



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

(Seccional Tunja)

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

EL AULA INVERTIDA BASADA EN TEXTOS NARRATIVOS COMO MEDIACIÓN
PEDAGÓGICA PARA PROMOVER LA MOTIVACIÓN Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO
DEL FRANCÉS EN ESTUDIANTES DE GRADO DÉCIMO DEL COLEGIO SAN VIATOR DE
TUNJA

Trabajo de grado presentado como requisito para optar
al título de Magíster en Pedagogía

Director de tesis: Milton Adolfo Bautista Roa, Ph.D

Tunja

2026

Dedicatoria

A mi esposo, por su apoyo incondicional, su paciencia y su comprensión a lo largo de este camino.

A mis hijos, Tomás y Santiago, por ser mi mayor inspiración y recordarme cada día el valor del esfuerzo y la constancia.

A mi mamá, por su amor, su acompañamiento y su fe permanente en mí.

A mis estudiantes, quienes dieron sentido a esta investigación y me recordaron, en cada etapa, la razón profunda de ser docente.

Agradecimientos

Deseo expresar mi sincero agradecimiento a mi familia, en especial a mi esposo, por su apoyo constante, su paciencia y su comprensión durante todo el proceso de desarrollo de esta investigación. A mis hijos, Tomás y Santiago, por ser mi principal fuente de motivación y por recordarme cada día el valor del esfuerzo y la perseverancia. A mi mamá, por su acompañamiento incondicional y su confianza permanente en mis capacidades.

Agradezco también a la institución y al programa de Maestría, por brindarme los espacios académicos y formativos que hicieron posible el desarrollo de este trabajo de investigación.

De manera especial, agradezco a los estudiantes de grado décimo del Colegio San Viator de Tunja, quienes participaron activamente en la implementación de la propuesta pedagógica y aportaron con sus experiencias y reflexiones al desarrollo de este estudio.

Reconozco igualmente el apoyo del Colegio Bilingüe San Viator de Tunja, en cabeza del rector, el Padre Fredy Contreras, y a los docentes y colegas que, a través de sus aportes, comentarios y orientaciones, contribuyeron al fortalecimiento de esta investigación.

Finalmente, agradezco a mi director de tesis, Milton Adolfo Bautista Roa, por las orientaciones académicas brindadas a lo largo del proceso.

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo analizar el impacto de la implementación de la metodología de aula invertida basada en textos narrativos para favorecer la motivación y el aprendizaje significativo del francés como lengua extranjera en estudiantes de grado décimo del Colegio San Viator de Tunja. El estudio se desarrolló bajo un enfoque mixto, enmarcado en una investigación-acción participativa, durante dos periodos académicos. La muestra estuvo conformada por estudiantes que trabajaron con recursos digitales y narrativos diferenciados según su nivel de competencia en francés (A1, A2 y B1).

Para la recolección de datos se emplearon encuestas, entrevistas semiestructuradas, diarios de campo y actividades pedagógicas, los cuales permitieron analizar tanto aspectos cuantitativos como cualitativos relacionados con la motivación, la participación y la percepción del proceso de aprendizaje.

Los resultados evidenciaron un incremento significativo en la motivación intrínseca de los estudiantes, así como una mayor participación activa y autonomía en el aprendizaje. Asimismo, el uso del texto narrativo como eje articulador de la estrategia favoreció la contextualización de los contenidos lingüísticos y la construcción de aprendizajes significativos.

Se concluye que la metodología de aula invertida basada en narrativas constituye una estrategia pedagógica pertinente y efectiva para la enseñanza del francés en contextos escolares, al promover la motivación, la autonomía y el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Palabras clave: aula invertida, motivación, aprendizaje significativo, francés lengua extranjera, texto narrativo.

Abstract

This study aimed to analyze the impact of implementing a narrative-based flipped classroom methodology on students' motivation and meaningful learning of French as a foreign language in tenth-grade students at Colegio San Viator in Tunja. The study was conducted under a mixed-methods approach, framed within a participatory action research design, over the course of two academic periods. The participants engaged with digital and narrative resources differentiated according to their proficiency levels in French (A1, A2, and B1).

Data collection instruments included surveys, semi-structured interviews, field journals, and pedagogical activities, allowing for both quantitative and qualitative analysis of students' motivation, participation, and learning perceptions.

The findings revealed a significant increase in students' intrinsic motivation, greater active participation, and enhanced learner autonomy. In addition, the use of narrative texts as a central component of the strategy supported the contextualization of linguistic content and facilitated meaningful learning.

The study concludes that a narrative-based flipped classroom approach is a relevant and effective pedagogical strategy for teaching French in school contexts, as it fosters motivation, autonomy, and meaningful learning among students.

Keywords: flipped classroom, motivation, meaningful learning, french as a foreign language, narrative texts.

Tabla de contenido

1	Introducción	11
1.1	Problema de Investigación	11
1.1.1	Descripción del problema.....	11
1.1.2	Árbol de problemas	16
1.2	Pregunta de Investigación	18
1.3	Justificación.....	18
1.4	Objetivos	22
1.4.1	Objetivo General	22
1.4.2	Objetivos Específicos	22
2	Revisión de la literatura.....	22
2.1	Estado del Arte.....	22
2.1.1	Aprendizaje significativo y motivación	23
2.1.2	TIC como mediación pedagógica.....	25
2.1.3	Aula Inversa en el aprendizaje de lenguas extranjeras.....	28
2.2	Marco Teórico	30
2.2.1	Aprendizaje significativo y Motivación en el aprendizaje	30
2.2.2	Aprendizaje de francés como lengua extranjera.....	33
2.2.4	Aula Invertida.....	39
3	Diseño Metodológico	50
3.1	Paradigma Hermenéutico	50
3.2	Enfoque de la Investigación.....	51

3.3 Tipo de Estudio: Investigación-Acción Participativa (IAP)	51
3.4 Método Inductivo	51
3.5 Técnicas de Recolección de Información.....	52
3.5.1 Encuestas Diagnósticas (Pre y Post)	52
3.5.2 Entrevistas Semiestructuradas (Post Aplicación)	52
3.5.3 Observación Participante	52
3.5.4 Justificación de los instrumentos.....	52
3.6 Instrumentos de Recolección de Información	53
3.7 Consideraciones Éticas	53
3.8 Población Participante (No Probabilística)	54
3.9 Proceso de implementación	54
3.9.1 Organización de las unidades didácticas	55
3.9.2 Trabajo autónomo previo a la clase.....	56
3.9.3 Trabajo en aula de computadores.....	57
3.9.4 Trabajo en el aula de clase tradicional	57
3.9.5 Actividades de reflexión final.....	58
3.9.6 Registro del proceso	58
3.10 Análisis de la información	59
3.11 Cronograma de la investigación.	59
4 Análisis y resultados	61
4.1 Introducción.....	61

4.2 Resultados Cuantitativos: Encuestas Pre y Post intervención	62
4.2.1 Diseño y descripción del instrumento	62
4.2.2 Resultados de la encuesta preintervención	66
4.2.3 Resultados de la encuesta postintervención	80
4.2.4 Comparación descriptiva entre encuestas pre y postintervención	94
4.2.5 Interpretación de resultados cuantitativos	99
4.3 Resultados Cualitativos: Entrevistas y Diario de Campo.....	101
4.3.1 Descripción de los instrumentos cualitativos	101
4.3.2 Proceso de codificación y análisis	102
4.3.3 Resultados de las entrevistas.....	106
4.3.4 Resultados del diario de campo	110
4.3.5 Interpretación de resultados cualitativos	119
4.4 Triangulación de Resultados	122
4.5 Discusión General de Resultados.....	127
4.6 Limitaciones del análisis	131
4.7 Consideraciones Finales	132
5 Conclusiones y recomendaciones.....	133
5.1 Panorama Inicial de las Conclusiones	133
5.2 Conclusiones generales del estudio	133
5.3 Recomendaciones para la práctica docente	135
5.4 Proyecciones y aportes al campo educativo	136

Lista de tablas

Tabla 1 <i>Arbol de problemas</i>	16
Tabla 2 <i>Cronograma de la investigación</i>	60
Tabla 3 <i>Estructura temática de la encuesta preintervención</i>	63
Tabla 4 <i>Estructura temática de la encuesta postintervención</i>	64
Tabla 5 <i>Resumen de resultados cuantitativos preintervención</i>	76
Tabla 6 <i>Resumen de resultados cuantitativos postintervención</i>	91
Tabla 7 <i>Comparación general de percepciones pre y postintervención por ejes temáticos</i>	96
Tabla 8 <i>Matriz sintética de codificación temática (ejemplos representativos)</i>	103
Tabla 9 <i>Triangulación de resultados entre encuestas, entrevistas y diario de campo</i>	124
Tabla 10 <i>Relación entre objetivos específicos y hallazgos de la investigación</i>	129

Lista de figuras

Figura 1 Nivel de exposición previa al aprendizaje del francés.....	67
Figura 2 Métodos preferidos para aprender francés	68
Figura 3 Percepción de autonomía en el aprendizaje del francés	69
Figura 4 Nivel de confianza en expresión oral del francés	71
Figura 5 Percepción de la relevancia del aprendizaje del francés	72
Figura 6 Actitud frente a introducción de nuevas metodologías	74
Figura 7 Disposición a realizar actividades fuera del aula	75
Figura 8 Factores que afectan la motivación de los estudiantes.....	79
Figura 9 Evaluación general de la metodología del aula invertida (frecuencia por ítem)	82
Figura 10 Evaluación general del avance percibido con la metodología del aula invertida	84
Figura 11 Valoración de los materiales de trabajo	85
Figura 12 Percepción sobre el aprovechamiento del tiempo en clase tras la implementación ..	87
Figura 13 Interés de los estudiantes frente al uso de una historia paralela en la metodología..	88
Figura 14 Valoración general de la metodología del aula invertida como herramienta	89
Figura 15 Valoración general de la metodología como experiencia dentro del aula de clase ...	90
Figura 16 Nube de palabras generada a partir de los comentarios cualitativos de la encuesta postintervención.....	93

El aula invertida basada en textos narrativos como mediación pedagógica para promover la motivación y el aprendizaje significativo del francés en estudiantes de grado décimo del Colegio San Viator de Tunja

1 Introducción

1.1 Problema de Investigación

1.1.1 Descripción del problema

Enfrentarme al reto de ser docente ha sido una de mis grandes metas en esta etapa de la vida en que me encuentro actualmente. Inmersa en la cultura francesa, desde los 4 años de edad, bajo todos los parámetros de educación del país europeo, desarrollé el amor por el francés, al lado de profesores nativos que además de enseñarnos el manejo de este idioma, también nos involucraron directamente en su *modus vivendi* y en su cultura. De ahí que, luego de ejercer durante varios años como Diseñadora Industrial, he decidido asumir el gran reto de la pedagogía a partir de la enseñanza del francés.

Como lo estipula el Ministerio de Educación (2006), “desde 1994, en la Ley General de Educación se reconoció la importancia de aprender una lengua extranjera. Así, en la definición de las áreas obligatorias de la básica y de la media incluyó: “Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros”. “Aprender una lengua extranjera es una oportunidad invaluable para el desarrollo social, cultural y cognitivo de los estudiantes” (pág. 6).

Hoy en día, aprender una lengua extranjera, no es solo un placer; conocer y manejar un segundo idioma se ha convertido en una necesidad. Ser competitivo a nivel laboral e intelectual supone inmediatamente manejar a la perfección no solo 2 sino 3 o más idiomas. Esto permite al individuo desenvolverse en numerosos contextos y como muchos estudios lo demuestran (entre ellos Okoh (1980), Lee (1996), Peal y Lambert (1962), Byalistok (2011)) mejora el desarrollo cognitivo, la memoria y la capacidad cerebral. En ese sentido, Bialystok & Craik

(2010) señalan que además, el mecanismo que requiere el cerebro para resolver el conflicto proveniente de dos sistemas diferentes de lenguajes cuando debe decidir qué idioma usar según el contexto potencia las capacidades del control ejecutivo tanto en tareas lingüísticas como no lingüísticas.

Por otro lado según PageGroup (2021), “teniendo en cuenta las exigencias de un mundo más globalizado, que implica mayor movilidad internacional de cargos entre países, un creciente contacto con personas de diferentes lugares simultáneamente y frecuentes desplazamientos de lo local a lo regional, el dominio del segundo idioma aumenta su importancia exponencialmente para la competitividad profesional, el incremento de oportunidades en el campo laboral y el acercamiento a perspectivas más globales”.

Es así como el aprendizaje de lenguas extranjeras ha cobrado gran relevancia en el mundo globalizado actual. Dominar un segundo idioma, especialmente uno tan influyente como el francés, no solo amplía las oportunidades laborales y académicas de los estudiantes, sino que también enriquece su comprensión cultural y su capacidad de comunicación. En el Colegio San Viator de Tunja, la enseñanza del francés es una parte integral del currículo escolar, sin embargo, se ha identificado una preocupante falta de motivación entre los estudiantes de grado 10. Este desinterés no afecta únicamente el rendimiento académico, sino que limita su potencial para aprovechar las ventajas que ofrece el dominio de una lengua extranjera. Ya inmersa en este ámbito de la pedagogía, he logrado descubrir que, si bien los muchachos reconocen la importancia de aprender otras lenguas, hay una falta de motivación y aprendizaje significativo que propicie el efectivo aprendizaje.

El colegio San Viator de Tunja, institución en la cual laboro actualmente como docente de francés, para grados quinto, sexto, séptimo, octavo, noveno y décimo, ha obtenido la acreditación como colegio Bilingüe Nacional, además de hacer parte del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional. Esto genera varias implicaciones a nivel curricular y educativo. Para el colegio, una gran responsabilidad, al tener que cumplir con los parámetros educativos

exigidos por cada uno de estos pilares. Para los estudiantes, un gran reto por el rigor académico, pero además una gran ventaja por la formación holística e integral que van a adquirir. Pero actualmente, los estudiantes de grado décimo del Colegio San Viator de Tunja, se ven enfrentados a una carga académica de 20 asignaturas, con una intensidad de 7 horas diarias de clase.

Además de tener que cumplir con los requisitos propios de todo bachiller (Preicfes, Icfes), los alumnos viatorianos deben cumplir con los trabajos, entregas y exámenes del Bachillerato Internacional (Monografía, Creatividad-Actividad-Servicio, Theory of Knowledge y Evaluaciones Externas de varias materias). Es evidente que el francés no hace parte de estos programas. Por lo cual, al impartir las clases, me he visto enfrentada a un nivel de desinterés por parte de los alumnos. He logrado percibir en estos meses que los alumnos llegan tarde a clase, su nivel de participación es bastante bajo, su atención en numerosas ocasiones se ve desviada por actividades pendientes de otras asignaturas, su compromiso con actividades, tareas e investigaciones es mínima, y su nivel de dominio de la lengua es básico.

Por tal motivo, y con el fin de confirmar esta problemática, aplique a los alumnos de grado 10, una encuesta inicial de tipo diagnostico en donde se pretendía entender la perspectiva de los alumnos, su situación motivacional y su grado de interés por la asignatura de FLE (Francés Lengua Extranjera).

La encuesta realizada revela que los estudiantes de grado décimo, a pesar de sentir interés o gusto por aprender francés (89% de los encuestados), se sienten agobiados por varios motivos, como la carga académica y la dificultad que representa para ellos este idioma (67,9%), lo cual, hace que su interés y participación durante la clase se vea afectada: así pues, solo un 21,4% de los estudiantes refiere poner atención en todas las clases de francés. Hay un alto nivel de atención dispersa, que además se ve reforzada por un uso continuo de equipos celulares; problemática generalizada hoy en día, dentro de las aulas de clase, que considero, no ha sido aprovechada por las prácticas docentes.

El francés, como segunda lengua extranjera, les ha sido impartida desde hace 5 años o menos en algunos casos. La intensidad horaria para grado decimo es de tan solo 2 horas al ciclo (siendo el ciclo, un periodo de 10 días hábiles). En conversación directa con los estudiantes, pocos ven en el francés, ni en los países francófonos su opción de estudio profesional. Si bien, el Ministerio de Educación Nacional, y la Embajada de Francia, se encuentran realizando numerosos esfuerzos para incentivar el aprendizaje del francés en colegios de Colombia, a través del programa Franco, todavía la difusión no es la esperada. En el colegio San Viator de Tunja, la orientación vocacional no incluye opciones de estudio en países de habla francesa. Motivo por el cual, es posible que los estudiantes no encuentren en el aprendizaje del francés, una utilidad a futuro y el aprendizaje se torna poco significativo.

Paralelamente, entre los alumnos de grado décimo, encontramos una brecha de tiempo de estudio del idioma, de 1 a 5 años, y niveles de idioma desde A1 hasta B2 (clasificación Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas). Situación que dificulta aún más el proceso de enseñanza/aprendizaje; unos alumnos solicitan al docente, que la clase se haga completamente en francés, y otros, por el contrario, se quejan cuando esto sucede, argumentando no entender nada. Lo motivante para algunos alumnos, puede convertirse en el obstáculo de aprendizaje para otros. Es evidente que enseñar a todos bajo el mismo esquema, teniendo diferencias tan grandes, es bastante complicado. Esto se ve reflejado igualmente en un bajo rendimiento del curso.

Actualmente, el plan de unidad para el área de francés, propuesto para grado décimo en el Colegio San Viator, se basa en la premisa de cierto nivel de lenguaje. Se abordan temas gramaticales y de traducción de mediana complejidad. Puede decirse, que es un método denominado “tradicional”. Simultáneamente, se han sugerido actividades conversacionales, de escucha y de redacción. Sin embargo, debido a la situación descrita anteriormente, los resultados no son los esperados. No existe un nivel de autonomía que le permita a cada

estudiante avanzar según sus intereses, su nivel y su estilo de aprendizaje. Sumándose todo esto como un factor, a la problemática abordada.

Resultados de las encuestas y análisis de varios escenarios nos llevan a pensar, que la falta de motivación es talvez, la poca significatividad que los estudiantes de grado décimo ven en el aprendizaje del francés. En la década de 1960, Ausubel presentó una de sus primeras formulaciones sistemáticas sobre el aprendizaje verbal significativo, trabajo que consolidó en su obra de 1963 titulada *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*, donde expuso los fundamentos iniciales de su propuesta cognitiva. La Teoría del Aprendizaje Significativo aborda todos y cada uno de los elementos, factores, condiciones y tipos que garantizan la adquisición, la asimilación y la retención del contenido que la escuela ofrece al alumnado, de modo que adquiera significado para el mismo (Escobar, 2012). Por su parte, Pozo (1989) considera la Teoría del Aprendizaje Significativo como una teoría cognitiva de reestructuración; para él, se trata de una teoría psicológica que se construye desde un enfoque organicista del individuo y que se centra en el aprendizaje generado en un contexto escolar. Desde este enfoque, la propuesta puede entenderse como constructivista en la medida en que atribuye al estudiante la responsabilidad de transformar y estructurar activamente la información que recibe.

Podemos evidenciar, a partir de estos resultados, hallazgos y situaciones, que la lengua francesa, al no ser parte del bachillerato Internacional ni de las asignaturas evaluadas por el Icfes, y además representar un alto nivel de dificultad, tener un proceso actual de enseñanza/ aprendizaje que parece no ser el más adecuado para las características de los aprendices y no generar un valor agregado evidente para ellos, pasa a ser una materia con poco peso académico, que en este caso no está generando el interés de los estudiantes. Siendo el currículo y los requisitos de grado del bachillerato colombiano y del bachillerato internacional, algo inmodificable, cambiar la motivación del grupo de estudiantes que cursa grado décimo en el Colegio San Viator de Tunja, frente a la asignatura de francés, constituye entonces, una

problemática que se debe abordar desde las estrategias académicas, buscando facilitar de alguna forma el proceso de aprendizaje y dinamizando la enseñanza.

1.1.2 Árbol de problemas

A partir del análisis del contexto institucional y las observaciones realizadas en el aula, se elaboró un árbol de problemas (tabla 1) que permite visualizar de manera sintética la situación central, las causas que la originan y sus consecuencias en el proceso de aprendizaje del francés.

Tabla 1

Árbol de problemas

Actitud negativa frente a la clase	Pérdida de oportunidades generadas a partir del dominio de una tercera lengua	Afectaciones de salud por niveles de estrés.
Clases poco dinámicas	No hay aprendizaje de la lengua	
Bajo desempeño en la asignatura	Baja motivación	
Frustración del docente y de los estudiantes interesados	Bajos niveles académicos en la asignatura	
Poca significatividad y motivación frente a la asignatura de francés para los estudiantes de grado décimo del CSV Tunja.		

Estrés escolar	Presión de grupo	Edad de los estudiantes
Saturación labores académicas.	Contexto Familiar y cultural donde no se promueve o estimula el aprendizaje del francés.	Adolescencia
Falta de incentivos que integren el francés en la proyección a futuro de los estudiantes	Falta de manejo de la carga académica establecida por el colegio para grado décimo	Capacidad intelectual o habilidad para el aprendizaje de lenguas.
Actitud y motivación del profesor	Metodologías tradicionales para la enseñanza del francés.	Estado físico del estudiante
Temor a la equivocación	Tamaño de los grupos	
	Heterogeneidad de conocimientos en el grupo	
	Estudio del idioma como requisito	

Nota. Elaboración propia. El árbol sintetiza las causas, efectos y el problema central identificados durante la etapa de diagnóstico.

La falta de motivación en el aprendizaje del francés en los estudiantes de grado 10 del Colegio San Viator de Tunja se manifiesta en bajas tasas de participación, desinterés en las

actividades en clase y resultados académicos insatisfactorios. Las metodologías tradicionales de enseñanza, que se centran en la instrucción directa y la memorización, parecen no ser suficientes para captar el interés de estos estudiantes. Las encuestas aplicadas revelaron que los estudiantes encuentran las clases poco dinámicas y desconectadas de sus intereses personales. La situación descrita evidencia la urgencia de buscar rutas pedagógicas alternativas que hagan más significativo el aprendizaje del francés y estimulen la motivación estudiantil.

1.2 Pregunta de Investigación

¿De qué manera el aula invertida basada en textos narrativos, en tanto mediación pedagógica, puede promover la motivación y el aprendizaje significativo del francés en los estudiantes de grado décimo del CSV Tunja?

1.3 Justificación

Las dinámicas propias del mundo actual favorecen un contacto cada vez más amplio con personas y prácticas culturales de otros países. Los idiomas se convierten entonces en una herramienta de interacción muy importante y es claro que dominar únicamente una lengua ya no responde a las demandas comunicativas del mundo contemporáneo.

Como lo explica Truscott (2005),

La capacidad de ser bilingüe o multilingüe es cada vez más necesaria para el estudio, el trabajo y la convivencia. Colombia ha tenido una larga tradición de incluir lenguas extranjeras, como el inglés, el francés, el alemán, el italiano, en el currículo escolar, para que los bachilleres tengan una visión pluralista del mundo y entren en contacto con otras maneras de pensar y de expresarse.

Después del inglés, idioma que hace parte del Programa Nacional de Bilingüismo, en Colombia, el francés es la segunda lengua extranjera que más se aprende y la quinta lengua más hablada en el mundo (Statista, 2025). El francés ha tenido una presencia prolongada y significativa en el contexto colombiano, vinculada históricamente a procesos culturales,

políticos, educativos y diplomáticos. Su enseñanza en el país se consolidó durante más de un siglo y llegó a ocupar el lugar de primera lengua extranjera en la educación secundaria hasta mediados del siglo XX. Sin embargo, esta trayectoria se vio afectada a partir del Decreto del 7 de noviembre de 1984, mediante el cual el Ministerio de Educación Nacional estableció la priorización del inglés como lengua extranjera en la escuela secundaria. Esta decisión generó una reducción notable en la oferta de francés y de otros idiomas dentro del currículo escolar nacional. (MEN, 2014)

La educación colombiana, y más exactamente algunos colegios privados, como el Colegio San Viator de Tunja, han reconocido la importancia de incluir una segunda lengua extranjera en el currículo, además del inglés, siendo el francés la seleccionada en este caso. Hablar Francés e Inglés, multiplica las oportunidades de un bachiller, de acceder a universidades en el extranjero, desenvolverse al momento de viajar, acceder a mejores empleos, y abrirse al mundo. Si bien, los esfuerzos realizados por las instituciones educativas son importantes para alcanzar estas metas de trilingüismo, a veces los resultados no son los esperados. Esto puede deberse en gran parte tanto a la metodología de enseñanza, la preparación de los docentes, los contextos educativos y materiales didácticos, pero igualmente al nivel de significatividad que tiene para los estudiantes este tipo de asignaturas. Razones como altos niveles de carga académica, estrés escolar y currículos saturados, limitan a los estudiantes en el desarrollo de actividades alternativas, como el aprendizaje del francés como lengua extranjera.

Numerosas investigaciones a nivel mundial, han demostrado que el aspecto emocional y personal del individuo, influye directamente en el aprendizaje. A partir de la segunda mitad del siglo XX, la motivación empezó a cobrar un lugar central en los estudios sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras. Desde entonces, se reconoce como un factor determinante que puede influir de manera decisiva en que un estudiante logre o no avanzar en el proceso de adquisición

de un idioma. En uno de los estudios más tempranos, Gardner y Lambert (1972), afirman que la motivación es más importante que la aptitud en el proceso de aprendizaje de las lenguas.

Teniendo además en cuenta las teorías y afirmaciones de Tomlinson (2003) en su libro “Developing materials for language teaching” y Kumaravadivelu (2006) en “Understanding Language Teaching” donde la motivación constituye la clave en el proceso de aprendizaje significativo de lenguas extranjeras, desarrollar entonces una estrategia pedagógica que promueva la motivación intrínseca y extrínseca del alumno de grado décimo del Colegio San Viator de Tunja, aumentando la significatividad del aprendizaje, se convierte en un aspecto de gran importancia para la enseñanza del francés en esta institución.

Paralelamente, en la estructuración de la problemática que nos convoca en esta investigación, hemos logrado discernir, que parte de las causas que edifican esta falta de motivación, además de las anteriormente expuestas, es la imposibilidad de los estudiantes de ver en el aprendizaje del francés, un conjunto de condiciones y propiedades que logren provocar cambios cognitivos estables y duraderos en el tiempo, para permitirles dotar de sentido y significado, los conocimientos adquiridos. Es decir, que para ellos el aprendizaje del francés en este caso, carece totalmente de significatividad. Según Castillo (2006):

El aprendizaje ocurre solo si se satisfacen una serie de condiciones: que el alumno sea capaz de relacionar, de manera no arbitraria y sustancial, la nueva información con los conocimientos y experiencias previas y familiares que posee en su estructura de conocimientos y que tiene la disposición de aprender significativamente y que los materiales y contenidos de aprendizaje tienen significado potencial o lógico.

Por tal motivo, el aprendizaje significativo y lo que esto implica desde la perspectiva de estudiantes en etapa de adolescencia, se convierte en eje central de esta investigación. Estas dos premisas permitieron darle rumbo a este proyecto, que se enfoca en los estudiantes de grado 10 del Colegio San Viator de Tunja y busca promover su motivación y aprendizaje significativo en el estudio del francés como lengua extranjera.

Sin embargo, una vez reconocida la problemática, poder abordarla significaba determinar una estrategia que trabajara simultáneamente las variables evidenciadas a lo largo del proceso diagnóstico. Elegir estrategias pedagógicas adecuadas constituye la base esencial para lograr fomentar la motivación, trabajando a partir del aprendizaje significativo y de las causas de la desmotivación intrínsecas y extrínsecas. Así pues, en un principio, cuando se inició este abordaje investigativo, se propuso trabajar con los estudiantes de grado décimo, mediante el M-learning (estrategia que utiliza los dispositivos móviles como mediación pedagógica), puesto que se pensaba en transformar estos últimos, de distractores a aliados en las aulas de clase. Sin embargo, durante el proceso aplicativo, se evidenciaron varias barreras y nuevas problemáticas que este proceso estaba generando en los estudiantes. Si bien, los dispositivos móviles y las estrategias de aprendizaje aplicadas a estos, permitían trabajar muchos de los aspectos problemáticos como las clases monótonas, los diferentes niveles de conocimiento, niveles y tipos de aprendizaje y situaciones propias que aumentaban la significatividad del francés en los estudiantes, no existía un real control de las actividades por parte del docente, lo cual llevaba a que gran parte de los estudiantes utilizaran los dispositivos en otras actividades y distracciones.

Frente a dichos desafíos, y tras un largo proceso que no arrojó los resultados esperados, se optó por trabajar desde otro enfoque pedagógico. Una exhaustiva revisión de mediaciones pedagógicas que mantuvieran el uso de las TIC, hoy consideradas esenciales en la apropiación del conocimiento, condujo a la adopción de la metodología de Aula Invertida (Flipped Classroom), entendida como un modelo pedagógico en el cual los estudiantes acceden previamente a los contenidos fuera del aula y el tiempo de clase se destina a actividades de profundización, interacción y aplicación del conocimiento (Bergmann & Sams, 2012). En este caso, dicha metodología se articuló con el uso de textos narrativos para trabajar, desde la lectura y la conexión que se establece a partir de ella, la revisión de temáticas y conceptos de la lengua francesa de manera autónoma, autorregulada y adaptada a los

diferentes niveles de conocimiento y aprendizaje. Así, este proyecto es el resultado de una continua exploración pedagógica y propone abordar, a partir de esta metodología, la problemática de baja motivación observada en los estudiantes de grado décimo del Colegio San Viator de Tunja.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo General

Promover la motivación para el aprendizaje significativo del francés en los estudiantes de grado 10 del Colegio San Viator mediante la implementación del aula invertida basada en textos narrativos.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Identificar los factores que inciden positiva y negativamente en la motivación de los estudiantes de grado 10 en el aprendizaje del francés.
- Desarrollar una estrategia pedagógica basada en el uso del aula invertida con textos narrativos para promover la motivación y el aprendizaje significativo del francés.
- Implementar y evaluar el impacto de la estrategia pedagógica del aula invertida basada en textos narrativos en la motivación y el aprendizaje significativo del francés.

2 Revisión de la literatura

2.1 Estado del Arte

En este trabajo de investigación se aborda la problemática de la baja motivación que presentan los estudiantes de grado décimo del Colegio San Viator de Tunja frente al aprendizaje del francés como lengua extranjera, situación que parece estar relacionada con la poca significatividad que la clase les genera. Con esto en mente, se busca promover la motivación de los estudiantes para el aprendizaje significativo del francés como lengua extranjera, a través de la implementación de la metodología de Aula Invertida acompañada de

textos narrativos como mediación pedagógica, fundamentada en los principios del constructivismo.

Para el estado del arte se toma como referencia diferentes trabajos, tesis, artículos que han sido publicados y que se han estructurado por los 2 ejes temáticos, que hacen parte de nuestra pregunta de investigación: Aprendizaje significativo y su relación con la motivación y las estrategias pedagógica en el aprendizaje de una lengua extranjera. De esta manera se da paso a la revisión de literatura relevante sobre la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras y la implementación del aula invertida. Esta revisión permite identificar las contribuciones y limitaciones de investigaciones anteriores, así como los vacíos que este estudio busca abordar.

2.1.1 Aprendizaje significativo y motivación

El aprendizaje significativo se ha convertido en una tendencia en enseñanza de idiomas. Según el Canadian College (2020), “el aprendizaje significativo como método de enseñanza en el que se busca que las personas participen. A diferencia de los métodos tradicionales basados en la memorización”, trata que el aprendizaje sea práctico y que permita vincular las actividades de clase con situaciones de la vida real. De esta forma, dará sentido al aprendizaje y aumentará la motivación. Este artículo plantea que el estudiante debe asumir un papel activo en la construcción de su propio aprendizaje, de manera que pueda establecer conexiones más sólidas y significativas entre los conceptos, las nociones y las ideas que va adquiriendo. El aprendizaje significativo, según ellos, se caracteriza por un aprendizaje activo, colaborativo, constructivo, práctico y efectivo, que hace que este aprendizaje termine siendo duradero, generador de nuevos conocimientos, y promotor de un alto nivel de compromiso en el estudiante.

Paralelamente, está la motivación que se define como un conjunto de fuerzas que influyen en la dirección, intensidad y persistencia del esfuerzo de un individuo hacia la realización de una tarea (Deci & Ryan, 2000). En el ámbito del aprendizaje de lenguas

extranjerías, la motivación intrínseca alude al interés personal y al disfrute que experimenta el estudiante durante el proceso de aprendizaje. Por su parte, la motivación extrínseca hace referencia a estímulos externos, como obtener buenas calificaciones o evitar consecuencias negativas. Sobre este aspecto diversas investigaciones han demostrado que la motivación juega un papel crucial en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Dörnyei (1994) encontró que los estudiantes motivados tienen una mayor probabilidad de alcanzar competencias más altas y de mantener su interés en el estudio de un idioma a lo largo del tiempo. En ese mismo sentido, Mendoza et al (2025), evidencian a través de su artículo la relación directa entre la motivación y el aprendizaje significativo, que ellos luego de su estudio y trabajo frente a estudiantes, docentes y padres de familia, lograron concluir que “las estrategias docentes son fundamentales para incrementar la motivación y el aprendizaje significativo en los estudiantes ... y la implementación de recursos y métodos de enseñanza innovadores, pueden contribuir a maximizar el impacto positivo en el aprendizaje significativo.”

La Universidad de Oxford (2017) destaca la necesidad de adoptar modelos de enseñanza contemporáneos que integren el aprendizaje significativo con el uso de recursos tecnológicos, al considerar que estos enfoques favorecen una mayor implicación del estudiante en las actividades de clase. Anaya et al. (2012), proponen un amplio trabajo de investigación en donde evalúan “El uso de las TIC como herramienta para el aprendizaje significativo del inglés”. Su trabajo está sustentado, por un lado, en la teoría de aprendizaje significativo de Ausubel (1983) y, por otra parte, en los aportes de Coll (2004) sobre la psicología de la educación virtual. Enfatizan en la importancia del aprendizaje significativo como mecanismo para adquirir y almacenar conocimiento, e introducen las TIC como herramienta indispensable para lograr el objetivo; según la investigación, estas últimas permiten a los estudiantes, no solo interactuar entre ellos, sino relacionar conocimientos con situaciones reales, además de trabajar de manera interactiva en actividades de lectura, escritura, habla y escucha. Todo esto con un único fin: “Lo que pretendimos con este proceso de investigación fue motivar y captar la

atención de los estudiantes en las aulas de clase, que comprendieran el valor y la importancia que tiene este conocimiento para su desarrollo personal y laboral” (Anaya et al., 2012)

Otro trabajo de investigación, desarrollado bajo el mismo perfil, es el de González N, et al., (2013), cuyo objeto de estudio radica básicamente en cómo lograr el aprendizaje significativo del francés, en estudiantes de grados noveno a once, en un colegio público de Bogotá. Este acercamiento nos ofrece, de primera mano, un panorama, si bien, no idéntico al planteado por esta investigación, si paralelo, con mucha información valiosa al respecto. Partieron de un análisis de los componentes que suponían un aprendizaje significativo. Teniendo en cuenta estos aspectos, a través de encuestas y trabajo de campo, lograron relacionar cada característica por trabajar con un tipo de actividad que según ellos lograra potenciarla, para al final del ejercicio, lograr un aprendizaje significativo, autónomo y motivador.

De estas investigaciones resaltamos entonces la manera de abordar el aprendizaje significativo, relacionándolo con cada uno de los escenarios en que se desarrollaron las investigaciones. La perspectiva de lo práctico, lo autónomo, lo motivante y lo estructurante, toman en cada caso un matiz diferente. En últimas, “No es el conocimiento, sino el acto de aprendizaje; y no la posesión, sino el acto de llegar a ella, lo que concede el mayor disfrute” (Schiller, 1800).

2.1.2 TIC como mediación pedagógica

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, las tendencias educativas contemporáneas promueven una relación más equilibrada entre el tiempo de trabajo docente y el del estudiante. Este enfoque busca fortalecer el autoaprendizaje, el pensamiento crítico y el aprendizaje significativo mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), las cuales han permitido transformar el modelo presencial tradicional hacia modalidades más flexibles y no presenciales.

Respecto a esta premisa inicial, hallamos a Guano et al. (2021), quienes, a través de un riguroso artículo científico, ponen en evidencia un análisis comparativo entre E-learning, B-

learning y M-learning en la enseñanza del idioma inglés. El Mobile Learning (M-Learning) es una alternativa ideal en los tiempos actuales y mientras más pronto se utilice y saque provecho de esta, mayores serán las ventajas en los procesos de enseñanza – aprendizaje, ya que ofrece métodos nuevos y modernos, siendo móvil, personalizado, portátil, cooperativo, interactivo y se ubica en la realidad actual que viven estudiantes y docentes, presentando características distintas a métodos del aprendizaje tradicional, el M-Learning es una alternativa que se está convirtiendo en una de las soluciones a los conflictos que se presentan en educación (Salas & Salas, 2018). Según Mejía (2020) citado por Guano et al., (2021), las ventajas que aporta el E-learning son, entre otras, un aprendizaje personalizado, que permite incorporar diferentes estrategias de aprendizaje, que promueve la autonomía, y fomenta la motivación entre estudiantes.

Por otra parte, en este mismo sentido, logramos abordar la propuesta de Riham M. en su artículo “Students' Attitudes and Perceptions towards using m-learning for French Language Learning: A case study on Princess Nora University”. Riham M. (2013), investiga las actitudes y percepciones de los estudiantes frente al uso de M-learning para el aprendizaje del francés. Así pues, ella expone que el m-learning se ha convertido en un medio innovador para entregar contenido e integrar tecnología en la educación. En el cual, permite a los educadores interactuar con estudiantes y proporcionar información sobre el diseño de la tecnología móvil que en sí misma es asequible, sin pretender reemplazar el aula tradicional, sino más bien considerar cómo se pueden usar los dispositivos móviles para mejorar la experiencia de aprendizaje y fortalecer y armonizar su estrategia general.

Así mismo, Moura y Carvalho (2010) también estudiaron la apropiación de la tecnología y los dispositivos como mediación pedagógica con estudiantes en contextos educativos de aprendizaje de lengua francesa y portuguesa. Su objetivo era comprender las percepciones de los estudiantes sobre el uso de computadores y teléfonos móviles como una herramienta de aprendizaje a través de la identificación de aspectos socioculturales que inciden en el proceso y

determinar cómo las actividades mediadas por dispositivos móviles podían introducir nuevas posibilidades de aprendizaje. Encontraron que las competencias de los estudiantes (escritura y lectura) en francés se habían beneficiado de la tecnología y la participación de los estudiantes en los cursos de francés mejoró notablemente. Señalaron también un aumento en la motivación y satisfacción en el aprendizaje tanto individual como colaborativo.

Paralelamente, Demouy y Kukulska-Hulme (2010) investigaron las experiencias de los estudiantes al usar dispositivos portátiles para practicar la escucha y el habla dentro de un curso. Llegando a la conclusión de que será necesario ayudar a los alumnos a reconocer el valor específico de este tipo de práctica como peldaño hacia la auténtica comunicación. Recomendaron más áreas de investigación y potenciales aplicaciones.

Otro estudio fue realizado por Nassuora (2012) para examinar la aceptación de los estudiantes de e-learning para la educación superior en Arabia Saudita. El autor trabajó con un marco conceptual sustentado en un modelo ampliamente conocido en estudios sobre adopción tecnológica: el enfoque UTAUT, que explica los factores que influyen en la disposición de los estudiantes para utilizar entornos de aprendizaje digital. Los resultados estadísticos que mostraron un alto nivel de aceptación de los estudiantes para el uso de la tecnología computacional.

Por último, el trabajo de Kinash et al. (2012) abordó la cuestión de si la aplicación Blackboard Mobile marcó una diferencia percibida en su aprendizaje. El resultado final de su estudio fue la indicación de una mayor frecuencia de uso de iPads y celulares, lo cual motivó más a los estudiantes a aprender.

Sin embargo, estudios recientes han señalado que el m-learning puede presentar desafíos, como la distracción por el uso no académico de dispositivos móviles, lo cual soporta en gran parte los resultados iniciales de este proceso investigativo. Diversas investigaciones advierten que el uso del teléfono móvil en contextos educativos puede derivar en distractores que afectan la atención y el desempeño académico. Sweeney y Tuck (2016) encontraron que

un número significativo de estudiantes emplea sus dispositivos para actividades no relacionadas con el aprendizaje, lo cual repercute negativamente en su participación en clase. En coherencia con estas reflexiones, el presente proyecto orienta su interés hacia las posibilidades del *m-learning* como mediación pedagógica, buscando aprovechar el potencial formativo de los dispositivos móviles para promover el aprendizaje significativo en la asignatura de francés y fortalecer la motivación de los estudiantes de grado décimo del Colegio San Viator de Tunja.

Así pues, con base en la literatura encontrada, es posible establecer que para el estudio de este tema es importante tener presente, estos tres ejes fundamentales. La metodología más idónea para su estudio es un análisis minucioso desde la teoría pedagógica, involucrando el aprendizaje significativo y su valor motivacional, para sugerir, desde el marco teórico, una posible mediación desde las TIC's que contribuya a modificar la causal de la poca significatividad, la falta de motivación y por ende el bajo desempeño de los estudiantes de grado once en la clase de francés.

2.1.3 Aula Inversa en el aprendizaje de lenguas extranjeras

El aula invertida ha generado un interés creciente en el campo de la educación, especialmente en la enseñanza de lenguas extranjeras. Caravello (2021) también muestra en su estudio sobre el aula invertida en la enseñanza del francés como lengua extranjera (FLE) que este método activa la motivación estudiantil. Su comparación de estudiantes que aprenden en aulas tradicionales con estudiantes en un aula invertida demostró que la clase invertida no llevó al aumento de calificaciones de los estudiantes, pero sí los llevó a involucrarse más con su trabajo en clase. El autor afirma que una de las ventajas clave de este método es que permite a los profesores variar las estrategias de enseñanza para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes. Esto permite a los profesores asumir un papel bien guiado y de acompañamiento, y hacer que el ambiente de aprendizaje sea más favorable y motivador. Este resultado es consistente con el hecho de que el aula invertida promueve un aprendizaje más

personalizado y centrado en el estudiante, que se considera en armonía con los principios del aprendizaje significativo sugeridos por Ausubel, en los cuales la relación entre el conocimiento previo y posterior juega un papel importante en el desarrollo de una comprensión profunda.

Según Dörnyei (1994), la motivación es un factor crucial que afecta el desempeño académico y la participación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. En el contexto actual, el uso del método del aula invertida ha aumentado con éxito los niveles de motivación de los estudiantes al darles más control sobre cómo aprenden. El proceso de aula invertida promueve un aprendizaje interactivo que permite a los estudiantes comprometerse con él a un nivel emocional que típicamente conduce a un aprendizaje mucho más significativo (O'Flaherty & Phillips, 2015). Así concluyeron que integrar tiempo en clase para aplicar conocimientos en la práctica, junto con el estudio de materiales (como videos y lecturas) por parte del estudiante de manera autónoma, el aula invertida fomenta más participación e involucramiento por parte del estudiante, resultando en una experiencia educativa excelente y satisfactoria.

Otra investigación sobre la influencia del aula invertida en el aprendizaje de FLE es el estudio de Samacá (2023) titulado "La Classe Inversée en FLE pour renforcer la Compréhension Orale et le Vocabulaire chez les étudiants de neuvième année." El propósito de este estudio es mejorar la comprensión oral y el aprendizaje de vocabulario de los estudiantes de noveno grado utilizando el aula invertida. La investigación tenía como propuesta principal el desarrollo de un taller en dos etapas: una primera en casa, en la que los estudiantes debían trabajar con materiales audiovisuales puestos a disposición por el profesor a través de una plataforma virtual, y una segunda etapa grupal (en la escuela) que enfatizaba el trabajo colectivo y colaborativo. Los resultados de este experimento mostraron que exponer a los estudiantes a materiales SV auténticos dentro del modelo de aula invertida mejorado tuvo un efecto positivo en la motivación e interés de los estudiantes por aprender, contribuyó a una participación más activa en clase y llevó a mejoras en la comprensión oral y apropiación de

vocabulario de los estudiantes. Además, el aula invertida permitió a los estudiantes adquirir mayor autonomía en el autoaprendizaje, pudiendo acceder a los recursos en sus hogares numerosas veces, mejorando su enfoque y promoviendo la exploración de sus conocimientos previos (Samacá, 2021). Esta metodología también demostró ser valiosa para el aprendizaje colectivo en el aula, contribuyendo aún más al desarrollo del aprendizaje colaborativo e intercambio de conocimiento, lo que reafirma la clase invertida como facilitadora de significado en el enfoque del aprendizaje de lenguas extranjeras.

2.2 Marco Teórico

2.2.1 Aprendizaje significativo y Motivación en el aprendizaje

2.2.1.1 Aprendizaje significativo.

El concepto de aprendizaje significativo ha cobrado relevancia en la educación actual, aunque a menudo se utiliza de manera indiscriminada y con significados diversos. Es fácil pensar que todo lo que provee la educación al alumnado pasa por la significatividad. Sin embargo, es importante señalar que muchos enfoques pedagógicos contemporáneos tienden a enfatizar el aprendizaje memorístico, lo que limita la profundización y significatividad del conocimiento adquirido.

Ausubel (1976), padre de la teoría del aprendizaje significativo, concibió este último como:

“El aprendizaje y la retención de carácter significativo, basados en la recepción, son importantes en la educación porque son los mecanismos humanos «par excellence» para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas y de información que constituye cualquier campo de conocimiento. Sin duda la adquisición y la retención de grandes corpus de información es un fenómeno impresionante si tenemos presente, en primer lugar, que los seres humanos, a diferencia de los ordenadores, solo podemos captar y recordar de inmediato unos cuantos elementos discretos de información que se

presenten una sola vez y, en segundo lugar, que la memoria para listas aprendidas de una manera memorista que son objeto de múltiples presentaciones es notoriamente limitada tanto en el tiempo como en relación con la longitud de la lista, a menos que se sometan a un intenso sobreaprendizaje y a una frecuente reproducción. La enorme eficacia del aprendizaje significativo se basa en sus dos características principales: su carácter no arbitrario y su sustancialidad (no literalidad)".

Al respecto, Díaz y Hernández (2002), subrayan la importancia del docente como mediador en el aprendizaje significativo, resaltando su papel en la reconstrucción del conocimiento por parte del estudiante. Postulan, además, dentro de esta función tan importante, aquella de reconstrucción significativa que debe llevar a cabo el estudiante, donde el papel del docente será de enseñar a pensar y actuar sobre contenidos a partir de una visión constructivista del aprendizaje significativo. Paralelamente, diversos autores señalan que la motivación cumple un papel central en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues actúa como un elemento articulador entre lo cognitivo, lo emocional y lo social. La motivación escolar, lejos de ser un fenómeno aislado, surge de la interacción de múltiples factores vinculados tanto a las características del estudiante como a las prácticas del docente. Asimismo, se reconoce que la motivación atraviesa todo acto educativo —de forma explícita o implícita— y que solo puede comprenderse plenamente si se analizan las condiciones, dinámicas y particularidades de los actores y contextos que hacen parte de la experiencia educativa.

2.2.1.2 Motivación

La motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras se relaciona estrechamente con las actitudes de los estudiantes hacia el idioma; "Las actitudes hacia la lengua son causantes de la motivación; la motivación causa la autoconfianza y el aprendizaje de estrategias; y la motivación, la aptitud y el uso de estrategias, causan el aprendizaje" (Gardner et al., 1997:353).

Hoy en día, como lo expusimos anteriormente, el mundo globalizado en que vivimos, nos exige una interacción cada vez mayor. La multiculturalidad está cada vez más presente en

nuestros ámbitos sociales, y aprender idiomas se convierte en una ventaja competitiva desde todo punto de vista. Sin embargo, este proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, a nivel escolar, a veces no tiene los resultados esperados. Existen muchos factores que podrían determinar estos resultados. Más allá de la aptitud de los estudiantes y el nivel de la enseñanza, podemos identificar numerosas variables implicadas, entre ellas, la motivación, las herramientas pedagógicas utilizadas, las metodologías de enseñanza y la interacción docente - estudiante.

Desde 1972, Gardner y Lambert, en su programa de investigación de 12 años sobre la aptitud para el aprendizaje de idiomas extranjeros y los factores que influyen en el rendimiento académico, centraron su atención en las diferencias individuales de los adolescentes que intentan aprender francés o inglés. Parte de las conclusiones a las que llegaron, apuntan a priorizar el papel de la motivación en el aprendizaje de una segunda lengua. En estos textos, se muestra como el aprendiz exitoso de un segundo idioma debe estar preparado para adoptar varios aspectos de otro grupo lingüístico y cultural.

Por otro lado, Damasio, reconocido neurocientífico y médico neurólogo de origen portugués, cuyas investigaciones han demostrado que los procesos vinculados con la memoria, el lenguaje, las emociones y la toma de decisiones están apoyados en sistemas neuronales interrelacionados. Desde esta perspectiva, diversos autores con base en evidencia clínica sostienen que las emociones no operan de manera separada a la razón, sino que constituyen uno de sus componentes fundamentales. Damasio (1994) enfatiza que las emociones están intrínsecamente ligadas al aprendizaje. Esta conexión emocional sugiere que el aprendizaje no puede ser considerado únicamente desde una perspectiva racional.

En este contexto, es relevante mencionar la investigación de Ramajo Cuesta (2008), quien analiza la importancia de la motivación en la adquisición de lenguas extranjeras desde una perspectiva emocional. Ella presenta, desde varias perspectivas, la importancia de las emociones y de la dimensión afectiva en el aprendizaje, trabajando sobre la manera de

contrarrestar los aspectos negativos que pueden surgir en aula para el estudiante al momento de enfrentarse al contexto lingüístico, y fomentando los aspectos emocionalmente positivos, condicionantes de la motivación de los estudiantes (2008)

Paralelamente, y reafirmando esta teoría, Williams y Burden (1999) apuntan que lo más sensato, es pensar que el aprendizaje ocurre si queremos aprender. Esto pone de manifiesto que la enseñanza del francés en el Colegio San Viator enfrenta desafíos significativos debido a la falta de motivación entre los estudiantes. Los alumnos no muestran interés por las actividades y no participan, y los factores que los afectan son múltiples (edad, estrés, carga académica, falta de interés por la cultura, etc.). En los estudios actuales sobre motivación en el aprendizaje de lenguas, se ha profundizado en la manera en que interactúan distintos tipos de motivación —como la intrínseca, la extrínseca, la instrumental y la integradora— y en cómo factores como la edad del estudiante y el entorno escolar influyen en su desarrollo. También se ha examinado la relación entre motivación y aptitud para el aprendizaje. Estas cuestiones han sido ampliamente discutidas por Williams y Burden (1999), quienes destacan la complejidad de estos vínculos en la dinámica educativa.

De la información obtenida a partir de estos textos consultados se utilizarán los aspectos relacionados con significatividad, motivación, actitudes, aprendizaje de lenguas extranjeras, rendimiento lingüístico, perseverancia.

2.2.2 Aprendizaje de francés como lengua extranjera

2.2.2.1 Metodologías de enseñanza

Partiendo de estas conclusiones frente a los aspectos que pueden influenciar directamente el proceso aprendizaje de una lengua extranjera, problemática que motivó esta investigación, vale la pena abordar el otro frente involucrado: el proceso de enseñanza de la lengua extranjera.

Según Alcalde (2011), hasta el siglo XVI la enseñanza de lenguas extranjeras se reducía al latín, fundamentalmente, y al griego. Como era de esperar, teniendo en cuenta que

los maestros de lenguas clásicas por aquel entonces, en la mayoría de los casos, poseían formación teológica, pero en ningún caso filológica (Christ y Rang, 1985: 17), la metodología utilizada en las clases de latín era puramente la que hoy conocemos como "tradicional" y memorística.

Es así como, en primera instancia, abordamos el modelo de adquisición del lenguaje propuesto por Krashen y Terrel, una de las más importantes teorías sobre la adquisición de lenguas extranjeras. Esta teoría, plasmada en su libro *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (1981), habla del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera como un proceso lento, que no se da de la noche a la mañana, y que implica una fase de comprensión en la que el aprendiz recibe los mensajes sin adoptar una postura defensiva. En este tipo de enfoque, no es necesario recurrir continuamente a reglas gramaticales explícitas ni a ejercicios repetitivos, ya que estos pueden resultar monótonos y disminuir el interés por el aprendizaje. Lo ideal es permitir a los aprendices producir solo cuando se sientan listos. Krashen distingue entre la "adquisición" y el "aprendizaje" de una segunda lengua. La adquisición es natural, inconsciente e implícita; proceso que llevan a cabo los niños al aprender su lengua materna. El aprendizaje, en cambio, es formal, consciente y explícito. Actualmente, la enseñanza favorece el desarrollo del "aprendizaje" y no de la "adquisición" de una lengua. Sin embargo, Krashen y Terrell (1983:27) opinan que en el aula también se puede "adquirir" una lengua.

Considerando esta perspectiva, Ellis (1982) distingue dos formas de trabajo pedagógico dentro del aula. Por un lado, plantea la enseñanza de carácter informal, orientada al proceso de "adquisición", en la cual la lengua se emplea como medio para llevar a cabo diversas tareas y el rol del docente se redefine hacia la organización de las actividades más que hacia la transmisión directa del conocimiento lingüístico. Por otro lado, describe la enseñanza formal, centrada en el "aprendizaje", que se estructura a partir de la presentación sistemática de

contenidos lingüísticos —sean de tipo estructural o funcional— con el fin de guiar a los estudiantes en la comprensión explícita del sistema de la lengua.

Para establecer bases metodológicas, es esencial revisar las teorías del aprendizaje que fundamentan estas prácticas, abarcando enfoques conductistas, cognitivistas y socio-constructivistas. En este sentido, la pedagogía socio-constructivista, impulsada por Lev Vygotski (1989), sitúa la mirada en el alumno como ser social inmerso y responsable en su propio aprendizaje. De ahí surge el enfoque comunicativo, aplicado al aprendizaje de lenguas extranjeras, el cual propone una definición funcional o comunicativa del lenguaje. Esta perspectiva permite al estudiante dar significado al aprendizaje, mediante su aplicación a la resolución de problemas y al enfrentarse a situaciones de la vida que implican el uso del lenguaje como método de comunicación. Posteriormente, esta visión evoluciona hacia el enfoque accional, promovido por el Conseil de l'Europe en el Cadre européen commun de référence pour les langues, el cual concibe al aprendiz como un actor social que utiliza la lengua para realizar tareas en contextos específicos, integrando competencias lingüísticas, sociales y culturales (Conseil de l'Europe, 2001).

Este cambio de paradigma responde a las teorías del constructivismo, y tiene como uno de sus pilares el concepto de aprendizaje activo. En este modelo, los estudiantes no se limitan a recibir información, sino que también la aplican, resuelven problemas y colaboran con sus compañeros en un entorno de interacción constante (Prince, 2004). Vygotski (1978) refuerza esta idea al señalar que las interacciones sociales desempeñan un papel clave en el aprendizaje, ya que permiten construir y expandir la comprensión a través del intercambio entre pares y con el docente.

Así mismo, este tipo de metodología promueve la autonomía del estudiante, concebida como la capacidad de gestionar su propio proceso de aprendizaje. Holec (1981) destaca que la autonomía implica tomar decisiones sobre qué, cómo y cuándo aprender. De igual forma, Deci

y Ryan (2000) sugieren que este tipo de control fortalece la motivación intrínseca, al generar una percepción de autoconfianza y responsabilidad en el aprendizaje.

Otro elemento relevante es la incorporación de recursos digitales y multimedia que facilitan un aprendizaje más flexible y adaptado a las necesidades individuales de los estudiantes. Mayer (2001) afirma que el uso de videos, lecturas interactivas y ejercicios en línea permite a los estudiantes preparar los temas de forma anticipada, lo cual favorece la comprensión profunda. En este mismo sentido, O'Flaherty y Phillips (2015) sostienen que el equilibrio entre preparación autónoma e interacción colaborativa favorece tanto el aprendizaje individual como grupal. Además, este enfoque permite que los estudiantes avancen a su propio ritmo, gestionen mejor su tiempo y enfoquen sus esfuerzos en las áreas que necesitan mayor refuerzo.

Finalmente, esta metodología rompe con el esquema tradicional de enseñanza al ofrecer un modelo híbrido en el que las fases de aprendizaje se dividen entre momentos individuales de preparación y momentos colectivos de interacción. Esta división permite maximizar el tiempo en el aula para fomentar la participación, el trabajo en equipo y la aplicación práctica de los conocimientos.

En este contexto, el alumno siente satisfacción al poder abordar contextos reales mientras desarrolla habilidades de razonamiento y análisis crítico. Es ahí donde se interrelacionan los conceptos que abarca esta investigación: autonomía, significatividad, aprendizaje personalizado y motivación, a partir de los cuales se ha definido trabajar una mediación pedagógica que permita alcanzar estos objetivos desde la metodología de aula invertida, fundamentada en principios del socio-constructivismo y en el enfoque accional propuesto por el CECRL, que concibe al estudiante como un actor social que aprende la lengua a través de tareas significativas y contextualizadas.

2.2.3 TIC como mediación pedagógica en el aprendizaje de una lengua extranjera.

El término Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) reúne un conjunto de desarrollos tecnológicos procedentes de la informática, las telecomunicaciones y los medios audiovisuales. En conjunto, estas tecnologías ofrecen nuevas formas de producir, modificar, almacenar y transmitir información, convirtiéndose en soportes y canales que amplían las posibilidades de acceso y difusión de contenidos (Gomez, 2012, pp 13).

Desde la perspectiva de estrategias y mediaciones pedagógicas, es mucho lo que viene a colación. Al respecto, nuevamente en los textos de Gardner, se habla de diferentes inteligencias basadas en habilidades. Aspecto a tener en cuenta al momento de enseñar y evaluar. Aunque no podemos hablar de una mediación pedagógica basada en las inteligencias múltiples, Jane Arnold, consultada en este caso por su trabajo junto al grupo de investigación de la Junta de Andalucía, *La dimensión afectiva del aprendizaje del inglés*, considera que “nos sirve como marco para reconocer la diversidad entre las habilidades que tenemos y para saber que todos tenemos varias inteligencias, varios caminos hacia el desarrollo de nuestro potencial” (2002).

En este sentido, nuestro primer abordaje nos llevó a reconocer en esta investigación, algunas mediaciones pedagógicas encaminadas a enseñar a partir de la forma de ser de cada estudiante, involucrando, por ejemplo, el arte del aula de idiomas, los talleres de lectura, las imágenes mentales, el aprendizaje cooperativo, la inteligencia musical, la autoeficacia, y la automedicación lingüística. Estrategias pedagógicas, que, a través de la mediación, proponen modificar la metodología convencional de enseñanza.

Diversos autores han destacado que la mediación pedagógica constituye un proceso fundamental para acompañar y potenciar el aprendizaje dentro del aula. Entre ellos, Bermúdez y Martínez (2019) señalan que la mediación implica la creación de condiciones pedagógicas, comunicativas y emocionales que facilitan la construcción activa del conocimiento, promoviendo la participación del estudiante y orientando su interacción con los contenidos. Desde esta perspectiva, el docente asume un rol de facilitador que guía, dinamiza y

contextualiza el aprendizaje, mientras que los estudiantes desarrollan un papel cada vez más autónomo y reflexivo dentro del proceso educativo.

Enseñar hoy en día, supone no solo aprender de estrategias y metodologías pedagógicas tradicionales, sino ver hacia el futuro, aprendiendo a reconocer los estudiantes de hoy. Sabemos que los niños de la era actual, no leen, no perciben, ni aprenden de la misma manera. Hoy en día se habla de mentes virtuales: individuos que nutren su conocimiento desde las redes, el celular, la televisión, los videos y la música. Y así mismo, debe direccionarse la enseñanza.

En las últimas décadas, el desarrollo tecnológico ha transformado profundamente la vida social y cultural, y la educación no ha sido ajena a este cambio. La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se ha convertido en uno de los principales desafíos de los sistemas educativos, que buscan preparar a las nuevas generaciones para desenvolverse en entornos cada vez más digitalizados. En este escenario, la llamada sociedad del conocimiento demanda competencias más complejas en términos de interacción, comunicación y aprendizaje. Las TIC, por su parte, ofrecen herramientas que pueden favorecer la construcción y circulación del conocimiento, siempre que se integren de manera pedagógicamente intencionada, entendidas no como un fin en sí mismas, sino como mediadoras que apoyan los procesos de enseñanza y aprendizaje (UNESCO, 2005).

Las TIC son cada vez más amigables, accesibles y adaptables. “Los rápidos progresos de las tecnologías de la información y la comunicación modifican la forma de elaboración, adquisición y transmisión de conocimientos” (UNESCO, 1998).

Utilizar las tecnologías en el ámbito educativo, podría ofrecer un aprendizaje más dinámico, participativo y personalizado. Es innegable que las tecnologías de la información y la comunicación han transformado de manera profunda los procesos educativos., tal como lo afirman Torres y Redondo (2004):

La educación no ha sido ajena a ninguno de los procesos de convergencia tecnológica con influencias sociales, políticas y económicas; por esto, la tecnología está modificando significativamente los paradigmas educativos convencionales y creando nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje basados en dimensiones multiculturales, y caracterizados en algunos casos por la desaparición de barreras como espacio y tiempo (p. 11)

2.2.4 Aula Invertida

La metodología del aula invertida (*flipped classroom*) ha emergido en los últimos años como una respuesta innovadora frente a las limitaciones del modelo tradicional de enseñanza, particularmente en lo que respecta a la participación activa del estudiante, la autonomía en el aprendizaje y la significatividad de los contenidos. Este enfoque propone una reestructuración tanto del “cuándo” como del “cómo” se produce el aprendizaje, desplazando la transmisión de contenidos teóricos fuera del aula, mediante recursos digitales, para que el tiempo presencial pueda enfocarse en el análisis, la práctica y la aplicación de los conocimientos adquiridos (Bishop & Verleger, 2013).

Uno de los principales aportes de esta metodología radica en el cambio del rol docente. En lugar de ser un transmisor de información, el profesor se convierte en un facilitador que guía el proceso de construcción del conocimiento, promueve la reflexión crítica y acompaña de manera más personalizada el aprendizaje de sus estudiantes (Bergmann & Sams, 2012; Fulton, 2012). En consecuencia, el aula se transforma en un espacio activo y colaborativo, donde los estudiantes participan en discusiones, proyectos, talleres, resolución de problemas y actividades prácticas que consolidan lo aprendido.

Desde el punto de vista pedagógico, el aula invertida se alinea con las propuestas del enfoque constructivista, especialmente con los planteamientos de Vygotski (1978), quien enfatiza la importancia de la interacción social, el trabajo cooperativo y la mediación docente en el desarrollo de aprendizajes significativos. Este modelo permite que los estudiantes se

enfrenten a desafíos intelectuales con el acompañamiento de sus pares y del docente, en lugar de limitarse a recibir información de manera pasiva.

Además, la flexibilidad inherente al aula invertida favorece el aprendizaje autónomo, al permitir que los estudiantes accedan a los materiales a su propio ritmo, en el lugar y momento que les resulte más conveniente, y las veces que sea necesario de acuerdo a su tipo de aprendizaje. Esto promueve la autorregulación, la gestión del tiempo y el desarrollo de habilidades metacognitivas, aspectos clave en el aprendizaje significativo y en la formación de aprendices autónomos (Moravec et al., 2010).

Por otra parte, diversos estudios han documentado los beneficios del aula invertida en términos de rendimiento académico, motivación y comprensión profunda de los contenidos (O'Flaherty & Phillips, 2015; Thai, De Wever & Valcke, 2017). Estas investigaciones coinciden en que el modelo contribuye a mejorar la preparación previa de los estudiantes, reduce la ansiedad frente a nuevos temas y permite un mejor aprovechamiento del tiempo de clase, que se destina a reforzar, aplicar y transferir el conocimiento en contextos reales.

En el caso particular del aprendizaje de lenguas extranjeras, esta metodología ofrece oportunidades valiosas para la exposición al idioma fuera del aula, mediante recursos tales como videos, lecturas, podcasts y ejercicios interactivos. Esto permite que el espacio presencial se convierta en un escenario de interacción oral, corrección guiada y aplicación práctica del lenguaje, fortaleciendo tanto la competencia comunicativa como la motivación de los estudiantes (Lo & Hew, 2017; Samacá, 2023).

En síntesis, el aula invertida representa un cambio de paradigma que responde a las exigencias de la educación actual, al ofrecer un modelo flexible, centrado en el estudiante y orientado al desarrollo de competencias. Su implementación no solo redefine el uso del tiempo en clase, sino que transforma la manera en que los estudiantes se apropian del conocimiento, promueve su participación activa y estimula el desarrollo de aprendizajes más profundos y duraderos.

2.2.4.1 Aula Invertida y su Relación con el Aprendizaje Significativo

El aprendizaje significativo, tal como lo define Ausubel (1976), consiste en la incorporación de nueva información frente a los conocimientos previos que posee el estudiante, permitiendo una mejor comprensión y una apropiación del conocimiento. En este sentido, la metodología del aula invertida juega un papel importante ya que favorecer este tipo de aprendizaje, al convertir al estudiante en un agente activo que reflexiona sobre los contenidos revisados previamente para aplicarlos en contextos reales y colaborativos, al momento de llegar al aula de clase (Bishop y Verleger, 2013). Esta preparación previa facilita la construcción de significados personalizados, ajustados a sus propios procesos de comprensión.

Asimismo, el aprendizaje colaborativo es otro componente clave del aula invertida que se relaciona directamente con el aprendizaje significativo. La interacción entre los estudiantes durante las actividades en clase les permite explorar diferentes perspectivas y resolver problemas en conjunto, lo que refuerza la comprensión de los conceptos. Johnson, et al (1998) destacan que el trabajo en pequeños grupos, facilitada por el aula invertida, incrementa el compromiso cognitivo y afectivo de los estudiantes, favoreciendo una mayor retención del conocimiento.

Otro aspecto clave es el fomento de la autonomía, un aspecto crucial del aprendizaje significativo. Holec (1981) define esta autonomía como la posibilidad de controlar cuándo, cómo y con qué recursos se aprende. El modelo del aula invertida al ofrecer flexibilidad en el acceso a los contenidos y permitir que cada estudiante avance a su ritmo, refuerza esta dimensión, lo cual contribuye no solo al desarrollo de la autorregulación y de la motivación sino también a una mayor interiorización del conocimiento.

En conjunto, este enfoque no solo redefine las dinámicas tradicionales de enseñanza y aprendizaje, sino que también promueve condiciones esenciales para lograr aprendizajes significativos: autonomía, participación activa y colaboración. Estas características permiten comprender por qué el aula invertida se presenta como una alternativa pedagógica valiosa,

especialmente en contextos donde se busca fortalecer la motivación y mejorar el desempeño académico de los estudiantes.

2.2.4.2 Relación entre Aula Invertida y Motivación

La implementación del aula invertida ha cambiado el panorama pedagógico contemporáneo al promover un enfoque más activo, autónomo y colaborativo en el proceso de aprendizaje. Uno de los efectos más relevantes de esta metodología es su influencia directa en la motivación de los estudiantes, aspecto ampliamente reconocido como determinante en la adquisición de conocimientos significativos (Deci & Ryan, 2000).

Desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación, formulada por Deci y Ryan (2000), se plantean tres necesidades psicológicas básicas para generar motivación intrínseca: la autonomía, la competencia y la relación. La propuesta del aula invertida responde a estos tres elementos de manera clara: permite a los estudiantes organizar su aprendizaje de forma autónoma, les brinda oportunidades para demostrar sus competencias en el aula y favorece la interacción social mediante actividades colaborativas.

Uno de los aspectos más valorados por los estudiantes en este modelo es la posibilidad de asumir un rol más activo y responsable en su formación. El acceso anticipado al contenido fuera del aula, generalmente a través de materiales digitales, les otorga un margen de acción que fortalece su sentido de autonomía. Según Deci y Ryan (2000), esta percepción de control sobre el propio aprendizaje potencia el compromiso y la autorregulación, lo cual es fundamental para mantener la motivación a lo largo del tiempo.

De igual forma, el aula invertida crea escenarios en los que los estudiantes pueden aplicar los conocimientos adquiridos en actividades prácticas y contextualizadas. O'Flaherty y Phillips (2015) afirman que la posibilidad de trasladar la teoría al ejercicio activo en clase mejora la percepción de competencia, reforzando así la disposición para seguir aprendiendo. En ese mismo sentido, Johnson, Johnson y Smith (1998) sostienen que el trabajo en pequeños grupos no solo enriquece el aprendizaje, sino que incrementa la implicación emocional y

cognitiva del estudiante, generando un ambiente de apoyo y pertenencia que impacta positivamente en su motivación.

La evidencia empírica respalda estas afirmaciones. Investigaciones como las de Bishop y Verleger (2013) han mostrado que los estudiantes que aprenden bajo un modelo de aula invertida manifiestan mayores niveles de interés y participación que aquellos que asisten a clases tradicionales. Por su parte, Hwang, Lai y Wang (2015) observaron que la combinación de autonomía, trabajo colaborativo y retroalimentación inmediata incide de manera directa en la motivación intrínseca y en un mejor desempeño académico. En el contexto específico del aprendizaje de lenguas extranjeras, Samacá (2023) identificó que la metodología del aula invertida incrementó el interés y la motivación sostenida en los estudiantes de francés como lengua extranjera, quienes valoraron especialmente el uso de materiales auténticos y la conexión entre las actividades realizadas en casa y las dinámicas participativas del aula.

A la luz de estas consideraciones, puede concluirse que el aula invertida constituye un entorno propicio para potenciar la motivación académica. Al satisfacer las necesidades básicas de autonomía, competencia y relación, este modelo fomenta un aprendizaje más significativo y profundo, promoviendo la participación activa del estudiante en su propio proceso formativo.

2.2.4.3 El Rol del Docente en el Aula Invertida

En el contexto del aula invertida, el papel del docente adquiere una dimensión más estratégica y relacional, alejándose del modelo tradicional centrado en la transmisión unidireccional de contenidos. Este cambio implica una transformación profunda en la práctica pedagógica, en la que el docente ya no es únicamente la fuente principal de conocimiento, sino el diseñador de experiencias de aprendizaje, facilitador del trabajo colaborativo y mediador en los procesos de construcción del saber.

El tiempo presencial en el aula, que en el modelo tradicional se dedicaba a la exposición de contenidos, se convierte ahora en un espacio para el acompañamiento activo del aprendizaje. Como señalan Bishop y Verleger (2013), este enfoque exige del docente una

planificación intencionada y flexible, orientada al desarrollo de actividades que promuevan la participación, el pensamiento crítico y la interacción significativa entre estudiantes. En este sentido, el profesor guía la clase como un escenario de exploración, diálogo y aplicación del conocimiento previamente trabajado en casa.

Este nuevo rol también implica la generación de un entorno emocionalmente seguro que favorezca la confianza, la expresión de ideas y la colaboración entre pares. Tal como lo plantean Garrison y Vaughan (2008), la calidad de las interacciones sociales en el aula está directamente relacionada con la disposición de los estudiantes para implicarse en su proceso formativo. En este marco, el docente es responsable de facilitar dinámicas que integren a todos los participantes, respetando sus ritmos y estilos de aprendizaje, y asegurando un clima de respeto y corresponsabilidad.

Además, el aula invertida demanda una presencia activa del docente durante el desarrollo de las actividades presenciales, no como supervisor, sino como acompañante pedagógico. Esta presencia cobra especial importancia en la retroalimentación inmediata, un componente esencial para el ajuste de estrategias, la clarificación de conceptos y la consolidación del aprendizaje. Garrison y Anderson (2003) afirman que la retroalimentación oportuna es un factor determinante en la motivación académica, al ofrecer al estudiante indicios claros de avance y áreas de mejora.

Asumir el aula invertida también implica un compromiso con la actualización profesional y la innovación pedagógica. O'Flaherty y Phillips (2015) indican que este modelo requiere de docentes con disposición a la experimentación, la autocrítica y la constante revisión de sus métodos de enseñanza. La adaptación no solo se refiere al contenido, sino también a la comprensión de nuevas dinámicas de aprendizaje y a la apertura frente a los cambios en la cultura escolar que este enfoque conlleva.

La integración efectiva de la tecnología es otro componente clave del rol docente en este modelo. Más allá de conocer herramientas digitales, se requiere de una visión pedagógica

que permita seleccionar y aplicar recursos adecuados para apoyar el aprendizaje autónomo y colaborativo. Hwang, Lai y Wang (2015) destacan que los docentes deben desarrollar competencias digitales orientadas no solo a la gestión de plataformas, sino a la creación de materiales significativos y a la mediación de experiencias formativas enriquecidas por las TIC.

Desde esta perspectiva, el docente en el aula invertida no abandona su responsabilidad pedagógica, sino que la transforma en una tarea más compleja, activa y centrada en el estudiante. El éxito del modelo depende, en gran parte, de su capacidad para diseñar itinerarios formativos coherentes, mantener una actitud reflexiva y promover una cultura de aprendizaje participativa e inclusiva.

2.2.4.4 Desafíos y Limitaciones del Aula Invertida

Si bien el modelo de aula invertida representa una alternativa innovadora y con gran potencial para transformar las prácticas educativas, su implementación efectiva requiere enfrentar una serie de desafíos estructurales, pedagógicos y contextuales que pueden afectar su sostenibilidad y alcance real en el aula.

Uno de los principales retos identificados en la literatura es la dependencia de herramientas tecnológicas. El aula invertida se apoya en el acceso anticipado a contenidos digitales, lo cual presupone que los estudiantes cuenten con dispositivos adecuados y conectividad constante. En contextos donde estas condiciones no están garantizadas, se generan barreras de entrada que afectan la equidad del aprendizaje. Al-Emran et al. (2018) advierten que estas desigualdades tecnológicas pueden ampliar brechas preexistentes entre los estudiantes, dificultando que todos accedan en igualdad de condiciones a los materiales de preparación.

A ello se suma una exigencia fundamental del modelo: la necesidad de que los estudiantes asuman un rol activo en su proceso formativo mediante el estudio previo en casa. Esta premisa, aunque coherente con enfoques de aprendizaje autónomo, no siempre encuentra respuesta favorable entre estudiantes que requieren mayor acompañamiento o que aún no han

desarrollado estrategias de autorregulación efectivas. Como señalan Hwang, Lai y Wang (2015), algunos estudiantes pueden experimentar ansiedad, desmotivación o dificultades para organizar su tiempo frente a la carga de trabajo autónoma, lo que compromete el desarrollo de las actividades colaborativas planificadas para el espacio presencial.

Desde el punto de vista docente, el paso hacia el aula invertida supone también un desafío profesional importante. No se trata únicamente de incorporar recursos digitales en la enseñanza, sino de rediseñar intencionadamente las experiencias de aprendizaje, transitar hacia un rol facilitador y adaptar las prácticas de evaluación. O'Flaherty y Phillips (2015) señalan que esta transición requiere formación específica, tiempo de planificación y una disposición abierta a transformar la pedagogía tradicional. Sin un acompañamiento adecuado en este proceso, la metodología puede quedar reducida a una transferencia superficial de contenidos digitales, sin alcanzar su potencial transformador.

La evaluación del aprendizaje es otro aspecto que exige revisión. En contextos de aula invertida, las formas tradicionales de evaluación centradas en la reproducción de contenidos pierden vigencia frente a la necesidad de valorar procesos de participación, análisis, reflexión y colaboración. Bishop y Verleger (2013) indican que es imprescindible diseñar estrategias evaluativas coherentes con los principios del modelo, lo cual demanda mayor esfuerzo en la definición de criterios, rúbricas y actividades de seguimiento formativo.

Finalmente, es importante reconocer que la metodología del aula invertida, como cualquier propuesta pedagógica, no responde de forma universal a todas las realidades educativas. Su éxito depende en gran medida de la disposición de los estudiantes, del acompañamiento docente, del entorno institucional y de las características socioculturales del grupo. Algunos estudiantes, especialmente aquellos que prefieren estructuras más tradicionales o que requieren apoyo constante, pueden experimentar resistencia o desmotivación si no se ofrece una transición gradual o si no se consideran sus necesidades particulares.

En síntesis, el aula invertida presenta oportunidades significativas para enriquecer el aprendizaje y fomentar la autonomía, pero su implementación exige una planificación cuidadosa que contemple las condiciones materiales, la preparación del profesorado, el diseño de evaluaciones pertinentes y la atención a la diversidad del estudiantado. Reconocer estos desafíos no implica limitar su aplicación, sino fortalecer su capacidad de adaptación y asegurar su coherencia con los principios pedagógicos que promueve.

2.2.4.5 Impacto del Aula Invertida en el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras

El modelo de aula invertida ha demostrado ser una herramienta didáctica pertinente en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras, debido a su capacidad para enriquecer los espacios de aprendizaje con experiencias más interactivas y contextualizadas. Esta metodología rompe con la secuencia tradicional de instrucción, permitiendo que el trabajo de comprensión y exploración inicial del contenido ocurra fuera del aula, mientras que el tiempo en clase se aprovecha para prácticas comunicativas significativas.

Uno de los aportes más destacados de esta estrategia es su contribución a la comprensión oral. Al tener acceso anticipado a material auditivo y audiovisual, los estudiantes se familiarizan progresivamente con el ritmo, la entonación y la estructura del idioma. Como afirma Samacá (2023), la posibilidad de repetir los recursos tantas veces como sea necesario fortalece la percepción auditiva y mejora la identificación de patrones lingüísticos en contextos reales, algo que no siempre es posible en clases presenciales con tiempo limitado.

Del mismo modo, el enfoque favorece una práctica lingüística más auténtica, ya que los momentos en el aula se dedican al uso activo del idioma. Las actividades diseñadas en esta lógica —como simulaciones, dinámicas grupales o ejercicios de producción oral y escrita— permiten que el aprendizaje del idioma se vincule con situaciones comunicativas relevantes. Según Bishop y Verleger (2013), esta disposición potencia la consolidación del conocimiento, al situar al estudiante en escenarios donde debe tomar decisiones lingüísticas de forma espontánea.

Por otro lado, el tratamiento del vocabulario se beneficia significativamente con esta metodología. Al estudiar previamente las unidades léxicas, los estudiantes llegan mejor preparados para utilizarlas en el aula de manera funcional. Esta secuencia facilita un proceso de apropiación más profundo, en el que el vocabulario no solo se memoriza, sino que se internaliza a través del uso contextual. En este sentido, se retoman los principios del enfoque socioconstructivista, que subraya la importancia de la interacción y el uso situado del lenguaje en el desarrollo de la competencia comunicativa (Vygotski, citado en Hwang, Lai y Wang, 2015).

Aunque el modelo favorece la participación del estudiante en el proceso, también debe considerarse que su efectividad varía según las condiciones de implementación. Tal como advierten Al-Emran et al. (2018), no todos los contextos educativos cuentan con acceso adecuado a tecnologías, ni todos los estudiantes poseen hábitos de estudio autónomo consolidados. Asimismo, la calidad de los materiales previos y la claridad de las consignas inciden directamente en la preparación de los alumnos para aprovechar las actividades presenciales.

Cuando se aplica de manera adecuada, el aula invertida puede ser una estrategia didáctica sólida para la enseñanza de idiomas. Al reorganizar las dinámicas de enseñanza y centrarse en el uso real del lenguaje, esta metodología fortalece la comprensión, facilita la producción comunicativa y enriquece el proceso de adquisición lingüística desde una perspectiva activa, contextual y reflexiva.

2.2.4.6 El Texto Narrativo en el Aula Invertida para el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras

El uso del texto narrativo en la enseñanza de lenguas extranjeras se ha consolidado como una estrategia eficaz para contextualizar el contenido lingüístico dentro de secuencias discursivas cargadas de sentido. Las narrativas permiten al estudiante no solo comprender estructuras gramaticales y adquirir vocabulario, sino también acceder a situaciones cercanas a

su realidad, lo que favorece una apropiación más auténtica del idioma. Esta aproximación cobra aún más fuerza cuando se articula con metodologías activas como el aula invertida, en donde el texto narrativo opera como eje integrador entre el trabajo autónomo fuera del aula y la interacción significativa en el espacio presencial.

Desde la perspectiva constructivista, el texto narrativo representa una forma de estructurar la experiencia y el conocimiento a través de marcos emocionales y culturales reconocibles. Bruner (1986) subraya que las narraciones son fundamentales para el aprendizaje porque ayudan a organizar la experiencia humana en formatos comprensibles y emocionalmente relevantes. En este sentido, el relato se convierte en vehículo de significación, y su implementación en el aula permite una conexión directa entre la lengua, la cultura y el mundo interior del estudiante.

En el contexto de una propuesta pedagógica basada en aula invertida, como la desarrollada en esta investigación con estudiantes de grado décimo del Colegio San Viator, el texto narrativo ha sido utilizado como punto de partida para cada capítulo de la historia trabajada. En la etapa individual, fuera del aula, los estudiantes accedieron a la misma narración, trabajándola desde distintos niveles de dificultad (A1, A2, B1), lo que les permitió interactuar previamente con el vocabulario y las estructuras claves de cada unidad. Esta preparación anticipada generó una base sólida para la comprensión, permitiéndoles llegar al aula con mayor disposición para participar activamente en ejercicios colaborativos y reflexivos.

Durante las sesiones presenciales, las narraciones sirvieron como catalizadores para actividades como dramatizaciones, búsqueda del tesoro, resolución de pistas o debates que exigían el uso funcional del idioma. Esta dinámica no solo activó el conocimiento lingüístico previamente adquirido, sino que también promovió la construcción colectiva del sentido, fomentando la colaboración y el pensamiento crítico.

Diversas investigaciones respaldan este enfoque. Samacá Aguilar (2023) señala que el uso de narrativas en entornos de aula invertida potencia tanto la comprensión auditiva como la

producción escrita, pues los estudiantes se ven motivados a utilizar el idioma de manera creativa y contextualizada. A su vez, Kramsch (1993) destaca que los textos narrativos permiten incorporar componentes culturales del lenguaje, contribuyendo al desarrollo de una competencia comunicativa integral, en la que el estudiante no solo utiliza la lengua, sino que también interpreta y se apropia de sus matices socioculturales.

Además, este enfoque narrativo ofrece una oportunidad para adaptar la enseñanza a los distintos ritmos de aprendizaje. Al brindar materiales diversos y escalonados, los estudiantes pueden seleccionar el nivel con el que se sienten más cómodos, fortaleciendo así su autonomía y su confianza. Esto, en sintonía con los principios del aula invertida, propicia una experiencia de aprendizaje más inclusiva y personalizada.

En conjunto, la incorporación del texto narrativo al aula invertida constituye una herramienta valiosa para dinamizar el aprendizaje de lenguas extranjeras. Su capacidad para integrar lo lingüístico, lo emocional y lo cultural convierte al relato en una estrategia didáctica especialmente pertinente en escenarios educativos contemporáneos. En el caso de esta investigación, dicha integración no solo enriqueció el proceso de aprendizaje, sino que también permitió observar un cambio significativo en la motivación y la implicación de los estudiantes hacia el francés como lengua extranjera.

3 Diseño Metodológico

3.1 Paradigma Hermenéutico

El presente estudio adoptó el paradigma hermenéutico, que se centra en la comprensión profunda y contextual de fenómenos sociales, en este caso, el proceso de enseñanza y aprendizaje del francés en estudiantes de grado décimo del Colegio San Viator (Tunja). Este paradigma busca interpretar los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias y prácticas, permitiendo una comprensión más amplia de los procesos educativos

(Gadamer, 1998). La elección de este paradigma permitió explorar de manera detallada las experiencias, significados y percepciones de los participantes en relación con la implementación del aula inversa a partir de textos narrativos como herramienta pedagógica.

3.2 Enfoque de la Investigación.

Se optó por el enfoque mixto de investigación, combinando métodos cualitativos y cuantitativos, para capturar la riqueza y complejidad de las experiencias de los estudiantes en el contexto del aprendizaje del francés. Este enfoque permite integrar diferentes tipos de datos para lograr una comprensión más completa del fenómeno estudiado (Creswell, 2014). Se buscó comprender las dinámicas subyacentes y los procesos que influyen en la motivación y el aprendizaje significativo, explorando las narrativas individuales y colectivas, frente a la implementación de la metodología del aula invertida basada en textos narrativos.

3.3 Tipo de Estudio: Investigación-Acción Participativa (IAP)

La investigación-acción participativa se seleccionó para fomentar la colaboración activa entre los investigadores y los participantes del estudio. Este enfoque busca generar cambios significativos en la práctica educativa a través de la reflexión conjunta y la implementación de intervenciones pedagógicas (Kemmis y McTaggart, 1988). En este caso, se empleó para analizar y transformar las dinámicas de enseñanza del francés mediante el uso del aula inversa basada en textos narrativos.

3.4 Método Inductivo

El método inductivo se utilizó para extraer patrones, temas y significados a partir de los datos recopilados. Este método parte de observaciones particulares para construir interpretaciones y conclusiones de carácter general sobre el fenómeno estudiado (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2014). En este sentido, se analizaron las experiencias y evidencias obtenidas durante la implementación del aula invertida para comprender su influencia en la motivación y el aprendizaje significativo del francés.

3.5 Técnicas de Recolección de Información

Las técnicas de recolección de información corresponden a los procedimientos utilizados para obtener los datos necesarios que permitan responder a los objetivos de la investigación y comprender el fenómeno estudiado (Hernández Sampieri, Fernández & Baptista, 2014).

3.5.1 Encuestas Diagnósticas (Pre y Post)

Se aplicaron encuestas diagnósticas antes y después de la intervención con la metodología de aula invertida para evaluar el nivel de motivación y conocimiento previo de los estudiantes respecto al francés. Este tipo de instrumento permite recopilar información estructurada sobre percepciones y tendencias generales dentro de una población específica (Hernández Sampieri et al., 2014).

3.5.2 Entrevistas Semiestructuradas (Post Aplicación)

Entrevistas en profundidad que se llevaron a cabo con siete estudiantes seleccionados aleatoriamente después de la implementación del aula invertida para explorar las percepciones, actitudes y experiencias. Las entrevistas semiestructuradas permiten profundizar en las experiencias de los participantes y comprender los significados que atribuyen a sus vivencias dentro del proceso educativo (Creswell, 2014).

3.5.3 Observación Participante

El investigador participó activamente en el entorno educativo, observando las interacciones y dinámicas durante las clases de francés y las sesiones de trabajo con la estrategia de texto narrativo planteada, las cuales se relacionaron en un diario de campo. La observación participante permite registrar comportamientos, interacciones y situaciones dentro de su contexto natural de desarrollo (Hernández Sampieri et al., 2014).

3.5.4 Justificación de los instrumentos

La combinación de encuestas y entrevistas permitió captar tanto tendencias generales como experiencias individuales. Por su parte, la observación participante brindó información

sobre el nivel de compromiso de los estudiantes durante las actividades y logró evidenciar situaciones específicas de cada uno de ellos frente a desafíos diferentes. Esta triangulación de técnicas permitió obtener una comprensión más amplia del fenómeno estudiado, integrando diferentes perspectivas y tipos de información (Creswell, 2014).

3.6 Instrumentos de Recolección de Información

Los instrumentos de recolección de información corresponden a las herramientas diseñadas para registrar y organizar los datos obtenidos a través de las diferentes técnicas de investigación (Hernández Sampieri et al., 2014). En este estudio se emplearon los siguientes instrumentos:

- Cuestionarios Google Forms: Se utilizaron cuestionarios en línea para recopilar datos sobre la experiencia y percepciones de los participantes antes y después de la implementación de la estrategia pedagógica. Los formatos de estos cuestionarios pueden consultarse en los ANEXOS A y B

- Guía de Entrevista: Se diseñó una guía de entrevista semiestructurada que orientó las conversaciones realizadas con algunos estudiantes al finalizar la intervención. Este instrumento permitió profundizar en sus percepciones y experiencias frente a la metodología implementada. La guía utilizada se presenta en el ANEXO B

- Diario de Campo: El docente-investigador mantuvo un diario de campo durante el proceso de implementación, en el cual se registraron observaciones, reflexiones y situaciones relevantes del desarrollo de las sesiones. Un resumen analítico de este registro se presenta en el ANEXO D.

3.7 Consideraciones Éticas

El desarrollo de la investigación tuvo en cuenta principios éticos fundamentales como el consentimiento informado, la confidencialidad de la información y el respeto por los participantes, de acuerdo con las orientaciones éticas para la investigación con seres humanos

(American Psychological Association, 2017). Se obtuvo autorización previa de la institución educativa para llevar a cabo el estudio. Se realizó la firma del consentimiento de los padres y el asentimiento de los estudiantes. Además, se garantizó la confidencialidad de la información recopilada y se solicitó permiso para el uso de imágenes en el caso de registrar contenido visual.

3.8 Población Participante (No Probabilística)

La población corresponde al conjunto de individuos que comparten características relevantes para el estudio y sobre los cuales se pretende obtener información para responder a la pregunta de investigación (Hernández Sampieri et al., 2014). El estudio se llevó a cabo en el Colegio San Viator de Tunja, con estudiantes de grado 10 que cursan la asignatura de francés como lengua extranjera. Este grupo está compuesto por 27 estudiantes, con edades entre 14 y 16 años. La implementación de la metodología se desarrolló durante el tercer y cuarto periodo académico del año escolar. La población objetivo fue el curso de 10-1 del Colegio San Viator (Tunja), seleccionado de manera no probabilística para garantizar la representatividad de los estudiantes en el estudio.

Este diseño metodológico proporciona un marco sólido para la investigación, permitiendo explorar de manera profunda y significativa el impacto del aula inversa en la motivación y el aprendizaje significativo del francés en el contexto educativo específico.

3.9 Proceso de implementación

La implementación de la estrategia pedagógica basada en la metodología de aula invertida con apoyo de textos narrativos se desarrolló durante dos periodos académicos consecutivos: el tercer y cuarto periodo del calendario escolar. El objetivo principal de esta etapa fue promover un aprendizaje más significativo y motivador del francés como lengua extranjera en los estudiantes de grado décimo del Colegio San Viator de Tunja, fortaleciendo su autonomía, participación y competencia lingüística a través de una propuesta didáctica diferenciada.

El proceso inició con la aplicación de una encuesta diagnóstica previa (preintervención), cuyo propósito fue identificar el nivel de motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje del francés, así como sus percepciones frente a las metodologías utilizadas en clase, su grado de autonomía en el aprendizaje y su familiaridad con el uso de herramientas digitales. Los resultados obtenidos permitieron ajustar la estructura de la intervención pedagógica.

Posteriormente, se realizó una sesión introductoria en la que se presentó a los estudiantes el modelo de aula invertida, explicando sus principios, objetivos y la forma en que sería implementado en la asignatura de francés. En esta sesión se discutieron los roles y responsabilidades de los estudiantes dentro de este enfoque, destacando la importancia del trabajo autónomo previo a la clase y de la participación activa durante las sesiones presenciales.

3.9.1 Organización de las unidades didácticas

La intervención pedagógica se estructuró a partir de una historia narrativa original titulada “Le Mystère de la Ville Souterraine”, diseñada específicamente para este proyecto de investigación. La historia relata la aventura de un grupo de jóvenes que descubre un antiguo mapa que los conduce a explorar una misteriosa ciudad subterránea, enfrentándose a distintos desafíos y enigmas que deben resolver de manera colaborativa.

Cada capítulo de la historia funcionó como eje articulador de una unidad de aprendizaje, integrando contenidos lingüísticos, culturales y comunicativos del francés como lengua extranjera. La narrativa permitió contextualizar el aprendizaje y generar mayor interés por parte de los estudiantes, quienes debían avanzar en la historia resolviendo diferentes actividades relacionadas con el contenido lingüístico trabajado.

Cada unidad se diseñó con tres niveles de dificultad (A1, A2 y B1), lo que permitió ofrecer una experiencia de aprendizaje diferenciada. Los estudiantes podían seleccionar el nivel con el que se sentían más cómodos o desafiados para trabajar, favoreciendo así la autonomía y la autorregulación del aprendizaje.

La intervención se desarrolló a través de varios ciclos de trabajo organizados alrededor de los diferentes capítulos de la historia. En cada ciclo se articularon momentos de trabajo autónomo previo a la clase, actividades de exploración en el aula de informática y dinámicas de interacción y producción lingüística en el aula tradicional, finalizando con espacios de reflexión sobre el aprendizaje.

La organización general de estos ciclos de trabajo, así como ejemplos del contenido narrativo, las guías de actividades por nivel y evidencias de la implementación en la plataforma virtual, pueden consultarse en la Guía pedagógica de implementación incluida en el ANEXO H.

3.9.2 Trabajo autónomo previo a la clase

Siguiendo los principios del aula invertida, los estudiantes debían realizar una fase de preparación previa en casa antes de cada sesión presencial. Para ello, los materiales fueron compartidos a través de la plataforma Google Classroom.

Los recursos disponibles incluían:

- videos explicativos sobre estructuras gramaticales o vocabulario
- lecturas breves relacionadas con el capítulo de la historia
- documentos interactivos o guías de actividades
- el capítulo narrativo correspondiente

El objetivo de estos materiales era permitir que los estudiantes tuvieran un primer contacto con el contenido antes de la clase, favoreciendo así una mejor comprensión durante las actividades presenciales.

Las pautas para este trabajo autónomo incluían:

- leer el capítulo correspondiente de la historia
- identificar el vocabulario nuevo
- responder preguntas de comprensión
- preparar posibles hipótesis sobre los enigmas presentados en la narrativa

La organización de estos materiales dentro de la plataforma y el tipo de actividades propuestas pueden observarse en las capturas de pantalla presentadas en ANEXO H.

3.9.3 Trabajo en aula de computadores

Durante la primera parte de las sesiones presenciales, realizadas en el aula de informática, los estudiantes tenían la oportunidad de profundizar en los contenidos revisados previamente.

En este espacio se desarrollaban actividades como:

- consulta de recursos digitales complementarios
- resolución de ejercicios interactivos
- revisión de dudas sobre vocabulario o estructuras gramaticales
- avance en las actividades correspondientes al nivel seleccionado

Este momento permitía que los estudiantes consolidaran la comprensión inicial del contenido y recibieran acompañamiento del docente en caso de dificultades.

3.9.4 Trabajo en el aula de clase tradicional

En la segunda parte de las sesiones, desarrolladas en el aula tradicional, se privilegiaron actividades de interacción, aplicación y producción lingüística.

Entre las actividades propuestas se encontraban:

- juegos de rol basados en situaciones de la historia
- dramatizaciones de escenas narrativas
- resolución colaborativa de enigmas
- ejercicios de comprensión y análisis del texto narrativo
- discusiones grupales sobre las decisiones de los personajes

Estas dinámicas buscaban promover el uso activo de la lengua francesa, así como fortalecer habilidades de comunicación, trabajo en equipo y pensamiento crítico.

Las guías de actividades desarrolladas para los diferentes niveles pueden consultarse en ANEXO H.

3.9.5 Actividades de reflexión final

Cada sesión finalizaba con una actividad de reflexión individual o grupal. En este espacio los estudiantes eran invitados a analizar su propio proceso de aprendizaje, identificando aspectos como:

- qué elementos del contenido habían comprendido mejor
- qué dificultades habían encontrado durante las actividades
- qué estrategias les habían ayudado a resolver los desafíos planteados en la historia

Estas reflexiones permitieron fomentar la metacognición y fortalecer la conciencia del estudiante sobre su proceso de aprendizaje.

3.9.6 Registro del proceso

Durante todo el proceso de implementación, el docente-investigador mantuvo un diario de campo en el cual se registraron observaciones relacionadas con la participación estudiantil, el cumplimiento de las actividades, las dinámicas en clase y las respuestas emocionales y actitudinales frente a la metodología. Este registro permitió documentar de manera sistemática el desarrollo de la intervención pedagógica y constituyó una fuente importante de información para el análisis cualitativo de los resultados. Un resumen analítico del diario de campo puede consultarse en el ANEXO D.

Finalmente, al concluir la implementación de la estrategia, se aplicó una encuesta de cierre (postintervención) y se realizaron entrevistas semiestructuradas con algunos estudiantes con el fin de explorar sus percepciones sobre la experiencia de aprendizaje y valorar el impacto de la metodología en su motivación y en su proceso de aprendizaje del francés. Los instrumentos utilizados para la recolección de esta información pueden consultarse en los ANEXOS A, B y C.

3.10 Análisis de la información

El análisis de la información se realizó mediante un enfoque mixto, articulando procedimientos cuantitativos y cualitativos. En el caso de los datos cuantitativos, correspondientes a las encuestas pre y postintervención, se aplicó un análisis descriptivo-comparativo con apoyo del programa Excel, en el cual se calcularon frecuencias, porcentajes y diferencias entre ambos momentos de aplicación. Este procedimiento permitió identificar tendencias, cambios actitudinales y variaciones en la motivación, la autonomía y las percepciones de los estudiantes frente al aprendizaje del francés como lengua extranjera.

En el componente cualitativo, las entrevistas semiestructuradas y el diario de campo fueron analizados mediante un proceso de codificación temática realizado de manera manual. Este procedimiento incluyó una lectura minuciosa de los textos, su segmentación en unidades de significado y la identificación de patrones recurrentes y categorías emergentes relacionadas con la motivación, la participación activa, el rol del docente y la valoración del texto narrativo.

Posteriormente, se llevó a cabo un proceso de triangulación metodológica entre los resultados cuantitativos y cualitativos. Esta triangulación permitió contrastar los hallazgos y fortalecer la validez de las conclusiones, ofreciendo una visión más completa del impacto de la metodología de aula invertida en el aprendizaje del francés. De esta manera, el análisis integró tanto la dimensión objetiva (medida a través de las encuestas) como la dimensión subjetiva (recogida mediante las voces de los estudiantes y las observaciones del docente), logrando una comprensión profunda y coherente del fenómeno educativo estudiado.

3.11 Cronograma de la investigación.

Para asegurar una implementación organizada y coherente del proyecto, se elaboró un cronograma que recoge las principales etapas de la investigación. En él se detallan las fases de diseño, aplicación de instrumentos, desarrollo de la estrategia pedagógica y análisis de

resultados, con el propósito de mantener una secuencia lógica y un control riguroso del proceso investigativo.

Tabla 2

Cronograma de la investigación

Fase	Actividad	Duración	Fecha estimada
0. Reconocimiento problemática	Identificando y confirmación de una problemática.	4 semanas	1-31 octubre
1. Planeación	Diseño del marco teórico, definición del problema y elaboración de instrumentos.	4 semanas	1 - 31 marzo
	Validación de los instrumentos por expertos.	1 semana	1 - 7 abril
	Obtención de permisos (padres de familia, directivos, estudiantes).	1 semana	16 - 22 julio
2. Recolección de datos iniciales	Aplicación de la encuesta inicial.	1 semana	22 – 29 julio
3. Implementación	Introducción de la metodología del aula invertida basada en textos narrativos.	1 semana	29 julio - 5 agosto
	Desarrollo de actividades del aula invertida (Capítulo 1 del texto narrativo).	1 semana	6 - 13 agosto
	Desarrollo de actividades del aula invertida (Capítulo 2 del texto narrativo).	1 semana	16 - 23 agosto
	Desarrollo de actividades del aula invertida (Capítulo 3 del texto narrativo).	1 semana	2 – 10 septiembre
	Desarrollo de actividades del aula invertida (Capítulo 4 del texto narrativo).	1 semana	15 – 22 septiembre
	Desarrollo de actividades del aula invertida (Capítulo 5-6 del texto narrativo).	1 semana	29 septiembre – 6 octubre
	Desarrollo de actividades del aula invertida (Capítulo 7-8 del texto narrativo).	1 semana	15 – 22 octubre
	Evaluación el progreso (observaciones).		29 julio – 22 octubre
4. Recolección de datos finales	Aplicación de la encuesta final.	1 semana	13 – 20 noviembre
	Realización de entrevistas semiestructuradas (post-implementación).	2 semanas	25 octubre - 15 noviembre
5. Análisis y escritura	Análisis de los datos cualitativos (entrevistas y observaciones).	2 semanas	30 enero - 15 febrero
	Análisis de los datos cuantitativos (encuestas).	7 semanas	16 febrero - 31 marzo
	Redacción de resultados y discusión.	16 semanas	1 abril – 1 julio
	Revisión y ajustes finales del documento.	16 semanas	2 julio – 2 octubre

Fase	Actividad	Duración	Fecha estimada
6. Socialización	Presentación de resultados a estudiantes, padres y directivos.	6 semana	3 octubre - 15 noviembre
	Preparación y entrega del documento final.	4 semanas	16 noviembre - 15 diciembre

Nota. Elaboración propia. Cronograma de ejecución del proyecto de investigación desarrollado durante los periodos académicos III y IV del año escolar 2024 – 2025 en el Colegio San Viator de Tunja.

4 Análisis y resultados

4.1 Introducción

Este capítulo presenta el análisis e interpretación de los resultados obtenidos a partir de la implementación de una estrategia pedagógica basada en la metodología de aula invertida, articulada con el uso de textos narrativos como recurso didáctico y mediación pedagógica en el aprendizaje del francés como lengua extranjera. La intervención se desarrolló con estudiantes de grado décimo del Colegio San Viator de Tunja durante el tercer y cuarto periodos académicos del año escolar.

En esta sección se integran los resultados del enfoque cuantitativo y cualitativo, con el propósito de ofrecer una comprensión amplia y profunda del impacto de la estrategia implementada. En primer lugar, se analizan los datos de las encuestas pre y postintervención, que permiten observar los cambios en la motivación, la percepción de la metodología y las actitudes hacia el aprendizaje autónomo. En segundo lugar, se presentan los hallazgos del análisis cualitativo de las entrevistas semiestructuradas y del diario de campo, que recogen las experiencias y percepciones de los estudiantes durante la aplicación del proyecto.

Finalmente, el capítulo cierra con un proceso de triangulación metodológica, que pone en diálogo los resultados cuantitativos y cualitativos para fortalecer la validez de los hallazgos. Este análisis integral busca no solo dar respuesta a los objetivos de la investigación, sino también reflexionar sobre los aportes y desafíos del aula invertida como metodología para

favorecer la motivación y el aprendizaje significativo en contextos de enseñanza de lenguas extranjeras.

4.2 Resultados Cuantitativos: Encuestas Pre y Post intervención

El análisis cuantitativo permitió observar de manera concreta cómo la implementación del aula invertida influyó en la forma en que los estudiantes se relacionan con el aprendizaje de la lengua francesa. A través de las encuestas aplicadas antes y después de la intervención, fue posible recoger percepciones, emociones y actitudes que reflejan el impacto real de la propuesta. Estos instrumentos no solo ofrecieron una mirada estadística sobre la motivación y las preferencias de aprendizaje, sino que también ayudaron a comprender cómo los jóvenes vivieron el proceso, cómo se sintieron frente al cambio metodológico y qué elementos consideraron más significativos en su experiencia de aprendizaje.

4.2.1 Diseño y descripción del instrumento

Con el propósito de establecer una línea base clara, se diseñó una encuesta previa al inicio del tercer periodo académico. Esta encuesta estuvo compuesta por 27 preguntas, entre ellas preguntas cerradas tipo Likert, preguntas de opción múltiple y algunas preguntas abiertas para capturar percepciones más personales. La misma estructura fue utilizada en la encuesta final, aplicada al término del cuarto periodo, una vez culminada la implementación de la estrategia de aula invertida.

En la encuesta preintervención, los ítems se organizaron en torno a cinco ejes temáticos: Motivación y preferencias de aprendizaje, Autoeficacia y confianza, Relevancia percibida, Actitud hacia nuevas metodologías y Reflexión personal. Cada eje permitió explorar distintos aspectos relacionados con las actitudes iniciales de los estudiantes frente al aprendizaje del francés, su autoconfianza, la percepción de utilidad del idioma y su disposición hacia el uso de metodologías innovadoras. Los resultados de

esta estructura se presentan en la *Tabla 3*, donde se especifica el número de preguntas, el tipo de ítems y la escala utilizada en cada eje.

Por su parte, la encuesta postintervención fue diseñada con el propósito de evaluar el impacto de la estrategia pedagógica basada en el aula invertida. Para ello, se estructuró en cinco ejes temáticos: Evaluación general de la metodología, Comprensión y desempeño lingüístico, Evaluación de recursos y materiales, Nivel de interés frente a la metodología e Impacto en la motivación. Estos ejes permitieron identificar percepciones, avances y cambios en la actitud y el compromiso de los estudiantes tras la implementación de la estrategia. La *Tabla 4* resume la estructura de este instrumento, detallando los componentes temáticos y técnicos de su aplicación.

En ambos casos, los datos fueron recopilados mediante formularios de Google Forms y sistematizados en matrices de Excel, lo que permitió organizar la información por estudiante y comparar los resultados obtenidos antes y después de la intervención.

Tabla 3

Estructura temática de la encuesta preintervención.

Eje temático	Número de preguntas	Tipo de preguntas	Escala utilizada	Propósito del eje
Datos generales	3	1 abierta / 2 cerradas	2 Escala nominal	Información general de cada estudiante.
Motivación y Preferencias de Aprendizaje	7	Cerradas	6 Escala tipo Likert / 1 Escala nominal	Identificar el nivel de motivación y las preferencias metodológicas de los estudiantes.
Autoeficacia y Confianza	3	Cerradas	Escala tipo Likert	Explorar la autopercepción de competencia lingüística.

Relevancia Percibida	3	Cerradas	Escala tipo Likert	Determinar la percepción de utilidad del idioma y el nivel de aprendizaje significativo.
Actitud hacia Nuevas Metodologías	6	Cerradas	Escala tipo Likert	Analizar la apertura hacia enfoques innovadores como el aula invertida.
Reflexión Personal	5	abiertas		Profundizar en percepciones, emociones y experiencias personales.

Nota. La tabla presenta la estructura general del instrumento de encuesta aplicado antes de la implementación de la estrategia de aula invertida. Las preguntas se organizaron en formato mixto (cerradas y abiertas),

Tabla 4

Estructura temática de la encuesta postintervención.

Eje temático	Número de preguntas	Tipo de preguntas	Escala utilizada	Propósito del eje
Evaluación general de la metodología	4	Cerradas	Escala tipo Likert	Identificar la percepción de los estudiantes sobre la metodología de aula invertida implementada.
Comprensión y desempeño lingüístico	4	Cerradas	3 Escala tipo Likert / 1 Escala nominal	Analizar el grado en que los estudiantes perciben mejoras en sus competencias comunicativas (comprensión oral, expresión escrita y producción oral)

				tras la aplicación.
Evaluación de recursos y materiales	3	2 Cerradas / 1 abierta	1 Escala tipo Likert / 1 Escala nominal	Valorar la utilidad, accesibilidad y relevancia pedagógica de los materiales empleados en relación con la comprensión de los contenidos y la motivación hacia el aprendizaje.
Nivel de interés frente a metodología	6	5 Cerradas / 1 abierta	5 Escala tipo Likert	Explorar el grado de aceptación, participación y compromiso de los estudiantes frente a la metodología de aula invertida,
Impacto en la motivación	6	5 Cerradas / 1 abierta	3 Escala tipo Likert / 2 Escala nominal	Examinar los cambios percibidos en la motivación intrínseca y extrínseca de los estudiantes hacia el aprendizaje del francés, así como la influencia de la metodología en su sentido de autonomía, autoeficacia y disfrute del proceso de aprendizaje.

Nota. La tabla presenta la estructura general del instrumento de encuesta aplicado después de la implementación de la estrategia de aula invertida. Las preguntas se organizaron en formato mixto (cerradas y abiertas).

4.2.2 Resultados de la encuesta preintervención

Antes de implementar la estrategia pedagógica basada en el aula invertida, se aplicó una encuesta diagnóstica con el propósito de conocer las percepciones, intereses y niveles de motivación de los estudiantes frente al aprendizaje del francés como lengua extranjera. Este instrumento permitió identificar los hábitos, actitudes y expectativas que caracterizaban a los estudiantes al inicio del proceso, constituyendo así una línea base para el análisis comparativo posterior.

Los resultados se organizaron en torno a los ejes temáticos definidos en la matriz del instrumento, que incluyen: **Motivación y preferencias de aprendizaje, Autoeficacia y confianza, Relevancia percibida, Actitud hacia nuevas metodologías y Reflexión personal**. A continuación, se presentan los principales hallazgos del primer eje, correspondiente a la motivación y las preferencias de aprendizaje, el cual fue clave para comprender las condiciones iniciales del grupo frente al francés.

Motivación y disfrute de la clase. En este primer eje, la encuesta buscó explorar el gusto, interés y disposición de los estudiantes hacia el aprendizaje del francés, así como sus preferencias metodológicas y la percepción de aplicabilidad del idioma en su vida cotidiana. Las preguntas abordaron aspectos como el nivel de agrado por la asignatura, el interés en conocer la cultura francófona, la motivación al elegir materiales de estudio y la posibilidad de avanzar según el propio ritmo de aprendizaje.

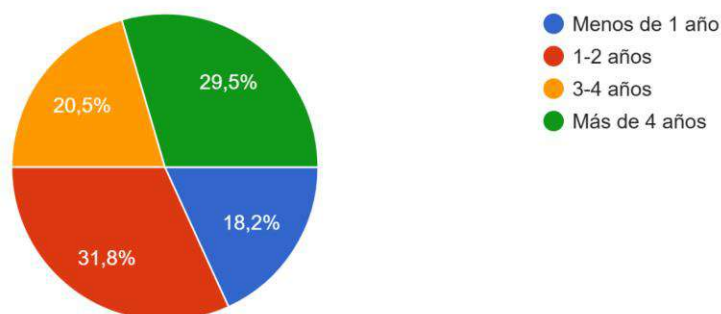
Lo primero que se logra evidenciar confirmando la encuesta de diagnóstico, es que el nivel de conocimiento de los estudiantes frente a la lengua francesa es completamente diverso en el grupo de estudiantes (de menos de 1 año a más de 4 años de estudio). Adicionalmente los resultados mostraron que, aunque algunos estudiantes manifestaban interés en el idioma, la mayoría presentaba una motivación moderada o baja. Solo una proporción reducida (15,9%) afirmó disfrutar ampliamente de aprender francés, mientras que un grupo importante señaló

sentir poco gusto o incluso indiferencia hacia la asignatura (45,4%). Esta falta de entusiasmo inicial se asocia con varios factores identificados en las respuestas abiertas, entre ellos la *sobrecarga de actividades de otras asignaturas*, la *baja intensidad horaria del curso* y la *percepción de dificultad del idioma*.

Figura 1

Nivel de exposición previa al aprendizaje del francés

¿Cuánto tiempo llevas aprendiendo francés?



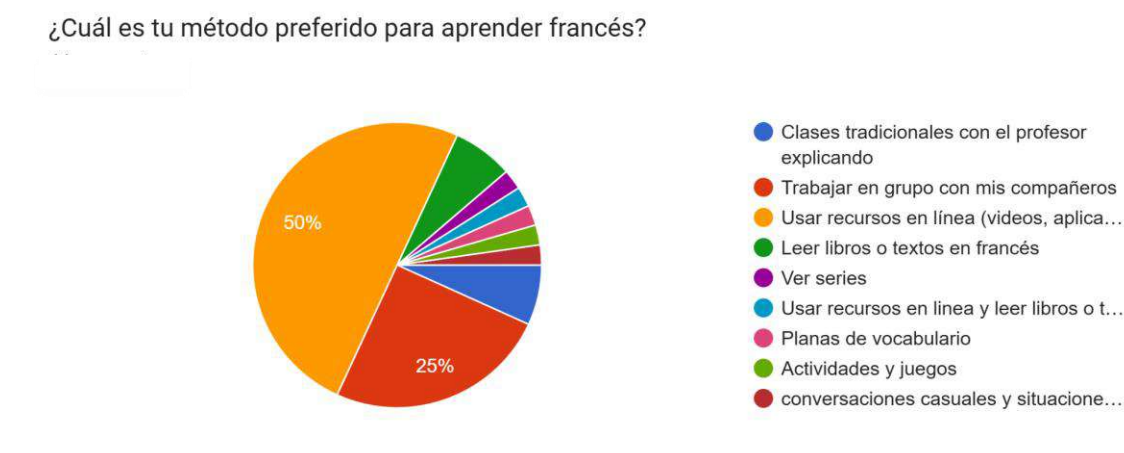
Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta preintervención aplicada a estudiantes de grado décimo del Colegio San Viator de Tunja (2024). Este gráfico muestra el tiempo que los estudiantes han dedicado al aprendizaje del francés antes de la implementación de la metodología de aula invertida.

En cuanto al interés cultural, un número considerable de estudiantes manifestó curiosidad por aprender sobre los países francófonos, sus costumbres y formas de vida. Sin embargo, expresaron que este componente rara vez se abordaba en clase, lo que limitaba la posibilidad de establecer conexiones más significativas con el idioma. Este hallazgo evidencia la importancia de integrar contenidos culturales como elemento motivador dentro del proceso de aprendizaje.

Respecto a las preferencias metodológicas, los resultados revelaron una marcada inclinación hacia el uso de recursos en línea y el trabajo en grupo (figura 2). Por otra parte, cuando se les consultó si preferían avanzar a su propio ritmo o elegir los materiales de aprendizaje, la mayoría manifestó que esta posibilidad les resultaría motivadora y les permitiría aprender mejor. Los estudiantes valoraron la idea de poder seleccionar contenidos y actividades de acuerdo con sus intereses personales, lo cual anticipaba una buena receptividad hacia la metodología de aula invertida.

Figura 2

Métodos preferidos para aprender francés.



Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta preintervención aplicada a estudiantes de grado décimo del Colegio San Viator de Tunja (2024). Este gráfico permite visualizar qué estrategias o recursos los estudiantes consideraban más efectivos al inicio.

Figura 3

Percepción de autonomía en el aprendizaje del francés.



Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta preintervención aplicada a estudiantes de grado décimo del Colegio San Viator de Tunja (2024). Permite visualizar, si los estudiantes valoran **avanzar a su propio ritmo** y/o **elegir materiales** dentro del mismo eje conceptual de autonomía.

Finalmente, al indagar sobre la aplicabilidad del francés en su vida cotidiana, la mayoría de los participantes reconoció dificultades para relacionar lo aprendido con contextos reales, lo que refleja una desconexión entre la clase y su experiencia personal. Algunos expresaron que no encontraban oportunidades para usar el idioma fuera del aula, lo que generaba la sensación de que su aprendizaje carecía de propósito o utilidad inmediata.

En conjunto, estos resultados evidencian que, antes de la intervención, los estudiantes se encontraban en una etapa de baja motivación y limitada autonomía, influenciada por la falta de conexión entre los contenidos y su vida real, así como por la ausencia de metodologías flexibles que favorecieran su participación activa. Este panorama inicial permitió fundamentar la

necesidad de implementar una estrategia pedagógica innovadora que despertara el interés, fortaleciera la autonomía, permitiera evolucionar a cada estudiante desde su nivel de conocimiento y potenciara el aprendizaje significativo del francés.

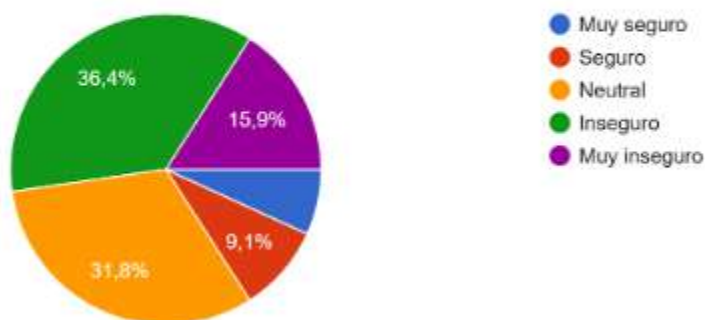
Autoeficacia y confianza para participar. En este eje se buscó comprender el nivel de seguridad y autoconfianza que los estudiantes manifestaban frente a su desempeño en francés. Las respuestas a preguntas como *¿Te sientes seguro al hablar francés en clase?*, *¿Crees que puedes mejorar tu nivel de francés con esfuerzo y dedicación?* y *¿Te sientes capaz de comprender y participar en las actividades de francés?* permitieron reconocer percepciones diversas que, en conjunto, revelan una relación estrecha entre la autopercepción del estudiante y su nivel de participación en el aula.

De manera general, los resultados mostraron que una parte importante de los estudiantes (52,3%) no se sentía completamente segura al expresarse oralmente en francés, lo que sugiere la presencia de cierta ansiedad comunicativa o temor a cometer errores, un fenómeno habitual en contextos de aprendizaje de lenguas extranjeras. Sin embargo, esta inseguridad no se traduce en una falta de disposición o interés, ya que la mayoría manifestó creer firmemente en la posibilidad de mejorar su nivel mediante el esfuerzo y la práctica constante. Esta percepción positiva de su capacidad de progreso constituye un elemento clave del sentido de autoeficacia, entendido, según Bandura (1997), como la creencia del individuo en su habilidad para organizar y ejecutar acciones necesarias para alcanzar un determinado objetivo.

Figura 4

Nivel de confianza en expresión oral del francés.

¿Te sientes seguro al hablar francés en clase?



Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta preintervención aplicada a estudiantes de grado décimo del Colegio San Viator de Tunja (2024). Permite visualizar, si los estudiantes tienen confianza al momento de participar en lengua francesa.

Por otro lado, frente a la pregunta sobre la comprensión y participación en las actividades, una proporción significativa de los estudiantes (31,9%) afirmó sentirse capaz de entender las consignas y participar activamente en clase, aunque varios reconocieron que su nivel de confianza dependía del tipo de actividad o de la complejidad del vocabulario empleado. Estas respuestas reflejan un perfil de estudiantes con bases sólidas, pero aún en proceso de fortalecimiento en cuanto a la confianza comunicativa y la fluidez oral.

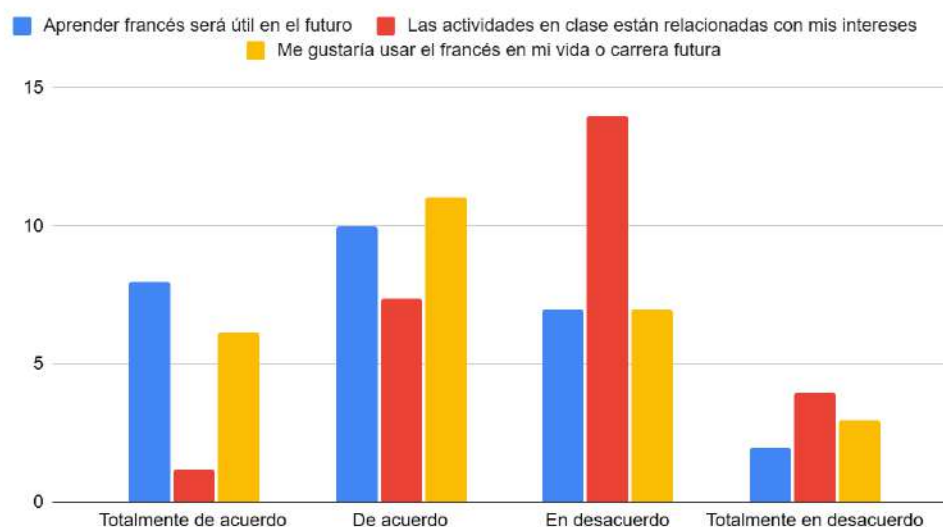
El análisis sugiere, por tanto, que antes de la intervención los estudiantes mostraban una autoeficacia moderada, sustentada más en la disposición al aprendizaje que en la experiencia comunicativa real. Esto implica que existía un potencial significativo por desarrollar, especialmente en la creación de espacios que promovieran la expresión libre, la práctica guiada y la retroalimentación positiva como herramientas para afianzar la confianza.

Percepción de relevancia del francés. Este eje temático permitió explorar la manera en que los estudiantes valoran el aprendizaje del francés dentro de su propio proyecto de vida y cómo perciben su utilidad más allá del ámbito escolar. Las preguntas realizadas ofrecieron una mirada clara sobre la relevancia personal y funcional que los estudiantes atribuyen al idioma, un aspecto esencial para comprender el grado de aprendizaje significativo alcanzado.

Los resultados revelaron que una mayoría de los estudiantes (68,1%) reconocía el valor de la lengua francesa, asociándola principalmente con oportunidades futuras de estudio, viajes o empleo. Sin embargo, en sus respuestas también emergió una cierta distancia entre la utilidad percibida y la conexión inmediata con sus intereses personales. Varios estudiantes manifestaron que, aunque consideran importante aprender un idioma extranjero, no siempre logran ver una relación directa entre las actividades realizadas en clase y sus propias motivaciones o contextos de vida. Esta brecha indica la necesidad de fortalecer la contextualización del aprendizaje, conectando los contenidos lingüísticos con temas, proyectos y experiencias que despierten interés y sentido en los jóvenes.

Figura 5

Percepción de la relevancia del aprendizaje del francés.



Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta preintervención aplicada a estudiantes de grado décimo del Colegio San Viator de Tunja (2024). El gráfico muestra los niveles de acuerdo de los estudiantes frente a la utilidad, interés personal y aplicabilidad del aprendizaje del francés antes de la intervención. Se observa una tendencia general a reconocer la utilidad futura del idioma, aunque con menor conexión percibida con los intereses personales inmediatos.

Aun así, se observó un grupo de estudiantes que identificó el francés como un medio para ampliar horizontes culturales, expresar ideas en nuevos contextos y acceder a manifestaciones artísticas, musicales o cinematográficas propias de los países francófonos. Este tipo de respuestas refleja un nivel más profundo de significatividad, pues el aprendizaje trasciende lo utilitario y se vincula con el desarrollo personal y cultural, coherente con la noción de *aprendizaje significativo* propuesta por Ausubel (1983), en la que el estudiante atribuye sentido propio a la información que aprende, relacionándola con su experiencia y sus expectativas.

En síntesis, antes de la intervención, los resultados sugieren que los estudiantes reconocían la importancia del francés, pero en muchos casos de manera abstracta o desvinculada de su realidad inmediata. Esta percepción parcial limitaba la apropiación plena del conocimiento y su aplicación práctica, lo que refuerza la pertinencia de una metodología que, como el aula invertida, acerque el aprendizaje a contextos vivenciales, promueva la autonomía y facilite la construcción de significado a partir de la experiencia personal.

Actitud hacia nuevas metodologías. En este eje se exploró la disposición de los estudiantes frente a metodologías alternativas para el aprendizaje del francés, con especial énfasis en la apertura hacia enfoques menos tradicionales, como el uso de textos narrativos, videos y actividades fuera del aula. Las preguntas permitieron conocer no solo su grado de

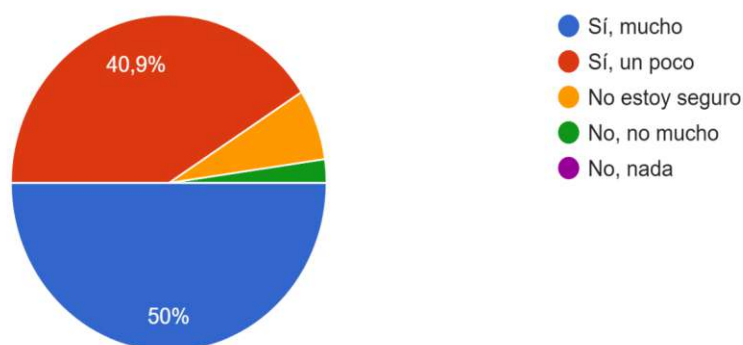
curiosidad frente a propuestas innovadoras, sino también su nivel de motivación ante la posibilidad de asumir un rol más activo y autónomo en su proceso de aprendizaje.

De manera general, los resultados reflejan una actitud positiva hacia la incorporación de nuevas metodologías (figura 6). La mayoría de los estudiantes (90,9%) manifestó interés por probar estrategias distintas a las clases convencionales, reconociendo que la rutina tradicional basada en explicaciones y ejercicios repetitivos no siempre resulta motivadora. En sus respuestas, varios participantes (55,9%) expresaron que aprender mediante historias, lecturas o recursos audiovisuales podría hacer las clases más dinámicas, ayudándolos a comprender el idioma desde situaciones reales y significativas. Este hallazgo resulta clave, ya que sugiere que los estudiantes se sienten más atraídos por propuestas donde el aprendizaje del idioma se conecta con la creatividad, la imaginación y la vida cotidiana.

Figura 6

Actitud frente a introducción de nuevas metodologías.

¿Te gustaría probar nuevas formas de aprender francés que sean diferentes a las clases tradicionales?



Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta preintervención aplicada a estudiantes de grado décimo del Colegio San Viator de Tunja (2024). El gráfico muestra el

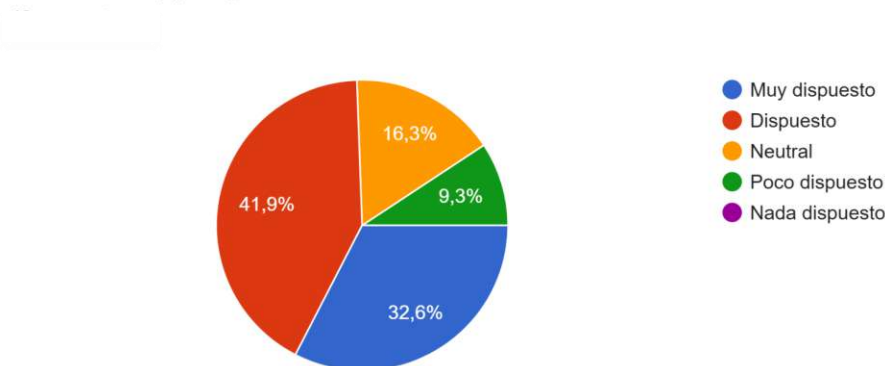
porcentaje de estudiantes que manifestaron interés en “probar formas diferentes de aprender francés” frente a los que prefieren clases tradicionales.

Asimismo, se observó una alta disposición para realizar actividades de francés fuera del aula (figura 7), como ver videos o leer textos narrativos en casa para luego analizarlos en clase. Este tipo de respuestas evidencia una apertura hacia modelos de aprendizaje más flexibles y participativos, donde el aula se convierte en un espacio de intercambio y aplicación, más que de simple exposición de contenidos. No obstante, algunos estudiantes expresaron cierta preocupación por el tiempo y la carga académica, lo que podría representar un reto a la hora de implementar una metodología que exija preparación previa en casa.

Figura 7

Disposición a realizar actividades fuera del aula.

¿Qué tan dispuesto estarías a realizar actividades de francés fuera del aula (por ejemplo, ver videos, leer historias) y luego discutirlos en clase?



Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta preintervención aplicada a estudiantes de grado décimo del Colegio San Viator de Tunja (2024). El gráfico muestra la tendencia general y permite observar la proporción de estudiantes que estarían dispuestos a asumir la dinámica del aula invertida.

Otro aspecto relevante está relacionado con la lectura y el disfrute de los textos narrativos. Aunque no todos los estudiantes se declararon lectores habituales, una gran parte afirmó disfrutar de las historias, sobre todo cuando presentan temas cercanos a su realidad o con personajes con los que pueden identificarse. Este dato resulta especialmente significativo para el diseño de la estrategia implementada, basada precisamente en una narrativa secuencial que conecta con los intereses y niveles de los estudiantes.

En conjunto, este eje permitió evidenciar que los estudiantes de grado décimo del Colegio San Viator muestran una predisposición favorable hacia metodologías más activas, creativas y flexibles. Su disposición a experimentar nuevas formas de aprender, especialmente aquellas que integran elementos narrativos y audiovisuales, constituye una base sólida para la posterior implementación del aula invertida. Estos resultados anticipan un escenario prometedor, en el que la innovación metodológica no solo despierta interés, sino que también puede fortalecer la motivación y el sentido de pertenencia hacia el aprendizaje del francés como lengua extranjera.

Tabla 5

Resumen de resultados cuantitativos preintervención.

Dimensión evaluada	Resultado destacado	Porcentaje o patrón observado
Disfrute de la clase	Solo una minoría disfrutaba regularmente de la clase	15,9%

Seguridad para participar	Baja percepción de confianza para usar el idioma	52.3%
Motivación general	Alta presencia de indiferencia o desinterés	Se evidencian múltiples causas
Factores que afectan motivación	Sobrecarga académica, baja intensidad, metodología poco atractiva	+50% menciona carga académica
Preferencias de recursos	Alta preferencia por videos y ejercicios interactivos	+50% favorece recursos audiovisuales
Autonomía en el estudio	Muchos no se sienten cómodos estudiando por su cuenta	Recurrente en respuestas abiertas

Nota. La tabla presenta un resumen de los principales resultados del instrumento de encuesta aplicado antes de la implementación de la estrategia de aula invertida.

Reflexión personal - Condiciones que afectan la motivación. Las preguntas abiertas de la encuesta permitieron acceder a percepciones más profundas sobre cómo los estudiantes viven y sienten su proceso de aprendizaje del francés. A diferencia de las preguntas cerradas, sus respuestas reflejan emociones, expectativas y frustraciones que complementan la lectura cuantitativa de los resultados.

En general, los estudiantes manifestaron que lo que más disfrutaban del aprendizaje del francés es la oportunidad de conocer una nueva cultura, su música, su gastronomía y su forma de vida. Muchos mencionaron que aprender palabras nuevas o comprender canciones en francés les resulta gratificante y los hace sentir orgullosos de sus avances, aunque pequeños. Este tipo de comentarios evidencian que la motivación no proviene únicamente de la asignatura como tal, sino del valor cultural y simbólico que asocian con el idioma.

Sin embargo, también se identificaron diversas barreras que afectan la motivación y el aprendizaje significativo. En las respuestas abiertas a la pregunta “¿Qué aspectos crees que afectan tu motivación actual para aprender francés?”, emergieron varias tendencias claras. La más repetida fue la sobrecarga de actividades de otras asignaturas, lo cual fue mencionado por más del 60% de los encuestados. Este factor fue seguido por la baja intensidad horaria, la dificultad del idioma, y la metodología de enseñanza, percibida como poco atractiva o tradicional. Algunos estudiantes también mencionaron la poca aplicación práctica del idioma o la falta de recursos adecuados para su estudio fuera del aula.

“Diría que carga de otras asignaturas, que por manejo de tiempo hacen dejar el aprender francés un poco de lado”.

(Estudiante, respuesta abierta)

“Principalmente es la baja intensidad horaria, la poca importancia que se le da al idioma en la institución y la falta de aprendizaje a mi propio ritmo.”

(Estudiante, respuesta abierta)

La siguiente gráfica sintetiza los factores más mencionados por los estudiantes al ser consultados sobre lo que ha dificultado su motivación en el aprendizaje del francés.

Figura 8

Factores que afectan la motivación de los estudiantes.



Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta preintervención aplicada a estudiantes de grado décimo del Colegio San Viator de Tunja (2024). El gráfico muestra la tendencia general de factores que afectan la motivación de los estudiantes frente a la signatura de francés.

Los estudiantes consideran, además, que el tiempo asignado no es suficiente para avanzar de manera sólida y que, además, deben priorizar materias con mayor peso académico. Otros factores recurrentes fueron la dificultad propia del idioma, la metodología tradicional, la falta de recursos atractivos y la poca conexión del contenido con sus intereses personales. De forma significativa, varios estudiantes expresaron el deseo de participar en actividades más dinámicas, como ver películas, escuchar música, leer historias o realizar juegos de rol, lo que revela una inclinación natural hacia estrategias más activas y experienciales. Estas preferencias coinciden con la propuesta del aula invertida basada en narrativas, que busca precisamente vincular el aprendizaje del idioma con experiencias más significativas y motivadoras.

Las respuestas también reflejan un anhelo por aprender a su propio ritmo y con mayor autonomía, así como por contar con materiales más accesibles fuera del aula. Este tipo de comentarios no solo revelan insatisfacción con el modelo tradicional, sino que anticipan la pertinencia de una metodología más flexible y personalizada.

En síntesis, el análisis cualitativo de las reflexiones abiertas permitió comprender que la desmotivación de los estudiantes antes de la intervención no se debía a una falta de interés por el idioma, sino a las **condiciones institucionales y metodológicas** que limitaban su experiencia de aprendizaje. Estas observaciones fueron esenciales para diseñar la implementación del aula invertida, que buscó precisamente responder a estas necesidades: mayor autonomía, recursos más atractivos y una conexión más profunda entre el francés, la cultura y la vida cotidiana de los estudiantes.

4.2.3 Resultados de la encuesta postintervención

Una vez culminado el cuarto periodo académico y finalizada la implementación de la estrategia pedagógica basada en el aula invertida, se aplicó la encuesta postintervención con el propósito de identificar los cambios percibidos por los estudiantes en relación con su motivación, el uso de los recursos y su experiencia general frente a esta metodología. Este instrumento permitió evidenciar la transformación en la forma en que los estudiantes conciben el aprendizaje del francés, pasando de una visión tradicional y pasiva a una experiencia más dinámica, autónoma y significativa.

El análisis de los resultados permitió organizar la información en cinco ejes temáticos: **evaluación general de la metodología, comprensión y desempeño lingüístico, evaluación de recursos y materiales, nivel de interés frente a la metodología e impacto en la motivación**. Cada uno de estos ejes aportó información valiosa sobre la percepción global de los estudiantes tras la experiencia vivida.

Evaluación general de la metodología. Los resultados de este primer eje evidencian una valoración ampliamente positiva por parte de los estudiantes hacia la metodología de aula invertida. Las cuatro preguntas que lo conforman buscaban identificar el grado en que la estrategia incidió en su motivación, la percepción sobre el aprovechamiento del tiempo en clase y la facilidad de adaptación al nuevo modelo de trabajo.

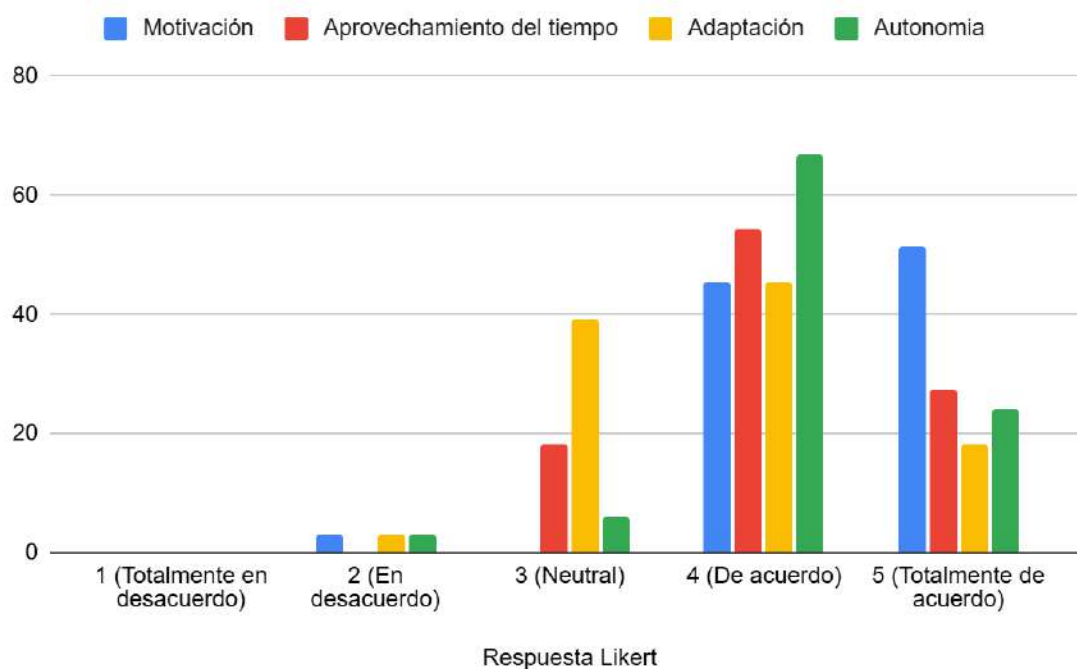
En términos generales, las respuestas mostraron una tendencia mayoritaria hacia los niveles más altos de la escala de valoración (figura 9), lo que indica una aceptación favorable de la propuesta pedagógica. En particular, una gran proporción (51.5%) de los estudiantes consideró que el aula invertida incrementó su motivación para aprender francés. Este resultado sugiere que el cambio metodológico —centrado en la participación activa, el trabajo autónomo y el uso de recursos digitales— contribuyó a renovar el interés por la asignatura.

Del mismo modo, la mayoría de los encuestados coincidió en que el tiempo de clase se aprovechó mejor gracias a la posibilidad de resolver dudas y aplicar los contenidos revisados en casa. Este hallazgo refuerza la idea de que la redistribución del tiempo pedagógico, propia del aula invertida, favorece el aprendizaje activo y colaborativo, optimizando las oportunidades de interacción entre estudiantes y docente.

Por otra parte, aunque un porcentaje menor (3%) manifestó haber encontrado algunas dificultades iniciales para adaptarse al modelo, los resultados globales reflejan una progresiva aceptación. La adaptación se relaciona con el desarrollo de habilidades de organización y autorregulación, necesarias para asumir la responsabilidad del aprendizaje fuera del aula.

Figura 9

Evaluación general de la metodología del aula invertida (frecuencias por ítem).



Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta postintervención aplicada a estudiantes de grado décimo del Colegio San Viator de Tunja (2024). El gráfico muestra la tendencia general de datos obtenidos frente a la evaluación general de la metodología por parte de los estudiantes frente a 4 aspectos.

En conjunto, los datos obtenidos en este eje evidencian que la implementación del aula invertida fue percibida como una experiencia positiva que fortaleció la motivación, mejoró la gestión del tiempo de clase y favoreció la autonomía en el aprendizaje del francés.

Comprensión, desempeño lingüístico y valoración de los recursos utilizados. El segundo eje de la encuesta postintervención abordó los aspectos relacionados con la comprensión y el desempeño lingüístico de los estudiantes en el aprendizaje del francés tras la implementación del aula invertida. Este bloque de preguntas permitió identificar los avances

percibidos en la comprensión general del idioma, así como el nivel de utilidad que los participantes atribuyeron al trabajo autónomo previo a las clases presenciales.

Los resultados reflejan una tendencia ampliamente favorable hacia la metodología aplicada. Un alto porcentaje de estudiantes (30,3%) indicó que el aula invertida mejoró su comprensión del francés, en comparación con las clases tradicionales. Esta percepción se observó de manera consistente en comprensión escrita, lectura y vocabulario.

De igual forma, la mayoría de los encuestados (72,7%) señaló que la posibilidad de trabajar previamente los contenidos en casa les resultó útil para enfrentar las actividades en clase con mayor preparación. Este aspecto se consolidó como uno de los elementos mejor valorados del eje, mostrando que la dinámica de estudio anticipado se asocia con un mejor desempeño percibido, aun mas, cuando una de las principales causas de la baja motivación, era la baja intensidad horaria de la asignatura.

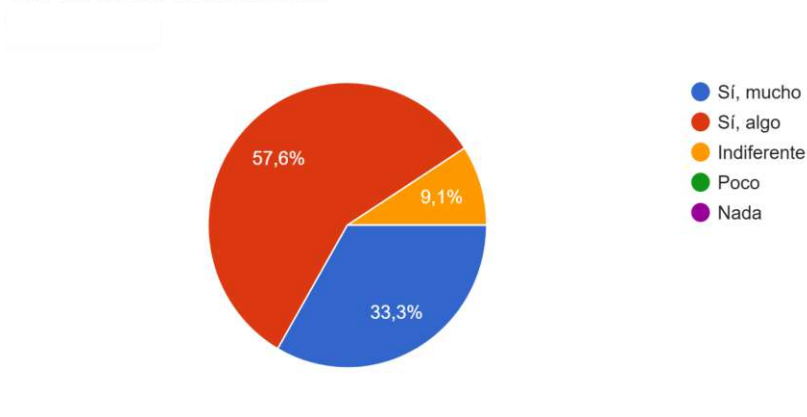
Por otra parte, en cuanto a la pregunta sobre qué habilidad lingüística consideraban más fortalecida con la metodología, la mayor proporción de respuestas se concentró en la comprensión escrita, seguida por la expresión auditiva y, en menor medida, la interacción oral. Este patrón sugiere que los materiales audiovisuales y las actividades guiadas en clase tuvieron un impacto positivo principalmente en la comprensión del idioma.

Finalmente, los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes consideró que el aula invertida facilitó su aprendizaje del francés en comparación con el enfoque tradicional, valorando positivamente la estructura del modelo y el orden de las actividades entre el trabajo en casa y el trabajo presencial que les permitía trabajar desde su nivel de comprensión y a su ritmo.

Figura 10

Evaluación general del avance percibido con la metodología del aula invertida.

¿Crees que la metodología de aula invertida ha facilitado tu aprendizaje del francés en comparación con las clases tradicionales?



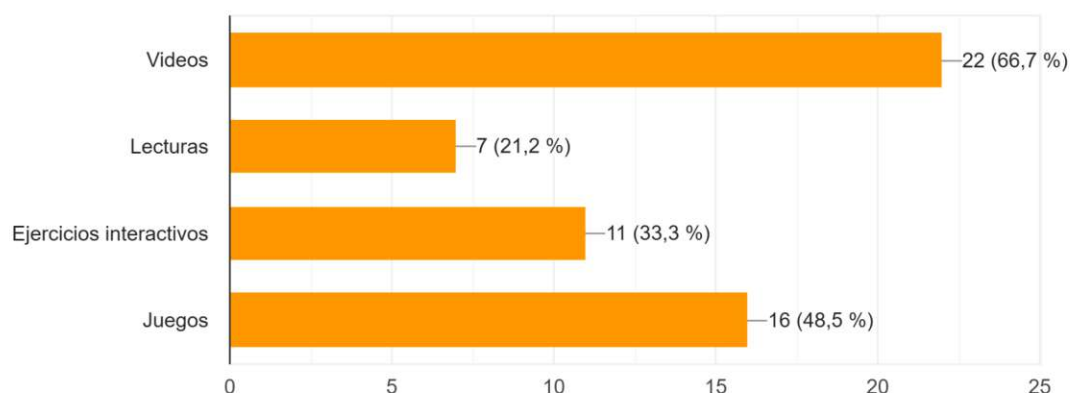
Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta postintervención aplicada a estudiantes de grado décimo del Colegio San Viator de Tunja (2024). El gráfico muestra percepción de los estudiantes frente al aprendizaje con la metodología de aula invertida a partir de textos narrativos.

En cuanto a la valoración de los recursos utilizados durante la implementación, los resultados reflejaron una percepción ampliamente positiva por parte de los estudiantes. La mayoría indicó que los materiales audiovisuales (figura 11) —especialmente los videos y los juegos interactivos— fueron los más útiles para consolidar su comprensión del idioma y prepararse antes de las sesiones presenciales. Este tipo de recursos permitió a los estudiantes avanzar de manera autónoma, repasar los contenidos según su propio ritmo y llegar a clase con una base más sólida para participar activamente en las actividades colaborativas.

Figura 11

Valoración de los materiales.

¿Qué tipo de materiales en casa has encontrado más útiles para aprender?



Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta postintervención aplicada a estudiantes de grado décimo del Colegio San Viator de Tunja (2024). El gráfico muestra la valoración de los estudiantes frente a los diferentes materiales utilizados en la implementación del aula inversa.

En relación con el uso de herramientas tecnológicas, un porcentaje significativo de los participantes manifestó sentirse cómodo estudiando en casa a través de las plataformas digitales utilizadas, como Google Classroom y los recursos multimedia compartidos por el docente. Este resultado sugiere un alto nivel de adaptación al entorno digital y una actitud favorable hacia el uso de las TIC como medio para fortalecer el aprendizaje.

Por otro lado, en la pregunta abierta sobre los aspectos que podrían mejorarse, algunos estudiantes mencionaron la necesidad de contar con materiales más breves y con imágenes que permitan comprender y asociar el texto narrativo. Estas observaciones aportan información valiosa para futuras implementaciones, al evidenciar la importancia de ajustar la duración, el

nivel de dificultad y la claridad de los recursos para mantener la motivación y la comprensión en niveles óptimos.

En conjunto, los resultados de este eje demuestran que la combinación de materiales narrativos, audiovisuales y digitales desempeñó un papel central en el fortalecimiento del aprendizaje y en la motivación de los estudiantes. Esta valoración positiva confirma que la integración de recursos variados y accesibles no solo facilita la comprensión lingüística, sino que también contribuye a un aprendizaje más activo, autónomo y significativo.

En síntesis, los resultados obtenidos en estos dos ejes reflejan avances significativos en la manera en que los estudiantes perciben su propio aprendizaje y el valor de los recursos que lo acompañan. La estrategia de aula invertida, al combinar materiales narrativos, audiovisuales y digitales, no solo fortaleció la comprensión del idioma, sino que también permitió que cada estudiante asumiera un papel más activo y autónomo dentro de su proceso. Esta transformación responde directamente a la problemática inicial del estudio —la falta de motivación y de conexión significativa con la asignatura—, al evidenciar que el uso intencionado de recursos variados y contextualizados puede generar experiencias de aprendizaje más dinámicas y sostenibles. A partir de estos hallazgos, resulta posible comprender con mayor profundidad cómo la metodología implementada contribuye a despertar un interés genuino por el francés, lo que se abordará con mayor detalle en el eje siguiente.

Nivel de interés frente a la metodología e impacto en la motivación. Al analizar los resultados correspondientes a estos dos ejes, se observa una tendencia clara hacia la valoración positiva del aula invertida como una metodología que despierta el interés y renueva la motivación por el aprendizaje del francés. Los estudiantes manifestaron, en su mayoría, que las actividades en clase les permitieron aplicar de manera práctica lo que habían trabajado previamente en casa. Esta percepción sugiere una comprensión más profunda del propósito

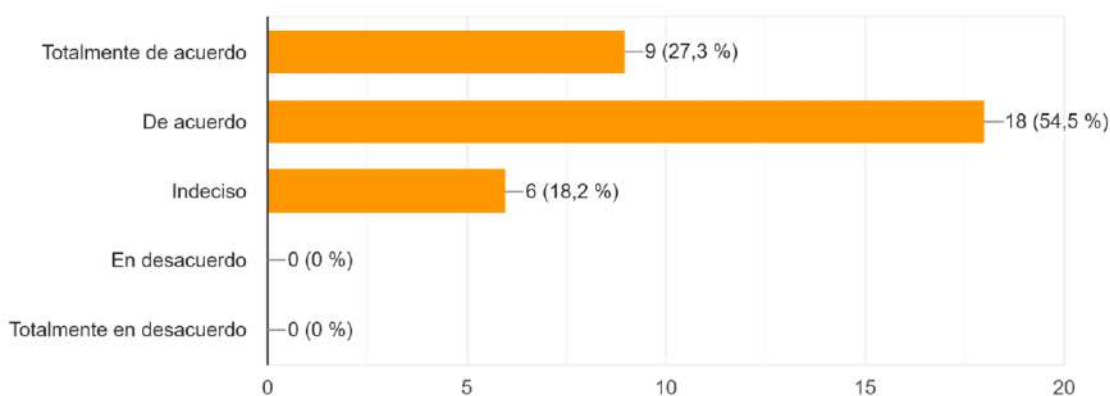
pedagógico de la estrategia: el aula deja de ser un espacio de exposición pasiva para convertirse en un entorno de aplicación, diálogo y colaboración.

En cuanto al tiempo de trabajo en clase, la mayoría consideró que resultó suficiente para compartir con sus compañeros, resolver dudas y poner en práctica los contenidos revisados previamente a través de los videos y textos narrativos (figura 12). Sin embargo, algunas respuestas abiertas reflejaron el deseo de contar con más espacios de conversación espontánea en francés o con dinámicas grupales que involucraran retos lingüísticos. Estas observaciones no solo revelan un nivel de compromiso más alto, sino también una conciencia creciente sobre la importancia del aprendizaje colaborativo para mejorar el desempeño comunicativo.

Figura 12

Percepción sobre el aprovechamiento del tiempo en clase tras la implementación del aula invertida.

¿Crees que el tiempo en clase se ha aprovechado mejor para resolver dudas y aplicar lo aprendido en casa?



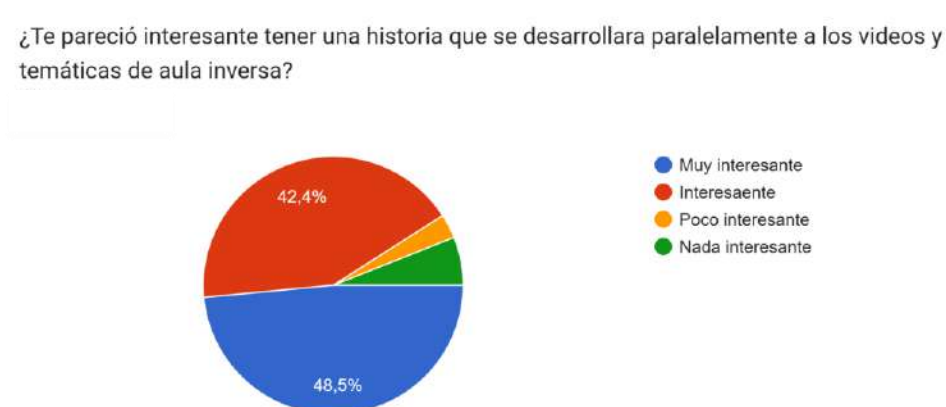
Nota. El gráfico muestra las frecuencias de respuesta de los estudiantes de grado décimo frente a la pregunta “¿Crees que el tiempo en clase se ha aprovechado mejor para resolver

dudas y aplicar lo aprendido en casa?”. La escala de respuesta utilizada fue de tipo Likert, con valores de **1 (totalmente en desacuerdo)** a **5 (totalmente de acuerdo)**. Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta postintervención (2024).

Uno de los aspectos más valorados (figura 13) fue la posibilidad de seguir una historia que se desarrollaba paralelamente a los videos y actividades. Los estudiantes coincidieron en que esta narrativa ayudó a contextualizar los temas gramaticales y léxicos, haciendo que cada sesión tuviera sentido dentro de una secuencia coherente. Además, la opción de elegir el nivel de dificultad (A1, A2 o B1) generó una percepción de control y autonomía que resultó altamente motivadora (figura 14). La mayoría calificó esta herramienta como una experiencia positiva, destacando que poder avanzar a su propio ritmo les permitió participar sin temor al error y sentirse más seguros con sus progresos.

Figura 13

Interés de los estudiantes frente al uso de una historia paralela en la metodología de aula invertida.

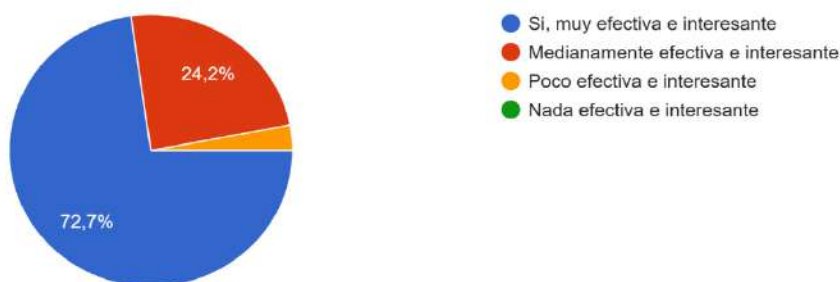


Nota. El gráfico representa las respuestas de los estudiantes de grado décimo a la pregunta “¿Te pareció interesante tener una historia que se desarrollara paralelamente a los videos y temáticas de aula inversa?” en donde la escala de respuesta fue desde Muy interesante a Nada interesante. Elaboración propia con base en los resultados de la encuesta postintervención (2024).

Figura 14

Valoración general de la metodología del aula invertida como herramienta de aprendizaje.

¿Te pareció interesante poder elegir las actividades de acuerdo a tu nivel de conocimientos en francés? ¿Fue una herramienta positiva en el proceso de aprendizaje?



Nota. El gráfico refleja el grado en que los estudiantes consideraron que la metodología de aula invertida fue una herramienta positiva en su proceso de aprendizaje. Elaboración propia con base en los resultados de la encuesta postintervención (2024).

En la escala de valoración general de la experiencia, los resultados fueron mayoritariamente altos, con una media que se ubicó entre los niveles “positiva” y “muy positiva” (figura 15). Este indicador confirma que la metodología no solo fue comprendida, sino también apreciada por los estudiantes como una alternativa efectiva frente a las clases tradicionales. Al ser consultados sobre si recomendarían esta estrategia para otras asignaturas, la respuesta fue

ampliamente afirmativa, lo que demuestra que perciben en el aula invertida un enfoque adaptable y con potencial para mejorar otras áreas del aprendizaje escolar.

Figura 15

Valoración general de la metodología del aula invertida como experiencia dentro del aula de aprendizaje.



Nota. El gráfico refleja el grado en que los estudiantes consideraron que la experiencia con la metodología de aula invertida fue una experiencia positiva en su proceso de aprendizaje.

Elaboración propia con base en los resultados de la encuesta postintervención (2024).

Finalmente, al proyectar su motivación hacia el futuro, la mayoría de los participantes expresó un interés sostenido en continuar aprendiendo francés durante el grado undécimo, incluso solicitando un mayor número de horas para la asignatura. Este dato resulta especialmente significativo, ya que contrasta con la desmotivación inicial evidenciada en la encuesta preintervención. Las respuestas abiertas, además, sugirieron conservar elementos como el trabajo con historias, los videos explicativos y la autonomía en la elección de

actividades, reforzando así la idea de que estos componentes fueron los más determinantes en el cambio de percepción.

En conjunto, los resultados de estos ejes permiten concluir que la estrategia de aula invertida no solo mejoró la participación y la implicación del estudiante, sino que también reconfiguró su relación con el aprendizaje del francés. El interés y la motivación se consolidaron no como una respuesta momentánea a una novedad metodológica, sino como un proceso sostenido que combina el gusto por aprender, la apropiación del idioma y la conciencia de progreso personal. Este cambio da cuenta de un avance importante en relación con la problemática inicial de desmotivación, evidenciando que una enseñanza centrada en el estudiante y mediada por recursos narrativos puede transformar la forma en que los jóvenes se vinculan con el aprendizaje de una lengua extranjera.

Tabla 6

Resumen de resultados cuantitativos postintervención.

Dimensión evaluada	Porcentaje de respuestas positivas	Observaciones clave
Evaluación general de la metodología	87%	Valoran la estructura del curso y el enfoque narrativo personalizado
Comprensión y desempeño lingüístico	72%	Mayor seguridad en lectura, escucha y participación oral

Evaluación de los recursos y materiales	81%	Videos y talleres digitales facilitaron el aprendizaje autónomo
Aplicación en el aula y actividades colaborativas	76%	Las actividades prácticas aumentaron la confianza y comprensión
Impacto en la motivación y satisfacción general	79%	Incremento del interés por el francés y deseo de replicar la metodología en otras áreas

Nota. La tabla presenta un resumen de los principales resultados del instrumento de encuesta aplicado luego de la implementación de la estrategia de aula invertida.

Comentarios abiertos. Además de las preguntas de opción múltiple, la encuesta post intervención incluyó un espacio abierto para que los estudiantes expresaran sus opiniones sobre la metodología del aula invertida y su experiencia con el aprendizaje del francés. Para identificar los términos más frecuentes y representativos, se elaboró una nube de palabras a partir de los comentarios recibidos.

Como se observa en la figura, destacan palabras como motivación, autonomía, videos, narrativa, participación y trabajo en equipo, lo que confirma la relevancia de estos elementos en la percepción positiva del modelo aplicado. La recurrencia de estos términos respalda cualitativamente los resultados cuantitativos analizados previamente y refuerza la idea de que la estrategia pedagógica generó un impacto positivo tanto en el compromiso como en el aprendizaje de los estudiantes.

Figura 16

Nube de palabras generada a partir de los comentarios cualitativos de la encuesta post intervención.



Nota. Elaboración propia a partir de los comentarios cualitativos recogidos en las encuestas y entrevistas. Se destacan palabras como “motivación”, “autonomía” y “videos narrativos”, que reflejan los principales factores de impacto en el aprendizaje del francés.

De manera adicional, los resultados también sugieren avances importantes en la comprensión profunda del idioma y en la capacidad de los estudiantes para conectar el aprendizaje con situaciones reales, lo cual constituye un indicador clave del aprendizaje significativo. Varios estudiantes señalaron que el hecho de contar con materiales previos — como videos, lecturas y recursos narrativos— les permitió llegar mejor preparados a clase, entender más claramente los contenidos y recordar lo aprendido con mayor facilidad. Estas percepciones evidencian que la estrategia no solo impactó aspectos actitudinales, sino que favoreció la construcción de significados personales a partir del nuevo conocimiento lingüístico,

uno de los principios esenciales del enfoque significativo planteado por Ausubel (1976). Así, la metodología implementada no solo transformó la dinámica de la clase, sino también la forma en que los estudiantes asimilaron y aplicaron el idioma en contextos comunicativos auténticos.

4.2.4 Comparación descriptiva entre encuestas pre y postintervención

La comparación entre los resultados obtenidos en la encuesta diagnóstica y la encuesta aplicada al finalizar la intervención permite observar el alcance de la estrategia de aula invertida en las percepciones y actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje del francés. Si bien los instrumentos no compartían exactamente las mismas preguntas, ambos se organizaron alrededor de ejes temáticos comunes (motivación, autonomía, uso de recursos, comprensión del idioma y valoración metodológica), lo que permitió una lectura comparativa coherente centrada en tendencias generales más que en correspondencias numéricas directas.

Para este análisis se construyó una matriz comparativa en Excel, en la que se organizaron los resultados por estudiante y por eje temático. A partir de esta sistematización fue posible observar variaciones relevantes entre la situación inicial y la percepción final de los participantes. Más que buscar diferencias estadísticamente significativas mediante pruebas especializadas, el propósito fue identificar patrones de cambio que dieran cuenta del impacto pedagógico de la estrategia.

En una primera lectura, la encuesta diagnóstica mostraba un panorama marcado por la desmotivación, la percepción de dificultad del idioma, la sobrecarga académica y la poca claridad sobre la utilidad del francés en la vida cotidiana. Asimismo, varios estudiantes mencionaban sentirse poco seguros para participar en clase y no contar con hábitos de estudio autónomos que fortalecieran su proceso de aprendizaje. Estas dificultades se alineaban con la problemática planteada al inicio de la investigación y justificaban la necesidad de implementar una metodología distinta.

Tras la intervención, los resultados de la encuesta final mostraron un desplazamiento importante en las percepciones estudiantiles. En los ejes relacionados con motivación, los estudiantes manifestaron un mayor agrado por la asignatura y una mejor disposición para trabajar el idioma. El aumento en la valoración de la clase, así como en la percepción de utilidad del contenido, sugiere que el modelo del aula invertida, apoyado en narrativas y materiales audiovisuales, les permitió acercarse al francés desde un enfoque más dinámico y significativo.

Un cambio particularmente notable se observó en la dimensión de autoconfianza. Mientras que en la medición inicial varios estudiantes expresaban inseguridad para participar oralmente o para comprender las actividades, en la encuesta final la mayoría reportó sentirse más preparado para intervenir y comprender los temas. Este incremento coincide con el impacto que suele generar el trabajo anticipado con materiales audiovisuales, que permite llegar al aula con una base más sólida y disminuir la ansiedad frente al error.

De manera similar, se evidenció una mejora en la autonomía del aprendizaje. Los estudiantes que inicialmente manifestaban dificultades para organizar su estudio fuera del aula, reportaron sentirse más cómodos trabajando a su propio ritmo. La posibilidad de revisar videos, leer textos narrativos o repetir contenidos antes de clase facilitó la preparación autónoma y contribuyó a un uso más provechoso del tiempo presencial.

En cuanto a los recursos, los participantes mostraron preferencia clara por los videos narrativos utilizados durante la implementación. Estos materiales fueron valorados por su claridad, su carácter contextualizado y su capacidad para apoyar la comprensión auditiva. Esta apreciación marca un contraste evidente con la encuesta inicial, donde algunos estudiantes expresaban que las lecturas o explicaciones tradicionales no resultaban suficientemente atractivas o accesibles.

Desde una perspectiva más amplia, la comparación entre ambas mediciones evidencia un avance hacia formas de aprendizaje más activas y con mayor sentido para el estudiante. El tránsito desde una postura pasiva o distante hacia una participación más segura y autónoma refleja la coherencia del modelo aplicado con los principios del aprendizaje significativo, en la medida en que los estudiantes pudieron conectar los contenidos con situaciones reales, intereses personales o actividades prácticas que les permitieron dotar de sentido su proceso.

En síntesis, aunque los instrumentos pre y postintervención no eran completamente equivalentes, la lectura conjunta de sus resultados permite afirmar que la metodología de aula invertida generó cambios positivos y sostenidos en la motivación, la autonomía, la percepción de los recursos y la comprensión del proceso de aprendizaje. Más que una mejora exclusivamente cuantitativa, lo que se observa es un cambio en la manera en que los estudiantes se posicionan frente al francés: pasan de “recibir” el contenido a participar activamente en su construcción, lo cual representa un avance importante para abordar la problemática que dio origen a este proyecto.

Tabla 7

Comparación general de percepciones pre y postintervención por ejes temáticos.

Eje temático	Tendencia preintervención	Tendencia postintervención	Cambio observado
--------------	------------------------------	-------------------------------	---------------------

Motivación hacia el aprendizaje del francés	Predominaba la desmotivación, influenciada por la sobrecarga de actividades, la baja intensidad horaria y la percepción del francés como una asignatura difícil o poco útil.	Se evidenció un aumento notable del interés y la disposición para aprender. Los estudiantes destacaron la metodología como más dinámica y significativa, expresando mayor compromiso y agrado por la asignatura.	Incremento de la motivación intrínseca y actitud positiva hacia el aprendizaje.
--	--	---	---

Autonomía y autorregulación del aprendizaje	Muchos estudiantes reportaban dificultades para estudiar por cuenta propia y una fuerte dependencia del docente para avanzar.	La mayoría manifestó sentirse más segura al trabajar de manera autónoma, valorando la posibilidad de organizar su propio ritmo y acceder anticipadamente a los materiales.	Fortalecimiento de la autonomía y de las estrategias de aprendizaje independiente.
--	--	---	--

Percepción metodológica (aula invertida)	Existía preferencia por las clases tradicionales y desconocimiento de metodologías activas.	La metodología del aula invertida fue valorada como innovadora y efectiva. Los estudiantes reconocieron un mejor aprovechamiento del tiempo en clase y una comprensión más clara de los temas.	Transformación positiva en la percepción metodológica; mayor valoración de la innovación.
---	---	--	---

Comprensión y desempeño lingüístico	Inseguridad para hablar y participar, dificultad para comprender textos y vocabulario en contexto.	Mayor confianza al comunicarse y percepción de mejora en la comprensión auditiva y lectora, especialmente gracias a los recursos audiovisuales.	Incremento en la autopercepción de competencia lingüística y participación activa.
--	--	---	--

Recursos y materiales de apoyo	Algunos estudiantes consideraban las lecturas y guías poco claras o poco atractivas.	Los videos narrativos y materiales digitales fueron los más valorados por su claridad,	Aumento de la satisfacción con los recursos pedagógicos y tecnológicos.
---------------------------------------	--	--	---

contextualización y
accesibilidad.

Aprendizaje significativo y aplicabilidad	Los contenidos eran percibidos como poco conectados con la vida cotidiana o los intereses personales.	Los estudiantes reconocieron mayor relación entre los temas trabajados y situaciones reales, encontrando sentido práctico al aprendizaje.	Evidencia de aprendizaje más significativo y contextualizado.
--	---	---	--

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de las encuestas diagnóstica y final sobre la motivación, percepciones y actitudes de los estudiantes de grado décimo del Colegio San Viator frente al aprendizaje del francés. Los resultados se presentan de manera descriptiva, considerando tendencias observadas en los ejes temáticos comunes a ambos instrumentos.

4.2.5 Interpretación de resultados cuantitativos

La lectura conjunta de los resultados obtenidos en las encuestas pre y postintervención permite identificar un cambio significativo en la manera en que los estudiantes se posicionan frente al aprendizaje del francés. Más allá de los porcentajes particulares de cada eje temático, se observa una transformación progresiva en tres dimensiones centrales para esta investigación: la motivación, la autonomía y la percepción de utilidad del aprendizaje.

En primer lugar, los datos sugieren una mejora sostenida en la disposición afectiva hacia la asignatura. La estrategia de aula invertida, al introducir recursos audiovisuales,

secuencias narrativas y actividades diferenciadas por niveles, ofreció a los estudiantes un modo de aproximarse al idioma más flexible y cercano a sus intereses. Esto se refleja en el aumento de respuestas favorables en torno al disfrute de la clase y al interés por continuar aprendiendo, lo que constituye un avance relevante considerando las dificultades de motivación identificadas en la medición inicial.

En segundo lugar, los resultados muestran indicios de fortalecimiento en la autonomía. La posibilidad de revisar contenidos antes de clase y organizar el propio ritmo de estudio permitió que los estudiantes construyeran hábitos de preparación más consistentes. Aunque no todos partían desde las mismas condiciones, la tendencia general indica un tránsito hacia una participación más activa y consciente del proceso de aprendizaje, aspecto estrechamente relacionado con el desarrollo de habilidades metacognitivas.

Finalmente, la percepción de utilidad del francés —inicialmente baja en un sector importante del grupo— experimentó un cambio favorable al cierre de la intervención. El carácter contextualizado de los materiales narrativos y la integración de actividades prácticas en el aula facilitaron que los estudiantes identificaran conexiones más claras entre el contenido y situaciones reales o cercanas a su experiencia. Esta asociación es fundamental para el aprendizaje significativo, en la medida en que permite que los nuevos conocimientos encuentren un lugar dentro de la estructura cognitiva previa del estudiante.

En conjunto, los resultados cuantitativos no solo evidencian una mejora en actitudes específicas, sino que también permiten apreciar una transformación más amplia en la relación de los estudiantes con su propio aprendizaje. La metodología de aula invertida actuó como un mediador pedagógico que reorganizó tiempos, roles y responsabilidades, generando condiciones más favorables para un aprendizaje autónomo, motivado y con mayor sentido para el estudiante. Esta interpretación servirá como base para el análisis cualitativo que se presenta

a continuación, en el que se profundiza, desde la voz de los propios participantes, en las percepciones y experiencias que acompañaron este proceso.

4.3 Resultados Cualitativos: Entrevistas y Diario de Campo

4.3.1 Descripción de los instrumentos cualitativos

Con el propósito de ampliar la comprensión sobre el impacto de la metodología del aula invertida en el proceso de aprendizaje del francés como lengua extranjera, se utilizaron dos instrumentos cualitativos complementarios: entrevistas semiestructuradas aplicadas a un grupo de estudiantes y un diario de campo elaborado por la docente investigadora durante todo el proceso de implementación.

Las entrevistas se llevaron a cabo una vez concluido el cuarto periodo académico, y fueron aplicadas a siete estudiantes seleccionados intencionalmente con base en su nivel de participación, rendimiento y actitud frente a la estrategia. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 20 minutos cada una y se realizaron en un ambiente de confianza, donde se procuró que los estudiantes se expresaran con libertad. Las preguntas abordaban temas como la motivación, el aprendizaje autónomo, la percepción sobre los recursos utilizados, la experiencia con el texto narrativo y el impacto general de la metodología.

En cuanto al diario de campo, este fue construido por la docente-investigadora a lo largo de las sesiones de clase correspondientes a los capítulos de la historia aplicada. Se registraron observaciones relacionadas con el comportamiento de los estudiantes, su disposición frente a la dinámica propuesta, las dificultades presentadas y los avances observables en su participación y desempeño. Este instrumento permitió documentar de manera sistemática la evolución del proceso, complementando las percepciones estudiantiles con el análisis reflexivo de la práctica docente.

4.3.2 Proceso de codificación y análisis

El análisis cualitativo se llevó a cabo mediante un proceso de codificación manual, siguiendo los principios de la codificación abierta, axial y selectiva propios de la teoría fundamentada. Este procedimiento permitió identificar patrones recurrentes en las entrevistas y en el diario de campo, y organizar la información en categorías conceptuales coherentes con los objetivos del estudio.

El proceso inició con una lectura completa y detallada de todas las transcripciones y registros observacionales, subrayando expresiones clave, acciones relevantes y comentarios que se repetían o que aportaban información significativa sobre la experiencia de los estudiantes con la metodología del aula invertida basada en historias. Posteriormente, estas unidades de significado se transformaron en códigos iniciales (codificación abierta) que describían de manera breve la idea central expresada por los estudiantes o registrada en las observaciones del diario.

En una segunda etapa (codificación axial), los códigos fueron agrupados según su afinidad semántica y pedagógica. Este proceso permitió identificar relaciones entre los temas emergentes y organizar los datos en seis categorías temáticas, las cuales se alinean tanto con los ejes planteados en la investigación como con los patrones observados en campo:

Motivación y compromiso (MOT): Comentarios relacionados con el disfrute de aprender francés, el interés renovado por la asignatura, la motivación derivada de trabajar con la historia y el mayor involucramiento en clase.

Autonomía y control del aprendizaje (AUT): Expresiones sobre la responsabilidad al estudiar en casa, el manejo del ritmo de aprendizaje y la posibilidad de revisar el material según la propia necesidad.

Valoración del recurso narrativo y materiales (REC): Menciones a los materiales que

resultaron más útiles, como videos, ejercicios interactivos o lecturas, y las razones detrás de estas preferencias.

Dificultades con recursos y ritmo (DIF): Relatos sobre obstáculos enfrentados, como velocidad de los videos, falta de claridad en algunos materiales o dificultades para mantener hábitos de trabajo en casa.

Aplicación práctica del conocimiento (APL): Evidencias de que los estudiantes logran conectar lo que estudian en casa con las actividades en clase, lo que les facilita la comprensión y participación.

Interacción y participación colaborativa (COL): Percepciones sobre el trabajo en grupo, la participación en discusiones o actividades orales, y el apoyo entre compañeros.

Finalmente, en la fase de codificación selectiva, las categorías fueron integradas para interpretar su relación con la problemática central del estudio: la motivación y el aprendizaje significativo del francés en estudiantes de grado 10 bajo una metodología de aula invertida basada en historias. Este proceso permitió construir una comprensión amplia y fundamentada de cómo los estudiantes vivieron la intervención y qué elementos incidieron más en su experiencia de aprendizaje.

Cada una de estas categorías estuvo acompañada por evidencias directas de los estudiantes o del diario de campo, lo que permitió construir un análisis más profundo y representativo de la experiencia vivida durante la implementación del aula invertida basada en textos narrativos.

Tabla 8

Matriz sintética de codificación temática (ejemplos representativos).

Categoría	Código	Descripción	Ejemplos Textuales Reales (entrevistas + diario de campo)
-----------	--------	-------------	--

1. Motivación y Compromiso	MOT	Comentarios que reflejan disfrute, interés, entusiasmo o conexión emocional con la narración y actividades.	Entrevistas: • “Mi motivación ha mejorado desde que empecé a entender mejor el material.” (Estudiante A) • “Me motiva porque siento que lo que hago en casa se conecta con lo que hago en clase.” (E) • “Siento que me motiva más que las clases normales, porque puedo trabajar a mi propio ritmo.” (C) • “Mi nivel de motivación incrementó durante la implementación... me fue posible resolver mis dudas en clase.” (F) Diario: • “Varios estudiantes manifestaron entusiasmo por conocer qué sucedería en la historia: ‘yo quiero saber qué sigue’.” • “La estructura narrativa facilitó la inmersión en el idioma y mantuvo la motivación.”
2. Autonomía y Control del Aprendizaje	AUT	Expresiones sobre organización personal, estudio independiente, toma de decisiones y uso autónomo de recursos.	Entrevistas: • “Me hace sentir responsable de mi propio aprendizaje.” (B) • “Puedo volver a ver el material en casa y resolver dudas en clase.” (C) • “La metodología me da mucho más control sobre cómo aprendo francés.” (G) • “Ahora, la mayoría ingresa de manera autónoma al Classroom y comienza a trabajar sin necesidad de recordatorios.” (Diario + se observa también en entrevistas indirectamente). • “Aunque funciona, depende de la dedicación de cada estudiante... es necesario mirar los videos.” (F) Diario: • “Se observa una tendencia de los estudiantes de nivel A1 a prepararse mejor en casa.” • “Los estudiantes trabajan más concentrados y preguntan menos que antes.”

3. Preferencias de Recursos	REC	Valoraciones positivas o negativas sobre los materiales: videos, lecturas, ejercicios interactivos, narraciones.	Entrevistas: • “Prefiero los videos. Son fáciles de entender y puedo verlos varias veces.” (A) • “Prefiero lecturas y ejercicios interactivos... me gusta subrayar.” (D) • “Los videos y ejercicios interactivos me fueron de gran ayuda.” (F) • “Algunos videos son un poco rápidos o no explican tanto.” (D) Diario: • “Los estudiantes de A1 mostraron entusiasmo con las actividades visuales.” • “Los textos narrativos avanzados fueron desafiantes para B1.”
4. Dificultades con Recursos y Ritmo	DIF	Obstáculos al usar videos, textos difíciles, problemas gramaticales, velocidad, carga cognitiva.	Entrevistas: • “Algunos videos son un poco rápidos o no explican tanto.” (D) • “Había semanas en que no alcanzaba a ver el material en casa... eso me atrasaba.” (D) • “Me resulta difícil estar atento a los anuncios... a veces olvido revisar los recursos digitales.” (G) Diario: • “Los de nivel B1 tuvieron dificultades para interpretar el texto narrativo avanzado.” • “Estudiantes de A2 solicitaron más ejemplos para diferenciar presente y pasado.” • “Problemas con la conjugación en pasado (B1) y verbos de movimiento (A2).”
5. Aplicación Práctica del Conocimiento	APL	Comentarios donde se evidencia que lo aprendido en casa se usa en clase; relación entre teoría y práctica.	Entrevistas: • “Es como ver el material dos veces. Lo estudio y luego lo practico en clase.” (B) • “Los juegos de roles... uno se divertía y aprendía al mismo tiempo.” (C) • “Me facilita las actividades porque ya revisé antes y llego con menos dudas.” (F) Diario: • “Los juegos de rol reforzaron el vocabulario y los tiempos verbales.” • “La sesión de escape room integró verbos y expresiones de causa y consecuencia.”

6. Interacción y Participación Colaborativa	COL	Relaciones entre pares, cooperación, ayuda entre compañeros, trabajo en grupos.	Entrevistas: • “En las actividades de grupo uno aprende más cuando los compañeros ayudan y le explican.” (A) • “Me gustaría implementar un sistema de monitores para que los compañeros que van adelantados ayuden a los demás.” (G) Diario: • “Se observó cooperación, diálogo y uso del francés en interacciones espontáneas.” • “Hubo desigualdad en la participación, algunos estudiantes asumieron roles pasivos.” • “Los estudiantes comentaban entre ellos cuál nivel les parecía más fácil.”
--	-----	---	---

Nota. Elaboración propia a partir del análisis de entrevistas semiestructuradas y del diario de campo.

4.3.3 Resultados de las entrevistas

Las entrevistas realizadas a siete estudiantes permitieron profundizar en las percepciones, emociones y prácticas que caracterizaron su experiencia con la metodología del aula invertida basada en textos narrativos. A partir del proceso de codificación temática, fue posible identificar patrones consistentes que dialogan con los resultados cuantitativos y con el diario de campo, consolidando una visión amplia y matizada del impacto de la intervención. A continuación, se presentan los hallazgos organizados según las seis categorías definidas en la matriz de codificación.

A. Motivación y compromiso (MOT):

Una de las temáticas más recurrentes fue el aumento en la motivación hacia el aprendizaje del francés. La mayoría de los entrevistados expresó que esta metodología les resultó más atractiva que las clases tradicionales, ya que les permitía prepararse previamente y llegar al aula con mayor seguridad.

“Al principio fue difícil adaptarme, pero ahora siento que me gusta más porque puedo ver los temas en casa y no me siento perdido en clase.” (Estudiante A)

“Me motiva porque siento que lo que hago en casa se conecta con lo que hago en clase. No es como estudiar algo y olvidarlo; aquí se aprovecha más.” (Estudiante E)

Además, el uso de materiales narrativos y la posibilidad de elegir el nivel de dificultad fueron identificados como elementos motivadores:

“Siento que me motiva más que las clases normales, porque puedo trabajar a mi propio ritmo. No tengo que depender del ritmo de los demás y eso me motiva.” (Estudiante C)

B. Autonomía y control del aprendizaje (AUT):

Las entrevistas mostraron que la metodología impulsó un proceso gradual de toma de control sobre el propio aprendizaje. Los estudiantes reconocieron que la responsabilidad de revisar el material en casa se convirtió en una competencia formativa en sí misma.

“Me hace sentir responsable de mi propio aprendizaje.” (Estudiante B)

“Si no entiendo algo, puedo volver a verlo en casa y resolver dudas en clase. Me hace sentir que puedo manejar mi aprendizaje.” (Estudiante C)

Varios estudiantes asociaron la autonomía con una mejor organización y gestión del tiempo:

“Al principio no me gustaba mucho porque requiere más tiempo, pero ahora entiendo que me ayuda. Me obliga a organizarme.” (Estudiante B)

“Revisar las temáticas en casa me permitió llegar más tranquila a clase y resolver mis

dudas.” (Estudiante F)

C. Valoración del recurso narrativo y materiales (REC):

Los materiales —especialmente los videos y las lecturas vinculadas con la historia— se consolidaron como una herramienta clara y accesible para los estudiantes. Su formato permitió estudiar a ritmo propio y revisar contenido en caso de dudas.

“Prefiero los videos. Son fáciles de entender y puedo verlos varias veces si no entiendo algo.” (Estudiante A)

“Me gusta leer porque puedo subrayar y tomar notas.” (Estudiante D)

“Los videos me ayudan a practicar cómo se escucha el francés real.” (Estudiante E)

“Si no entiendo algo, puedo volver a verlo en casa y resolver dudas en clase. Me hace sentir que puedo manejar mi aprendizaje.” (Estudiante C)

También surgieron observaciones críticas que aportan matices importantes al análisis:

“Algunos videos eran un poco rápidos o no explicaban tanto. A veces preferiría que fueran más detallados.” (Estudiante D)

En general, los participantes valoraron la diversidad de materiales y la posibilidad de escoger entre ellos.

D. Aplicación práctica del conocimiento (APL):

Una de las aportaciones más significativas del enfoque invertido fue la posibilidad de aplicar inmediatamente en clase lo revisado en casa.

“Es como ver el material dos veces. Primero lo estudio y luego lo practico en clase.”

(Estudiante B)

“Me gustaron los juegos de roles, uno se divertía y aprendía al mismo tiempo.”

(Estudiante C)

Los estudiantes señalaron que esta dinámica reforzó su comprensión y les permitió sentir el aprendizaje como algo útil y aplicable en situaciones comunicativas reales.

E. Interacción y participación colaborativa (COL):

La metodología fortaleció las dinámicas de interacción en el aula, especialmente durante las actividades colaborativas que exigían cooperación, diálogo y uso práctico del francés.

“En las actividades de grupo uno aprende más, porque los compañeros ayudan y explican cuando uno no entiende algo.” (Estudiante A)

La percepción de un ambiente más participativo coincide con lo observado en el diario de campo y contribuye a explicar el aumento en la confianza reportada por los estudiantes.

F. Dificultades con recursos y ritmo (DIF):

Aunque la valoración general fue positiva, los estudiantes también señalaron desafíos importantes. El más recurrente fue la dificultad para organizar el tiempo y cumplir con el trabajo previo a clase.

“Había semanas en que no alcanzaba a ver el material en casa porque tenía muchos trabajos de otras materias.” (Estudiante D)

“La efectividad depende de que todos revisen los recursos. Si no lo hacen, se atrasan.”

(Estudiante F)

“Al tratarse de una metodología de trabajo en casa es necesario que todos los estudiantes dediquen el tiempo pertinente a mirar los videos o realizar las actividades propuestas por la docente.” (Estudiante F)

“Me resulta difícil estar atento a los anuncios para revisar los recursos digitales.”

(Estudiante G)

Estas dificultades permiten identificar los límites del aula invertida cuando los estudiantes aún están desarrollando hábitos de autonomía.

De esta manera se evidencia que el análisis de las entrevistas revela una percepción mayoritariamente positiva frente a la metodología implementada, especialmente en lo que concierne a la motivación, la autonomía y el uso de materiales narrativos. Las voces de los estudiantes reflejan una transformación en la forma en que enfrentan el aprendizaje del francés, reconociendo el valor de prepararse anticipadamente, participar activamente y sentirse protagonistas en su propio proceso de formación.

4.3.4 Resultados del diario de campo

El diario de campo permitió registrar observaciones sistemáticas a lo largo de toda la implementación de la metodología del aula invertida basada en textos narrativos, desarrollada con los estudiantes de grado décimo del Colegio San Viator. Las anotaciones recogidas a lo largo de los ocho capítulos trabajados reflejan con claridad la evolución de las dinámicas en clase, el compromiso de los estudiantes, las dificultades encontradas y los logros alcanzados. A

continuación, se presentan los hallazgos organizados por categoría temática, siguiendo la misma codificación aplicada en el análisis de las entrevistas.

A. Motivación y compromiso (MOT):

Desde las primeras sesiones se observó que la motivación de los estudiantes evolucionó notablemente conforme avanzaba la implementación. En los primeros capítulos, la motivación se manifestó principalmente a través de la curiosidad narrativa, un elemento que funcionó como motor emocional para involucrarse más activamente en el proceso. Comentarios espontáneos como *“yo quiero saber qué sigue”* o *“esto está interesante”* (Semana 2) evidenciaron que la historia capturaba su atención y generaba expectativas sobre el desarrollo de cada capítulo.

El diario de campo ofrece múltiples indicios de un aumento gradual y sostenido de la motivación hacia el aprendizaje del francés a medida que avanzaba la intervención. Este cambio no solo se expresó en los comentarios de los estudiantes, sino también en su comportamiento observable durante las sesiones presenciales.

“Durante la sesión del Capítulo 2, varios estudiantes manifestaron entusiasmo por conocer qué sucedería en la historia.” (Semana 2)

“La historia captó la atención de los estudiantes, lo que facilitó la motivación y participación en clase.” (Entrada general)

Este interés inicial se transformó, en semanas posteriores, en una mayor disposición al trabajo y una actitud más positiva frente a las actividades:

“Los estudiantes trabajan concentrados en los materiales del capítulo 4.” (Semana 4)

La narrativa también actuó como un elemento sostenedor de la motivación:

“La estructura narrativa facilitó la inmersión en el idioma y mantuvo la motivación de los estudiantes hasta el final.”

Además, se observaron señales de disfrute espontáneo, que no estaban presentes en las primeras sesiones:

“Durante la actividad del capítulo 6, varios estudiantes se acercaron al docente para comentar lo ‘chévere’ que estaba el giro de la historia.”

“En el cierre del capítulo 7 algunos estudiantes pidieron continuar la actividad porque querían saber si sus hipótesis sobre el tesoro eran correctas.”

También emergieron comportamientos que sugieren una motivación autónoma, no dependiente únicamente del docente:

“Tres estudiantes adelantaron el capítulo en casa sin que se les pidiera y llegaron con preguntas preparadas.” (Semana 5)

“Un grupo comentó que había visto el video explicativo dos veces porque ‘querían entender mejor la parte del misterio’.” (Semana 6)

En conjunto, estas observaciones muestran que la motivación no solo aumentó, sino que también se diversificó: algunos se motivaban por la historia, otros por los videos, otros por las actividades prácticas, y otros por el trabajo colaborativo.

B. Autonomía y control del aprendizaje (AUT):

Uno de los cambios más consistentes a lo largo de la intervención fue el desarrollo de la autonomía. En las primeras semanas, el diario documentó que muchos estudiantes mostraban una fuerte dependencia del docente, esperando instrucciones precisas y constantes. Sin embargo, con el avance del proyecto, esta conducta comenzó a transformarse progresivamente.

Un primer hito significativo se registró en la Semana 5, cuando se observó que:

“La mayoría ingresa al Classroom y comienza a trabajar sin necesidad de recordatorios.” (Semana 5)

Este comportamiento marcó el inicio de una **autorregulación real**, donde los estudiantes empezaron a asumir el control de su proceso, explorando los materiales por iniciativa propia. Posteriormente, en la Semana 6, se evidenció un paso aún más avanzado de autonomía:

“Los estudiantes revisaban por su cuenta los niveles antes de decidir con cuál trabajar.” (Semana 6)

Esta acción no solo refleja autonomía operativa (saber dónde ingresar, cómo acceder al material), sino también autonomía metacognitiva, pues implica capacidad para evaluar el propio nivel, tomar decisiones sobre qué tipo de actividad realizar y gestionar el ritmo de aprendizaje.

Además, la autonomía se manifestó en pequeños comportamientos observados durante las actividades, como la ayuda espontánea entre compañeros, la organización independiente del tiempo en aula de informática y la consulta autónoma de recursos sin esperar instrucciones.

En conjunto, estos indicadores muestran un proceso claro: los estudiantes pasaron de un rol pasivo —característico de metodologías tradicionales— a un rol más activo, responsable y autorregulado, lo cual representa uno de los logros más significativos del enfoque invertido.

C. Valoración del recurso narrativo y materiales (REC):

El uso del texto narrativo como eje articulador fue un elemento especialmente valorado por los estudiantes. Las actividades basadas en la historia despertaron su curiosidad y les permitieron conectar emocionalmente con los personajes y los eventos.

“Durante la sesión del capítulo 3, varios estudiantes se sorprendieron con el giro en la historia y comenzaron a hacer hipótesis sobre lo que podría pasar. Este tipo de comentarios evidencia una inmersión activa en la narrativa.” (Diario de Campo, semana 3)

“Las actividades dinámicas (juegos de roles, escape room) reforzaron el aprendizaje de manera efectiva.” (Diario de Campo, semana 7)

También fue notable la apropiación de los materiales digitales, en especial de los videos:

“Muchos estudiantes expresaron que preferían ver los videos en casa para luego poder repasar y preguntar dudas. Algunos incluso anotaban vocabulario nuevo que aparecía en los capítulos.” (Diario de Campo, semana 5)

D. Aplicación práctica del conocimiento (APL):

A lo largo de la implementación, fue evidente que una de las fortalezas más significativas de la metodología del aula invertida basada en narrativa fue la posibilidad de aplicar, en el espacio presencial, aquello que los estudiantes habían explorado previamente en casa. Esta continuidad entre preparación autónoma y trabajo en clase permitió que el aprendizaje adquiriera sentido práctico y que los estudiantes establecieran conexiones más claras entre los contenidos y su uso en contexto.

Desde los primeros capítulos se observó que, cuando los estudiantes llegaban con un conocimiento previo —aunque fuera parcial— del vocabulario o de las estructuras gramaticales, la clase se convertía en un espacio más dinámico y efectivo. Por ejemplo, en el Capítulo 2, las actividades de descripción de objetos perdidos mostraron que aquellos que habían revisado las preposiciones o los verbos de movimiento lograban aplicarlos de manera más fluida en las situaciones planteadas:

“La actividad grupal fue bien recibida; los estudiantes mencionaron que les ayudó a comprender mejor el capítulo y reforzar el vocabulario y la gramática.” (Capítulo 1, segunda sesión)

Esta relación entre lo trabajado en casa y la práctica en clase se hizo más evidente en los capítulos intermedios. Durante el Capítulo 3, cuando los estudiantes debían reconocer conexiones entre la historia y el vocabulario acumulado, se observó que la lectura previa —aunque en esta sesión no hubiera material asignado en casa— había generado un punto de partida significativo para la comprensión posterior:

“Se pudo notar que la mayoría de los estudiantes han desarrollado una buena comprensión de la historia y su vocabulario.” (Capítulo 3)

Más adelante, en los capítulos finales, la aplicación práctica del conocimiento adquirió una dimensión más compleja. Las actividades como el juego de roles, el escape room lingüístico, las hipótesis narrativas o la comparación de versiones del final del cuento exigieron que los estudiantes integraran contenidos de vocabulario, categorías gramaticales y elementos narrativos:

“Los estudiantes representaron escenas clave de los capítulos finales, utilizando estructuras trabajadas a lo largo del curso.” (Capítulo 7)

“El escape room incluyó pistas con verbos en distintos tiempos, expresiones de causa y consecuencia, y vocabulario aprendido en la historia.” (Capítulo 8)

De esta manera, la metodología permitió que los contenidos no quedaran aislados en ejercicios descontextualizados, sino que se pusieran en juego para resolver problemas, crear hipótesis, dramatizar escenas o interpretar información dentro de la narrativa. Lo aprendido fuera del aula se volvió útil, relevante y funcional dentro de las actividades presenciales, consolidando un aprendizaje más profundo y coherente con los principios del aprendizaje significativo.

E. Interacción y participación colaborativa (COL):

A medida que avanzó la intervención, la interacción entre los estudiantes se volvió más espontánea, constante y productiva. Las dinámicas grupales dejaron de depender exclusivamente de las indicaciones de la docente y comenzaron a surgir de manera autónoma, lo que evidencia un cambio en la apropiación del espacio de clase y en la forma de relacionarse con el idioma.

Durante las sesiones finales, particularmente en las actividades relacionadas con los capítulos 7 y 8, se observó una cooperación mucho más fluida. La organización de los equipos

para resolver el misterio del tesoro, por ejemplo, emergió sin necesidad de instrucciones detalladas:

“Los estudiantes se organizaron por sí mismos en equipos para resolver el misterio del tesoro. Se observó cooperación, diálogo y uso del francés en interacciones espontáneas.” (Semana 7)

Este tipo de comportamientos no solo muestran un aumento en la participación, sino también un avance en la capacidad de los estudiantes para negociar significados y construir conocimiento de forma conjunta. Asimismo, las presentaciones grupales demostraron un nivel creciente de compromiso y apropiación de las tareas:

“Varios grupos presentaron sus actividades con entusiasmo... se notaba que estaban haciendo un esfuerzo por utilizar el vocabulario aprendido.” (Semana 6)

En conjunto, estas evidencias sugieren que la metodología favoreció un clima de clase donde la participación dejó de ser una acción puntual para convertirse en un componente estructural del aprendizaje. La narrativa compartida funcionó como un catalizador para que los estudiantes interactuaran, compartieran hipótesis y se involucraran activamente en la resolución de las actividades propuestas.

F. Dificultades con recursos y ritmo (DIF):

Si bien el proceso mostró avances importantes, el diario de campo también permitió identificar diversas dificultades que afectaron el desarrollo óptimo de algunas sesiones. Una de las más reiteradas fue la falta de preparación previa por parte de ciertos estudiantes, especialmente en los niveles A2 y B1. Esta situación se registró de manera consistente durante las primeras semanas:

“Falta de preparación previa en casa por parte de algunos estudiantes de nivel A2 y B1.”

(Semana 1)

“Hubo estudiantes que no revisaron el contenido antes de la sesión... lo que afectó su desempeño.” (Semana 2)

“No todos los estudiantes revisan los materiales antes de la clase... eso afecta la dinámica grupal.” (Semana 3)

Estas evidencias muestran que la autonomía no se desarrolla de forma instantánea, sino que requiere acompañamiento, recordatorios frecuentes y estrategias progresivas de autorregulación.

También se observaron dificultades logísticas relacionadas con el trabajo en la sala de informática. En algunos casos, los estudiantes no lograban acceder rápidamente a los materiales o perdían tiempo por no recordar su nivel correspondiente:

“En la sala de informática hubo estudiantes que perdieron tiempo buscando acceso a los videos o sin recordar cuál era su nivel.” (Semana 4)

Finalmente, se registraron desigualdades en la participación dentro de los grupos. Algunas tareas quedaron concentradas en los estudiantes con mayor dominio del idioma, mientras otros asumían roles pasivos durante las actividades colaborativas, especialmente en las primeras semanas de implementación.

Estas dificultades no invalidan el modelo, sino que permiten comprender sus límites y enfatizar la necesidad de fortalecer el andamiaje pedagógico, el seguimiento de las tareas autónomas y la organización interna de los grupos.

En conclusión, el seguimiento narrativo realizado a lo largo de los ocho capítulos evidencia una evolución clara y consistente en la forma en que los estudiantes asumieron el aprendizaje del francés bajo la metodología del aula invertida basada en textos narrativos. A medida que avanzó el proceso, se consolidaron mejoras en motivación, autonomía y participación, lo que transformó la dinámica de clase y favoreció un ambiente más activo y comprometido.

Al mismo tiempo, el diario permitió identificar momentos de tensión —como la falta de preparación previa, el manejo del tiempo o las dificultades técnicas— que, lejos de debilitar el modelo, ofrecen insumos valiosos para su ajuste y fortalecimiento. En conjunto, las observaciones registradas dialogan de manera coherente con los hallazgos de las entrevistas, confirmando que la narrativa, el trabajo previo y las actividades colaborativas fueron elementos clave para estimular el interés y dinamizar el aprendizaje dentro del aula. Estas evidencias cualitativas consolidan la comprensión del impacto que tuvo la estrategia, aportando matices esenciales para la interpretación general de los resultados de la investigación.

4.3.5 Interpretación de resultados cualitativos

Los hallazgos cualitativos derivados de las entrevistas semiestructuradas y del diario de campo evidencian una transformación significativa en las actitudes, percepciones y comportamientos de los estudiantes frente al aprendizaje del francés como lengua extranjera. Esta transformación se alinea con los principios del marco teórico, especialmente con los fundamentos del constructivismo social, la teoría de la autodeterminación y el aprendizaje significativo.

Uno de los aspectos más destacados fue el incremento sostenido de la motivación. En coherencia con lo planteado por Deci y Ryan (2000), se evidenció que la autonomía, la competencia y la conexión interpersonal —pilares de la motivación intrínseca— se vieron

favorecidos por la implementación de la estrategia pedagógica. La posibilidad de elegir el nivel de dificultad (A1, A2 o B1), trabajar al propio ritmo y participar activamente en clase permitió a los estudiantes sentir mayor control sobre su proceso de aprendizaje, lo que fortaleció su implicación y compromiso. Las voces de los participantes reflejan una motivación más sostenida a lo largo del proceso, impulsada no solo por el diseño metodológico, sino también por la dimensión emocional y narrativa de los materiales. Este incremento motivacional cualitativo coincide con los patrones cuantitativos identificados en las encuestas postintervención, lo que evidencia la coherencia entre ambos enfoques.

El fortalecimiento de la autonomía también fue un patrón recurrente en los datos. Tal como sugiere Holec (1981), la autonomía no se limita a la capacidad de trabajar sin supervisión, sino que implica la autorregulación, la toma de decisiones y la capacidad de identificar necesidades de aprendizaje. La mayoría de los estudiantes manifestó sentirse más seguros para organizar su estudio, buscar recursos adicionales y asumir un rol más activo en la preparación de las clases. Esta observación se confirma también en el diario de campo, donde se evidenció una evolución clara en la autogestión de los estudiantes frente a las actividades propuestas. Estos hallazgos complementan directamente los resultados cuantitativos, que también mostraron avances en la percepción de organización, preparación previa y seguridad para participar.

En cuanto al uso del texto narrativo como eje estructurante del proceso, los resultados apuntan a una alta valoración por parte de los estudiantes. Como señala Bruner (1986), la narrativa permite organizar la experiencia y dotarla de sentido. En este caso, la historia propuesta en la secuencia didáctica no solo funcionó como vehículo de contenidos lingüísticos, sino que generó una conexión emocional y una continuidad que mantuvo el interés y la curiosidad de los estudiantes a lo largo del proceso. Este hallazgo respalda lo planteado por Samacá (2023), quien destaca que las narrativas en entornos de aula invertida potencian tanto

la comprensión auditiva como la producción escrita, al ofrecer un contexto auténtico y creativo para el uso del idioma.

La categoría de participación activa estuvo presente tanto en las entrevistas como en las observaciones. En línea con los planteamientos de Johnson, Johnson y Smith (1998), la interacción colaborativa no solo favoreció el aprendizaje, sino que también fortaleció la motivación y la construcción de significado. Las actividades de dramatización, resolución de pistas, diseño de mapas y debates promovieron un ambiente donde los estudiantes interactuaron constantemente, generando oportunidades auténticas de comunicación. Este enfoque cooperativo se alinea con el aprendizaje significativo descrito por Ausubel (1976), ya que los nuevos conocimientos se integraron en la estructura cognitiva del estudiante de forma contextualizada y relevante.

Sin embargo, también se evidenciaron algunas dificultades relacionadas con la preparación autónoma fuera del aula, especialmente en los primeros ciclos. Este hallazgo refuerza lo planteado por Al-Emran et al. (2018), quienes advierten que el éxito del aula invertida depende en gran medida de la disposición de los estudiantes para asumir responsabilidad y de las condiciones contextuales (acceso a tecnología, gestión del tiempo, etc.). En este sentido, se hace evidente que la implementación de esta metodología requiere acompañamiento constante, ajustes graduales y un seguimiento cercano del proceso individual de cada estudiante. Reconocer estas tensiones también aporta equilibrio al análisis, mostrando que los avances no fueron lineales y que el proceso requirió ajustes continuos.

En suma, los datos cualitativos permiten concluir que la estrategia de aula invertida basada en una secuencia narrativa no solo favoreció el desarrollo de competencias lingüísticas, sino que también fortaleció dimensiones clave del proceso educativo como la motivación, la autonomía, la participación y el aprendizaje colaborativo. La experiencia se alinea con un

enfoque constructivista y centrado en el estudiante, en el que la combinación de tecnologías, narrativas y estrategias activas genera un entorno pedagógico más significativo, humano y cercano a las realidades y necesidades del aprendiz.

Estos hallazgos cualitativos no solo complementan, sino que explican los resultados cuantitativos, proporcionando un marco interpretativo más profundo sobre cómo y por qué ocurrió la transformación observada.

4.4 Triangulación de Resultados

Con el propósito de integrar y contrastar los hallazgos obtenidos a través de los distintos instrumentos aplicados, se realizó una triangulación entre los datos cuantitativos (encuestas pre y postintervención), los resultados cualitativos (entrevistas) y las observaciones registradas en el diario de campo. Este cruce de información permitió identificar puntos de convergencia, complementar vacíos interpretativos y validar las tendencias generales observadas en el desarrollo del proyecto. Este proceso de triangulación busca no solo verificar los resultados, sino también comprenderlos en su complejidad pedagógica.

Desde el análisis de los resultados, se logró evidenciar un incremento notable en la motivación hacia el aprendizaje del francés. Este cambio se reflejó en indicadores como el disfrute de la clase, la percepción positiva del aprendizaje autónomo y la valoración del uso de materiales audiovisuales. En correspondencia, los testimonios recogidos en las entrevistas reforzaron estas percepciones, al destacar que los estudiantes se sentían más comprometidos, confiados y motivados para participar activamente en las sesiones presenciales.

La convergencia entre ambos enfoques también fue evidente en torno a la percepción del aula invertida como metodología. Mientras que las encuestas postintervención reflejaron una mejora en la organización personal y en el interés por aprender a través de materiales

digitales, los estudiantes entrevistados subrayaron que el hecho de trabajar a su propio ritmo, seleccionar su nivel de dificultad y conectar los temas con una historia central, les permitió aprender de manera más significativa. Estos hallazgos coinciden también con lo observado en el diario de campo, donde se documentó un aumento progresivo en la participación y la autonomía de los estudiantes, así como en su disposición para asumir un rol más activo en el aula.

Un aspecto particularmente relevante fue la valoración del recurso narrativo como mediador pedagógico. La narrativa no solo facilitó la comprensión lingüística, sino que actuó como un catalizador emocional y cognitivo que generó interés, continuidad temática y mayor apropiación del contenido. Este punto fue reiterado en las tres fuentes: en las encuestas (donde los videos narrativos fueron calificados como el recurso más útil), en las entrevistas (donde varios estudiantes expresaron que las historias les ayudaban a “engancharse” con la clase), y en las sesiones de clase (en las que las dramatizaciones y juegos de rol mostraron una alta participación espontánea).

En cuanto a la autonomía, tanto los resultados cuantitativos como cualitativos mostraron avances sustanciales. Los estudiantes manifestaron sentirse más seguros trabajando por su cuenta, mejorando su capacidad de preparación previa y autogestión del tiempo. A esto se sumaron comentarios en entrevistas que resaltaron el sentido de responsabilidad que implicaba “llegar preparados” y aprovechar el trabajo en clase. El diario de campo respaldó esta percepción con evidencia de un mayor compromiso durante las sesiones prácticas, especialmente en las fases de resolución de actividades grupales.

No se identificaron divergencias significativas entre los instrumentos; sin embargo, sí se observó que algunos estudiantes, a pesar de mostrar avances en autonomía y motivación, continuaban manifestando ciertas preferencias por métodos más tradicionales, lo que sugiere la

necesidad de seguir fortaleciendo habilidades de autorregulación y adaptación progresiva a este tipo de metodologías.

La triangulación permitió confirmar que la implementación del aula invertida, enmarcada en una propuesta socio-constructivista y narrativa, favoreció un aprendizaje más significativo, al incrementar la motivación, fortalecer la autonomía y fomentar una mayor participación activa. La coincidencia de resultados entre encuestas, entrevistas y observación docente refuerza la validez de la intervención y ofrece una visión integral de su impacto en el proceso formativo de los estudiantes.

Finalmente, la triangulación permitió corroborar que los desafíos observados —como la falta de preparación previa en algunos estudiantes— no contradicen los avances logrados, sino que contextualizan la dinámica real de implementación, mostrando que la transición hacia metodologías activas requiere acompañamiento continuo.

En síntesis, la triangulación confirma la coherencia de los hallazgos y refuerza la validez del proceso investigativo, mostrando un impacto positivo de la metodología tanto en la dimensión cognitiva como en la motivacional y actitudinal del aprendizaje del francés.

Tabla 9

Triangulación de resultados entre encuestas, entrevistas y diario de campo.

Eje analizado	Encuestas	Entrevistas	Diario de Campo	Convergencia
	(Cuantitativo)	(Cualitativo)	(Cualitativo)	

Motivación	↑ disfrute, ↑ interés por videos, ↑ percepción positiva de la clase	“me motiva trabajar a mi ritmo”, “la historia lo hace interesante”	entusiasmo por la historia, mayor energía en clase	Alta
Autonomía	↑ sensación de organización, ↑ utilidad del trabajo previo	“me hace sentir responsable”, “puedo manejar mi aprendizaje”	ingreso autónomo al Classroom, selección de niveles	Alta
Recursos narrativos y digitales	videos = recurso mejor valorado	preferencia por videos y lecturas; narrativa como enganche	estudiantes comentan capítulos, revisan videos, anotan vocabulario	Alta
Participación	↑ percepción de aprovechamiento en clase	juegos de rol, interacción grupal valorada	más participación espontánea y colaborativa	Alta

Dificultades	algunos estudiantes reportan poco tiempo o carga académica	dificultades de ritmo, tiempo y hábitos	falta de revisión previa en semanas iniciales	Convergencia parcial
Impacto global de la metodología	↑ motivación, ↑ percepción positiva	aprendizaje más significativo, sentirse más preparados	avance en seguridad y participación	Alta

Nota. La tabla presenta la convergencia temática entre los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos a través de las encuestas pre y postintervención, las entrevistas semiestructuradas y el diario de campo. Los ejes analizados corresponden a motivación, autonomía, valoración de recursos, participación, dificultades y percepción global de la metodología. La convergencia se indica en tres niveles: alta, parcial o limitada, según la correspondencia entre los hallazgos.

En conjunto, la triangulación de los datos cuantitativos y cualitativos permite afirmar que la metodología de aula invertida, integrada con una narrativa estructurante y niveles diferenciados, produjo transformaciones sustanciales en la motivación, la autonomía y la participación de los estudiantes. La coherencia entre las distintas fuentes refuerza la validez de los resultados y ofrece una comprensión integral del impacto de la intervención. Esta visión holística prepara el terreno para el siguiente capítulo, en el que se presentan las conclusiones generales del estudio y las implicaciones pedagógicas que surgen de este proceso, así como las proyecciones y recomendaciones para futuras aplicaciones en el contexto escolar.

4.5 Discusión General de Resultados

Los resultados obtenidos a lo largo del proceso de análisis evidencian un impacto positivo y significativo de la metodología de aula invertida basada en narrativas sobre la motivación y el aprendizaje significativo del francés como lengua extranjera en estudiantes de grado décimo. Esta conclusión se alinea directamente con los objetivos propuestos en esta investigación y respalda la hipótesis inicial: una estrategia pedagógica centrada en el estudiante, que combina la flexibilidad del aula invertida con el poder contextualizador del texto narrativo, favorece el aprendizaje significativo, incrementa la motivación y fortalece la autonomía de los aprendices.

Desde la dimensión cuantitativa, se observaron mejoras notables en la percepción de los estudiantes hacia la asignatura, en su disposición para trabajar de forma autónoma y en su interés por participar en actividades prácticas. Estas tendencias fueron confirmadas cualitativamente tanto en las entrevistas como en el diario de campo, donde emergieron con claridad categorías como motivación intrínseca, compromiso activo y valoración del trabajo colaborativo. La coherencia entre los resultados obtenidos a través de distintos instrumentos no solo fortalece la validez del estudio, sino que permite establecer conexiones claras con los postulados del enfoque socio-constructivista que fundamenta esta propuesta.

En cuanto al aprendizaje de lenguas extranjeras, este estudio confirma que las metodologías centradas en el estudiante —como el aula invertida— no solo mejoran los niveles de participación, sino que también favorecen la internalización del conocimiento cuando se incorporan recursos que conectan emocionalmente con el estudiante, como las historias. La narrativa no solo fue percibida como un medio para aprender vocabulario o estructuras gramaticales, sino como una herramienta que dio sentido al proceso, generando continuidad temática, interés sostenido y oportunidades de aplicación real del idioma.

Estos hallazgos dialogan de manera directa con la literatura académica reciente. Investigaciones como las de Samacá Aguilar (2023), O'Flaherty y Phillips (2015), y Bishop y Verleger (2013) ya habían señalado el impacto del aula invertida en la motivación y la autonomía del estudiante, especialmente cuando esta metodología es implementada de forma planificada y coherente con los intereses del grupo. Sin embargo, esta investigación añade un aporte novedoso al integrar un enfoque narrativo secuencial y escalonado por niveles de dificultad (A1, A2 y B1), permitiendo una mayor personalización del aprendizaje y ampliando las posibilidades de inclusión en un aula con distintos ritmos de avance. Esta combinación metodológica —aula invertida, narrativa y diferenciación por niveles— constituye uno de los aportes principales de este estudio, pues demuestra su viabilidad en contextos escolares reales y con limitaciones propias del calendario y la carga académica.

Además de contribuir a la discusión académica, este estudio cobra especial relevancia en el marco de las políticas educativas actuales en Colombia. En el año 2024, el Ministerio de Educación Nacional, en colaboración con la Embajada de Francia, publicó el documento titulado *“Currículo sugerido para la enseñanza y el aprendizaje del francés como lengua extranjera en las instituciones educativas oficiales de Colombia para los grados 9°, 10° y 11°”*. Este documento reconoce explícitamente el valor de enfoques activos y participativos para el aprendizaje de lenguas, destacando entre ellos el uso del aula invertida como una metodología efectiva para fomentar la autonomía, la comprensión intercultural y el aprendizaje significativo en los estudiantes. El modelo implementado en este proyecto no solo está alineado con estas recomendaciones, sino que representa una aplicación práctica y contextualizada que podría servir como referente para otras instituciones educativas que buscan innovar sus procesos pedagógicos en el área de lenguas extranjeras.

Las implicaciones para la práctica docente son claras: el rol del profesor debe transitar hacia una función de mediador y facilitador, capaz de diseñar entornos de aprendizaje flexibles

y centrados en el estudiante. Asimismo, se hace evidente la necesidad de ofrecer formación continua a los docentes en el uso de recursos digitales, en el diseño de actividades narrativas y en la planificación de experiencias didácticas diferenciadas. Este enfoque no solo responde a las necesidades pedagógicas del presente, sino que prepara a los estudiantes para enfrentar con mayor competencia los desafíos comunicativos de un mundo globalizado y multilingüe.

Finalmente, los resultados de esta investigación invitan a seguir explorando nuevas rutas pedagógicas que integren tecnología, emoción, narrativa y autonomía. Si bien se reconocen los desafíos logísticos y formativos que implica implementar el aula invertida, los beneficios observados —tanto en términos de motivación como de desempeño— confirman que este tipo de prácticas no solo son posibles en contextos escolares reales, sino profundamente transformadoras.

Antes de presentar las conclusiones generales del estudio, resulta pertinente sintetizar de manera explícita la relación entre los objetivos específicos planteados y los hallazgos obtenidos. Esta articulación permite observar cómo cada fase de la investigación aportó evidencia concreta para responder a las preguntas iniciales y confirmar la coherencia metodológica y conceptual del proyecto. La siguiente tabla resume esta correspondencia.

Tabla 10

Relación entre los objetivos específicos y los hallazgos de la investigación.

Objetivo Específico	Hallazgos Relevantes

Identificar los factores que inciden positiva y negativamente en la motivación de los estudiantes de grado 10 en el aprendizaje del francés.	A partir de la encuesta diagnóstica, entrevistas y observaciones, se identificaron factores negativos como la baja autoconfianza, la percepción de dificultad del idioma, el desinterés por metodologías tradicionales y la falta de autonomía. Como factores positivos surgieron la curiosidad por lo digital, la valoración de actividades prácticas y la conexión emocional con la narrativa.
---	--

Desarrollar una estrategia pedagógica basada en el uso del aula invertida con textos narrativos para promover la motivación y el aprendizaje significativo del francés.	Se diseñó e implementó una secuencia narrativa con niveles diferenciados (A1, A2, B1), apoyada en materiales audiovisuales, actividades colaborativas, dramatizaciones y ejercicios de aplicación práctica, integrando el trabajo autónomo en casa con experiencias activas en el aula.
--	---

Implementar y evaluar el impacto de la estrategia pedagógica del aula invertida basada en textos narrativos en la motivación y el aprendizaje significativo del francés.	Las encuestas postintervención, entrevistas y diario de campo evidenciaron aumento en la motivación, mayor disfrute de la clase, participación activa, desarrollo de habilidades comunicativas y percepción renovada del francés como lengua útil y accesible. Se fortalecieron la autonomía, la confianza y la apropiación del aprendizaje.
---	--

Nota. Elaboración propia a partir del análisis cuantitativo y cualitativo realizado durante las fases pre y postintervención.

Aunque los resultados muestran una correspondencia clara entre lo propuesto y lo alcanzado, este panorama no debe interpretarse como un proceso lineal o exento de tensiones. Como ocurre en toda experiencia pedagógica situada, aquello que funciona también convive con condiciones reales del aula que influyen en la implementación y en el ritmo del aprendizaje. Reconocer estas condiciones forma parte natural del análisis y permite comprender los hallazgos desde una mirada equilibrada, sensible al contexto y consciente de los márgenes de acción posibles en un entorno escolar. En esta dirección, resulta pertinente considerar los límites y particularidades que acompañaron el desarrollo de la intervención.

4.6 Limitaciones del análisis

Si bien los resultados obtenidos permiten identificar tendencias claras en cuanto a la motivación y el aprendizaje significativo del francés mediante la metodología de aula invertida basada en textos narrativos, es importante reconocer algunas limitaciones del análisis. En primer lugar, la muestra estuvo limitada a un solo grupo de estudiantes de grado décimo del Colegio San Viator, lo que restringe la posibilidad de generalizar los hallazgos a otros contextos educativos. Además, aunque se utilizaron múltiples instrumentos de recolección de datos para fortalecer la validez del estudio, la aplicación de encuestas y entrevistas puede estar sujeta a sesgos de deseabilidad social, especialmente en respuestas relacionadas con la percepción docente o la valoración de la estrategia.

Por otro lado, la disponibilidad de tiempo para implementar completamente los ocho capítulos narrativos dentro del calendario escolar fue un factor condicionante. También se debe considerar que algunos estudiantes no revisaron los materiales en casa con la constancia esperada, lo cual pudo haber afectado el impacto real de la intervención. A pesar de estas

limitaciones, la triangulación de métodos permitió obtener una visión sólida y coherente del fenómeno investigado, lo que refuerza la confiabilidad de las conclusiones que se presentan en el siguiente capítulo.

Además, dado que las encuestas pre y postintervención no compartieron exactamente las mismas preguntas, la comparación se realizó a partir de tendencias temáticas comunes y no mediante una relación ítem por ítem, lo cual constituye una limitación metodológica importante a considerar.

4.7 Consideraciones Finales

Los resultados presentados en este capítulo permiten evidenciar el impacto positivo de la implementación del aula invertida basada en textos narrativos en la motivación y el aprendizaje significativo del francés como lengua extranjera. La integración de datos cuantitativos y cualitativos ha brindado una comprensión profunda del proceso vivido por los estudiantes, revelando transformaciones en su disposición hacia el idioma, su participación activa y su autonomía en el aprendizaje. Las voces de los estudiantes y las observaciones del aula han sido fundamentales para comprender la manera en que esta metodología puede generar escenarios más cercanos, participativos y alineados con sus intereses.

Esta mirada integral no solo da cuenta de los logros obtenidos, sino que también permite identificar aspectos que deben seguir fortaleciéndose. Con base en estos hallazgos, el siguiente capítulo presenta las conclusiones generales de la investigación y una serie de recomendaciones dirigidas tanto a la práctica docente como a futuras investigaciones, con el propósito de continuar ampliando y profundizando el campo de estudio sobre la enseñanza del francés como lengua extranjera en contextos escolares.

5 Conclusiones y recomendaciones

5.1 Panorama Inicial de las Conclusiones

Este capítulo presenta las conclusiones generales derivadas del proceso de investigación desarrollado a lo largo de los dos periodos académicos en el grado décimo del Colegio San Viator de Tunja. A partir del análisis de los datos cuantitativos y cualitativos, se sintetizan los principales hallazgos en relación con los objetivos propuestos, y se formulan recomendaciones orientadas a fortalecer la práctica pedagógica en la enseñanza del francés como lengua extranjera en contextos escolares similares. Asimismo, se proponen algunas proyecciones para futuras investigaciones y se destaca la relevancia del estudio en el marco de los lineamientos actuales del Ministerio de Educación Nacional y de la Embajada de Francia en Colombia. Este panorama general permite situar el alcance de los hallazgos y conduce a la presentación de las conclusiones centrales derivadas del proceso investigativo.

5.2 Conclusiones generales del estudio

Los resultados obtenidos a lo largo de esta investigación permiten concluir que la implementación del aula invertida basada en textos narrativos generó un impacto positivo y significativo en la motivación, el aprendizaje y la participación de los estudiantes de grado décimo en la asignatura de francés como lengua extranjera, sin desconocer los desafíos iniciales asociados al trabajo autónomo y al acceso a recursos digitales.

En primer lugar, la motivación intrínseca mostró un aumento evidente en los estudiantes, quienes manifestaron disfrutar más de la asignatura y sentirse más comprometidos con su aprendizaje. Tal como plantea la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2000), la percepción de autonomía, competencia y relación social fortalece la motivación interna, y estos tres factores estuvieron presentes en el modelo aplicado. La posibilidad de elegir el nivel

(A1, A2 o B1), el acceso a materiales visuales y narrativos adaptados, y las actividades colaborativas en clase contribuyeron a que los estudiantes se sintieran más seguros y valorados dentro del proceso.

En segundo lugar, se evidenció una clara aproximación al aprendizaje significativo, entendido según Ausubel (1976) como la integración sustancial de nuevos conocimientos en la estructura cognitiva del estudiante. Esta integración fue posible gracias al enfoque narrativo, que permitió contextualizar los contenidos lingüísticos en situaciones reales y emocionalmente resonantes. Asimismo, el diseño de actividades que partían de conocimientos previos y se proyectaban hacia la reflexión y la producción oral o escrita, consolidó una comprensión más profunda y duradera.

Otro aspecto fundamental fue el desarrollo de la autonomía del estudiante, tanto en la organización de su tiempo como en la gestión de los recursos de estudio. Este proceso, relacionado con la definición de Holec (1981), fue evidente en la forma como los estudiantes asumieron mayor responsabilidad frente a su preparación fuera del aula, utilizando los recursos propuestos de manera más activa y estratégica.

Por otra parte, el rol del docente se transformó, dejando de ser un transmisor de contenidos para convertirse en un facilitador del aprendizaje, tal como lo proponen Bergmann y Sams (2012). Esta nueva dinámica permitió que las sesiones presenciales se dedicaran a resolver dudas, potenciar el trabajo en equipo y generar espacios de retroalimentación, fortaleciendo la interacción y el aprendizaje colaborativo.

Finalmente, el enfoque propuesto también respondió a las recomendaciones actuales para la enseñanza del francés en Colombia. En particular, se alinea con los planteamientos del documento *Currículo sugerido para la enseñanza y el aprendizaje del francés como lengua extranjera en las instituciones educativas oficiales de Colombia para grados 9.º, 10.º y 11.º*

(MEN y Embajada de Francia, 2024), el cual promueve el uso de metodologías activas, el trabajo con materiales auténticos, la integración de las TIC y el desarrollo progresivo de la autonomía en los estudiantes. De este modo, los resultados posicionan la propuesta como una alternativa pedagógica viable, adaptable y coherente con las demandas actuales del sistema educativo colombiano.

En síntesis, el estudio demuestra que la combinación entre narrativa, trabajo autónomo y actividades colaborativas puede transformar la experiencia de aprendizaje del francés en contextos reales de aula, ofreciendo un modelo replicable que articula teoría, práctica y pertinencia educativa.

5.3 Recomendaciones para la práctica docente

Se sugiere implementar la metodología del aula invertida con enfoque narrativo en otros grados escolares, adaptando las temáticas y niveles según el grupo. Esta estrategia puede ser particularmente efectiva en cursos donde la motivación hacia el francés es baja o donde se busca desarrollar mayor autonomía.

Es importante acompañar este tipo de estrategias con una formación docente continua en el diseño de materiales digitales, recursos audiovisuales y guías pedagógicas diferenciadas, con el fin de garantizar una implementación coherente y efectiva.

Se recomienda fortalecer el acompañamiento a los estudiantes en la gestión de su tiempo y el desarrollo de hábitos de estudio autónomo, especialmente al inicio de la estrategia, para reducir el impacto de posibles resistencias o dificultades organizativas.

Incluir a las familias en el proceso, mediante reuniones informativas o boletines pedagógicos, podría aumentar la comprensión y el respaldo hacia esta metodología, promoviendo una cultura de corresponsabilidad en el aprendizaje.

Asimismo, se recomienda fortalecer las condiciones institucionales para el uso de recursos tecnológicos, garantizando acceso, conectividad y soporte técnico, especialmente en contextos donde las limitaciones tecnológicas pueden afectar la implementación del aula invertida.

5.4 Proyecciones y aportes al campo educativo

Este estudio contribuye a la literatura académica al ofrecer evidencia empírica del impacto del aula invertida basada en narrativas en el contexto escolar colombiano. Los resultados coinciden con las orientaciones propuestas en el documento *Currículo sugerido para la enseñanza y el aprendizaje del francés como lengua extranjera en las instituciones educativas oficiales de Colombia para grados 9.º, 10.º y 11.º* (MEN y Embajada de Francia, 2024), que resalta la importancia de fomentar aprendizajes significativos y motivadores, apoyados en recursos tecnológicos, situaciones reales de comunicación y metodologías activas como la clase invertida.

Además, esta investigación refuerza la necesidad de replantear el modelo tradicional de enseñanza de lenguas, demostrando que estrategias centradas en el estudiante, en su contexto emocional y en su participación activa, pueden transformar la manera como los jóvenes se aproximan a un idioma extranjero, incluso en instituciones donde esta lengua no forma parte del currículo obligatorio.

Dada la conexión evidenciada, entre el aula invertida, la motivación y el aprendizaje significativo, se sugiere la continuación de investigaciones que exploren de manera más detallada los factores motivacionales específicos influenciados por esta modalidad. Este enfoque permitiría ajustar estrategias pedagógicas según las necesidades y preferencias individuales de los estudiantes.

Es igualmente importante considerar la aplicación de la metodología utilizada en este estudio en investigaciones relacionadas con otras lenguas extranjeras o incluso en disciplinas académicas diferentes. La flexibilidad de la metodología puede abrir nuevas perspectivas para el estudio de diversos temas y campos del conocimiento. Dada la constante evolución de las tecnologías educativas, es crucial seguir explorando cómo estas innovaciones pueden enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Adicionalmente, se sugiere replicar la experiencia en otros colegios de la región o del país, a fin de comparar resultados y ampliar la validez externa de los hallazgos. Estudios comparativos permitirían identificar factores contextuales que potencian o limitan la efectividad de la narrativa en el aula invertida.

Un posible abordaje a futuro resultaría de investigar las últimas innovaciones tecnológicas para mejorar la experiencia de M-learning, que en este caso no resultó tan positiva, pero que al trabajarse desde otras perspectivas como la realidad virtual, la inteligencia artificial y la gamificación, pueden generar resultados muy positivos. Evaluar cómo estas tecnologías pueden ampliar las posibilidades de enseñanza y aprendizaje en entornos educativos específicos.

Finalmente, se considera fundamental la divulgación académica de los resultados de esta investigación, con el fin de contribuir al intercambio de experiencias pedagógicas innovadoras en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. En este sentido, se contempla la posibilidad de socializar los hallazgos en espacios académicos institucionales y eventos educativos relacionados con la didáctica de lenguas, así como la elaboración de un artículo académico derivado de esta investigación para su eventual publicación en una revista especializada en educación o enseñanza de lenguas extranjeras. De igual manera, los materiales pedagógicos diseñados para la implementación de la estrategia —particularmente la historia narrativa y las guías de actividades diferenciadas por nivel— pueden constituir un

recurso didáctico transferible a otros contextos educativos interesados en explorar metodologías activas como el aula invertida.

Referencias

- Academia de Inglés en Getafe y Santander—Brays*. (s/f). Brays - Academia de Inglés en Santander y Getafe. Recuperado el 8 de julio de 2025, de <http://brays.es/>
- Alcalde Mato, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 6, 9–24.
<https://doi.org/10.4995/rlyla.2011.878>
- Al-Emran, M., Elsherif, H. M., & Shaalan, K. (2016). Investigating attitudes towards the use of mobile learning in higher education. *Computers in Human Behavior*, 56, 93–102.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.11.033>
- Anaya, Y., Díaz, S., & Martínez, J. (2012). El uso de las TIC como herramienta para el aprendizaje significativo del inglés. *Rastros Rostros*, 14(27), 115–119.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Ed. Trillas.
- Ballester Vallori, A. (2002). El aprendizaje significativo en la práctica.
http://www.aprendizajesignificativo.es/mats/El_aprendizaje_significativo_en_la_practica.pdf. [Consulta: 24-4 2003].
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day* (1st ed). International Society for Technology in Education.
- Bermúdez, A., & Martínez, L. (2019). *La mediación pedagógica y su impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. *Revista Educación y Humanismo*, 21(36), 78–94.
<https://doi.org/10.17081/eduhum.21.36.3200>

Bialystok, E., & Craik, F. I. M. (2010). Cognitive and linguistic processing in the bilingual mind.

Current Directions in Psychological Science, 19(1), 19–23.

<https://doi.org/10.1177/0963721409358571>

Bialystok, E. (2011). Reshaping the mind: The benefits of bilingualism. *Canadian Journal of*

Experimental Psychology, 65(4), 229–235. <https://doi.org/10.1037/a0025406>

Bishop, J.L. & Verleger, Matthew. (2013). The flipped classroom: A survey of the research.

ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings.

Biz, N. (s.f.), “Motivación en el aula” [en línea], disponible en:

<http://www.natalia.biz/pedagogia/motivacionenelaula/index.html> , recuperado: 22 de noviembre del 2010.

Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press.

<http://www.jstor.org/stable/j.ctv26070s7>

Burstall, C. (1975) French in the Primary School: The British Experiment. In *The Canadian*

Modern Language Review 31, 5, 388-402.

Canadian College of Educators. (2020). *Meaningful learning in modern education*. Toronto, Canada.

Caravello, M. (2021). *La clase invertida en la enseñanza del francés como lengua extranjera:*

Un estudio comparativo sobre motivación y participación estudiantil. Revista de Innovación Pedagógica en Lenguas, 15(2), 45–62.

Castillo, V., Yahuita, J., & Garabito, R. (2006). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. *Cuadernos del Hospital de Clínicas*, 51(1), 96–101.

<https://www.revistasbolivianas.ciencia.bo/pdf/chc/v51n1/v51n1a15.pdf>

- Christ, H., & Rang, H.-J. (Eds.). (1985). *Fremdsprachenunterricht unter staatlicher Verwaltung 1700 bis 1945*. Tübingen: Gunter Narr.
- Coll, C. (2004). *Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas*. Paidós.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Damasio, A. (1994): *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*, Nueva York, Avon (trad. esp., 1996, *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*, Barcelona, Crítica).
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985) *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. Nueva York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Demouy, V., & Kukulska-Hulme, A. (2010). *Mobile language learning: Final report on the DUCKLING project*. The Open University.
- Díaz, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78(3), 273–284. <https://doi.org/10.2307/330107>

- Ellis, G., Brewster, J. (1991): *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*. Penguin Longman.
- Ellis, R. (1982). Informal and formal approaches to communicative language teaching. *ELT Journal*, 36(2), 73–81.
- Escobar, C. A. L. (2012). *LA TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO*. Tepria.
- Fulton, K. (2012). Upside down and inside out: Flip your classroom to improve student learning. *Learning & Leading with Technology*, 39(8), 12–17.
- Gadamer, H. G. (1998). *Truth and method* (2nd rev. ed.). Continuum.
- Gardner, R. C. y Lambert, W. C. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA.: Newbury House
- Gardner, R.C. (1985) *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Londres: Edward Arnold.
- Garrison, D.R (2011). *E-Learning in the 21st century: A framework for research and practice*, Second edition. *E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*, Second Edition. 1-166. 10.4324/9780203838761.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2003). A theory of critical inquiry in online distance education. *Handbook of distance education*, 1(4), 113-127.
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- González, N., Gómez, J. C., Salamanca, S., & Suaza, J. (2013). *Aprendizaje significativo y autónomo en estudiantes que toman francés lengua extranjera en el Liceo Femenino Mercedes Nariño*. https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/677
- Guano, D., Vallejo, C., Orozco, A., Haro, D., (2021). El E–Learning, B–Learning, y el M–Learning en la enseñanza del idioma inglés un análisis comparativo. *Revista Dominio de las Ciencias*, 7(3), 485-497.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.a ed.). McGraw-Hill Education.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford/New York: Pergamon Press. (First Published 1979, Council of Europe).
- Hwang, G. J., Lai, C. L., & Wang, S. Y. (2015). *Seamless flipped learning: A mobile technology-enhanced flipped classroom with effective learning strategies*. *Journal of Computing in Education*, 2(4), 449–473. <https://doi.org/10.1007/s40692-015-0043-0>
- Junta de Andalucía. (2002). *La dimensión afectiva en el aprendizaje del inglés*. Consejería de Educación y Ciencia.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1998). Cooperative Learning Returns to College What Evidence Is There That It Works? *Change: The Magazine of Higher Learning*, 30, 26-35.
- Keegan, D. (2005). The Incorporation of Mobile Learning into Mainstream Education and Training. Proceedings of mLearn2005-4th World Conference of m-Learning, Cape Town, South Africa, 25-28 October 2005. <http://www.mlearn.org.za/CD/papers/keegan1.pdf>

- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner* (3rd ed.). Deakin University Press.
- Kinash, S., Brand, J., & Mathew, T. (2012). Challenging mobile learning discourse through research: Student perceptions of Blackboard Mobile Learn and iPads. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(4). <https://doi.org/10.14742/ajet.832>
- Kramsch, C. (1993) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press.
- Krashen, SD, y Terrell, TD (1983). *El enfoque natural: Adquisición del lenguaje en el aula*. Nueva York: Pergamon Press.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Kynaslathi, H (2003). In search of element of Mobility in the Context of Education. In *Mobile Learning*. Pp.41-48
- Loaiza Villalba, N., Cancino, M. O., & Zapata, M. (2009). Las TIC y los estilos de aprendizaje en la clase de francés como lengua extranjera. *Lenguaje*, 37(1), 179–206. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v37i1.4890>
- Lo, C. K., & Hew, K. F. (2017). A critical review of flipped classroom challenges in K–12 education: Possible solutions and recommendations for future research. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1), 1–22. <https://doi.org/10.1186/s41039-016-0044-2>
- Mayer, RE (2001). *Aprendizaje multimedia*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139164603>

Mendoza, P. E., Rivas, J. J., Freire, J. P., Ugsha, M. N., & López, J. R. (2025). La motivación y su importancia en el aprendizaje significativo. *Revista InveCom*, 5(3), e050328.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.14217937>

Ministerio de Educación Nacional (MEN) - <https://www.mineducacion.gov.co/portal/>

Ministerio de Educación Nacional (MEN), Revista Al tablero, ed N°37 (2005)

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2014). *Evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el Escalafón de Profesionalización Docente de los docentes y directivos docentes regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002* -

https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-342767_recurso_11.pdf

Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MINTIC) -

<https://mintic.gov.co/portal/inicio/Glosario/M/5656:M-Learning>

Ministerio de Educación y Formación Profesional de España

<https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material->

[RedEle/Biblioteca/2009 BV 10/2009 BV 10 19Ramajo.pdf?documentId=0901e72b80e24f27](https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2009_BV_10/2009_BV_10_19Ramajo.pdf?documentId=0901e72b80e24f27)

Moravec, M., Williams, A., Aguilar-Roca, N., & O'Dowd, D. K. (2010). Learn before lecture: A strategy that improves learning outcomes in a large introductory biology class. *CBE—Life Sciences Education*, 9(4), 473–481. <https://doi.org/10.1187/cbe.10-04-0063>

Moreira, M. A. (1996). La organización de la enseñanza a la luz de la teoría del aprendizaje significativo, en las perspectivas de Ausubel, Novak y Gowin. Monografías del grupo de enseñanza, serie enfoques didácticos nº 6, Instituto de Física. UFRGS.

- Moura, A., & Carvalho, A. A. (2010). Mobile learning: A case study with primary school students. *Frontiers in Education Conference (FIE)*, 1–6. <https://doi.org/10.1109/FIE.2010.5673530>
- Nassuora, A. B. (2012). *Students acceptance of mobile learning for higher education in Saudi Arabia*. American Academic & Scholarly Research Journal, 4(2), 24–30.
- O’Flaherty, J., & Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *The Internet and Higher Education*, 25, 85–95.
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.02.002>
- PageGroup. (2021). *Informe del mercado laboral 2021*. <https://www.pagegroup.com>
- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata.
- Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, 93, 223-231. <http://dx.doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- Ramajo Cuesta, A. (2008). La importancia de la motivación en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. [Tesis de maestría, Universidad Antonio de Nebrija, España]
- Riham, M. (2013). *Students' attitudes and perceptions towards using m-learning for French language learning: A case study on Princess Nora University*. *International Journal of Learning & Development*, 3(4), 40–51. <https://doi.org/10.5296/ijld.v3i4.4374>
- Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. IN. *Revista Electrònica d’Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V. 3, n. 1, PÀGINES 29-50. Consultado en http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/rodriguez/index.html en (2022)

- Salas, V., & Salas, M. (2018). *Mobile learning como estrategia para el aprendizaje en contextos educativos actuales*. Revista Científica de Educación a Distancia, 20(2), 45–60.
- Samacá Aguilar, G. M. (2023). *La Classe Inversée en FLE Pour Renforcer la Compréhension Orale et le Vocabulaire*.
- Schiller, F. (1800). *Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen* [Cartas sobre la educación estética del hombre].
- Statista. (2025). *Most studied foreign languages worldwide*. <https://www.statista.com/>
- Sweeney, L., & Tuck, K. (2016). Mobile device use and student engagement: An exploratory study in secondary classrooms. *Journal of Educational Technology and Behavior*, 8(1), 23–38.
- Thai, N. T. T., De Wever, B., & Valcke, M. (2017). The impact of a flipped classroom design on learning performance in higher education: Looking for the best “blend” of lectures and guiding questions with feedback. *Computers & Education*, 107, 113–126.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.01.003>
- Tomlinson, B. (2003). *Developing materials for language teaching*. Continuum.
- Torres, G. M. y Redondo, A. C. y (2004). *Tecnologías de información y comunicación. Conectividad y herramientas de trabajo colaborativo*. Barranquilla: Publicaciones Universidad del Atlántico
- University of Oxford. (2017). *Innovative teaching practices for the 21st century classroom*. Oxford Learning Institute. <https://www.ox.ac.uk/>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*.

Harvard University Press.

Williams, M. y Burden, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas* . Madrid: Cambridge

University Press.

Zambrano, J. (2009). Aprendizaje móvil (M-LEARNING). I, 4(7), 38–41.

<https://doi.org/10.26620/uniminuto.inventum.4.7.2009.38-41>

Anexos

Anexo A. <i>Encuesta preintervención</i>	150
Anexo B. <i>Encuesta postintervención</i>	158
Anexo C. <i>Guía de entrevista semiestructurada</i>	165
Anexo D. <i>Diario de campo – Resumen analítico</i>	170
Anexo E. <i>Validación de instrumentos por expertos</i>	184
Anexo F. <i>Autorización institucional</i>	191
Anexo G. <i>Consentimientos informados y asentimientos</i>	193
Anexo H. <i>Guía Pedagógica implementada</i>	216

Anexo A. Encuesta preintervención

“Encuesta sobre Motivación y Preferencias de Aprendizaje del Francés”.

Esta encuesta tiene como objetivo comprender mejor tus preferencias y motivación para aprender francés. Tus respuestas serán confidenciales y se utilizarán únicamente con fines de investigación académica.

Instrucciones:

Por favor, responde a las siguientes preguntas de manera honesta. Tus respuestas nos ayudarán a entender mejor tus opiniones y actitudes hacia el aprendizaje del francés.

Datos Generales

1. **Edad:**

2. **Genero**

Marca solo un óvalo.

☐ Masculino

☐ Femenino

3. **¿Cuánto tiempo llevas aprendiendo francés?**

Marca solo un óvalo.

☐ Menos de 1 año

☐ 1-2 años

☐ 3-4 años

☐ Más de 4 años

Motivación y Preferencias de Aprendizaje

4. **¿Te gusta aprender francés?**

Marca solo un óvalo.

- ☐ Mucho
- ☐ Bastante
- ☐ Poco
- ☐ Nada

5. **¿Cuánto te interesa aprender francés?**

Marca solo un óvalo.

- ☐ Muy interesado
- ☐ Interesado
- ☐ Neutral
- ☐ Poco interesado
- ☐ Nada interesado

6. **¿Cuál es tu método preferido para aprender francés?**

Marca solo un óvalo.

- ☐ Clases tradicionales con el profesor explicando
- ☐ Trabajar en grupo con mis compañeros
- ☐ Usar recursos en línea (videos, aplicaciones, etc.)
- ☐ Leer libros o textos en francés
- ☐ Otro: _____

7. **¿Te gustaría aprender más sobre la cultura y costumbres de los países francófonos?**

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí, mucho
- ☐ Sí, un poco
- ☐ No estoy seguro
- ☐ No, no mucho
- ☐ No, nada

8. **¿Te gustaría tener la oportunidad de avanzar según tu propio ritmo en el aprendizaje del francés?**

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ No estoy seguro

9. **¿Te sientes motivado(a) cuando puedes elegir las actividades o materiales que utilizas para aprender?**

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí, mucho
- ☐ Sí, un poco
- ☐ No, prefiero que me digan qué hacer
- ☐ No estoy seguro

10. **¿Encuentras aplicabilidad de lo aprendido en la clase de francés en algún aspecto de tu vida?**

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí, mucho
- ☐ Sí, un poco
- ☐ No estoy seguro
- ☐ No, no mucho
- ☐ No, nada

Autoeficacia y Confianza

11. **¿Te sientes seguro al hablar francés en clase?**

Marca solo un óvalo.

- ☐ Muy seguro
- ☐ Seguro

- ☐ Neutral
- ☐ Inseguro
- ☐ Muy inseguro

12. **¿Crees que puedes mejorar tu nivel de francés con esfuerzo y dedicación?**

Marca solo un óvalo.

- ☐ Totalmente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ Neutral
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Totalmente en desacuerdo

13. **¿Te sientes capaz de comprender y participar en las actividades de francés?**

Marca solo un óvalo.

- ☐ Siempre
- ☐ Frecuentemente
- ☐ A veces
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

Relevancia Percibida

14. **¿Crees que aprender francés te será útil en el futuro?**

Marca solo un óvalo.

- ☐ Totalmente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ Neutral
- ☐ En desacuerdo

☐ Totalmente en desacuerdo

15. **¿Consideras que las actividades en francés están relacionadas con tus intereses personales?**

Marca solo un óvalo.

- ☐ Totalmente de acuerdo
- ☐ De acuerdo
- ☐ Neutral
- ☐ En desacuerdo
- ☐ Totalmente en desacuerdo

16. **¿Te gustaría utilizar el francés en tu vida cotidiana o en una futura carrera?**

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí, mucho
- ☐ Sí, un poco
- ☐ No estoy seguro
- ☐ No, no mucho
- ☐ No, nada

Actitud hacia Nuevas Metodologías

17. **¿Te gustaría probar nuevas formas de aprender francés que sean diferentes a las clases tradicionales?**

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí, mucho
- ☐ Sí, un poco
- ☐ No estoy seguro
- ☐ No, no mucho
- ☐ No, nada

18. **¿Qué tan dispuesto estarías a realizar actividades de francés fuera del aula (por ejemplo, ver videos, leer historias) y luego discutirlos en clase?**

Marca solo un óvalo.

- ☐ Muy dispuesto
☐ Dispuesto
☐ Neutral
☐ Poco dispuesto
☐ Nada dispuesto

19. **¿Crees que aprender francés a través de textos narrativos o historias podría ser más interesante que las clases tradicionales?**

Marca solo un óvalo.

- ☐ Totalmente de acuerdo
☐ De acuerdo
☐ Neutral
☐ En desacuerdo
☐ Totalmente en desacuerdo

20. **¿Qué tan motivado estarías para aprender francés si pudieras avanzar a tu propio ritmo según tu nivel de conocimiento?**

Marca solo un óvalo.

- ☐ Muy motivado
☐ Motivado
☐ Neutral
☐ Poco motivado
☐ Nada motivado

21. **¿Qué tanto disfrutas leer historias o textos narrativos en cualquier idioma?**

Marca solo un óvalo.

- ☐ Mucho
- ☐ Bastante
- ☐ Poco
- ☐ Nada

22. **¿Cómo te sentirías al ver videos y leer textos narrativos en casa para luego discutirlos y trabajar sobre ellos en clase?**

Marca solo un óvalo.

- ☐ Muy interesado(a)
- ☐ Interesado(a)
- ☐ Poco interesado(a)
- ☐ Nada interesado(a)

Reflexión Personal

23. **¿Qué es lo que más te gusta de aprender francés actualmente?**

24. **¿Qué cambios te gustaría ver en las clases de francés para que sean más interesantes y útiles para ti?**

25. **¿Qué tipo de actividades en francés te gustaría hacer fuera del aula (por ejemplo, ver películas, leer libros, escuchar música)?**

26. **¿Qué aspectos crees que afectan tu motivación actual para aprender francés?** (poca intensidad horaria, sobrecarga de actividades de otras asignaturas, poca relevancia, dificultad del idioma, metodología, recursos limitados, etc)

27. **¿Hay algo más que te gustaría compartir sobre cómo te gusta aprender francés?**

¡Hemos terminado!

¡Muchas gracias querido estudiante!

¡Agradecemos sinceramente tu tiempo y tus respuestas! Tu colaboración es invaluable para ayudarnos a mejorar la experiencia de aprendizaje en la asignatura de francés.

¡Muchas gracias por tu participación!

Anexo B. Encuesta postintervención

“Encuesta de Cierre: Evaluación de la Metodología de Aula Invertida”.

Esta es una **encuesta de cierre** posterior a la aplicación de la metodología de aula invertida en el contexto de grado 10. Esta encuesta evalúa la percepción de los estudiantes sobre la metodología, sus efectos en la motivación y comprensión del francés, y aspectos a mejorar.

Instrucciones: Por favor, responde las siguientes preguntas con sinceridad. Tus respuestas nos ayudarán a mejorar esta metodología.

* Indica que la pregunta es obligatoria

Datos Generales

1. **Edad:** *

2. **Genero** *

Marca solo un óvalo.

☐ Masculino

☐ Femenino

Evaluación General de la Metodología

3. **¿Consideras que el aula invertida ha mejorado tu motivación para aprender francés?** *

Selecciona todos los que correspondan.

☐ Mucho

☐ Algo

☐ Poco

☐ Nada

4. **¿Crees que el tiempo en clase se ha aprovechado mejor para resolver dudas y aplicar lo aprendido en casa?** *

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Totalmente de acuerdo
☐ De acuerdo
☐ Indeciso
☐ En desacuerdo
☐ Totalmente en desacuerdo

5. **¿Te ha resultado fácil adaptarte a esta forma de aprendizaje?** *

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Muy fácil
☐ Fácil
☐ Regular
☐ Difícil
☐ Muy difícil

6. **¿Te sientes más responsable de tu propio aprendizaje con esta metodología?** *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí, mucho
☐ Sí, un poco
☐ No estoy seguro
☐ No, no mucho
☐ No, nada

Comprensión y Desempeño Lingüístico

7. **¿Consideras que el aula invertida ha mejorado tu comprensión del francés?** *

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Mucho
☐ Algo

- ☐ Indiferente
- ☐ Poco
- ☐ Nada

8. **¿Qué habilidad sientes que ha mejorado más con esta metodología?** *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Comprensión oral
- ☐ Expresión oral
- ☐ Comprensión escrita
- ☐ Expresión escrita
- ☐ Vocabulario

9. **¿Te ha resultado útil poder trabajar a tu propio ritmo en casa antes de las actividades en clase?** *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí, mucho
- ☐ Sí, algo
- ☐ Indiferente
- ☐ Poco
- ☐ Nada

10. **¿Crees que la metodología de aula invertida ha facilitado tu aprendizaje del francés en comparación con las clases tradicionales?** *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí, mucho
- ☐ Sí, algo
- ☐ Indiferente
- ☐ Poco
- ☐ Nada

Evaluación de los Recursos y Materiales

11. **¿Qué tipo de materiales en casa has encontrado más útiles para aprender?** *

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Videos
☐ Lecturas
☐ Ejercicios interactivos
☐ Juegos

12. **¿Te sentiste cómodo utilizando los recursos tecnológicos en casa para estudiar?** *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Muy cómodo
☐ Cómodo
☐ Indiferente
☐ Incómodo
☐ Muy incómodo

13. **¿Qué aspectos de los materiales en casa mejorarías para que te resulten más comprensibles o prácticos?** *

Aplicación en el Aula y Actividades Colaborativas

14. **¿Sientes que las actividades en clase te han ayudado a aplicar lo aprendido en casa?** *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí, mucho
☐ Sí, un poco
☐ No estoy seguro
☐ No, no mucho
☐ No, nada

15. **¿Consideras que el tiempo en clase ha sido suficiente para trabajar en grupo y resolver dudas?** *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí, suficiente
- ☐ Algo suficiente
- ☐ Insuficiente
- ☐ Muy insuficiente

16. **¿Qué cambios propondrías en las actividades en clase para mejorar tu experiencia de aprendizaje?**

17. **¿Te pareció interesante tener una historia que se desarrollara paralelamente a los videos y temáticas de aula inversa?** *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Muy interesante
- ☐ Interesante
- ☐ Poco interesante
- ☐ Nada interesante

18. **¿Te pareció interesante poder elegir las actividades de acuerdo a tu nivel de conocimientos en francés? ¿Fue una herramienta positiva en el proceso de aprendizaje?** *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Si, muy efectiva e interesante
- ☐ Medianamente efectiva e interesante
- ☐ Poco efectiva e interesante
- ☐ Nada efectiva e interesante

Impacto en la Motivación y Satisfacción General

19. ¿Te sientes más motivado para aprender francés después de haber trabajado con el aula invertida? *

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Sí, mucho más
☐ Algo más
☐ Igual
☐ Algo menos
☐ Mucho menos

20. ¿Recomendarías la metodología de aula invertida para otras asignaturas? *

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ SI
☐ NO

21. ¿Qué aspectos de esta metodología te gustaría conservar o mejorar en el futuro? *

22. Califica en general esta experiencia de 1 a 5 donde 1 es muy negativa y 5 es muy positiva. *

1 2 3 4 5



23. ¿Como consideras que se encuentra tu motivación para ver Francés como asignatura en próximo año en grado 11? *

1 2 3 4 5



24. ¿Cuántas horas al ciclo te gustaría tener el próxima año? *

Selecciona todos los que correspondan.

☐ 0

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

¡Hemos terminado!

¡Muchas gracias querido estudiante!

¡Agradecemos sinceramente tu tiempo y tus respuestas! Tu colaboración es invaluable para ayudarnos a mejorar la experiencia de aprendizaje en la asignatura de francés. ¡Muchas gracias por tu participación!

Anexo C. Guía de entrevista semiestructurada

La presente entrevista semi-estructurada tiene como propósito evaluar la percepción, motivación y experiencia de los estudiantes en el contexto de una metodología de aula invertida aplicada en el aprendizaje del francés. A través de preguntas abiertas y de seguimiento, este instrumento busca explorar cómo esta estrategia afecta el aprendizaje autónomo y significativo en los estudiantes.

La entrevista semi-estructurada permite una mayor flexibilidad en la recolección de datos, favoreciendo la profundidad de las respuestas. Esto resulta adecuado para captar percepciones individuales y matices específicos que los estudiantes puedan tener en cuanto a su experiencia con el aula invertida.

La entrevista está dividida en seis partes principales, cada una orientada a explorar un aspecto específico de la experiencia de los estudiantes:

1. Contexto general,
2. Experiencia y motivación,
3. Evaluación de materiales,
4. Aplicación práctica,
5. Impacto en el aprendizaje y el desempeño, y
6. Sugerencias. Cada tema responde a uno de los objetivos de la investigación, permitiendo una visión integral de la estrategia de aula invertida.

Tema	Pregunta Principal	Pregunta de Seguimiento
Experiencia y Motivación	¿Cómo describirías tu nivel de motivación al aprender francés con esta metodología?	¿Qué aspectos específicos del aula invertida consideras que han influido en tu motivación?
Recursos y Materiales	¿Qué tipo de materiales prefieres para el aprendizaje en casa?	¿Por qué prefieres estos materiales?
Impacto en el Desempeño	¿Sientes que la metodología del aula invertida ha mejorado tu comprensión del francés?	¿Qué áreas del idioma (escuchar, hablar, escribir) han mejorado más?

Se obtuvo el consentimiento informado de cada participante antes de realizar la entrevista, garantizando la confidencialidad de las respuestas y su uso exclusivo para fines académicos.

Los datos obtenidos serán analizados mediante un proceso de codificación temática para identificar patrones y tendencias en las respuestas de los estudiantes. Este análisis permitirá una interpretación profunda del impacto del aula invertida en la motivación y el aprendizaje significativo.

En conjunto, esta entrevista semi-estructurada permitirá explorar de manera detallada los efectos de la metodología de aula invertida en el aprendizaje del francés, aportando una visión directa de la percepción de los estudiantes y su relación con el aprendizaje significativo.

Entrevista Semi-estructurada para Evaluar la Estrategia de Aula Invertida

Parte 1: Introducción y Contexto

- **Pregunta 1:** ¿Cuánto tiempo llevas participando en la metodología de aula invertida para aprender francés?
 - **Propósito:** Introducir al estudiante al tema, evaluando su nivel de exposición a la estrategia.
- **Pregunta 2:** Antes de esta experiencia, ¿tenías conocimiento o experiencia previa con el aula invertida en otras asignaturas?
 - **Pregunta de seguimiento:** ¿Qué diferencias encuentras entre esta metodología y la manera tradicional de enseñanza?

Parte 2: Experiencia y Motivación en el Aula Invertida

- **Pregunta 3:** ¿Cómo describirías tu nivel de motivación al aprender francés con esta metodología? ¿Ha cambiado a lo largo del tiempo?
 - **Pregunta de seguimiento:** ¿Qué aspectos específicos del aula invertida consideras que han influido en tu motivación?
- **Pregunta 4:** ¿Sientes que esta metodología te permite tener más control sobre tu aprendizaje? ¿Por qué?
 - **Pregunta de seguimiento:** ¿En qué actividades o momentos sientes más autonomía?
- **Pregunta 5:** En términos de responsabilidad, ¿cómo te sientes al tener que prepararte fuera del aula antes de las sesiones en clase? ¿Es fácil cumplir con estas actividades?
 - **Pregunta de seguimiento:** ¿Qué facilidades o dificultades encuentras al trabajar el material en casa?

Parte 3: Recursos y Materiales de Aula Invertida

- **Pregunta 6:** ¿Qué tipo de materiales (videos, lecturas, ejercicios) prefieres para el aprendizaje en casa? ¿Por qué?
 - **Pregunta de seguimiento:** ¿Consideras que estos materiales te han ayudado a comprender mejor el contenido del curso?
- **Pregunta 7:** ¿Has encontrado algún tipo de material o recurso que te resulte especialmente útil o difícil de usar?
 - **Pregunta de seguimiento:** ¿Qué cambios propondrías en los materiales para que se ajusten mejor a tus necesidades?

Parte 4: Aplicación y Comprensión de lo Aprendido

- **Pregunta 8:** ¿Crees que el aula invertida te ayuda a comprender mejor los temas cuando los trabajas en clase después de ver el material en casa? ¿Podrías dar un ejemplo?
 - **Pregunta de seguimiento:** ¿Qué diferencia notas en tu comprensión o participación comparado con el aprendizaje en una clase tradicional?
- **Pregunta 9:** ¿Cómo te sientes al tener la oportunidad de aplicar en clase lo que has aprendido fuera de ella? ¿Consideras que es una ventaja?
 - **Pregunta de seguimiento:** ¿Puedes mencionar una actividad específica en la que sentiste que el aula invertida te facilitó el aprendizaje?

Parte 5: Impacto en el Desempeño Lingüístico y en la Motivación

- **Pregunta 10:** ¿Sientes que la metodología del aula invertida ha mejorado tu comprensión y habilidades en francés? ¿En qué aspectos específicos?

- **Pregunta de seguimiento:** ¿Qué áreas del idioma (escuchar, hablar, escribir, leer) sientes que han mejorado más?
- **Pregunta 11:** ¿Te sientes motivado para participar en las actividades de clase?
¿Cómo ha afectado tu motivación esta forma de trabajo?
 - **Pregunta de seguimiento:** ¿Crees que el hecho de avanzar a tu propio ritmo ha influido en tu motivación?

Parte 6: Observaciones y Sugerencias

- **Pregunta 12:** ¿Qué cambios propondrías en la metodología del aula invertida para que sea más efectiva para ti y para tus compañeros?
 - **Pregunta de seguimiento:** ¿Crees que algún otro tipo de actividad o material podría mejorar la experiencia de aprendizaje?
- **Pregunta 13:** ¿Recomendarías la metodología del aula invertida para otras asignaturas? ¿Por qué?
 - **Pregunta de seguimiento:** ¿Qué aspectos de esta metodología consideras que son universales y podrían aplicarse a otros contextos de aprendizaje?

Anexo D. Diario de campo – Resumen analítico

Ficha técnica del instrumento

Instrumento: Diario de campo

Tipo: Instrumento cualitativo

Propósito: Registrar observaciones sistemáticas sobre el desarrollo de las sesiones, la participación estudiantil, las dificultades, los avances y las decisiones pedagógicas durante la implementación del aula invertida basada en textos narrativos.

Aplicador: Docente-investigadora

Participantes: Estudiantes de grado 10°

Contexto: Colegio San Viator de Tunja

Periodo de aplicación: 29 de julio a 30 de noviembre

Diario de Campo – Implementación del Aula Invertida Basada en Textos Narrativos

Docente-investigadora: Lucia Catalina Ochoa Riaño

Grado: 10°

Institución: Colegio San Viator de Tunja

Duración total: 6 ciclos (12 sesiones)

Capítulo 1: “La Découverte de la Carte”

- **Fechas:** 29 de julio / 5 de agosto
Objetivo: Introducir a los estudiantes en el contexto inicial de la historia, reforzar vocabulario relacionado con mapas y ubicaciones, y practicar estructuras gramaticales simples según los niveles :
- **A1:** Les salutations et présentations, les noms de lieux communs, les articles définis et indéfinis, les prépositions de lieu.
- **A2:** descripciones básicas, Les verbes réguliers au présent, les adjectifs de description (grand, petit, ancien), les prépositions de lieu.
- **B1:** narración en pasado, le passé composé des verbes réguliers et irréguliers, les pronoms sujets et objets (il, elle, nous, le, la), les expressions de temps (hier, aujourd'hui, demain)

Primera sesión: Aula de Computadores

Observaciones:

- **Inicio de la clase:** Se presentaron los objetivos del capítulo y se repasaron brevemente los conceptos de vocabulario que los estudiantes debieron revisar en casa según su nivel. Se notó que la mayoría de los estudiantes de nivel A1 exploraron el material asignado, mientras que algunos en niveles A2 y B1 no lo hicieron completamente. Se resolvieron dudas generales sobre las instrucciones del taller.
- **Trabajo individual:** La interacción con los recursos digitales fue variada:

Los estudiantes de nivel **A1** trabajaron con mayor rapidez, completando los ejercicios de vocabulario en la plataforma interactiva sin mayores dificultades.

Los de nivel **A2** solicitaron apoyo para comprender mejor los adjetivos posesivos y las descripciones.

Los de nivel B1 necesitaron guía para estructurar narraciones en pasado simple y compuesto, mostrando dificultades en la selección del tiempo verbal correcto.

Reflexión inicial: Algunos estudiantes comentaron que prefieren trabajar con videos cortos y ejercicios interactivos, mientras que otros se sienten más cómodos con lecturas y actividades de escritura.

Dificultades:

- Falta de preparación previa en casa por parte de algunos estudiantes de nivel A2 y B1.
- Problemas técnicos menores con la plataforma digital, lo que retrasó a algunos estudiantes en la realización de las actividades.

Propuestas de mejora:

- Enviar recordatorios para que los estudiantes revisen el material en casa antes de la sesión en computadores.
- Ofrecer actividades más guiadas y progresivas para niveles A2 y B1, especialmente en lo referente a la narración en pasado.
- Incluir videos de menor duración para facilitar la asimilación de contenido.

Segunda sesión: Aula Tradicional

Observaciones:

- **Inicio de la clase:** Se revisó el progreso de los talleres y se resolvieron dudas específicas sobre las actividades de la sesión anterior.
- **Trabajo grupal:** Los estudiantes completaron el taller según sus niveles:
 - **A1:** Representación de un diálogo sencillo con saludos y descripciones básicas.
 - **A2:** Descripción de los personajes de la historia con adjetivos y frases en presente.
 - **B1:** Narración de eventos en pasado, combinando *passé composé* y *imparfait*.
- **Reflexión:** La actividad grupal fue bien recibida; los estudiantes mencionaron que les ayudó a comprender mejor el capítulo y reforzar el vocabulario y la gramática.

Dificultades:

- Algunos estudiantes de nivel B1 tuvieron problemas para estructurar narraciones coherentes en pasado.
- Hubo cierta desigualdad en la participación dentro de los grupos, con algunos estudiantes asumiendo un rol pasivo.

Propuestas de mejora:

- Diseñar ejercicios específicos de estructuración de narraciones en pasado para los estudiantes de nivel B1.
- Asignar roles específicos dentro de los grupos para fomentar una participación equitativa.
- Implementar actividades de autoevaluación para que los estudiantes reflexionen sobre su desempeño.

Análisis preliminar y puntos clave para el estudio:

1. **Nivel de autonomía en el aprendizaje:** Se observa una tendencia de los estudiantes de nivel A1 a prepararse mejor en casa, mientras que los de nivel A2 y B1 requieren más motivación y estrategias de seguimiento.
2. **Preferencias de aprendizaje:** Se evidencian diferencias en los estilos de aprendizaje; algunos estudiantes se benefician más de los videos cortos y actividades interactivas, mientras que otros prefieren las lecturas y la escritura.
3. **Dificultades en la narración:** Los estudiantes de nivel B1 muestran dificultades en la conjugación y estructura del pasado, lo que sugiere la necesidad de más prácticas dirigidas en este aspecto.
4. **Interacción grupal:** Aunque la dinámica grupal fue en general positiva, se requiere una mejor distribución de roles para garantizar que todos los estudiantes participen activamente.

Siguientes pasos:

- Implementar estrategias de refuerzo para la práctica de tiempos verbales en B1.
- Diseñar mecanismos para incentivar la preparación previa en casa, como actividades gamificadas o recompensas simbólicas.
- Ajustar el material según las preferencias de los estudiantes, equilibrando videos, ejercicios interactivos y lecturas.

Capítulo 2: “La Première Piste”

Fechas: 16 de agosto / 23 de agosto

Objetivo: Introducir vocabulario relacionado con pistas y misterios.

- **A1:** Les nombres et les couleurs, les directions (à gauche, à droite, tout droit), Les verbes avoir et être au présent.
- **A2 :** Les verbes de mouvement (aller, venir, entrer), les adjectifs possessifs (mon, ma, mes), Les phrases interrogatives simples (Où est... ?).
- **B1 :** Le futur proche et le futur simple, les expressions de lieu et de direction plus complexes, Les phrases conditionnelles simples (Si j'avais...)

Primera sesión: Aula de Computadores

Observaciones:

- **Inicio de la clase:** Presenté los conceptos de vocabulario y gramática vinculados al capítulo. Los estudiantes de nivel A1 revisaron ejercicios interactivos sobre preposiciones, mientras que los niveles A2 y B1 trabajaron en actividades de comprensión lectora.
- **Interacción con el material:** Los estudiantes de nivel A1 mostraron entusiasmo con las actividades visuales, pero los de nivel B1 tuvieron dificultades para interpretar el texto narrativo avanzado.
- **Dificultades:** Algunos estudiantes de nivel A2 solicitaron más ejemplos para diferenciar entre descripciones en presente y pasado. Pero en general, en esta sesión se vio un mayor trabajo autónomo de los estudiantes y se evidenció que habían trabajado en casa con el material que se les suministró.

Segunda sesión: Aula Tradicional

Observaciones:

- **Trabajo grupal:**
- La actividad consistió en que los estudiantes colaboraran para describir objetos perdidos en una habitación ficticia.
- Los de nivel **A1** identificaron objetos usando preposiciones simples.
- Los de **A2** elaboraron descripciones más completas.
- Los de **B1** desarrollaron una narración sobre cómo se encontró un objeto misterioso.
- **Reflexión:** Los estudiantes destacaron la utilidad del trabajo grupal para consolidar el uso de preposiciones y descripciones.

Propuestas de mejora:

- Diseñar actividades más guiadas para estudiantes con dificultades en niveles avanzados.
 - Incrementar el uso de recursos visuales y auditivos.
-

Análisis preliminar y puntos clave para el estudio:

1. **Participación y compromiso:** Se observó un mayor nivel de compromiso y autonomía por parte de los estudiantes de nivel A1, quienes trabajaron previamente con el material asignado. Sin embargo, en los niveles A2 y B1, hubo estudiantes que no revisaron el contenido antes de la sesión, lo que afectó su desempeño en las actividades interactivas y de comprensión lectora.
2. **Dificultades con la estructura gramatical:** Los estudiantes de nivel B1 presentaron dificultades en el uso del futuro próximo y futuro simple, especialmente en la diferenciación de su uso en distintos contextos narrativos. Además, algunos estudiantes de nivel A2 tuvieron problemas al estructurar preguntas y descripciones utilizando los verbos de movimiento y los adjetivos posesivos.
3. **Interacción y colaboración:** La sesión en aula tradicional mostró que el trabajo en grupos ayudó a los estudiantes a consolidar el vocabulario y las estructuras gramaticales. Sin embargo, se identificaron desigualdades en la participación, con algunos estudiantes asumiendo roles más pasivos en la actividad de descripción de objetos perdidos.
4. **Impacto del uso de recursos visuales y auditivos:** Las actividades interactivas y el uso de imágenes resultaron efectivos, sobre todo para los estudiantes de nivel A1 y A2. No obstante, los estudiantes de nivel B1 encontraron el texto narrativo avanzado más desafiante de lo esperado, lo que sugiere la necesidad de incorporar estrategias de apoyo adicionales.

Siguientes pasos:

- **Refuerzo de la gramática en niveles A2 y B1:** Implementar actividades específicas para reforzar el uso del futuro próximo y futuro simple en nivel B1, así como ejercicios prácticos sobre verbos de movimiento y preguntas en nivel A2.
 - **Fomentar la preparación autónoma:** Introducir estrategias de seguimiento para asegurar que los estudiantes revisen el material en casa, como cuestionarios previos a la clase o foros de discusión en línea.
 - **Equilibrar la participación en el trabajo grupal:** Asignar roles más definidos dentro de las actividades colaborativas para garantizar que todos los estudiantes participen activamente.
 - **Adaptación de los materiales de lectura en B1:** Ofrecer guías o resúmenes previos para facilitar la comprensión de los textos narrativos avanzados y reducir la carga cognitiva inicial.
-

Capítulo 3: “La Statue du Parc”

Fechas: 2 de septiembre / 9 de septiembre

Objetivo: Trabajar vocabulario y comprensión de lectura realizada hasta la fecha.

Primera sesión: Aula de Computadores

Observaciones:

- **Inicio de la clase:** Introducción al contexto del capítulo y revisión de vocabulario relacionado con descripciones y predicciones. Se le pidió a los estudiantes que revisaran en detalle el vocabulario de los 3 capítulos vistos hasta el momento, y que realizaran una lectura general para la comprensión de la historia hasta el momento.
- **Desarrollo:** Durante la actividad, se observó que algunos estudiantes lograban conectar el vocabulario con los eventos narrados, mientras que otros requerían mayor apoyo para recordar ciertos términos y su relación con la trama. No se dejó material de estudio en casa para esta sesión, ya que el objetivo era evaluar en tiempo real si el texto narrativo estaba sirviendo de soporte para la enseñanza y si los estudiantes podían conectar la teoría con la narración sin necesidad de repasar previamente en casa.
- **Cierre:** Se concluyó con una breve discusión grupal en la que los estudiantes compartieron sus impresiones sobre la historia y el vocabulario aprendido. Se observó un buen nivel de participación y de comprensión general, aunque algunos estudiantes manifestaron dificultades para recordar ciertos detalles narrativos.

Segunda sesión: Aula Tradicional

Observaciones:

- **Trabajo individual evaluativo:**
Se realizó una evaluación de comprensión de lectura y vocabulario basada en el texto narrativo. En su mayoría, los estudiantes demostraron tener clara la secuencia narrativa, identificando correctamente los lugares y sucesos principales.

En cuanto al vocabulario, se evidenció un dominio adecuado, con algunos errores menores en el uso contextual de ciertos términos.

- **Reflexión:**

A través de la evaluación, se pudo notar que la mayoría de los estudiantes han desarrollado una buena comprensión de la historia y su vocabulario. Sin embargo, algunos presentan dificultades al vincular palabras específicas con su significado dentro del contexto narrativo.

Propuestas de mejora:

- **Mayor énfasis en el contexto del vocabulario:** Incluir ejercicios adicionales que ayuden a los estudiantes a relacionar el vocabulario con situaciones específicas dentro de la historia.
- **Uso de herramientas visuales:** Implementar mapas conceptuales o líneas de tiempo que ayuden a visualizar mejor la secuencia narrativa y la relación entre los personajes y los eventos.
- **Trabajo en pequeños grupos:** Fomentar actividades colaborativas donde los estudiantes expliquen en sus propias palabras lo sucedido en la historia, utilizando el vocabulario aprendido.
- **Refuerzo con juegos lingüísticos:** Incorporar actividades lúdicas como sopas de letras, crucigramas o juegos de asociación para consolidar el aprendizaje del vocabulario de manera más dinámica.
- **Retroalimentación individual:** Brindar comentarios específicos a los estudiantes que presentaron mayores dificultades, proponiéndoles estrategias personalizadas para mejorar su comprensión y retención del vocabulario.

Análisis Preliminar y Puntos Clave del Estudio

1. Evaluación del impacto del texto narrativo como herramienta de enseñanza

- Se observa que la mayoría de los estudiantes lograron comprender la historia y su secuencia narrativa, lo que sugiere que el uso del texto narrativo ha sido efectivo hasta el momento.
- Sin embargo, algunos estudiantes aún tienen dificultades para recordar detalles específicos y conectar el vocabulario con su contexto dentro de la narración. Esto indica que la estrategia funciona en términos generales, pero requiere ajustes para lograr una comprensión más profunda en todos los niveles de estudiantes.

2. Desarrollo del vocabulario y su aplicación en contexto

- La evaluación reveló que los estudiantes manejan correctamente el vocabulario, pero algunos presentan errores al aplicarlo dentro del contexto de la historia.
- Es necesario reforzar el aprendizaje contextual del vocabulario para que no solo memoricen las palabras, sino que comprendan su uso adecuado en diferentes situaciones narrativas.

3. Estrategias de aprendizaje en el aula de computadores vs. aula tradicional

- En el aula de computadores, los estudiantes pudieron revisar el vocabulario y hacer una lectura general, pero no hubo material previo de estudio. Esto permitió evaluar su capacidad de comprensión sin preparación previa.
- En el aula tradicional, la evaluación individual mostró que los estudiantes han retenido la información, pero sería útil explorar si estrategias colaborativas podrían ayudar a quienes tienen dificultades.

4. Participación y autonomía en el aprendizaje

- Se evidencia un buen nivel de participación en la discusión grupal, lo que sugiere que los estudiantes están comprometidos con la historia.
- Sin embargo, algunos estudiantes requieren mayor apoyo para conectar ideas y aplicar lo aprendido de manera autónoma.

Siguientes Pasos:

- **Reforzar el aprendizaje del vocabulario en contexto:**
 - **Actividad recomendada:** Realizar ejercicios en los que los estudiantes tengan que escribir o narrar pequeñas historias utilizando el vocabulario aprendido.
 - **Implementar actividades colaborativas para mejorar la comprensión**
 - **Actividad recomendada:** Dividir a los estudiantes en grupos pequeños y asignarles fragmentos de la historia para que los expliquen a sus compañeros.
- **Evaluar el impacto de las herramientas digitales en el aprendizaje:**
- **Acción recomendada:** Comparar el desempeño de los estudiantes en el aula de computadores vs. el aula tradicional e identificar qué estrategias digitales pueden potenciar la comprensión de la historia y cuáles necesitan ajustes.
- **Identificar estrategias para mejorar la autonomía en el aprendizaje:**
 - **Acción recomendada:** Proporcionar a los estudiantes herramientas como guías de autoevaluación para que reflexionen sobre su propio aprendizaje y fomentar el uso de diarios de lectura donde registren lo que entendieron de cada capítulo y las dudas que les surjan.
- **Reflexión sobre el proceso y ajustes para los próximos capítulos**
 - **Acción recomendada:** Analizar si es necesario proporcionar material previo de estudio en futuras sesiones o si es preferible continuar con la metodología actual y evaluar si la estructura del aula invertida basada en historias está logrando los objetivos de motivación y aprendizaje significativo.

Fechas: 19 de septiembre / 26 de septiembre

Objetivo: Introducir vocabulario sobre lugares religiosos y descripciones antiguas.

- **A1:** Poser des Questions en français, les verbes de perception (voir, entendre, sentir, les adjectifs de quantité (beaucoup de, quelques, plusieurs).
- **A2 :** Poser des Questions en français, les expressions de temps passé (hier, la semaine dernière), les marqueurs temporels.
- **B1 :** Les subjonctifs pour exprimer le doute et la nécessité, les expressions de cause et de conséquence (parce que, donc), les verbes pronominaux au passé composé.

Primera sesión: Aula de Computadores

Observaciones:

- **Inicio de la clase:** Se explicó el contexto del capítulo y se presentó el vocabulario clave relacionado con lugares religiosos y descripciones antiguas.
- **Actividad principal:** Los estudiantes exploraron el vocabulario y estructuras gramaticales a través de recursos digitales interactivos. Se les pidió que identificaran y anotaran palabras clave mientras realizaban una lectura guiada en línea.
- **Diferenciación por niveles:**
 - **A1:** Se enfocaron en la formulación de preguntas simples y el uso de los verbos de percepción en contexto.
 - **A2:** Trabajaron con expresiones de tiempo pasado y su aplicación en el relato.
 - **B1:** Se centraron en la aplicación del subjuntivo para expresar duda y en el uso de expresiones de causa y consecuencia.
- **Observaciones generales:**
 - Los estudiantes mostraron interés en la exploración del vocabulario, aunque algunos tuvieron dificultades al integrar las estructuras gramaticales en frases propias.
 - Los de nivel A1 se desarrollaron mejor en ejercicios de reconocimiento que en la producción de preguntas.
 - Los de nivel B1 encontraron desafiante el uso del subjuntivo, especialmente al expresar hipótesis.

Segunda sesión: Aula Tradicional

Observaciones:

- **Inicio de la clase:** Se realizó una recapitulación del vocabulario y las estructuras gramaticales vistas en la sesión anterior mediante una actividad de repaso.
- **Trabajo evaluativo:** Se aplicó una actividad de comprensión de lectura y producción escrita, donde los estudiantes debían describir la iglesia antigua usando el vocabulario aprendido.
- **Diferenciación por niveles:**
 - **A1:** Construcción de preguntas sobre la historia y aplicación de los verbos de percepción.

- **A2:** Uso de expresiones de tiempo para narrar eventos pasados en relación con la historia.
 - **B1:** Creación de hipótesis sobre los eventos del capítulo usando el subjuntivo y expresiones de causa-consecuencia.
 - **Observaciones generales:**
 - Se evidenció que los estudiantes comprendieron mejor el vocabulario cuando lo aplicaron en contexto.
 - Los de nivel A2 lograron conectar los eventos de la historia con las expresiones de tiempo de manera efectiva.
 - Algunos estudiantes de nivel B1 todavía presentan dificultades en la conjugación del subjuntivo y el uso de verbos pronominales en “passé composé”.
-

Reflexión y Propuestas de Mejora:

Aspectos positivos:

- Buen nivel de comprensión del vocabulario cuando se usa en contexto narrativo.
- Los estudiantes respondieron bien a las actividades interactivas en el aula de computadores.
- Se evidenció una mejora en la capacidad de formular preguntas en francés, especialmente en los niveles A1 y A2.

Aspectos a mejorar:

- Fortalecer la aplicación práctica de las estructuras gramaticales en producción oral y escrita.
- Reforzar el uso del subjuntivo en nivel B1 mediante ejercicios más guiados y situaciones contextualizadas.
- Implementar más estrategias de autocorrección y autoevaluación para mejorar la autonomía del aprendizaje.

Siguientes pasos:

- Integrar más ejercicios de producción oral para que los estudiantes practiquen las estructuras gramaticales en conversaciones reales.
 - Diseñar una actividad de role-play en la que los estudiantes describan la iglesia y los eventos misteriosos usando el vocabulario y la gramática del capítulo.
 - Realizar un dictado con palabras clave del capítulo para reforzar la memoria visual y auditiva del vocabulario aprendido.
-

Capítulo 5 et 6 : “ Le Tunnel Secret” et “La Malédiction du Trésor”

Fechas: 14 de octubre y 21 de octubre

Objetivo: Trabajar vocabulario relacionado con historia familiar y secretos.

A1: Trabajar con 30 verbos en français de uso común e introducción a los “adjectifs qualificatifs”.

A2: 50 verbes en français, verbes pronominaux, adjectifs qualificatifs et traits de caractère.

B1: Discours direct et indirect, imparfait, comparatifs et superlatifs.

Primera sesión: Aula de Computadores

Observaciones:

- **Inicio de la clase:** Se introdujo el contexto de los capítulos, destacando los elementos de misterio y la importancia de la historia familiar en la trama.
- **Actividad principal:**
 - Los estudiantes exploraron el vocabulario a través de ejercicios interactivos en línea y una lectura guiada de fragmentos seleccionados.
 - Se les pidió que identificaran los términos clave en el texto y los clasificaran según su función gramatical.
 - Diferenciación por niveles:
 - **A1:** Enfoque en la identificación y uso de 30 verbos de uso común en francés y la introducción a los “adjectifs qualificatifs” para describir situaciones de manera sencilla.
 - **A2:** Aprendizaje y aplicación de 50 verbos, incluyendo verbos pronominales y adjetivos calificativos para describir personajes y situaciones.
 - **B1:** Trabajo en la transformación de frases entre discurso directo e indirecto, así como en el uso del imperfecto, comparativos y superlativos.
- **Observaciones generales:**
 - Los estudiantes mostraron interés en el desarrollo de la historia y en la relación de los personajes con los secretos familiares.
 - Los de nivel A1 comprendieron bien los verbos en contexto pero aún presentan dificultades para conjugarlos correctamente en frases.
 - Los de nivel B1 encontraron desafiante el cambio entre discurso directo e indirecto, especialmente con los tiempos verbales.

Segunda sesión: Aula Tradicional

Observaciones:

- **Inicio de la clase:** Se realizó un repaso del vocabulario y estructuras gramaticales a través de una actividad de asociación de palabras y personajes de la historia.
- **Trabajo evaluativo:** Se aplicaron ejercicios escritos y orales para medir la comprensión del vocabulario y la gramática:
 - **A1:** Uso de verbos en frases simples y construcción de oraciones con adjetivos calificativos.
 - **A2:** Creación de descripciones de personajes utilizando verbos pronominales y adjetivos de carácter.

- **B1:** Redacción de diálogos en discurso directo e indirecto, y comparación de personajes usando comparativos y superlativos.
 - **Observaciones generales:**
 - Se evidenció un buen manejo del vocabulario aprendido cuando se aplicó en contexto.
 - Los estudiantes de nivel A2 lograron estructurar oraciones con adjetivos de carácter con mayor precisión que en sesiones anteriores.
 - Los de nivel B1 necesitan mayor práctica en la transformación del discurso y en el uso correcto del imperfecto.
-

Reflexión y Propuestas de Mejora

Aspectos positivos:

- La historia captó la atención de los estudiantes, lo que facilitó la motivación y participación en clase.
- La conexión entre vocabulario y contexto narrativo ayudó a consolidar el aprendizaje.
- Los estudiantes de nivel A1 mejoraron en la identificación de verbos y adjetivos en frases simples.

Aspectos a mejorar:

- Reforzar la conjugación verbal en nivel A1 mediante actividades de repetición y producción escrita guiada.
- Implementar ejercicios más prácticos de discurso directo e indirecto en nivel B1, utilizando diálogos interactivos.
- Incluir más dinámicas orales para consolidar el uso de comparativos y superlativos en nivel B1.

Siguientes pasos:

- Diseñar una actividad de role-play donde los estudiantes deban revelar secretos familiares ficticios usando los verbos y estructuras aprendidas.
 - Implementar un ejercicio de transformación de diálogos entre discurso directo e indirecto con ayuda de tarjetas de rol.
 - Realizar un juego de asociación en el que los estudiantes deban emparejar personajes con descripciones basadas en adjetivos de carácter.
-

Capítulo 7 y 8 : “La Malédiction du Trésor” et “Le Véritable Trésor”

Fechas: 31 de octubre y 7 de noviembre

Objetivo: Integrar y consolidar el vocabulario y las estructuras gramaticales trabajadas a lo largo de la historia, reforzar la comprensión lectora y fomentar la reflexión sobre el aprendizaje del francés mediante la metodología del aula invertida basada en historias.

Primera sesión: Aula de Computadores

Observaciones

Inicio de la clase:

- Se presentó un breve resumen de los capítulos anteriores para contextualizar a los estudiantes.
- Se generó un espacio de predicción sobre el desenlace de la historia.
- Los estudiantes revisaron individualmente los textos de los capítulos 7 y 8 con apoyo de material digital interactivo, enfocándose en la comprensión global de la historia y el análisis del vocabulario.

Actividades:

- **Ejercicio de lectura guiada:** Se trabajó con preguntas dirigidas sobre los eventos principales de los capítulos.
- **Mapa mental de vocabulario:** Los estudiantes crearon mapas conceptuales con palabras clave relacionadas con los capítulos finales, organizadas por categorías temáticas (descripciones, emociones, acciones, etc.).
- **Ejercicio de hipótesis:** Se les pidió a los estudiantes que escribieran posibles desenlaces para la historia utilizando el **futur simple** (A1), las **expresiones de tiempo pasado** (A2) y el **modo subjuntivo** para expresar incertidumbre o hipótesis (B1).

Segunda sesión: Aula Tradicional Observaciones

Inicio de la clase:

- Se realizó una lluvia de ideas sobre los posibles finales que habían planteado los estudiantes en la sesión anterior.
- Se leyó el desenlace real de la historia y se comparó con las hipótesis formuladas.

Actividades:

- **Juego de roles :**
 - Los estudiantes representaron escenas clave de los capítulos finales, utilizando estructuras trabajadas a lo largo del curso (descripciones, narraciones en diferentes tiempos verbales, conectores lógicos).
 - Se integraron diálogos donde los niveles A1 y A2 practicaron preguntas y respuestas estructuradas, mientras que los B1 aplicaron discurso directo e indirecto.
- **Reto final: Escape Room:**
 - Los estudiantes resolvieron una serie de desafíos lingüísticos para "descubrir el verdadero tesoro", incluyendo pistas con verbos en distintos tiempos, expresiones de causa y consecuencia, y vocabulario aprendido en la historia.
- **Cierre narrativo :**
 - Se realizó una actividad de escritura creativa donde cada estudiante propuso una moraleja o lección aprendida a partir de la historia.

Reflexión Final y Encuesta Post

Aspectos positivos:

- La estructura narrativa facilitó la inmersión en el idioma y mantuvo la motivación de los estudiantes hasta el final.
- Se evidenció un progreso en la producción oral y escrita, con mayor fluidez en el uso del vocabulario y tiempos verbales.
- Las actividades dinámicas (juegos de roles, escape room) reforzaron el aprendizaje de manera efectiva.

Aspectos a mejorar:

- Aumentar la práctica de conjugación verbal y estructuras gramaticales complejas en niveles A2 y B1.
- Proporcionar más oportunidades de producción oral espontánea.
- Ajustar el nivel de complejidad de algunas actividades para equilibrar los desafíos entre los diferentes niveles de competencia.

Encuesta post:

- Se aplicó una encuesta para evaluar la percepción de los estudiantes sobre la metodología del aula invertida basada en historias.
- Se recogieron comentarios sobre las actividades que más favorecieron su aprendizaje y las áreas que aún requieren refuerzo.
- Los resultados servirán como insumo para la mejora del enfoque en futuros cursos.

Anexo E. Validación de los instrumentos por expertos

FORMATO DE VALIDACIÓN POR EXPERTOS

1. Información general del proyecto

Título del proyecto de investigación:

El aula invertida basada en textos narrativos como mediación pedagógica para promover la motivación y el aprendizaje significativo del francés en estudiantes de grado décimo del Colegio San Viator de Tunja

Investigadora:

Lucía Catalina Ochoa Riaño

Programa académico:

Maestría en Pedagogía

Institución:

Universidad Santo Tomás – Sede Tunja

2. Información del experto(a)

- **Nombre completo:** Maira Alejandra Orjuela
- **Formación académica:** Licenciada en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana, Matemáticas y Humanidades. Especialista en Pedagogía de La Lengua Castellana y Literatura. Especialista en Pedagogía e Investigación en el Aula. Magíster en Pedagogía e Investigación en el Aula.
- **Cargo actual:** Gestora de Registro y Control Académico- Docente
- **Institución:** Colegio Bilingüe San Viator Tunja
- **Área de experiencia:**
 - ☐ Didáctica de lenguas extranjeras
 - ☒ Pedagogía
 - ☒ Metodología de la investigación
 - ☐ Tecnología educativa
 - ☐ Otra: _____
- **Correo electrónico:** mairaorjuela@sanviatortunja.edu.co

3. Instrucciones para la validación

El presente formato tiene como objetivo **validar de manera global** los instrumentos de recolección de datos utilizados en la investigación, atendiendo a los siguientes criterios:

- Claridad
- Pertinencia
- Coherencia interna
- Adecuación al contexto educativo

 **No se solicita la evaluación ítem por ítem**, sino una valoración general de cada instrumento como unidad, teniendo en cuenta su propósito, estructura y relación con los objetivos del estudio.

4. Instrumentos a validar

Marque y evalúe únicamente los instrumentos revisados:

- X Encuesta (pre y post intervención)
- X Guía de entrevista semiestructurada
- X Diario de campo

5. Criterios de evaluación global

Por favor, valore cada criterio utilizando la siguiente escala:

- **4 = Muy adecuado**
- **3 = Adecuado**
- **2 = Poco adecuado**
- **1 = No adecuado**
-

Instrumento evaluado # 1: Encuesta (pre y post intervención)

Criterio	1	2	3	4
Claridad general del instrumento	☐	☐	☐	☒
Pertinencia respecto a los objetivos de la investigación	☐	☐	☒	☐
Coherencia interna (estructura y organización)	☐	☐	☐	☒
Adecuación al contexto educativo y al nivel de los estudiantes	☐	☐	☒	☐
Correspondencia con el enfoque metodológico del estudio	☐	☐	☐	☒

Instrumento evaluado #2: Guía de entrevista semiestructurada

Criterio	1	2	3	4
Claridad general del instrumento	☐	☐	☐	☒
Pertinencia respecto a los objetivos de la investigación	☐	☐	☐	☒
Coherencia interna (estructura y organización)	☐	☐	☐	☒
Adecuación al contexto educativo y al nivel de los estudiantes	☐	☐	☐	☒
Correspondencia con el enfoque metodológico del estudio	☐	☐	☐	☒

Instrumento evaluado #3: Diario de campo

Criterio	1	2	3	4
Claridad general del instrumento	☐	☐	☒	☐
Pertinencia respecto a los objetivos de la investigación	☐	☐	☐	☒
Coherencia interna (estructura y organización)	☐	☐	☐	☒
Adecuación al contexto educativo y al nivel de los estudiantes	☐	☐	☐	☒

Criterio	1	2	3	4
Correspondencia con el enfoque metodológico del estudio	☐	☐	☐	☒

6. Valoración global del instrumento

En términos generales, considera que los instrumentos:

☒ Son **aptos para su aplicación sin modificaciones**

☐ Son **aptos con ajustes menores**

☐ Requieren **ajustes significativos**

☐ No es pertinente para los fines del estudio

7. Observaciones y sugerencias generales

Cada uno de los instrumentos revisados cuenta con las adecuaciones pedagógicas para la aplicación en los grados del proyecto. Se consideran acordes para la edad de los estudiantes y la recolección precisa de información como insumo en la investigación.

8. Concepto final del experto(a)

A partir de la revisión realizada, considero que el instrumento evaluado es:

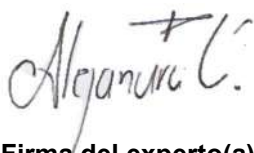
☒ Válido para su aplicación en el contexto del estudio

☐ Válido con ajustes sugeridos

☐ No válido en su estado actual

9. Declaración y firma

Declaro que he realizado la revisión del instrumento desde mi criterio profesional y académico, y que las observaciones consignadas reflejan una valoración objetiva y ética del mismo.



Firma del experto(a): Mg. Maira Alejandra Orjuela

Fecha: 15/02/2024

FORMATO DE VALIDACIÓN POR EXPERTOS

1. Información general del proyecto

Título del proyecto de investigación:

El aula invertida basada en textos narrativos como mediación pedagógica para promover la motivación y el aprendizaje significativo del francés en estudiantes de grado décimo del Colegio San Viator de Tunja

Investigadora:

Lucía Catalina Ochoa Riaño

Programa académico:

Maestría en Pedagogía

Institución:

Universidad Santo Tomás – Sede Tunja

2. Información del experto(a)

- **Nombre completo:** María Consuelo Martínez de Gutiérrez
- **Formación académica:** Licenciada en Lenguas Extranjeras. Magíster en Educación. Docente investigadora vinculada a una línea de investigación del grupo PMCOM (Procesos y Medios de Comunicación) de la Pontificia Universidad Javeriana Cali.
- **Cargo actual:** Profesora Universitaria pensionada – Especialista en Lenguas extranjeras
- **Institución:** Pontificia Universidad Javeriana Cali – Docente pensionada
- **Área de experiencia:**
 - x Didáctica de lenguas extranjeras
 - x Pedagogía
 - x Metodología de la investigación
 - ☐ Tecnología educativa
 - ☐ Otra: _____
- **Correo electrónico:** mconsuelomart@gmail.com

3. Instrucciones para la validación

El presente formato tiene como objetivo **validar de manera global** los instrumentos de recolección de datos utilizados en la investigación, atendiendo a los siguientes criterios:

- Claridad
- Pertinencia
- Coherencia interna
- Adecuación al contexto educativo

⚠ **No se solicita la evaluación ítem por ítem**, sino una valoración general de cada instrumento como unidad, teniendo en cuenta su propósito, estructura y relación con los objetivos del estudio.

4. Instrumentos a validar

Marque y evalúe únicamente los instrumentos revisados:

- X Encuesta (pre y post intervención)
- X Guía de entrevista semiestructurada
- X Diario de campo

5. Criterios de evaluación global

Por favor, valore cada criterio utilizando la siguiente escala:

- **4 = Muy adecuado**
- **3 = Adecuado**
- **2 = Poco adecuado**
- **1 = No adecuado**
-

Instrumento evaluado # 1: Encuesta (pre y post intervención)

Criterio	1	2	3	4
Claridad general del instrumento	☐	☐	☒	☐
Pertinencia respecto a los objetivos de la investigación	☐	☐	☐	☒
Coherencia interna (estructura y organización)	☐	☐	☒	☐
Adecuación al contexto educativo y al nivel de los estudiantes	☐	☐	☐	☒
Correspondencia con el enfoque metodológico del estudio	☐	☐	☐	☒

Instrumento evaluado #2: Guía de entrevista semiestructurada

Criterio	1	2	3	4
Claridad general del instrumento	☐	☐	☒	☐
Pertinencia respecto a los objetivos de la investigación	☐	☐	☐	☒
Coherencia interna (estructura y organización)	☐	☐	☒	☐
Adecuación al contexto educativo y al nivel de los estudiantes	☐	☐	☐	☒
Correspondencia con el enfoque metodológico del estudio	☐	☐	☐	☒

Instrumento evaluado #3: Diario de campo

Criterio	1	2	3	4
Claridad general del instrumento	☐	☐	☐	☒
Pertinencia respecto a los objetivos de la investigación	☐	☐	☐	☒
Coherencia interna (estructura y organización)	☐	☐	☐	☒
Adecuación al contexto educativo y al nivel de los estudiantes	☐	☐	☐	☒

Criterio	1	2	3	4
Correspondencia con el enfoque metodológico del estudio	☐	☐	☐	☒

6. Valoración global del instrumento

En términos generales, considera que los instrumentos:

- ☐ Son **aptos para su aplicación sin modificaciones**
- ☒ Son **aptos con ajustes menores**
- ☐ Requieren **ajustes significativos**
- ☐ No es pertinente para los fines del estudio

7. Observaciones y sugerencias generales

Los instrumentos presentados evidencian una adecuada coherencia con los objetivos de la investigación y con el enfoque metodológico del aula invertida basada en textos narrativos. En general, se destacan por su claridad, pertinencia y adecuada contextualización al nivel de los estudiantes de grado décimo. No obstante, se sugieren pequeños ajustes de redacción y precisión en algunos ítems y preguntas, con el fin de fortalecer aún más la claridad conceptual, la coherencia interna y la alineación explícita con las categorías de análisis del estudio. Dichos ajustes no comprometen la validez de los instrumentos, sino que contribuyen a su optimización para la aplicación en el contexto educativo propuesto.

8. Concepto final del experto(a)

A partir de la revisión realizada, considero que el instrumento evaluado es:

- ☐ Válido para su aplicación en el contexto del estudio
- ☒ Válido con ajustes sugeridos
- ☐ No válido en su estado actual

9. Declaración y firma

Declaro que he realizado la revisión del instrumento desde mi criterio profesional y académico, y que las observaciones consignadas reflejan una valoración objetiva y ética del mismo.



Firma del experto(a): Mg. María Consuelo Martínez de Gutiérrez
Fecha: 26/02/2024

Anexo F. Autorización Institucional

Tunja, 1 de junio de 2022

Padre rector: Fredy Contreras Moreno.

Colegio San Viator Tunja.

Avenida universitaria 62-100

Reciba un cordial saludo. Deseándole éxitos en sus labores diarias.

Por medio de la presente deseo solicitar su autorización para realizar mi tesis de Maestría en Pedagogía, - basada en "Como aumentar la motivación, de los estudiantes de grado once, frente a las clases de Francés, a través de una mediación pedagógica"-, realizando el proceso con los alumnos que actualmente se encuentran en grado Once, y posteriormente con los de Décimo, que el próximo año cursaran Undécimo. Para iniciar este proceso, es necesario poder aplicar a los estudiantes de Once, una encuesta que va a apoyar la justificación de mi problemática. Motivo por el cual, solicitaría también, de manera muy respetuosa, la opción de poderla realizar esta semana.

Agradezco de antemano su amable atención, apoyo.

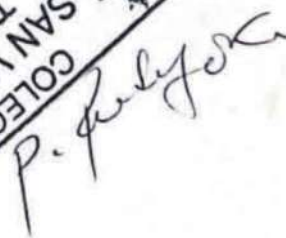
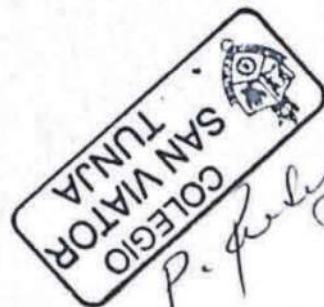
Cordialmente:



Lucía Catalina Ochoa R.

Docente Francés

c.c 52.810.516



Anexo G. Consentimientos informados y asentimientos



Consentimiento Informado para Participación en Proyecto de Investigación

Título del Proyecto: Promoción de la Motivación para el Aprendizaje Significativo del Francés mediante Aula Invertida Basada en Textos Narrativos

Investigador Principal: Lucia Catalina Ochoa R, Candidato de Maestría

Institución: Universidad Santo Tomás – Sede Tunja

Contacto: catalinaochoa@sanviator tunja.edu.co

Estimados Padres de Familia,

Mi nombre es Lucia Catalina Ochoa R, y soy Docente de Francés en el Colegio San Viator de Tunja. Actualmente, estoy cursando una maestría Pedagogía en la Universidad Santo Tomás - Tunja. He completado todas las materias y me encuentro en la fase de desarrollo de mi tesis. Como parte de mi proyecto de grado, estoy llevando a cabo una investigación sobre cómo generar motivación en estudiantes de grado 10 para el aprendizaje del francés mediante la implementación de la metodología del aula invertida basada en textos narrativos.

Objetivo del Proyecto

El objetivo de este proyecto es evaluar y mejorar la motivación y el aprendizaje significativo del francés en los estudiantes de grado 10 mediante el uso de textos narrativos y la metodología del aula invertida.

Procedimientos

Durante este proyecto, los estudiantes participarán en:

- Estudio Autónomo: Visionado de videos y lecturas de textos narrativos en casa.
- Actividades en Clase: Discusiones, ejercicios prácticos y proyectos grupales relacionados con los textos narrativos.
- Evaluaciones: Cuestionarios y encuestas para medir la motivación y el progreso.



Confidencialidad

Toda la información recopilada será tratada con estricta confidencialidad. Los datos serán anonimizados y utilizados únicamente con fines académicos y de investigación.

Participación Voluntaria

La participación en este proyecto es completamente voluntaria. Los estudiantes pueden retirarse en cualquier momento sin ninguna repercusión negativa.

Consentimiento

Por favor, firme a continuación para indicar su consentimiento para que su hijo/a participe en este proyecto de investigación.

Firma del Padre/Madre o Tutor:

Catalina Ochoa

Fecha: 03/09/2024

Firma del Estudiante:

Ana Sofía Morales

Fecha: 03/09/24

Contacto

Si tiene alguna pregunta o necesita más información, no dude en contactarme en catalinaochoa@sanviatorunja.edu.co.



Confidencialidad

Toda la información recopilada será tratada con estricta confidencialidad. Los datos serán anonimizados y utilizados únicamente con fines académicos y de investigación.

Participación Voluntaria

La participación en este proyecto es completamente voluntaria. Los estudiantes pueden retirarse en cualquier momento sin ninguna repercusión negativa.

Consentimiento

Por favor, firme a continuación para indicar su consentimiento para que su hijo/a participe en este proyecto de investigación.

Firma del Padre/Madre o Tutor:

DAVID ANTONIO Fecha: 18/08/24

Firma del Estudiante:

Indira Angulo Fecha: 18/08/24

Contacto

Si tiene alguna pregunta o necesita más información, no dude en contactarme en catalinaochoa@sanviatortunja.edu.co.



Confidencialidad

Toda la información recopilada será tratada con estricta confidencialidad. Los datos serán anonimizados y utilizados únicamente con fines académicos y de investigación.

Participación Voluntaria

La participación en este proyecto es completamente voluntaria. Los estudiantes pueden retirarse en cualquier momento sin ninguna repercusión negativa.

Consentimiento

Por favor, firme a continuación para indicar su consentimiento para que su hijo/a participe en este proyecto de investigación.

Firma del Padre/Madre o Tutor:

Catalina Ochoa

Fecha: 14/Julio/2021

Firma del Estudiante:

Jacobo Fierro J

Fecha: 14/Julio/2021

Contacto

Si tiene alguna pregunta o necesita más información, no dude en contactarme en catalinaochoa@sanviator tunja.edu.co.



Confidencialidad

Toda la información recopilada será tratada con estricta confidencialidad. Los datos serán anonimizados y utilizados únicamente con fines académicos y de investigación.

Participación Voluntaria

La participación en este proyecto es completamente voluntaria. Los estudiantes pueden retirarse en cualquier momento sin ninguna repercusión negativa.

Consentimiento

Por favor, firme a continuación para indicar su consentimiento para que su hijo/a participe en este proyecto de investigación.

Firma del Padre/Madre o Tutor:

Fecha: 18/07/2024

Firma del Estudiante:

Jose Raul Suarez

Fecha: 18/07/2024

Contacto

Si tiene alguna pregunta o necesita más información, no dude en contactarme en catalinaochoa@sanviator tunja.edu.co.



Confidencialidad

Toda la información recopilada será tratada con estricta confidencialidad. Los datos serán anonimizados y utilizados únicamente con fines académicos y de investigación.

Participación Voluntaria

La participación en este proyecto es completamente voluntaria. Los estudiantes pueden retirarse en cualquier momento sin ninguna repercusión negativa.

Consentimiento

Por favor, firme a continuación para indicar su consentimiento para que su hijo/a participe en este proyecto de investigación.

Firma del Padre/Madre o Tutor:

Glione Jimenez Fecha: 19/07

Firma del Estudiante:

Nicolas Maldonado Fecha: 19/07

Contacto

Si tiene alguna pregunta o necesita más información, no dude en contactarme en catalinaochoa@sanviatorunja.edu.co.



Confidencialidad

Toda la información recopilada será tratada con estricta confidencialidad. Los datos serán anonimizados y utilizados únicamente con fines académicos y de investigación.

Participación Voluntaria

La participación en este proyecto es completamente voluntaria. Los estudiantes pueden retirarse en cualquier momento sin ninguna repercusión negativa.

Consentimiento

Por favor, firme a continuación para indicar su consentimiento para que su hijo/a participe en este proyecto de investigación.

Firma del Padre/Madre o Tutor:

Ana Rodríguez Sáenz Fecha: Julio 18/2024

Firma del Estudiante:

Tomás Sáenz Rodríguez Fecha: 17/07/2024

Contacto

Si tiene alguna pregunta o necesita más información, no dude en contactarme en catalinaochoa@sanviatorunja.edu.co.



Confidencialidad

Toda la información recopilada será tratada con estricta confidencialidad. Los datos serán anonimizados y utilizados únicamente con fines académicos y de investigación.

Participación Voluntaria

La participación en este proyecto es completamente voluntaria. Los estudiantes pueden retirarse en cualquier momento sin ninguna repercusión negativa.

Consentimiento

Por favor, firme a continuación para indicar su consentimiento para que su hijo/a participe en este proyecto de investigación.

Firma del Padre/Madre o Tutor:

Fecha: ¹⁹~~20~~-07-24

Firma del Estudiante:

Fecha: 19-07-24

Contacto

Si tiene alguna pregunta o necesita más información, no dude en contactarme en catalinaochoa@sanviatortunja.edu.co.



Confidencialidad

Toda la información recopilada será tratada con estricta confidencialidad. Los datos serán anonimizados y utilizados únicamente con fines académicos y de investigación.

Participación Voluntaria

La participación en este proyecto es completamente voluntaria. Los estudiantes pueden retirarse en cualquier momento sin ninguna repercusión negativa.

Consentimiento

Por favor, firme a continuación para indicar su consentimiento para que su hijo/a participe en este proyecto de investigación.

Firma del Padre/Madre o Tutor:

Fecha: 18/07/2024

Firma del Estudiante:

Sara Marcela Rojas Güichá

Fecha: 18/07/2024

Contacto

Si tiene alguna pregunta o necesita más información, no dude en contactarme en catalinaochoa@sanviator tunja.edu.co.



Confidencialidad

Toda la información recopilada será tratada con estricta confidencialidad. Los datos serán anonimizados y utilizados únicamente con fines académicos y de investigación.

Participación Voluntaria

La participación en este proyecto es completamente voluntaria. Los estudiantes pueden retirarse en cualquier momento sin ninguna repercusión negativa.

Consentimiento

Por favor, firme a continuación para indicar su consentimiento para que su hijo/a participe en este proyecto de investigación.

Firma del Padre/Madre o Tutor:

Fecha: 17 - Julio - 2024

Firma del Estudiante:

Nicolás Mancipe

Fecha: 17/07/2024

Contacto

Si tiene alguna pregunta o necesita más información, no dude en contactarme en catalinaochoa@sanviatortunja.edu.co.



Confidencialidad

Toda la información recopilada será tratada con estricta confidencialidad. Los datos serán anonimizados y utilizados únicamente con fines académicos y de investigación.

Participación Voluntaria

La participación en este proyecto es completamente voluntaria. Los estudiantes pueden retirarse en cualquier momento sin ninguna repercusión negativa.

Consentimiento

Por favor, firme a continuación para indicar su consentimiento para que su hijo/a participe en este proyecto de investigación.

Firma del Padre/Madre o Tutor:

Bertha Susana Marlberg. Fecha: 17-07-2024

Firma del Estudiante:

Luis Santiago Tavera Kurillo Fecha: 17/07/2024

Contacto

Si tiene alguna pregunta o necesita más información, no dude en contactarme en catalinaochoa@sanviatortunja.edu.co.



Confidencialidad

Toda la información recopilada será tratada con estricta confidencialidad. Los datos serán anonimizados y utilizados únicamente con fines académicos y de investigación.

Participación Voluntaria

La participación en este proyecto es completamente voluntaria. Los estudiantes pueden retirarse en cualquier momento sin ninguna repercusión negativa.

Consentimiento

Por favor, firme a continuación para indicar su consentimiento para que su hijo/a participe en este proyecto de investigación.

Firma del Padre/Madre o Tutor:

Victoria M Ruiz Otáñez Fecha: _____

Firma del Estudiante:

Carol Fernanda Eriqón Ruiz Fecha: _____

Contacto 3204293624

Si tiene alguna pregunta o necesita más información, no dude en contactarme en catalinaochoa@sanviatorunja.edu.co.



Confidencialidad

Toda la información recopilada será tratada con estricta confidencialidad. Los datos serán anonimizados y utilizados únicamente con fines académicos y de investigación.

Participación Voluntaria

La participación en este proyecto es completamente voluntaria. Los estudiantes pueden retirarse en cualquier momento sin ninguna repercusión negativa.

Consentimiento

Por favor, firme a continuación para indicar su consentimiento para que su hijo/a participe en este proyecto de investigación.

Firma del Padre/Madre o Tutor:

Catalina Ochoa Lora Fecha: Julio 18/24

Firma del Estudiante:

Santiago García Ochoa Fecha: 17/07/2024

Contacto

Si tiene alguna pregunta o necesita más información, no dude en contactarme en catalinaochoa@sanviatortunja.edu.co.

Autorizo la participación de mi hijo siempre y cuando no interfiera con sus actividades académicas y compromisos escolares. Llegado el caso de q' esto suceda, Santiago se retirará de este proyecto.

Catalina Ochoa Lora



Confidencialidad

Toda la información recopilada será tratada con estricta confidencialidad. Los datos serán anonimizados y utilizados únicamente con fines académicos y de investigación.

Participación Voluntaria

La participación en este proyecto es completamente voluntaria. Los estudiantes pueden retirarse en cualquier momento sin ninguna repercusión negativa.

Consentimiento

Por favor, firme a continuación para indicar su consentimiento para que su hijo/a participe en este proyecto de investigación.

Firma del Padre/Madre o Tutor:

 Fecha: 18/July/2024

Firma del Estudiante:

Johan R.V Fecha: 18/July/2024

Contacto

Si tiene alguna pregunta o necesita más información, no dude en contactarme en catalinaocha@sanviatorunja.edu.co.



Confidencialidad

Toda la información recopilada será tratada con estricta confidencialidad. Los datos serán anonimizados y utilizados únicamente con fines académicos y de investigación.

Participación Voluntaria

La participación en este proyecto es completamente voluntaria. Los estudiantes pueden retirarse en cualquier momento sin ninguna repercusión negativa.

Consentimiento

Por favor, firme a continuación para indicar su consentimiento para que su hijo/a participe en este proyecto de investigación.

Firma del Padre/Madre o Tutor:

 Fecha: 28-07-2024

Firma del Estudiante:

Yomar Ruiz Fecha: 10-07-2024

Contacto

Si tiene alguna pregunta o necesita más información, no dude en contactarme en catalinaochoa@sanviatortunja.edu.co.



Confidencialidad

Toda la información recopilada será tratada con estricta confidencialidad. Los datos serán anonimizados y utilizados únicamente con fines académicos y de investigación.

Participación Voluntaria

La participación en este proyecto es completamente voluntaria. Los estudiantes pueden retirarse en cualquier momento sin ninguna repercusión negativa.

Consentimiento

Por favor, firme a continuación para indicar su consentimiento para que su hijo/a participe en este proyecto de investigación.

Firma del Padre/Madre o Tutor:

[Handwritten Signature]

Fecha: 17/7/24

La carga académica actualmente es muy alta; considero que para Ana Lucía solo aplicaría lo que se haga en clases.

[Handwritten Signature]

Firma del Estudiante:

Ana Lucía Cano Nova

Fecha: 17/07/2024

Contacto

Si tiene alguna pregunta o necesita más información, no dude en contactarme en catalinaochoa@sanviatorrunja.edu.co.



Confidencialidad

Toda la información recopilada será tratada con estricta confidencialidad. Los datos serán anonimizados y utilizados únicamente con fines académicos y de investigación.

Participación Voluntaria

La participación en este proyecto es completamente voluntaria. Los estudiantes pueden retirarse en cualquier momento sin ninguna repercusión negativa.

Consentimiento

Por favor, firme a continuación para indicar su consentimiento para que su hijo/a participe en este proyecto de investigación.

Firma del Padre/Madre o Tutor:

Fecha: 21/08/24

Firma del Estudiante:

Samuel Rodríguez F.

Fecha: 21/08/24

Contacto

Si tiene alguna pregunta o necesita más información, no dude en contactarme en catalinaochoa@sanviator tunja.edu.co.



Confidencialidad

Toda la información recopilada será tratada con estricta confidencialidad. Los datos serán anonimizados y utilizados únicamente con fines académicos y de investigación.

Participación Voluntaria

La participación en este proyecto es completamente voluntaria. Los estudiantes pueden retirarse en cualquier momento sin ninguna repercusión negativa.

Consentimiento

Por favor, firme a continuación para indicar su consentimiento para que su hijo/a participe en este proyecto de investigación.

Firma del Padre/Madre o Tutor:

Fecha:

21/07/24

Firma del Estudiante:

Gabriel Mejía Z

Fecha:

07/17/24

Contacto

Si tiene alguna pregunta o necesita más información, no dude en contactarme en catalinaochoa@sanviatortunja.edu.co.



Confidencialidad

Toda la información recopilada será tratada con estricta confidencialidad. Los datos serán anonimizados y utilizados únicamente con fines académicos y de investigación.

Participación Voluntaria

La participación en este proyecto es completamente voluntaria. Los estudiantes pueden retirarse en cualquier momento sin ninguna repercusión negativa.

Consentimiento

Por favor, firme a continuación para indicar su consentimiento para que su hijo/a participe en este proyecto de investigación.

Firma del Padre/Madre o Tutor:

_____ Fecha: 21/07/24

Firma del Estudiante:

Catalina Herrera Fecha: 21/07/24

Contacto

3006009377

Si tiene alguna pregunta o necesita más información, no dude en contactarme en catalinaochoa@sanviatorunja.edu.co.



Confidencialidad

Toda la información recopilada será tratada con estricta confidencialidad. Los datos serán anonimizados y utilizados únicamente con fines académicos y de investigación.

Participación Voluntaria

La participación en este proyecto es completamente voluntaria. Los estudiantes pueden retirarse en cualquier momento sin ninguna repercusión negativa.

Consentimiento

Por favor, firme a continuación para indicar su consentimiento para que su hijo/a participe en este proyecto de investigación.

Firma del Padre/Madre o Tutor:

Fecha: 16-08-2024

Firma del Estudiante:

Fecha: 16-08-2024

Contacto

Si tiene alguna pregunta o necesita más información, no dude en contactarme en catalinaaochoa@sanviatorunja.edu.co.



Confidencialidad

Toda la información recopilada será tratada con estricta confidencialidad. Los datos serán anonimizados y utilizados únicamente con fines académicos y de investigación.

Participación Voluntaria

La participación en este proyecto es completamente voluntaria. Los estudiantes pueden retirarse en cualquier momento sin ninguna repercusión negativa.

Consentimiento

Por favor, firme a continuación para indicar su consentimiento para que su hijo/a participe en este proyecto de investigación.

Firma del Padre/Madre o Tutor:

E. Gómez A. Fecha: 24-03-2024

Firma del Estudiante:

Sara Valentina Martínez Gómez Fecha: _____

Contacto

Si tiene alguna pregunta o necesita más información, no dude en contactarme en catalinaochoa@sanviator.tunja.edu.co.



Confidencialidad

Toda la información recopilada será tratada con estricta confidencialidad. Los datos serán anonimizados y utilizados únicamente con fines académicos y de investigación.

Participación Voluntaria

La participación en este proyecto es completamente voluntaria. Los estudiantes pueden retirarse en cualquier momento sin ninguna repercusión negativa.

Consentimiento

Por favor, firme a continuación para indicar su consentimiento para que su hijo/a participe en este proyecto de investigación.

Firma del Padre/Madre o Tutor:

Fecha: 19/agosto/2024

Firma del Estudiante:

Valeria Sofia Ayala Parva

Fecha: 19/agosto/2024

Contacto

Si tiene alguna pregunta o necesita más información, no dude en contactarme en catalinaochoa@sanviatorunja.edu.co.

Anexo H. Guía pedagógica de implementación del aula invertida basada en textos narrativos

H.1 Presentación de la guía pedagógica

El presente anexo reúne el material pedagógico diseñado para la implementación de la estrategia didáctica basada en el aula invertida con apoyo de textos narrativos. Las actividades fueron diseñadas para estudiantes de grado décimo del Colegio San Viator de Tunja y organizadas en diferentes sesiones de trabajo. Cada capítulo de la historia narrativa se acompaña de guías de aprendizaje diferenciadas por nivel (A1, A2 y B1), con el propósito de favorecer la autonomía, la motivación y la progresión en el aprendizaje del francés como lengua extranjera.

H.2 Estructura general de la intervención pedagógica

Ciclo / Capítulo de la historia	Fechas	Espacio de trabajo	Actividades principales	Objetivo pedagógico
Capítulo 1 – “La Découverte de la Carte”	29 julio / 5 agosto	Aula de computadores / Aula tradicional	Exploración del capítulo, ejercicios interactivos de vocabulario, representación de diálogos, descripción de personajes y narración de eventos según nivel (A1-A2-B1).	Introducir el contexto de la historia y reforzar vocabulario sobre lugares, descripciones y estructuras básicas del francés.
Capítulo 2 – “La Première Piste”	16 agosto / 23 agosto	Aula de computadores / Aula tradicional	Actividades de comprensión lectora y ejercicios sobre direcciones y ubicación; trabajo colaborativo describiendo objetos perdidos en una habitación ficticia.	Consolidar el uso de direcciones, descripciones y estructuras interrogativas mediante situaciones narrativas.
Capítulo 3 – “La Statue du Parc”	2 septiembre / 9 septiembre	Aula de computadores / Aula tradicional	Lectura global de la historia hasta el momento, revisión de vocabulario acumulado y evaluación de comprensión de lectura basada en la narrativa.	Evaluar el impacto del texto narrativo como soporte para la comprensión lectora y el aprendizaje contextual del vocabulario.
Capítulo 4 – “La Vieille Église”	19 septiembre / 26 septiembre	Aula de computadores / Aula tradicional	Actividades interactivas sobre vocabulario y estructuras gramaticales; producción escrita describiendo lugares y formulación de preguntas en francés.	Profundizar en la descripción de lugares y en el uso de estructuras gramaticales más complejas dentro del contexto narrativo.

Ciclo / Capítulo de la historia	Fechas	Espacio de trabajo	Actividades principales	Objetivo pedagógico
Capítulos 5 y 6 – “Le Tunnel Secret” / “La Malédiction du Trésor”	14 octubre / 21 octubre	Aula de computadores / Aula tradicional	Exploración de vocabulario relacionado con historia familiar; ejercicios de descripción de personajes y redacción de diálogos utilizando diferentes tiempos verbales.	Ampliar el vocabulario y reforzar el uso de estructuras narrativas más complejas en la historia.
Capítulos 7 y 8 – “La Malédiction du Trésor” / “Le Véritable Trésor”	31 octubre / 7 noviembre	Aula de computadores / Aula tradicional	Lectura final de la historia, formulación de hipótesis sobre el desenlace, juegos de roles y actividad final tipo escape room con retos lingüísticos.	Integrar y consolidar los contenidos lingüísticos trabajados a lo largo de la historia y fomentar la producción oral y escrita.

H.3 Historia narrativa utilizada en la intervención

La estrategia pedagógica se articuló alrededor de una historia narrativa original titulada "Le Mystère de la Ville Souterraine", diseñada específicamente para el proyecto. La historia presenta una serie de situaciones que permiten introducir vocabulario, estructuras gramaticales y situaciones comunicativas propias del nivel de los estudiantes. Cada capítulo funciona como punto de partida para las actividades de aprendizaje desarrolladas en el aula invertida.

H.4 Capítulos de la historia narrativa

"Le Mystère de la Ville Souterraine"

Résumé de l'histoire : Un groupe d'amis adolescents découvre une carte ancienne dans le grenier de l'un d'eux. La carte indique l'emplacement d'une ville souterraine oubliée sous leur propre ville. Curieux et en quête d'aventure, ils décident de suivre les indices et de découvrir les secrets cachés dans cette mystérieuse cité. Chaque chapitre de l'histoire dévoile de nouveaux défis et énigmes qu'ils doivent résoudre en utilisant leurs compétences et leur travail d'équipe.



Chapitre 1: La Découverte de la Carte

C'était un après-midi comme les autres chez Lucas. Ses amis, Sophie, Max, Clara et Jules, étaient venus passer du temps chez lui. Après avoir regardé un film, ils décidèrent de monter dans le grenier pour voir s'ils pouvaient trouver d'anciens jeux ou objets amusants. Le grenier de Lucas était rempli de vieilleries appartenant à sa famille depuis des générations.

En fouillant dans une vieille malle en bois, Clara trouva une carte poussiéreuse et très ancienne. Elle la dépla délicatement et appela les autres.

"Regardez ce que j'ai trouvé ! Ça ressemble à une vieille carte."

Lucas, intrigué, se pencha pour mieux voir. "On dirait une carte de notre ville, mais elle est différente. Il y a des passages et des endroits que je ne reconnais pas."

Sophie, toujours passionnée par l'histoire, ajouta : "C'est peut-être une carte ancienne de la ville. Elle pourrait indiquer des endroits qui n'existent plus aujourd'hui."

Max, l'athlète du groupe, était déjà excité à l'idée de partir à l'aventure. "Alors, qu'est-ce qu'on attend ? Allons explorer ces lieux mystérieux !"

Jules, le sceptique, hocha la tête. "Calmons-nous un peu. On ne sait même pas si cette carte est authentique. Peut-être qu'elle ne mène nulle part."

Malgré les doutes de Jules, les autres étaient déterminés à en savoir plus. Ils décidèrent de se diviser les tâches : Sophie ferait des recherches sur la carte et ses symboles, Clara utiliserait ses gadgets pour scanner la carte et essayer d'en savoir plus, Lucas et Max chercheraient des informations supplémentaires dans les archives de la ville, et Jules se chargerait de préparer le matériel nécessaire pour l'exploration.

Le soir même, chacun rentra chez soi avec une mission précise. Ils se donnèrent rendez-vous le lendemain pour partager leurs découvertes. La carte, bien que mystérieuse, avait ravivé leur esprit d'aventure et de découverte.

Ainsi, l'aventure commença avec une simple carte trouvée dans un grenier. Ce que les amis ne savaient pas encore, c'est que cette carte allait les mener vers une série de découvertes extraordinaires, révélant des secrets enfouis depuis longtemps sous leur ville.

Chapitre 2: La Découverte de la Carte

Après avoir trouvé la carte mystérieuse, Alice, Lucas, Sophie et Max décident de suivre la première piste indiquée sur celle-ci. La carte les mène à une vieille bibliothèque abandonnée au bout de la ville.

Alice : Regardez, c'est ici que la carte nous mène.

Lucas : Oui, c'est l'ancienne bibliothèque. Elle est fermée depuis des années.

Sophie : Il y a peut-être un indice à l'intérieur. Entrons !

Ils entrent dans la bibliothèque, qui est sombre et poussiéreuse. Au fond de la salle, ils trouvent un vieux livre avec une couverture en cuir.

Max : Voici un livre intéressant. Il est marqué d'un symbole, comme celui sur la carte !

Alice : Ouvrons-le et voyons ce qu'il contient.

En ouvrant le livre, ils découvrent une lettre cachée entre les pages. La lettre parle d'un trésor caché et donne des indications pour trouver le prochain indice.

Sophie : Ça devient de plus en plus excitant ! Que dit la lettre ?

Lucas : Elle dit que nous devons chercher une statue dans le parc central. C'est là que nous trouverons le prochain indice.

Déterminés à continuer leur quête, les amis quittent la bibliothèque et se dirigent vers le parc central.

Chapitre 3 : La Statue du Parc

Les amis arrivent au parc central, un endroit animé avec des familles, des joggeurs et des enfants jouant. Au milieu du parc, ils voient plusieurs statues, mais une en particulier attire leur attention.

Alice : Regardez cette statue, elle ressemble au symbole sur la carte !

Lucas : Oui, et il y a une inscription en bas. Voyons ce que ça dit.

Ils s'approchent de la statue et lisent l'inscription gravée sur une plaque en métal.

Sophie : "Pour trouver le trésor, cherchez sous le grand chêne." C'est ce que dit l'inscription.

Max : Le grand chêne ? Il y a beaucoup d'arbres ici. Comment allons-nous savoir lequel est le bon ?

Ils commencent à chercher autour des arbres les plus grands du parc. Après plusieurs minutes, Alice s'arrête devant un immense chêne avec des branches qui s'étendent largement.

Alice : Je pense que c'est celui-là ! Il est énorme et très ancien.

Lucas : Oui, tu as raison. Cherchons autour des racines.

Ils fouillent autour des racines du chêne et trouvent une petite boîte en bois cachée sous un amas de feuilles.

Sophie : Nous l'avons trouvée ! Ouvrons-la.

Ils ouvrent la boîte et découvrent un vieux parchemin avec une autre série d'indices.

Max : Il semble que notre aventure ne fait que commencer. Qu'est-ce que le parchemin dit ?

Lucas : Il nous dirige vers une vieille église à la sortie de la ville. Allons-y !

Remplis d'excitation et de curiosité, les amis quittent le parc en direction de la vieille église.

Chapitre 4 : La Vieille Église

Les amis arrivent à la vieille église, un bâtiment ancien avec des pierres usées par le temps et des vitraux colorés. L'atmosphère est calme et mystérieuse.

Alice : C'est ici que le parchemin nous a menés. Cherchons des indices.

Lucas : La porte est ouverte. Entrons prudemment.

Ils entrent dans l'église et voient des bancs en bois, un autel orné et des chandeliers. Ils commencent à chercher autour, explorant chaque recoin.

Sophie : Regardez là-bas, derrière l'autel. Il y a une autre inscription !

Max : Qu'est-ce qu'elle dit ?

Ils s'approchent et lisent l'inscription gravée sur une plaque en cuivre.

Alice : "Pour découvrir le prochain indice, trouvez le vitrail avec l'oiseau doré."

Lucas : Cherchons tous les vitraux.

Ils examinent les vitraux un par un, admirant les magnifiques images colorées. Finalement, Sophie trouve le vitrail avec un oiseau doré.

Sophie : Le voilà ! Regardez, il y a une petite ouverture en dessous.

Max : Qu'est-ce qu'il y a à l'intérieur ?

Max insère sa main dans l'ouverture et sort un petit rouleau de parchemin.

Lucas : C'est un autre indice. Lisons-le.

Ils déroulent le parchemin et découvrent une série d'énigmes à résoudre.

Alice : Ces énigmes nous mèneront probablement à la prochaine étape de notre aventure. Préparons-nous à les résoudre.

Remplis d'excitation et de curiosité, les amis se réunissent pour déchiffrer les énigmes, prêts à continuer leur quête mystérieuse.

Chapitre 5 : Le Tunnel Secret

Résumé du Chapitre : Après avoir résolu les énigmes trouvées à l'église, les amis découvrent un tunnel secret sous le bâtiment. Ce tunnel les mène à une série de passages souterrains où ils font face à des pièges et des mystères.

Les énigmes résolues, Lucas, Sophie, Max, Clara et Jules se retrouvent devant un autel en pierre qui cache un mécanisme secret. En appuyant sur une pierre particulière, un passage souterrain s'ouvre sous l'église.

Sophie : "C'est incroyable ! Il y a un tunnel sous l'église !"

Lucas : "Ce passage doit être là depuis des siècles."

Max, curieux, s'avance sans attendre : "Allons-y, on ne sait pas ce qu'on pourrait découvrir."

Le tunnel est sombre et étroit, éclairé seulement par les lampes de poche des amis. Ils avancent prudemment, mais bientôt, des bruits étranges commencent à résonner autour d'eux.

Clara : "Vous avez entendu ça ? On dirait des bruits de pas..."

Soudain, un mur de pierre s'effondre derrière eux, bloquant leur retour. Ils sont maintenant piégés dans ces catacombes mystérieuses.

Jules : "Il n'y a pas de retour possible. Il faut continuer à avancer."

Les amis découvrent rapidement que le tunnel est rempli de pièges anciens – dalles qui s'effondrent, portes secrètes qui ne s'ouvrent qu'avec des codes cachés dans les inscriptions anciennes. À chaque pas, ils doivent utiliser leur intelligence et leur courage pour éviter le danger.

Max : "Regardez cette inscription sur le mur. Ça semble être un code pour ouvrir la prochaine porte."

Lucas : "Je pense que c'est une combinaison de chiffres et de symboles. Sophie, tu es la meilleure pour ce genre de casse-têtes."

Après des minutes de tension et de réflexion, la porte s'ouvre enfin. Devant eux se trouve un long corridor menant à une lumière faible au loin.

Sophie : "Je crois que la sortie est proche. Mais quelque chose me dit que nous ne sommes pas encore au bout de nos peines."

Chapitre 6 : La Malédiction du Trésor

Résumé du Chapitre : Les amis découvrent une chambre secrète où repose un coffre ancien.

Cependant, un avertissement gravé en plusieurs langues les prévient que le trésor est maudit. Ils doivent choisir entre la curiosité et la prudence.

Après avoir traversé les pièges, Lucas et ses amis arrivent dans une vaste chambre souterraine. Au centre de la pièce, un coffre en or massif repose sur un piédestal, entouré d'inscriptions sur les murs.

Max, les yeux brillants : "C'est ça, le trésor ! On l'a enfin trouvé !"

Clara : "Attends, regarde ces inscriptions. Elles sont en plusieurs langues... et elles parlent d'une malédiction."

Sophie lit attentivement les gravures : "Celui qui osera ouvrir ce coffre réveillera une ancienne malédiction. Le trésor est protégé par des esprits qui ne pardonnent pas la cupidité."

Lucas hésite : "Qu'est-ce qu'on fait ? Si c'est vrai, ça pourrait être dangereux."

Jules, toujours sceptique : "Les malédiction, c'est juste des histoires pour faire peur. Ouvrons-le."

Mais une atmosphère oppressante commence à s'installer dans la pièce. Le sol tremble légèrement, et les ombres semblent danser sur les murs. Les amis ressentent une présence étrange autour d'eux.

Sophie : "Je pense qu'on devrait réfléchir à deux fois avant de toucher à ce coffre."

Max, habituellement intrépide, recule d'un pas. "Je ne suis pas sûr que ça vaille le coup."

Soudain, une voix éthérée résonne dans la pièce, leur lançant un avertissement : "Seuls ceux qui connaissent la vraie valeur du trésor seront épargnés..."

Lucas, décidé : "Il ne s'agit pas de l'or ou des richesses. Ce trésor a une signification plus profonde. Nous devons comprendre ce qu'il symbolise avant de faire quoi que ce soit."

Chapitre 7 : L'Épreuve de l'Âme

Résumé du Chapitre : Après avoir résolu le mystère du trésor, les amis sont soumis à une dernière épreuve : chacun doit faire face à une vision de ses plus grandes peurs ou regrets. Pour avancer, ils doivent surmonter ces visions.

Le coffre ne s'ouvre pas, mais une trappe s'ouvre sous leurs pieds, les entraînant dans une autre chambre, plus sombre et plus froide. Chacun des amis est séparé et confronté à une vision personnelle.

Lucas se retrouve seul, face à une version plus jeune de lui-même, paralysé par le doute. Sophie doit revivre un moment où elle a échoué devant toute la classe, tandis que Max est confronté à son plus grand rival sportif. Clara, elle, fait face à la peur de perdre ses

proches, et Jules se retrouve dans une situation où il doit choisir entre son scepticisme et son instinct.

Voix mystérieuse : "Pour continuer, vous devez affronter vos peurs les plus profondes et prouver que vous êtes dignes de la vérité."

Lucas : "C'est une épreuve d'esprit, pas de force. Nous devons nous rappeler qui nous sommes et pourquoi nous sommes ici."

Chacun des amis surmonte ses doutes et ses peurs, trouvant en eux la force et la détermination. Une fois tous réunis, la pièce s'illumine et une nouvelle porte s'ouvre.

Chapitre 8 : Le Véritable Trésor

Résumé du Chapitre : Les amis découvrent enfin la vérité derrière la carte. Le trésor n'est pas matériel, mais il renferme un secret ancien sur l'histoire de leur ville et ses fondateurs. Ils doivent maintenant décider quoi faire de cette connaissance.

Ils émergent dans une dernière salle, baignée de lumière naturelle filtrée à travers un puits de lumière. Au centre de la pièce se trouve un livre ancien, bien plus précieux que l'or.

Sophie, fascinée : "C'est un livre d'histoire... Il raconte l'histoire cachée de notre ville et de ses fondateurs. Le vrai trésor, c'est la connaissance."

Lucas : "Ce livre parle d'une ancienne société secrète qui a protégé la ville pendant des siècles. Ils ont caché leur savoir pour que seules les personnes dignes puissent le découvrir."

Max : "Nous avons prouvé que nous sommes dignes en passant toutes ces épreuves."

Clara : "La question est : que faisons-nous maintenant avec cette connaissance ? La partageons-nous ou la gardons-nous secrète ?"

Lucas, après un moment de réflexion : "Je pense que certaines histoires doivent être racontées, mais avec prudence. Ce livre pourrait changer notre façon de voir notre ville et son passé."

Les amis quittent finalement la chambre souterraine, non pas avec des richesses matérielles, mais avec une compréhension nouvelle de leur ville et d'eux-mêmes. Leur aventure a pris fin, mais les mystères qu'ils ont découverts marqueront leur vie pour toujours.

H.5 Ejemplo de guías de actividades por nivel (Guía capítulos 1, 2 para nivel A1, A2 y B1)

H.5.1 Actividades nivel A1 – capítulos 1 y 2

Chapitre 1 – Activité A1

1. **Jeu de rôle** : Par couples, les élèves se saluent et se présentent en utilisant les phrases apprises. Ensuite, son couple écrit sur la feuille la présentation de son copain.
2. **Activité de vocabulaire** : Les élèves associent des images de lieux communs avec les noms correspondants et complètent les phrases.
3. **Exercice de grammaire** : Compléter des phrases avec les articles définis et indéfinis appropriés.

1. Présentation de mon copain /ma copine

2. Associez les images aux textes



- Le supermarché
- La bibliothèque
- Le parc
- L'école
- La pharmacie
- Le cinéma
- La poste
- Le musée
- La gare
- Le restaurant
- La banque
- L'hôpital
- Le marché
- L'église
- Le théâtre
- Le centre commercial
- La plage
- L'hôtel
- Les mosquées
- L'usine

Completez les phrases:

Où vas-tu pour voir un film? Je vais **au** _____

Où vas-tu pour manger? Je vais **au** _____

Où vas-tu pour travailler? Je vais **au** _____

Où vas-tu pour prendre un avion? Je vais **a l'** _____

Où vas-tu pour étudier? Je vais **a l'** _____

Où vas-tu pour lire un livre? Je vais **a la** _____

Où vas-tu pour dormir? Je vais **a la** _____

3. Compléter les phrases avec les articles définis et indéfinis appropriés :

J'aime _____ bibliothèques.

Je vais manger _____ pizza.

Vous avez _____ stylo?

_____ élèves travaillent en classe.

J'utilise _____ pantalon et _____ chemise.

Mon frère est _____ père de Daniela.

Je vais à _____ bibliothèque pour emprunter _____ livre.

_____ école de mon quartier est très grande.

Ils ont acheté _____ baguette à _____ boulangerie du coin.

_____ chat est assis sur _____ chaise.

Nous allons visiter _____ musée et _____ galerie d'art ce week-end.

_____ professeur donne _____ cours intéressant.

Elle travaille dans _____ hôpital en tant que médecin.

Je veux boire _____ café dans _____ café près de chez moi.

Chapitre 2 – Activité A1**a. Activités en classe :**

- **Compréhension de lecture**
- **Vocabulaire :**
- **Activité en couples :** Utiliser des nombres et des couleurs pour décrire la carte au trésor. Par exemple, "La carte montre 3 arbres verts, une maison rouge, etc". Dessiner la carte que vous avez imaginé.

- **Activité de vocabulaire** : Suivre et donner des directions simples.
- **Exercice de grammaire** : Conjuguer les verbes avoir et être au présent dans les phrases suivantes.

Chapitre 2: La Découverte de la Carte

Après avoir trouvé la carte mystérieuse, Alice, Lucas, Sophie et Max décident de suivre la première piste indiquée sur celle-ci. La carte les mène à une vieille bibliothèque abandonnée au bout de la ville.

Alice : Regardez, c'est ici que la carte nous mène.

Lucas : Oui, c'est l'ancienne bibliothèque. Elle est fermée depuis des années.

Sophie : Il y a peut-être un indice à l'intérieur. Entrons !

Ils entrent dans la bibliothèque, qui est sombre et poussiéreuse. Au fond de la salle, ils trouvent un vieux livre avec une couverture en cuir.

Max : Voici un livre intéressant. Il est marqué d'un symbole, comme celui sur la carte !

Alice : Ouvrons-le et voyons ce qu'il contient.

En ouvrant le livre, ils découvrent une lettre cachée entre les pages. La lettre parle d'un trésor caché et donne des indications pour trouver le prochain indice.

Sophie : Ça devient de plus en plus excitant ! Que dit la lettre ?

Lucas : Elle dit que nous devons chercher une statue dans le parc central. C'est là que nous trouverons le prochain indice.

Déterminés à continuer leur quête, les amis quittent la bibliothèque et se dirigent vers le parc central.

1.Compréhension Écrite :

a. .Lis le texte et réponds aux questions simples :

- Où la carte mène-t-elle les amis ? _____
- Que trouvent-ils dans la bibliothèque ? _____
- Où doivent-ils aller ensuite ? _____

2.Vocabulaire :

- Trouve et souligne tous les noms de lieux dans le texte.

- Fais une liste des verbes dans le texte (ex. : trouver, entrer, ouvrir).

3.Activité en couples : Utiliser des nombres et des couleurs pour décrire la carte au trésor. Par exemple, “La carte montre 3 arbres verts, une maison rouge, etc”. Dessiner la carte que vous avez imaginé.

[illegible]

H.5.2 Actividades nivel A2 – Capítulos 1 y 2

Chapitre 1 – Activité A2

- **Exercice de conjugaison** : Conjuguer les verbes réguliers au présent.
- **Description d'images** : Les élèves décrivent des images en utilisant des adjectifs de description.
- **Jeu de rôle** : Utiliser des prépositions de lieu pour donner des directions et localiser des objets.

1. Conjuguer les verbes réguliers au présent.

	chercher (buscar)	trouver (encontrar)	marcher (caminar)
je			
tu			
il/elle/on			
nous			
vous			
ils/elles			

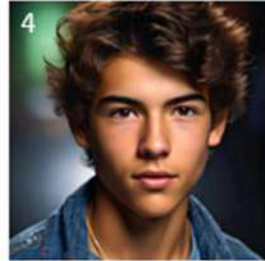
	regarder (mirar)	écouter (escuchar)	entrer (entrar)
je			
tu			
il/elle/on			
nous			
vous			
ils/elles			

	parler (hablar)	expliquer (explicar)	fermer (cerrar)
je			
tu			
il/elle/on			
nous			
vous			
ils/elles			

Choisir 3 verbes et faire une phrase simple au présent pour parler du premier chapitre de notre histoire.

- 1.
- 2.
- 3.

2. Décrivez les images

[illegible]

3. Utiliser des prépositions de lieu pour donner des directions et localiser des objets ou des lieux communs de l'école.

Chapitre 2 – Activité A2

1. Compréhension Écrite :

- Lis le texte et réponds aux questions:

Qu'est-ce que Max trouve dans la bibliothèque ?

Que dit la lettre ?

Décrire avec des verbes de mouvement ce qu'on fait les personnages dans le chapitre 1 et 2 de l'histoire: (exemple: ils sortent de la maison, etc)

Activité: Chasse au Trésor (Búsqueda del Tesoro)

Objectif: Travailler la conjugaison des verbes de mouvement, l'utilisation des adjectifs possessifs, et la formulation de questions.

Instructions:

1. **Étape 1 - Division des équipes** (5 minutes): Los estudiantes de nivel A2 se dividirán en dos equipos.
2. **Étape 2 - Imagination du trésor** (5 minutes): Cada equipo debe imaginar un lugar secreto en el salón donde esconderían su tesoro y cual sería este tesoro. La ubicación debe ser precisa y relacionada con los descriptores de lugar (debajo de la mesa, detrás de la pizarra, etc.). **Nota:** Escriban la ubicación exacta en una hoja y entreguen esta hoja a la profesora.
3. **Étape 3 - Création des questions** (10 minutes): Cada equipo redactará una lista de preguntas para tratar de descubrir la ubicación y contenido del tesoro del otro equipo. Las preguntas deben incluir verbos de movimiento y adjetivos posesivos, por ejemplo:
 - «Est-ce que le trésor est caché sous *votre* table?»
 - «Est-ce que nous devons traverser *la* salle pour trouver *le* trésor?»
 - «Quelle est la forme du trésor?»
4. **Étape 4 - Échange des questions** (15 minutes): Los equipos intercambian sus listas de preguntas. Cada equipo debe responder las preguntas del equipo contrario utilizando verbos de movimiento y adjetivos posesivos, descriptores de lugar, y adjetivos calificativos; asegurándose de que las respuestas sean claras y precisas. Las respuestas deben escribirse en un color de esfero diferente al utilizado para redactar las preguntas.

H.5.3 Actividades nivel B1 – Capítulos 1 y 2

Chapitre 1 – Activité B1

Exercice de conjugaison : Conjuguer les verbes réguliers et irréguliers au passé composé.

Exercice de grammaire : Utiliser des pronoms sujets et objets dans des phrases.

Activité de narration : Raconter une histoire en utilisant des expressions de temps.

1. Conjuguer les verbes au passé composé

	Trouver (encontrar)	Découvrir (descubrir)	Chercher (buscar)
je			
tu			
il/elle/on			
nous			
vous			
ils/elles			

	Se souvenir (recordar)	Regarder (mirar)	Voir (ver)
je			
tu			
il/elle/on			
nous			
vous			
ils/elles			

	Prendre (tomar)	Lire (leer)	Rentrer (volver)
je			
tu			
il/elle/on			
nous			
vous			
ils/elles			

Choisir 3 verbes et faire une phrase au passé composé pour parler du chapitre 1 de l'histoire.

- 1.
- 2.
- 3.

2. Exercice: pronoms sujets et objets.

Partie 1 : Remplacement

Remplacez les mots soulignés par des pronoms sujets ou objets.

1. Lucas lit **le message**.
2. Sophie montre **la carte** à **Lucas**.
3. Max ouvre **le coffre**.
4. Clara écoute **Lucas**.
5. Jules raconte **l'histoire** à **Max**.
6. Lucas découvre **un indice**.
7. Sophie appelle **ses amis**.
8. Max cherche **la clé**.
9. Clara donne **le livre** à **Jules**.
10. Jules aide **Clara**.

Partie 2 : Complétion

Complétez les phrases avec les pronoms sujets ou objets appropriés.

1. Lucas montre **la carte** à **Sophie**.

○ _____

2. Sophie écrit **une note** à **Lucas**.

- _____
- 3. Max pose **des questions** à **Clara**.
- _____
- 4. Clara explique **le plan** à **Jules**.
- _____
- 5. Jules lit **la lettre** à **Max**.
- _____

2. **Racontez une histoire en utilisant des expressions de temps, et différents temps verbaux (passé, présent, futur).**

Chapitre 2 – Activité B1

1. Compréhension Écrite :

- Lis le texte et fais un résumé en français.
- Réponds aux questions de compréhension critique :
 - Pourquoi les amis sont-ils excités par la découverte du livre ?
 - Que pensez-vous que signifie le symbole sur le livre ?

2. Grammaire :

- Identifie les temps des verbes utilisés dans le texte et explique leur usage (présent, passé composé, futur).
- Écrivez des phrases en utilisant le futur proche et le futur simple pour décrire ce que les personnages feront dans la prochaine partie de l'histoire.
Par exemple : "Lucas va trouver le trésor demain." (futur proche)

Chapitre 2: La Découverte de la Carte

Après avoir trouvé la carte mystérieuse, Alice, Lucas, Sophie et Max décident de suivre la première piste indiquée sur celle-ci. La carte les mène à une vieille bibliothèque abandonnée au bout de la ville.

Alice : Regardez, c'est ici que la carte nous mène.

Lucas : Oui, c'est l'ancienne bibliothèque. Elle est fermée depuis des années.

Sophie : Il y a peut-être un indice à l'intérieur. Entrons !

Ils entrent dans la bibliothèque, qui est sombre et poussiéreuse. Au fond de la salle, ils trouvent un vieux livre avec une couverture en cuir.

Max : Voici un livre intéressant. Il est marqué d'un symbole, comme celui sur la carte !

Alice : Ouvrons-le et voyons ce qu'il contient.

En ouvrant le livre, ils découvrent une lettre cachée entre les pages. La lettre parle d'un trésor caché et donne des indications pour trouver le prochain indice.

Sophie : Ça devient de plus en plus excitant ! Que dit la lettre ?

Lucas : Elle dit que nous devons chercher une statue dans le parc central. C'est là que nous trouverons le prochain indice.

Déterminés à continuer leur quête, les amis quittent la bibliothèque et se dirigent vers le parc central.

3. **Activité de vocabulaire** : maintenant construisez une carte comme celle qui ont trouvé les personnages en suivant les indications:

Instructions pour créer le plan :

1. **Place Centrale (Point de départ)** :

- Dessinez une grande place au centre de la feuille. Ce sera la **Place Centrale**.

2. **Rues et Carreras autour de la place** :

- Depuis la Place Centrale, dessinez **cinq rues** vers la droite (rues 1 à 5) et **trois rues** vers la gauche (rues A, B, C).
- Dessinez ensuite **trois carreras** en partant de la Place Centrale vers le haut (carreras 1, 2, 3) et **deux carreras** vers le bas (carreras A, B).

3. **Position des Lieux Mystérieux** :

- À l'angle de la **Rue 3** et de la **Carrera 1**, placez le **Musée des Légendes**.
- À l'angle de la **Rue 2** et de la **Carrera A**, dessinez la **Bibliothèque Mystérieuse**.
- Le **Château du Silence** doit se trouver au bout de la **Rue 5**, en haut de la **Carrera 3**, à l'extérieur de la ville.

- Le **Monastère hanté** doit être situé à l'extrémité gauche de la **Rue C**, après avoir traversé la **Carrera A**.
- La **Forêt de la Disparition** se trouve à l'extrémité droite de la **Rue 5**, à l'extérieur des limites du village.

Descriptions des Lieux Mystérieux :

Le mystère du trésor:

1. Depuis la Place Centrale :

*Pour commencer ta quête avec précision,
Va vers un lieu rempli de mystères et de légendes.
Des artefacts et des histoires sont à explorer.*

Dans ce lieu où les légendes sont en exil,
Dirige-toi vers un lieu où le silence est subtil.

Silencieux et plein de savoir,
Les secrets y sont à dévorer.
Des livres anciens et des connaissances cachées,
Peut-être une porte vers un autre monde y est gardée.

Après avoir découvert les secrets des lettres,
Va vers un lieu où le silence règne en roi.
Vieux et abandonné, écoute le silence,
il te guidera vers le bon endroit.

Depuis des années, aucun bruit n'a été entendu.
Ce lieu est un écho du silence,
La solitude y règne en toute puissance.

Tu es presque arrivé, mais cherche encore avec soin,
Le dernier endroit où le trésor est dissimulé est un ancien espace,
Les légendes et les mystères s'y cachent encore,
Cherche bien, entre les esprits des moines disparus dans la nuit sombre.

Pour découvrir le trésor caché, tu dois utiliser le futur simple,
Les lettres des réponses te guideront vers le lieu de la découverte.

Conjugué les verbes suivants au futur simple et utilise les lettres spécifiques pour découvrir le nom du lieu du trésor.

Je (lancer) _____ Utilise les **2 premières lettres** : _____

Vous (confondre) _____ Utilise les **lettres 4 et 5** : _____

Tu (décrire) _____ Utilise la **lettre 4** : _____

Nous (retenir) _____ Utilise les **lettres 2 et 3** : _____

Où est le trésor?: _____

H.6 Organización del material en Google Classroom

El presente anexo reúne una selección de evidencias del trabajo desarrollado en el aula virtual a través de la plataforma Google Classroom, utilizada como apoyo a la implementación de la metodología del aula invertida basada en textos narrativos. Las imágenes que se presentan a continuación corresponden a pantallazos representativos de la organización del aula virtual, la publicación de materiales pedagógicos, las actividades propuestas para el trabajo previo a la clase y las orientaciones brindadas a los estudiantes durante el desarrollo de la intervención.

Con el fin de garantizar la confidencialidad y el respeto por los principios éticos de la investigación, los datos personales de los estudiantes han sido debidamente omitidos o anonimizados. Las evidencias se incluyen con un carácter ilustrativo, con el propósito de mostrar la coherencia entre la guía pedagógica implementada y el trabajo desarrollado en el entorno virtual de aprendizaje.

H.6.1 Organización general del aula virtual en Google Classroom

En este apartado se presentan algunas capturas de pantalla que ilustran la organización general del aula virtual creada en la plataforma Google Classroom. Estas evidencias permiten observar la estructura utilizada para distribuir los materiales, actividades y recursos correspondientes a cada sesión de trabajo dentro de la estrategia pedagógica implementada.

Reflexión - Reflection – Réflexion



Introduction à notre histoire



"Le Mystère de la Ville Souterraine" - ...



Chapitre 1 - Niveau A1



Chapitre 1 - Niveau A2



Chapitre 1 - Niveau B1



Guías de trabajo - chapitre 1



Chapitre 2 - La première piste



Chapitre 2 - Niveau A1



Chapitre 2 - Niveau A2



Chapitre 2 - Niveau B1



Guías de trabajo - chapitre 2

H.6.2 Publicación de texto narrativo para trabajo previo a la clase

En esta sección se muestran ejemplos de la manera en que los capítulos de la historia narrativa fueron publicados en la plataforma Google Classroom. Estos textos constituían el punto de partida del trabajo autónomo previo a la clase, permitiendo a los estudiantes familiarizarse con el contenido lingüístico y narrativo antes de las actividades presenciales.


"Le Mystère de la Ville Souterraine" - C...
Publicado: 29 jul 2024

Aquí encuentras el primer capítulo de nuestra historia. Este capítulo se llama "**La Découverte de la Carte**". Para nuestro próximo encuentro, debes leerlo y buscar vocabulario desconocido. Luego vas a las actividades por niveles (A1, A2, B1, B2), que se estarán publicando mañana en el transcurso del día y seleccionas el nivel que quieres trabajar para este capítulo. De esta forma, sabrás los temas por revisar y la guía que debes imprimir.

IMPORTANTE: Recuerda que las actividades de la guía se realizan en clase. En casa, solo debes leer el capítulo de la historia y revisar los temas que correspondan al nivel que quieras trabajar.

Chapitre 1 - La découverte...
 PDF



H.6.3 Material de estudio autónomo (en casa) por niveles

Este apartado presenta ejemplos de los materiales de estudio autónomo asignados a los estudiantes para ser revisados antes de la clase. Dichos recursos incluían explicaciones gramaticales, videos y actividades diferenciadas por niveles (A1, A2 y B1), con el propósito de favorecer un aprendizaje flexible y adaptado al ritmo de cada estudiante.



Chapitre 1 - Niveau A1



Catalina Ochoa Riaño • 30 jul 2024 (Editado: 15 sept 2024)

Este es el nivel A1 del capítulo 1 de nuestra historia. Los temas a trabajar en este nivel son:

- Les salutations et présentations (Bonjour, je m'appelle...)
- Les noms de lieux communs (école, parc, maison)
- Les articles définis et indéfinis (le, la, les, un, une, des)

A continuación encuentras los links o documentos para revisar estas temáticas.

[Francés para principiantes - ...](#)

Video de YouTube • 13 minutos



[Francés para principiantes - ...](#)

Video de YouTube • 13 minutos



[Francés para principiantes - ...](#)

Video de YouTube • 4 minutos



[LE, UN ou DU ? | Quand e...](#)

Video de YouTube • 15 minutos



[Les-lieux-de-la-ville.pdf](#)

PDF



Chapitre 1 - Niveau A2



Catalina Ochoa Riaño • 30 jul 2024 (Editado: 15 sept 2024)

Este es el nivel A2 del capítulo 1 de nuestra historia. Los temas a trabajar en este nivel son:

- Les verbes réguliers au présent (parler, chercher, trouver)
- Les adjectifs de description (grand, petit, ancien)
- Les prépositions de lieu (dans, sur, sous, derrière)

A continuación encuentras los links o documentos para revisar estas temáticas.

[los verbos del 1er grupo en fr...](#)

Video de YouTube • 8 minutos



[la-description-physique-2.pdf](#)

PDF



[La description physique en fr...](#)

Video de YouTube • 3 minutos



[le-caractÈre.pdf](#)

PDF



[LES-PRÉPOSITIONS-DE-LIEU...](#)

PDF





Chapitre 1 - Niveau B1



Catalina Ochoa Riaño • 30 jul 2024 (Editado: 15 sept 2024)

Este es el nivel B1 del capítulo 1 de nuestra historia. Los temas a trabajar en este nivel son:

- Le passé composé des verbes réguliers et irréguliers
- Les pronoms sujets et objets (il, elle, nous, le, la)
- Les expressions de temps (hier, aujourd'hui, demain)

A continuación encuentras los links o documentos para revisar estas temáticas.

Passé composé explication,...
Video de YouTube • 4 minutos



Les pronoms compléments
Video de YouTube • 7 minutos



French time indicators  LA...
<https://acupoffrench.com/french-voc>



Frequency adverbs in French...
<https://acupoffrench.com/french-gra>



Les pronoms compléments d'...
Video de YouTube • 13 minutos



H.6.4 Actividad de comprensión y reflexión (en clase)



Guías de trabajo - chapitre 1



Catalina Ochoa Riaño • 31 jul 2024 (Editado: 15 sept 2024)

Buenas tardes, queridos estudiantes

Me disculpo, ya que no pude enviar antes las guías de trabajo que vamos a utilizar mañana en clase. Recuerden que no deben hacer nada de estas guías en casa. Trabajaremos en clase. Como mañana nuestra clase es en el D1, podrán trabajar sobre las guías en los computadores. Sin embargo, quienes deseen trabajar sobre las guía, les pido el favor, de identificar la guía que les corresponde según al material que hayan trabajado para imprimirla y llevarla para la clase de mañana.

Igualmente, les recuerdo los consentimientos pendientes.

Merci, à demain!

Guide de travail - Chapitre 1...
Microsoft Word



Guide de travail - Chapitre 1...
Microsoft Word



Guide de travail - Chapitre 1...
Microsoft Word





Guías de trabajo - chapitre 2



Catalina Ochoa Riaño • 18 ago 2024 (Editado: 19 ago 2024)

Aquí encontrarán las guías de trabajo de acuerdo al nivel de dificultad seleccionado para trabajar el capítulo 2 de nuestra historia. NO OLVIDEN IMPRIMIR SU GUIA PARA TRABAJAR EN LA PROXIMA CLASE.

[Guide de travail - Chapitre 2...](#)

PDF



[Guide de travail - Chapitre 2...](#)

PDF



[Guide de travail - Chapitre 2...](#)

PDF



 Comentarios de la clase



Agregar comentario para la clase...



Activité finale



Catalina Ochoa Riaño • 1 oct 2024

Bonjour chers élèves,

Para cerrar nuestro proceso de aula inversa de este periodo, quiero proponerles una actividad final creativa y desafiante. Su tarea será que transmita y refleje el conocimiento que han adquirido durante este tiempo, tanto a través de los videos y materiales revisados en casa como mediante la historia que hemos explorado juntos. Ustedes ponen las reglas y los desafíos.

El juego deberá incluir , y trabajados durante el periodo. Pueden usar su creatividad para crear diferentes tipos de cartas (personajes, acciones, objetos, etc.) que permitan que otros estudiantes jueguen mientras aprenden y repasan los temas.

Aquí encontrarán, los últimos capítulos de la historia para que los puedan evaluar e incluir en el proceso creativo.

Les animo a ser originales en su diseño y a pensar en cómo podrían hacer que el juego sea dinámico, entretenido y educativo. Este será un espacio donde podrán mostrar todo lo que han aprendido de manera divertida y significativa. Estoy segura de que su creatividad brillará en esta actividad. ¡Espero con entusiasmo ver los juegos que crearán!