.

**8.1.2. Desempeño individual y colectivo:** En las tareas de construcción de competencia, en este caso escrita, la representación de la historia de la caricatura permitió esclarecer las bondades del trabajo cooperativo pues constituyó no sólo el desempeño individual sino de grupo en cuanto a los aportes dados por cada miembro en la construcción de un diálogo adecuado a las imágenes. Cada integrante estuvo en capacidad de evaluar el desempeño individual y colectivo, su progreso y el alcance de los objetivos propuestos. Lograron hacer frente a sus dificultades de timidez y falta de confianza en el grupo.

**8.1.3. Interacción positiva:** Igualmente fueron autónomos en la conformación de los equipos y velaron porque el aprendizaje tuviera un ritmo adecuado al colectivo. La conformación de parejas a partir del trabajo con diccionario, para la búsqueda del vocabulario desconocido, se dio de manera espontánea y contribuyó a la coayuda igualmente contemplada en el aprendizaje cooperativo.

**8.1.4. Tacto social:** Las relaciones de proximidad desarrolladas desde el inicio del semestre, influyeron en la eficiencia de los trabajos presentados por el grupo,

exigiéndoles en ocasiones la dedicación extraclase para preparar las diferentes actividades a presentar en el aula. Se observó, así mismo, que la mayor dificultad para algunos equipos lo constituyó la disponibilidad de tiempo fuera de clase y la despreocupación por cumplir con la tarea, aunque ésta última con menos frecuencia. Se observaron dramatizaciones de tipo civilizacional (presentación de aspectos culturales de ciudades europeas), personal (exposiciones del pensamiento plasmado en las obras expuestas: pinturas o esculturas de corte contemporáneo) y característicos de la vida cotidiana de un museo (cargos administrativos y sus funciones, interacción con los compañeros ajenos al equipo). Esto comprobó que la creatividad y autodesarrollo pueden abordarse desde el primer semestre, con miras a la formación en la autonomía. El aprendizaje cooperativo va desarrollando en los estudiantes esta dimensión, en la medida en que los temas a abordar, así como su tratamiento surgen de sus propios intereses, los cuales a su vez son consensados entre los miembros del equipo.

**8.1.5. Evaluación:** Finalmente tuvieron suficientes argumentos para hacer una evaluación crítica tanto individual como colectiva y aceptar las sugerencias hechas por otros evaluadores, en este caso, los compañeros de clase. Aquellos grupos que continuaron con la improvisación y con el trabajo individual, se vieron reflejados en la incoherencia del acto comunicativo: necesidad de recurrir al texto que construyó en su equipo, inseguridad, incapacidad de reelaboración de la frase trabajada con anterioridad y que contenía elementos básicos posibles para

expresarse de otras formas, o simplemente capacidad de catalogar la relevancia o irrelevancia de un texto así como la posibilidad de utilizarlo.

## **9. CONCLUSIONES**

### **EL APRENDIZAJE COOPERATIVO**

El aprendizaje cooperativo, más que la conformación de equipos, es la conformación de comunidades de discusión que permiten al estudiante asumirse como un miembro activo, perteneciente a una comunidad de la cual se beneficiará y a la cual aportará sus conocimientos. De ahí el interés en que los estudiantes se vayan construyendo dentro de esta estrategia, para que desarrollen progresivamente las habilidades necesarias y las hagan parte de su cotidianidad, convirtiéndose en líderes de cambio y de resolución de problemas, tanto dentro de su vida universitaria como laboral.

Las actividades diseñadas bajo este enfoque permiten la potenciación de las capacidades, no sólo de tipo cognitivo sino aptitudinal de los estudiantes promoviendo cambios positivos de actitud.

Partiendo de la puesta en escena de diversas estrategias metodológicas en los cursos de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, el trabajo cooperativo en clase permite al estudiante formarse tanto desde la perspectiva profesional como en la función de un ser social perteneciente a una comunidad educativa en la cual producirá cambios apuntando al mejoramiento de las condiciones de vida de si

mismos y por ende al mejoramiento de los conocimientos de la lengua en estudio. En el trabajo cooperativo, el discípulo como maestro en formación fortalecerá su autoestima desarrollando en él su capacidad de interacción con los otros, su responsabilidad frente a las tareas a realizar de manera individual, en beneficio propio y de los miembros del grupo a partir de la promoción de un espíritu solidario.

### **EL DOCUMENTO AUTÉNTICO**

El documento auténtico constituye en sí mismo un material rico en posibilidades para abordarlo en los cursos de comunicación oral francesa así como en otros cursos.

Es bien importante recalcar que la caricatura es un medio atractivo para ser utilizado en las clases de LE.

### **EL GRUPO PEQUEÑO**

La conformación de grupos pequeños permite una implementación mejor de la estrategia del trabajo cooperativo y asegura un seguimiento en el proceso tanto individual como colectivo de los miembros.

## 10. RECOMENDACIONES

Crear equipos a partir de la actividad de clasificación de vocabulario, con una socialización de la misma por medio de carteleras, para que los estudiantes se acostumbren a convalidar sus descubrimientos ante la comunidad a la que pertenecen.

Detectar los alumnos más avanzados, líderes, desde el primer día de clase para que sea el profesor quien conforme los equipos en una fase inicial y potenciar los conocimientos en beneficio de todo el grupo. Luego, permitirles la autonomía de la conformación de equipos, con similares características: grupos heterogéneos que se potencien los unos a los otros.

Socializar los fundamentos del aprendizaje cooperativo, a través de talleres que apunten al diseño de acciones escolares donde se promueva su aplicación.

Conformar grupos de docentes encargados de crear y evaluar materiales instructivos, basados en documentos auténticos a partir de enfoques no convencionales.

Ofrecer una gama de vivencias cotidianas que favorezcan el compromiso del

discípulo como manera de asumir el autoaprendizaje.

Para poder abordar la evaluación como un sistema complejo<sup>28</sup>, es necesario intercambiar conceptos con profesores de LE cuyas experiencias en este campo hayan sido abordados por ellos. Además, se debe profundizar en este campo, pues aunque la experiencia este semestre ha mostrado que la evaluación cuantitativa y cualitativa son compatibles, aún requiere de ajustes para abordarlas en los cursos de comunicación oral L3.

Implementar las actividades de clase con el Documento Auténtico, a partir del aprendizaje cooperativo mediante el grupo pequeño, teniendo en cuenta que algunos fenómenos presentes en la adquisición de una lengua extranjera, tales como el calco de la estructura materna y los patrones de pronunciación entre otros, son aspectos que pueden ser abordados a través de los 5 elementos fundamentales, con alto significado en esta estrategia de aprendizaje.

---

<sup>28</sup> Arroyave G., Dora Inés. "La evaluación de los aprendizajes", "La evaluación en su contexto: La alternativa a los tests estandarizados", "La evaluación en la Didáctica como un sistema complejo, Tomado del texto "La didáctica como un sistema complejo" documentos fotocopiados para los seminarios de la especialización en Didáctica Universitaria. Abril 2001.

## 11. BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR, Claudio, MARCOVICI, Jean-Christian, TÜCHER, Françoise. Le Français parmi du Théâtre. Le Français dans le Monde N°176, (fotocopia). En: Seminario Pedagógico “Metodologías no convencionales para la enseñanza, aprendizaje de lenguas extranjeras”. Medellín, APROFA, 1997.

ARROYAVE G., Dora Inés. “La evaluación de los aprendizajes”, “La evaluación en su contexto: La alternativa a los tests estandarizados”, “La evaluación en la Didáctica como un sistema complejo”. En: “La didáctica como un sistema complejo”, documentos fotocopiados para los seminarios de la especialización en Didáctica Universitaria, Abril 2001.

BARREIRO, Telma. Trabajos en grupo: hacia una coordinación facilitadora del grupo sano. Capítulo 4. Incidencia de la autoridad dentro del grupo: el docente como facilitador grupal. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz Editora, 1992. p. 56-66 (Fotocopia)

CARTWRIGHT, Darwin, ZANDER, Alvin. Dinámica de grupos. Investigación y Teoría. Cuarta Parte. Poder e influencia de los grupos. México: Editorial Trillas, 1977. p. 239-327.

DUFEU, Bernard. La relaxation en Pédagogie. Le Français dans le Monde N°229. Nov/Déc. 1989, (fotocopia). En: Seminario Pedagógico “Metodologías no convencionales para la enseñanza, aprendizaje de lenguas extranjeras”. Medellín, APROFA, 1997.

GAUDET, Denise et coll. La coopération en classe. Guide pratique appliqué à l'enseignement quotidien. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill. 1998. p. 2-14, 160-167, 173-183, 195-209, 214-220 (Fotocopia). Traducido por Cristina Mancipe.

GERMAIN, Claude. L'approche communicative, Chapitre 14. Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire. CLE International. Recueil de textes par Christine Prévile de la Faculté de l'Éducation Permanente, Université de Montréal, été 1998. p. 201-213

GOYCOOLEA, T. Doce desafíos para el profesorado. Colección Chile: TELEDUC. 1991. p. 19-24 (Fotocopia)

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. y HOLUBEC, Edythe J. El aprendizaje cooperativo en el aula. Editorial Paidós Educador, 1999.

LAFAYETTE, R.C. Un apprentissage non conventionel. Méthode par le

mouvement. Le Français dans le Monde N°239, (fotocopia). En: Seminario Pedagógico "Metodologías no convencionales para la enseñanza, aprendizaje de lenguas extranjeras". Medellín, APROFA, 1997.

LAVERGNE, Nicole."L'apprentissage Coopératif". Recueil de textes par Christine Prévile de la Faculté de l'Éducation Permanente, Université de Montréal, été 1998.

LOPRIORE, Lucilla. L'apprentissage coopérative: un défi pour les professeurs de langues". Université De Reading (Royaume Uni). En: Le Français Dans Le Monde, Janvier 1999. p.134-140. Traducido por Cristina Mancipe. (Fotocopia)

McGARRY, Dee. Learner autonomy. 4: The role of authentic texts. Series editor, 1995. 57p. ISBN 1 8717 30 19 8 (Fotocopia)

PANTOJA RANGEL, Saúl. El Documento Auténtico, La Enseñanza Del Inglés En La Escuela Secundaria. Texto disponible en internet: [www.universidadabierta.edu.mx](http://www.universidadabierta.edu.mx)

PARRILLA, Angeles. Apoyo a la escuela : un proceso de colaboración. España: Ediciones Mensajero, 2000. p. 139-151

SALINS, Geneviève-Dominique. Méthodologie, Éclectisme... et bricolage pédagogique. *Le Français dans le Monde* N°280 Avril 1996, (fotocopia). En: Seminario Pedagógico "Metodologías no convencionales para la enseñanza, aprendizaje de lenguas extranjeras". Medellín, APROFA, 1997.

SHAW, Marvin E. *Dinámica de grupo*. Barcelona: Editorial Herder, 1980. p. 11-65

YOUNG, Roslyn. *Méthode par le silence*. *Le Français Dans Le Monde* N°175, (fotocopia). En: Seminario Pedagógico "Metodologías no convencionales para la enseñanza, aprendizaje de lenguas extranjeras". Medellín, APROFA, 1997.

## 12. ANEXOS

## 12.1. FICHA PEDAGOGICA

Actividad: Proyecto 1 “El Museo”

Logro: Comunicarse en Francés

Indicadores de logro:

- Dar información acerca de otras personas o de lugares.
- Expresar sentimientos, sensaciones, ideas, acerca de un evento o una actividad.
- Utilizar estructuras gramaticales elementales vistas en otras actividades o estudiadas con antelación.
- Valorar la creatividad y el desempeño tanto individual como colectivo.

Público: principiantes, nivel 1 de francés.

Material: Tira cómica sin texto

Duración: 8 sesiones de 1:30 horas

Se trata de utilizar en clase documentos auténticos para iniciar a los estudiantes en la comprensión del mensaje transmitido por las imágenes de una tira cómica. A través del análisis de la historieta es posible que los estudiantes creen un texto nuevo y divertido. Utilizarán las fórmulas de saludo y despedida ya trabajadas en clase.

### Actividad 1: Comprensión

Los estudiantes reciben una fotocopia de una historieta, tira cómica o caricatura desarrollada en 8 cuadros, sacada de la revista “Le Français dans le Monde N°292, Octubre 1997”, a la cual se le ha extraído el texto escrito dejando sólo las imágenes (Texto auténtico).

Como es sabido la caricatura, aún sin el texto escrito, transmite un mensaje, ya sea contenido en los objetos que aparecen en ella, ya en las facciones de los personajes.

A partir de los conocimientos previos de un grupo de 20 estudiantes, se hace un análisis, inicialmente en lengua materna, acerca del mensaje contenido. Luego se plantea un juego de vocabulario consistente en:

#### A. Clasificación del vocabulario con ayuda del diccionario bilingüe

Masculino / femenino

Doméstico / salvaje

Estrato social: costumbres, modas

Gestual: físico / psicológico

Icónico: formas y tamaños de los recuadros de diálogo

Transparente / falsos amigos (falsos cognados)

B. Pregunta / respuesta en francés:

Qu'est-ce que c'est? Je ne sais pas. C'est un... C'est une...

Actividad 2: Pronunciación

Alfabeto Fonético Internacional (AFI)

Identificación de grafías y símbolos con su respectiva pronunciación. Aplicación del AFI al vocabulario trabajado

Actividad 3: Producción escrita

A partir del vocabulario trabajado en clase los estudiantes se conforman en grupos de 2 ó 3 y crean una serie de textos acordes con las imágenes, respetando en lo posible el mensaje contenido en ellas.

Creación y dramatización de un diálogo acorde con las imágenes de la caricatura. Los estudiantes pondrán en escena los conocimientos adquiridos en Comunicación Escrita así como los adquiridos de las explicaciones en Comunicación Oral. Se hará socialización de la dramatización.

#### Actividad 4: Retroalimentación

Entrega de la caricatura con la transcripción del texto hecho por el equipo, para corrección.

#### Actividad 5: Producción Oral

Montaje de una situación de comunicación desarrollada en un museo, situación surgida de la caricatura. Los elementos trabajados en las clases precedentes servirán al estudiante para crear una situación comunicativa, “El museo”, en el cual desempeñarán diferentes papeles y harán su representación frente a un público que no se ha preparado para hacer parte, sino que constituirán el elemento sorpresa de la misma.

#### CRITERIOS A EVALUAR EN LAS TAREAS DE:

##### PRESEMANTIZACIÓN (actividades 1 y 2)

- Pertinencia de la información utilizada
- Coherencia entre la información y el mensaje
- Identificación de funciones lexicales del vocabulario consultado
- Interiorización de estructuras gramaticales elementales

### CONSTRUCCIÓN DE COMPETENCIA (actividades 3 y 4)

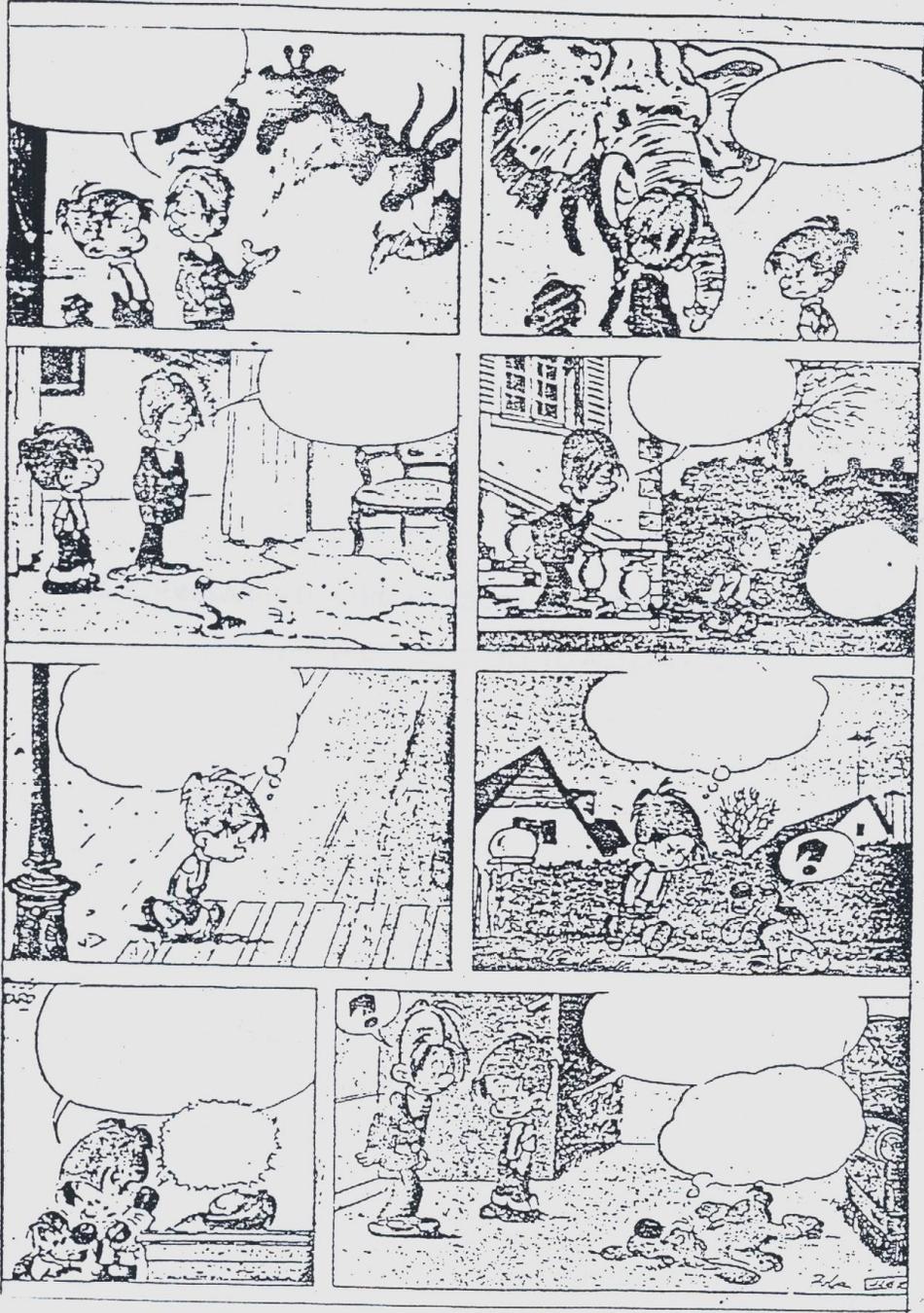
- Pertinencia del vocabulario utilizado en un diálogo
- Interacción con el otro en un acto comunicativo
- Apropiación de estructuras elementales
- Fluidez en la interacción con el otro.

### DESEMPEÑO (actividad 5)

- Pertinencia del vocabulario utilizado
- Interacción con el (los) otro (s)
- Creatividad
- Coherencia de la situación de comunicación
- Fluidez

## **12.2. DOCUMENTO AUTÉNTICO**

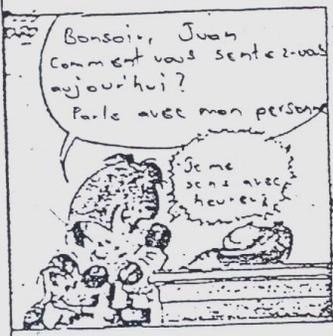
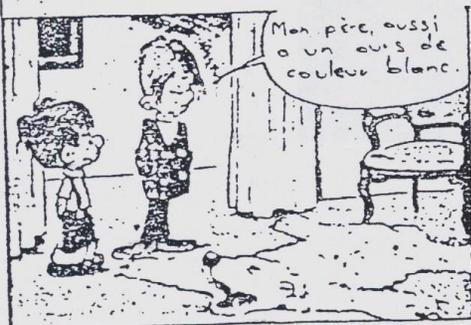
# Anexo 1



**12.3. EJEMPLARES DESARROLLADOS POR LOS DIFERENTES GRUPOS A  
PARTIR DEL DOCUMENTO AUTÉNTICO**

Juan A  
Anexo 2

les devoirs dehors... la classe?



- E: (1) Hernan, mon père regarde <sup>il</sup> ~~le~~ est grand chasseur. Il a été plusieurs fois dans Africa.  
 (2) et ce un tel est? C'est un de leurs favoris. L'entrain que c'est grand!  
 (3) indubitablement le luxe a aussi été donné d'ours polaires de la chasse.  
 (4) est-ce que les ~~Américains~~ entendent cela dépense? pourquoi est-ce que vous partez si bientôt?
- H: (4) je ne suis pas capable à support tant de meurtre. Nous voyons l'un l'autre.  
 H: (5) c'est incroyable que quelqu'un puisse aimer avec la mort d'animaux vulnérables.  
 (6) ...And plus les prendre chez eux pour les exposer comme trophées.  
 (7) ...No Eduard, peut-être je veux partir pour jouer avec ma mascotte un autre jour, aujourd'hui.
- E: (7) Oh, ce bien, mais les <sup>il</sup> ~~Américains~~ voulaient savoir votre mascotte ...l partent il arrête là.  
 H: (8) vous ne penserez pas que ce mort, seul ce dehors un.  
 P: (8) ces ~~Américains~~ ont voulu dire avec lequel je ne suis pas mort?  
 nous

EDUARDO ANDRÉS CANO

HERNÁN ORTIZ.

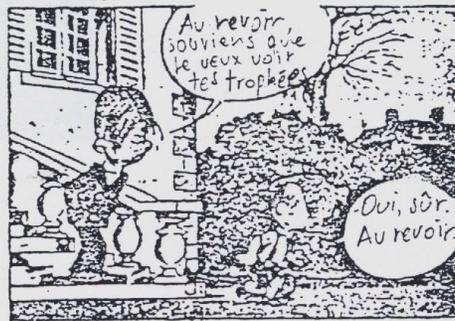
mucha interjención del español

Anexo 3

Joachim

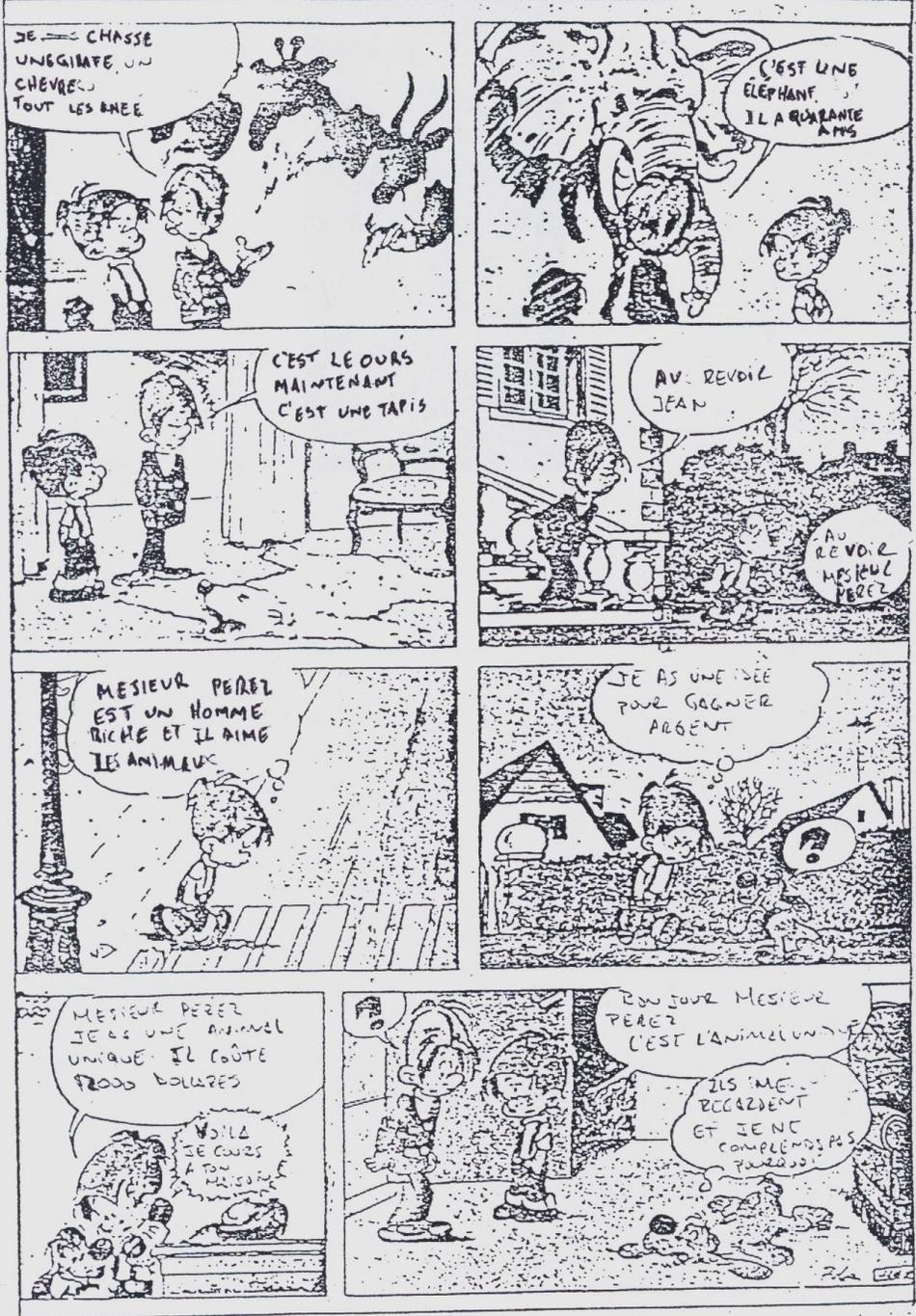
Tres bien

# Anexo 4



*Sylvia  
Jean Fló  
Très bien!*

# Anexo 5

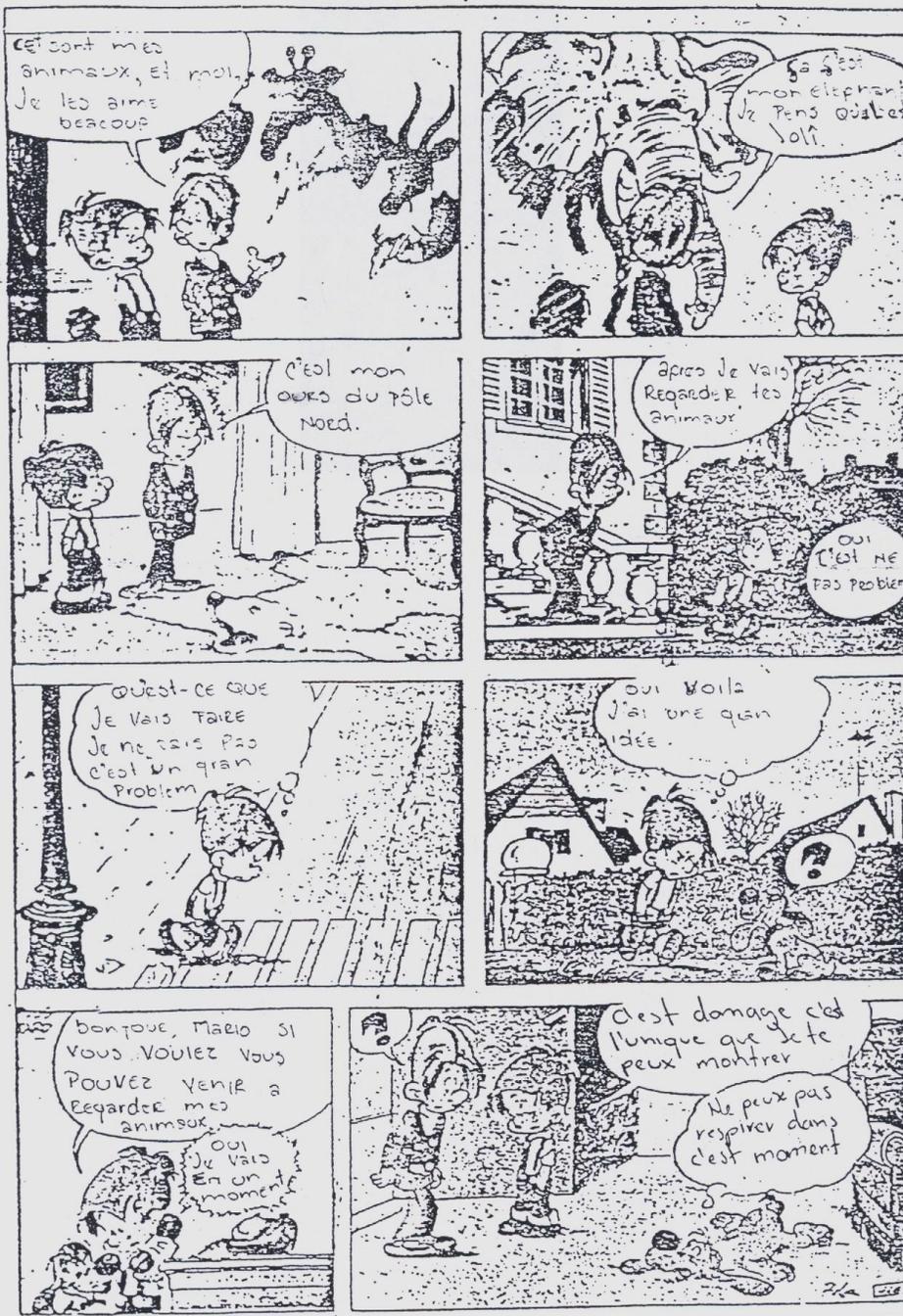


Très bien!

# Annexo 6

Carlos Mario Suarez Sanchez

flex



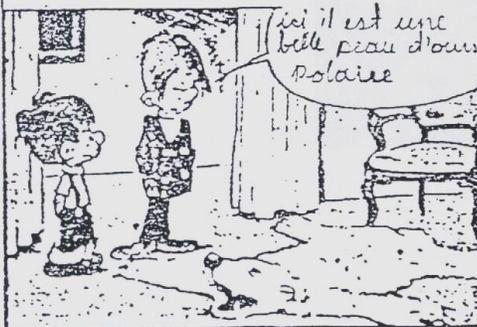
John Alexander Codavid Muñoz

Soulps

Syndrome

Tous bien ?

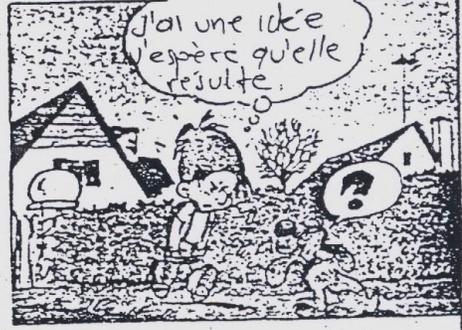
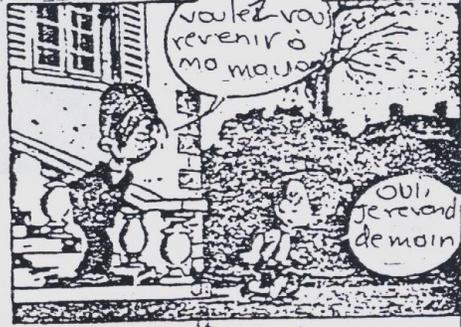
Amuxo ?



Lisardo

Très bien

Amuro 8



Quel bruit

Don David Muñoz - Eduardo Sánchez Anexo 9



no hay coherencia texto imagen e historia

## **12.4. EJEMPLARES DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN**

#### **12.4.1. Auto-evaluación:**

- ¿Cómo participé en el trabajo de equipo?
- ¿Cómo di mis ideas?
- ¿Cómo escuché a los otros?
- ¿Cómo es mi tolerancia frente a las ideas de los otros?
- ¿Comparto mis conocimientos?
- ¿Pido ayuda a mis compañeros?
- ¿Cuáles son mis dificultades y mis fortalezas?
- ¿Cómo resuelvo mis dificultades?
- interpreta tu evaluación numéricamente.

#### **12.4.2. Co-evaluación:**

- Evalúa las fortalezas y debilidades de tus compañeros, presenta sugerencias de mejoramiento e interpreta la evaluación numéricamente.

### 12.4.3. Hetero-evaluación:

- Cuando se evalúa el desempeño grupal y el producto final

Integrantes: _____ _____ _____ _____		Excelente 5.0	Adecuada 4.5	Muy buena 3.5	Regular 3.0	Mala 2.5	Insuficiente 2.0	?????
Su fluidez	es							
Su interacción con otros	es							
La expresión de sus ideas	es							
La información que da	es							
La información que pide	es							
La pertinencia de la información	es							
La estructura de la frase	es							
Su pronunciación	es							
El vocabulario utilizado	es							
Su creatividad	es							
La pertinencia de los medios utilizados	es							
La interacción con los objetos	es							

- Cuando se evalúa el desempeño individual:

Nom:		Notation:				
Cours		Type d'évaluation:				
Production:	Date:	E	T	B	P	M
Prononciation, intonation, débit						
Grammaire (narration/description au présent, passé, futur)						
Vocabulaire et structures						
Quantité et qualité des informations (argumentation)						
Aspects discursifs: (niveau de langue, fluidité)						
Commentaires:						
Excellent	Très bien	Bien	Pas bien	Médiocre		
5.0	4.4	3.4	2.9	1.9		

## **12.5. TESTIMONIOS DE ALGUNOS ALUMNOS, UN AÑO DESPUÉS DE REALIZADA LA EXPERIENCIA.**

El asesor de esta monografía realizó las siguientes preguntas a cuatro alumnos que participaron del curso orientado por la puesta en práctica del Documento Auténtico. Cabe señalar que de los 20 estudiantes que participaron en la experiencia, solo 10 continúan matriculados en la Escuela de Idiomas. Los alumnos fueron ubicados al azar y de los cuatro, tres respondieron el cuestionario. Estas preguntas se hicieron a los alumnos después de un año de transcurrida la experiencia.

A continuación se presenta el modelo aplicado en forma escrita y se registraron de manera sintética, conservando la reproducción textual, las respuestas obtenidas:

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

ESCUELA DE IDIOMAS

Asunto: Evaluación sobre la aplicación del Documento Auténtico en el marco del Aprendizaje Cooperativo.

Alumno: \_\_\_\_\_

Consigna: Después de un año de vivir la experiencia de aplicación del Documento Auténtico en el marco del Aprendizaje Cooperativo en el curso de Comunicación Oral 1 Francés, orientado por la profesora María Cristina Mancipe, resulta sumamente significativo para la consideración de perspectivas didácticas en la enseñanza de las lenguas extranjeras, evaluar esta experiencia.

Le solicito respetuosamente responder las siguientes preguntas de manera sincera para obtener fundamentos reales sobre esta aplicación.

1. Recuerda usted la aplicación del Documento Auténtico como una vivencia positivamente diferente de los métodos vividos en otros cursos? Si \_\_\_ No \_\_\_

Sustente por favor su respuesta: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Mantuvo la clase, mediante la aplicación del documento auténtico, un nivel positivo de motivación durante el semestre? Si \_\_\_ No \_\_\_

Sustente por favor su respuesta: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Considera usted que la experiencia de este curso, favoreció la integración y ambiente de grupo, de manera más perceptible que los ambientes de otros

cursos? Si \_\_\_ No \_\_\_

Sustente por favor su respuesta: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Facilitó este curso la creación de una atmósfera que representara para usted más participación de los alumnos que otros cursos? Si \_\_\_ No \_\_\_

Sustente por favor su respuesta: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. En síntesis, considera usted que la aplicación del Documento Auténtico mediante los grupos cooperativos favorecen la relación con una lengua extranjera y su aprendizaje, de manera más significativa que aplicando otros métodos tradicionales? Si \_\_\_ No \_\_\_

Sustente por favor su respuesta: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

A la primera pregunta respondieron:

- Para ser el primer semestre es muy bueno que nos den a conocer el francés de manera activa y vivencial.
- Gracias a los características incluidas en las actividades como los aspectos lúdico, culturales; el curso resultó ser una experiencia amena e interesante. Así debe ser la entrada a otra cultura.
- Bueno tener contacto con la realidad en las situaciones cotidianas de diferentes culturas sin necesidad de conceptos gramaticales.

En la pregunta 2 se obtuvieron las siguientes respuestas:

- La motivación estuvo en un nivel alto y continuo, pues es inevitable estar atraído día a día y pensando ¿Qué haremos mañana?
- La metodología da buenas oportunidades y permite confiar en las capacidades propias.
- Las actividades realizadas motivaban a desarrollar con mayor entusiasmo los que continuaban y se logró fomentar el interés por la lengua francesa.

Ante la pregunta N° 3 se dieron estas respuestas:

- Las actividades involucraban a cada alumno. “ en toda sesión todos participábamos”.
- “Yo como invidente participé porque la profesora hizo y buscó formas para que

yo me integrara”

- El tener varios personajes jugando diversos papeles crea un ambiente de aprendizaje y de interacción muy positivo. “Actualmente esas personas y yo somos muy amigos”

En la pregunta 4 se obtuvieron las siguientes respuestas:

- Facilitó una atmósfera de participación mayor que otros cursos. Mucha didáctica, solidaridad, concentración, interés.
- En la clase siempre estábamos en comunicación.
- Hubo interacción permanente alumno-alumno y profesor-alumno. Este es suficiente argumento para decir que la clase fue muy participativa.

Y ante la pregunta 5, las respuestas fueron:

- Es un método muy apropiado para relacionar al estudiante con la cultura de los países donde se habla la lengua.
- Pusimos el aprendizaje en relación con nuestra vida.
  - Por lo que significa “cooperación”. Por lo básico que ejerce esta relación con una lengua extranjera cual es la Comunicación. Para esto se necesitan buenas actividades y personas dispuestas a colaborar.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA - VICERRECTORÍA DE DOCENCIA  
EVALUACION DEL DESEMPEÑO DOCENTE DEL PROFESORADO

SEMESTRE: 20012

Fecha: 02/05/20

ESCUELA DE IDIOMAS  
DOCENCIA

Profesor 43428066 MANCIPE HOYOS MARIA C  
Materia EID 311 01 COMUNICACION ORAL L3

PREGUNTA	Media	Desv. Estand	Coefic Variac	Respues Válicas
<b>A. CONOCIMIENTOS DEL PROFESOR</b>				
Dominio de los temas del curso	4.46	0.499	0.112	13
Seguridad en las exposiciones	4.69	0.462	0.098	13
Respuesta acerta y clara a preguntas	4.46	0.499	0.112	13
<b>TOTALES</b>	<b>4.53</b>	<b>0.486</b>	<b>0.107</b>	<b>39</b>
<b>B. METODOLOGÍA Y DESEMPEÑO DOCENTE</b>				
Capacidad para despertar interes	4.53	0.634	0.140	13
Empleo de recursos didácticos	4.38	0.625	0.143	13
Eficiencia en uso del tiempo de clase	4.53	0.499	0.110	13
Orden, coherencia y claridad en exposic.	4.69	0.462	0.098	13
Puntualidad y asistencia a clase	4.69	0.462	0.098	13
<b>TOTALES</b>	<b>4.56</b>	<b>0.536</b>	<b>0.117</b>	<b>65</b>
<b>C. RELACIÓN CON EL ESTUDIANTE</b>				
Disposición al atender consultas	4.33	0.850	0.196	12
Igualdad, respeto en trato a los estudian.	4.91	0.276	0.056	12
Puntualidad en entrega de notas	4.41	0.640	0.145	12
<b>TOTALES</b>	<b>4.55</b>	<b>0.589</b>	<b>0.129</b>	<b>36</b>
<b>D. MANEJO DE LA EVALUACIÓN</b>				
Elaboración de pruebas y exámenes	4.76	0.421	0.088	13
Objetividad en las calificaciones	4.61	0.625	0.135	13
<b>TOTALES</b>	<b>4.69</b>	<b>0.523</b>	<b>0.111</b>	<b>26</b>
<b>TOTAL EVALUACIÓN DEL PROFESOR</b>	<b>4.58</b>	<b>0.534</b>	<b>0.116</b>	<b>166</b>
<b>E. EVALUACIÓN DEL CURSO</b>				
Importancia dentro del plan de estudios	5.00	0.000	0.000	13
Relación con prerrequisitos del curso	4.60	1.200	0.261	10
Interés, actualidad del contenido del curso	4.61	0.487	0.105	13
Logro de objetivos formulados en el progr.	4.46	0.499	0.112	13
Intensidad horaria semanal conveniente	4.46	0.929	0.208	13
<b>TOTALES</b>	<b>4.62</b>	<b>0.623</b>	<b>0.135</b>	<b>62</b>

NOTA: EVALUACIÓN SOBRE 5 PUNTOS

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA APARTADO AEREO 1226 CONMUTADOR: (94) 263 0011 FAX: (94) 263 8282 MEDELLIN - COLOMBIA