

Juegos de rol orientados a la acción para el desarrollo de la interacción oral en francés

Rajib David SORKAR GÓMEZ

Universidad del Norte

rajibsorkarg@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9942-4801>

Resumen

La presente investigación-acción tiene como objetivo determinar el efecto de tareas de juego de rol orientadas a la acción en la competencia interaccional y en las percepciones sobre esta habilidad de estudiantes de FLE. Primeramente, se diagnostica el nivel de interacción de 37 estudiantes universitarios. Los resultados llevan al diseño e implementación de una propuesta para enseñar y evaluar la competencia interaccional. Al finalizar, se realiza una evaluación para identificar el progreso y se llevan a cabo encuestas y grupos focales para descubrir las percepciones estudiantiles. Los resultados muestran una evolución positiva de la competencia interaccional, especialmente en el componente pragmático y sociolingüístico. Por otro lado, los estudiantes destacan su avance y satisfacción gracias al carácter novedoso de la intervención. **Palabras clave:** competencia interaccional, tareas, evaluación, competencia pragmática, competencia sociolingüística.

Résumé

Cette recherche-action vise à déterminer l'effet des tâches de jeu de rôle, selon l'approche actionnelle, sur la compétence interactionnelle et les perceptions des étudiants de FLE. Initialement, le niveau d'interaction de 37 étudiants universitaires est diagnostiqué. Les résultats conduisent à la conception et à la mise en œuvre d'une proposition pour enseigner et évaluer la compétence interactionnelle. Une évaluation finale est ensuite réalisée pour identifier les progrès, et des enquêtes ainsi que des groupes de discussion sont organisés pour explorer les perceptions des étudiants. Les résultats montrent une évolution positive de la compétence interactionnelle, notamment dans les composantes pragmatique et sociolinguistique. Les étudiants soulignent également leur progrès et satisfaction grâce au caractère innovant de l'intervention.

Mots clé : compétence interactionnelle, tâches, évaluation, compétence pragmatique, compétence sociolinguistique.

Abstract

The current action research aims to assess the impact of action-oriented role-playing tasks on the interactional competence and perceptions of FLE students. Initially, the

* Artículo recibido el 13/06/2024, aceptado el 28/10/2024.

interaccional proficiency of 37 university students is evaluated. Based on these findings, a pedagogical intervention is designed and implemented to enhance and evaluate interaccional competence. Following its execution, an assessment is conducted to measure progress, supplemented by surveys and focus groups to uncover student perspectives. Results indicate a positive evolution in interaccional competence, notably in pragmatic and sociolinguistic domains. Additionally, students express satisfaction and highlight their progress thanks to the innovative nature of the intervention.

Keywords: interaccional competence, tasks, evaluation, pragmatic competence, sociolinguistic competence.

1. Introducción

En la actualidad, interactuar oralmente de manera eficaz en una lengua extranjera (a partir de ahora LE) es una necesidad imperante. Desde comienzos de siglo se le ha atribuido una importancia teórica a esta habilidad y para llegar a este punto, la didáctica ha experimentado numerosas evoluciones metodológicas. Por ejemplo, la perspectiva inicial del enfoque comunicativo ligaba la interacción verbal a intercambios transaccionales predecibles y dejaba a un lado la construcción conjunta del discurso para enfocarse en la producción individual (Salaberry y Kunitz, 2019).

Más tarde, con la publicación del Marco Común Europeo de Referencia (a partir de ahora MCER), se potencia la interacción verbal haciendo una distinción teórica entre la expresión y la interacción oral, componentes de la habilidad del habla (Consejo de Europa, 2002). Así pues, la interacción verbal se une a las famosas competencias del enfoque comunicativo, las «four skills».

Dicho esto, es imperativo mencionar la dicotomía de la noción de interacción verbal en la enseñanza. Por un lado, esta se puede percibir como medio de enseñanza al relacionarse con los intercambios entre docentes y discentes al servicio del aprendizaje, la cual ha suscitado un gran número de estudios (Bigot y Cicurel, 2005). Por otro lado, la interacción como objeto ha sufrido un descuido notable. Son muy pocos los ejemplos concretos de propuestas de enseñanza de la interacción, así como pocas las investigaciones sobre su evaluación (Salaberry y Kunitz, 2019). Precisamente, es en este punto en el que la presente investigación busca profundizar, proponiendo los juegos de rol orientados a la acción como una estrategia facilitadora del desarrollo de la interacción y de la expresión lingüística (Daif-Allah y Al-Sultan, 2023).

Los juegos de rol varían en preparación, naturaleza, tipo de interlocutor y evaluación. Además, la ansiedad ante el aprendizaje de lenguas ocurre de mayor manera con el habla (Muzakki *et al.*, 2022), sobre todo en tareas que impliquen hablar públicamente o en improvisaciones (Price, 1991). Por lo tanto, las percepciones de los educandos con respecto a los juegos de rol son valiosas para posibles adaptaciones pedagógicas que los beneficien.

En consecuencia, este estudio analiza los procesos de enseñanza y evaluación de la interacción oral a través de los juegos de rol orientados a la acción. La investigación se lleva a cabo en un curso de francés de nivel B1.1 de una universidad privada del Caribe colombiano, cuyos estudiantes son hablantes nativos de español. Durante dos semestres académicos, se propuso a 37 estudiantes una intervención que apuntó a la mejora de la interacción. La pregunta problema a la que se buscó responder es: ¿Cuál es el efecto de tareas orientadas a la acción de juego de rol en la competencia interaccional y en las percepciones sobre esta habilidad de estudiantes de francés de nivel intermedio?

A continuación, se presenta el marco teórico, el método, la discusión y conclusiones, que abordarán los cuatro objetivos específicos. Estos son, en primer lugar, identificar el nivel inicial de los estudiantes en los componentes pragmático, sociolingüístico y lingüístico de la interacción oral. En segundo lugar, implementar una intervención orientada a la acción para desarrollar los componentes pragmático y sociolingüístico de la interacción. En tercer lugar, evaluar el desarrollo de los componentes pragmático, sociolingüístico y lingüístico de la interacción al término de la intervención. En último lugar, identificar las percepciones de los estudiantes frente al desarrollo de la competencia interaccional.

2. Marco teórico

Investigaciones recientes sobre la enseñanza de la interacción oral se orientan hacia la metodología del análisis de la conversación. Waring (2019), por ejemplo, trabaja el audio y la transcripción de conversaciones. Además, propone la enseñanza de actos de habla elementales y eficaces para mantener una conversación, incluyendo una *checklist* final sobre las competencias adquiridas. De igual forma, menciona que esta práctica pedagógica se ha implementado en manuales, pero no ha ocupado un lugar importante y recurrente. Aunque su propuesta brinda ideas sobre la enseñanza de la interacción, no corrobora su eficacia por medio de tareas de producción.

Por su parte, Kunitz y Yeh (2019) implementaron una propuesta que mejoró la escucha activa y la gestión de temas de la interacción en chino. Comenzaron con el análisis de conversaciones para la identificación de actos de habla. Luego, se enfocaron en interacciones entre hablantes nativos y extranjeros para determinar problemas de interacción y sugerir estrategias de remediación. Seguidamente, propusieron actividades de sistematización y finalizaron con juegos de rol. Aunque esta propuesta produjo resultados mayormente satisfactorios, su estudio no brindaba suficiente información sobre la explotación pedagógica. Por ejemplo, faltaban detalles sobre las situaciones de juego de rol, el modo y el tiempo de preparación, los examinadores y los criterios evaluativos. Kunitz y Yeh (2019) reiteran que la enseñanza de la interacción no es común y que ha involucrado casi exclusivamente a expertos en la metodología del análisis de la conversación. Consideran entonces necesaria la formación profesoral para la creación

de material didáctico que apunte a la competencia interaccional.

2.1. Interacción oral

Kerbrat-Orecchioni (1990) indica que las interacciones orales se efectúan cuando los interlocutores ejercen una red de influencias mutuas por medio de signos de compromiso recíproco. De manera similar, Traverso (2004) sostiene que, en la interacción, cada participante es emisor y receptor de información, y la comunicación se alcanza cuando establecen acuerdos constantes sobre lo que hacen y lo que son. Finalmente, según el MCER, cada participante «actúa de forma alterna como hablante y oyente con uno o con más interlocutores para construir, conjuntamente, una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación» (Consejo de Europa, 2002: 74).

Estas definiciones permiten delinear la competencia interaccional que, según Konzett-Firth (2023), se domina cuando los hablantes de la LE logran participar en interacciones de manera adecuada. La autora menciona los dos aspectos esenciales de esta competencia que son, por un lado, los métodos para cumplir con tareas de interacción o acciones sociales y, por otro lado, el uso de recursos lingüísticos específicos.

Para presentar claramente las especificidades de las interacciones verbales, se retoman los descriptores del MCER y se detallan con la ayuda de diversos autores. El MCER añade que en las interacciones existen estrategias de discurso y de cooperación «tales como tomar el turno de palabra y cederlo, formular el tema y establecer un enfoque, proponer y evaluar soluciones, recapitular y resumir lo dicho y mediar en un conflicto» (Consejo de Europa, 2002: 75). Adicionalmente, proporciona descriptores para tres estrategias: turnos de habla, cooperación y clarificación.

Primeramente, se distinguen los turnos de palabra. Para lograr una serie exitosa de los mismos, cada hablante debe analizar el turno de su interlocutor con el fin de identificar los momentos clave de cambio de palabra y demostrar la relevancia de su participación. Así, los interlocutores deben tener en cuenta aspectos pragmáticos, lingüísticos, prosódicos y semánticos del turno en curso (Salaberry y Kunitz, 2019). Para Traverso (2004), los turnos de habla se realizan según un principio global: uno a la vez. Un turno «puede constituirse de diferentes unidades: una palabra, una frase simple o compleja, e incluso un sintagma» (Traverso, 2004: 33).

En segundo lugar, las interacciones se caracterizan por sus secuencias que son bloques «de intercambios ligados por un fuerte grado de coherencia semántica y/o pragmática» (Kerbrat-Orecchioni, 1990: 218). Tanto Traverso (2004) como Kerbrat-Orecchioni (1990) tratan las secuencias de apertura, de cuerpo y de cierre como elementos esenciales. Kerbrat-Orecchioni señala que la apertura y el cierre son secuencias fuertemente ritualizadas y estereotipadas que se prestan mejor para la generalización, es por ello por lo que es importante definirlos. La apertura corresponde a «la puesta en contacto de los participantes» (Traverso, 2004: 32) que contiene los saludos, inevitables en la mayoría de los casos.

Kerbrat-Orecchioni (1990: 221) expone que estas tienen por objetivo detallar «un poco las diversas tareas que uno tiene para cumplir», «conocerse con otra persona o manifestar que la reconoce, “dar el tono”, implementar una primera pero decisiva “definición de la situación”». En efecto, el MCER (2002) menciona como estrategias de interacción el enmarcamiento de la discusión y la puesta en marcha de un modo de acercamiento.

En lo que concierne al cierre, Traverso (2004: 32) afirma que este recae sobre «el cierre de la comunicación y la separación de los participantes». Comprende deseos como «que tenga un buen día», saludos y agradecimientos principalmente al final de transacciones comerciales. Para Kerbrat-Orecchioni, el cierre tiene como objetivo organizar el fin del encuentro y determinar la manera en que los participantes van a despedirse. Se pueden encontrar manifestaciones de empatía tales como «¡no conduzcas muy rápido!», «saludos a toda la familia» (Kerbrat-Orecchioni, 1990: 223), justificaciones para la partida, compromisos mutuos de continuar la conversación tales como «nos vemos» (Kerbrat-Orecchioni, 1990: 223).

Finalmente, encontramos la negociación. Entre las estrategias de interacción del MCER (2002), se distingue la nivelación de un desacuerdo, la cooperación y la propuesta de soluciones como componentes de la negociación. Según Traverso (2004), los acuerdos constantes necesitan negociaciones para que se logren. Estas negociaciones se apoyan en proposiciones aceptadas, rechazadas y reparadas con miras a permitir un acuerdo común. Kerbrat-Orecchioni (2005) indica que estos acuerdos pueden efectuarse de manera espontánea, pero que también existen desacuerdos que se deben resolver mediante la negociación.

En cuanto a la evaluación de la interacción, Brouté (2008) afirma que los criterios de evaluación de la interacción del Consejo de Europa no son precisos porque no reflejan su complejidad, lo que resulta en un uso limitado por parte de los docentes. Propone, por lo tanto, criterios que apuntan a subsanar los problemas de comunicación, como malentendidos culturales y lagunas lingüísticas. No obstante, estos no siempre son observables y utiliza términos especializados que pueden perjudicar su comprensión. Además, deja de lado aspectos clave como las secuencias. Waring (2019) cuestiona igualmente los descriptores del Consejo de Europa indicando que son altamente descriptivos y que subestiman la competencia interaccional de niveles básicos.

2.2. Juegos de rol

Según Xu (2014), el juego de rol es ideal para abordar situaciones de comunicación auténtica y es el método más utilizado para evaluar la competencia interaccional en principiantes. En estas tareas, que pueden ser guionadas, semi-guionadas y no guionadas, los participantes deben asumir un personaje o rol dentro de una situación de comunicación provisional con otro(s) locutor(es) (Idham et al., 2022). El objetivo que se proponen es el desarrollo de la competencia comunicativa a través de los componentes pragmático, lingüístico y sociolingüístico (Debyser, 1996).

En el volumen complementario al MCER (Consejo de Europa, 2020), se explica que la competencia lingüística se asocia al uso correcto de la lengua, mientras que la pragmática se asocia a su uso en la (co)construcción del discurso. La primera evalúa la gramática, el léxico, la ortografía y la fonología, y la segunda evalúa «los principios según los cuales los mensajes: se organizan se estructuran y se ordenan («competencia discursiva»); se utilizan para realizar funciones comunicativas («competencia funcional»); se secuencian según esquemas de interacción y de transacción («competencia organizativa»)» (Consejo de Europa, 2020: 153). Finalmente, la competencia sociolingüística hace referencia al uso adecuado de la lengua en función del contexto. Por ejemplo, los marcadores lingüísticos de las relaciones sociales como las normas de cortesía, fórmulas de apertura y cierre y las diferencias de registro.

En su estudio, Xu (2014) presenta la variedad de situaciones de evaluación de los juegos de rol: entre estudiantes sin la presencia de la clase, frente a la clase y uno final entre el alumno y el evaluador. Además, observa que, para la preparación entre alumnos, se brindan entre diez y quince minutos para que «los actores decidan el contenido, construyan su diálogo e incluso preparen su discurso» (Xu, 2014: 4). Así, advierte que los participantes suelen conocer la apertura, el desarrollo y el final. La preparación por parejas se compara con la individual de la evaluación estudiante-docente. Aunque el alumno se prepara, no puede prever todos los escenarios debido a la ausencia del interlocutor, fomentando así autenticidad e improvisación.

En la ejecución de los juegos de rol entran muchos factores, como la relevancia de los temas para los objetivos de aprendizaje, la explicación del profesor sobre el lenguaje que se debe usar, la retroalimentación y el rol del profesor (Liu & Ding, 2009). A su vez, el docente debe tomar decisiones sobre la preparación, el desarrollo y la finalización de los mismos (Waluyo, 2019), por ejemplo, definir si el juego de rol se realizará con guion o de manera más improvisada. Debyser (1996) por su parte, menciona que aunque la preparación es posible, es importante que se fomente la capacidad de improvisación y de reaccionar ante lo inesperado. Además, en la evaluación debe primar la eficacia comunicativa sobre la corrección gramatical.

En contexto asiático, Waluyo (2019) implementa los juegos de rol para mejorar la competencia comunicativa en inglés. Cada secuencia de su propuesta consistía en una tarea preliminar de contenido lingüístico, en la ejecución del juego de rol con preparación en la que los discentes entregaban guiones que debían interpretar posteriormente, para finalizar con una retroalimentación. La rúbrica empleada se enfocó en los componentes lingüísticos, minimizando el pragmático de cooperación. En función de esta rúbrica, el autor declara una mejora en la competencia comunicativa.

Otro estudio valioso sobre este tema es la experiencia de Zakaria *et al.* (2019) en la que se consideraron las percepciones de los estudiantes que reaccionaron positivamente respecto a los juegos de rol. Indicaron que les habían ayudado a comunicarse, a practicar habilidades conversacionales y a tomar decisiones. El aspecto social sirvió

para mejorar su competencia interaccional, ya que señalaron progreso en la negociación, en el intercambio de ideas y en la confianza. Sin embargo, la investigación no detalla la propuesta, omitiendo las modalidades de preparación y las situaciones presentadas.

2.3. Enfoque orientado a la acción

El modelo pedagógico que rige este estudio es el enfoque orientado a la acción. En el MCER, el Consejo de Europa (2020) señala su carácter innovador al ver a los educandos como agentes sociales que utilizan la lengua como medio de comunicación. Por consiguiente, se sugiere que lo que prime en la evaluación sea la habilidad de comunicarse en la vida real. La interacción entre estudiantes y entre discentes y docentes es esencial para la co-construcción del conocimiento. Por lo tanto, en el aula debe prevalecer la colaboración.

El núcleo de este enfoque son las «tareas significativas y colaborativas en el aula, cuyo propósito principal no es la lengua misma. Si el propósito principal de una tarea no es la lengua, debe haber otro producto o resultado» (Consejo de Europa, 2020: 38). Las tareas deben ser motivadoras y reales dando preferencia a las actividades comunicativas en lugar de aquellas que implican reflexión lingüística (Robles Ávila, 2018). No obstante, el profesorado suele enfrentarse a obstáculos relacionados con los diseñadores y gestores de los currículos en la implementación de tareas (Yen, 2016).

Perrichon (2022) destaca que, en el enfoque comunicativo, los juegos de rol eran utilizados principalmente para simular situaciones de la vida real, con el fin de que los aprendientes practicasen la lengua en un contexto que reflejara la sociedad exterior. La clase servía como un «espejo» de la realidad, ofreciendo un «panorama» que los estudiantes podían reproducir, pero sin necesariamente salir de los límites de la simulación. La idea era generar escenarios de comunicación que posibilitaran el empleo del idioma partiendo de determinadas interacciones sociales.

Sin embargo, en el enfoque orientado a la acción, los juegos de rol han evolucionado más allá de esta mera simulación. El acto de «interpretar un rol», en este contexto, ya no es solo un ejercicio de reproducción o imitación de la sociedad, sino que involucra al estudiante en una búsqueda de significado sobre su propio impacto en el mundo que le rodea. La enseñanza ya no es un mero reflejo de la sociedad, sino que se convierte en una preparación genuina para la vida real, poniendo énfasis en la realidad de los estudiantes dentro de un contexto cultural particular (Perrichon, 2022).

3. Método

El diseño de esta investigación es de investigación-acción puesto que pretendió entender y solucionar problemáticas de un grupo en particular ligado a un ambiente. Este diseño busca transformar la realidad implementando varias teorías y prácticas, así como actividades donde los participantes se percaten de su rol en el proceso de cambio (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

En este estudio participaron 37 estudiantes de dos cursos de cuarto semestre del grado universitario en Lenguas Modernas y Cultura, así como un curso conformado por estudiantes del grado en Relaciones y Negocios Internacionales. 26 participantes fueron mujeres y 11 fueron hombres con edades entre 18 a 21 años, siendo 18 la edad promedio. La implementación se llevó a cabo durante el segundo semestre del 2022 y el primer semestre de 2023¹.

Aunque los grados en los que estudiantes están inscritos implementen el mismo currículo de francés, sus objetivos son diferentes. Lenguas Modernas y Cultura, programa con mayor alumnado en este estudio, combina la formación cultural e intercultural con la educación lingüística a través de un estudio avanzado del español, del inglés y de una tercera lengua. Su objetivo es formar profesionales competentes en el desarrollo de proyectos educativos y culturales, lo que les capacita para desempeñarse en los ámbitos editorial, comunicacional, cultural y educativo.

Por otro lado, los grados en Relaciones Internacionales y Negocios Internacionales, programas con el menor número de estudiantes en esta investigación, comparten un enfoque global que resalta la interconexión entre lo local y lo global, así como su influencia en la economía, la sociedad y la política. Ambos se centran en la formación de profesionales multilingües, capacitados para enfrentar los desafíos del sistema internacional y los procesos de globalización. Los egresados de ambos programas están preparados para intervenir en la diplomacia, la cooperación internacional y el desarrollo de estrategias comerciales en un contexto global, contribuyendo a la paz y seguridad internacional.

En cuanto a los idiomas, la lengua materna de los estudiantes es el español, mientras que el aprendizaje del inglés como lengua extranjera es obligatorio. Adicionalmente, los estudiantes deben escoger un segundo idioma extranjero entre el alemán, el francés y el portugués, siendo el francés el más demandado en la universidad. El programa de enseñanza del francés consta de ocho niveles distribuidos a lo largo de semestres de 16 semanas, con una duración total de cuatro años. Al término del programa, se estima que los estudiantes alcancen un nivel intermedio de B2, tras haber completado 512 horas de instrucción. Los participantes de este estudio se encuentran en el cuarto semestre, por lo que se espera que hayan alcanzado el nivel A2 al finalizar el tercer semestre, para así comenzar el nivel B1 en el cuarto.

Para alcanzar los objetivos investigativos, se aplicaron instrumentos y técnicas de recolección de información. Inicialmente, se aplicó una evaluación diagnóstica para determinar el nivel inicial de los estudiantes en los componentes pragmático, sociolingüístico y lingüístico de la interacción. Esta prueba se basó en el modelo de la prueba de interacción del Diploma de Estudios en Lengua Francesa (DELF) en la que cada estudiante tomó al azar dos situaciones de juego de rol que debía leer rápidamente para

¹ Este estudio cumplió con los estándares éticos de la American Psychological Association (APA) en el tratamiento de datos, asegurando la confidencialidad y el consentimiento informado de los participantes.

escoger una, según su preferencia (Ver Anexo A). Luego, se les concedieron cinco minutos de preparación individual durante los cuales cada educando podía tomar notas. En el salón solo estaban evaluador y el estudiante. Previamente, se les había enviado a los educandos por correo electrónico y por WhatsApp, una tabla con los horarios.

La decisión de interactuar con examinadores en el marco del pretest, en lugar de con compañeros de nivel similar, se basa en la necesidad de preparar a los estudiantes para evaluaciones oficiales como el examen DELF, que incluye interacciones directas con examinadores. Esta modalidad brinda un entorno organizado que no solamente introduce a los alumnos a las exigencias particulares de este tipo de prueba, sino que también les ayuda a mejorar sus capacidades para controlar la ansiedad y comunicarse efectivamente en situaciones formales. Aunque las interacciones entre compañeros promueven la colaboración y el aprendizaje social, interactuar con examinadores simula de manera más realista las condiciones de evaluación futuras.

Cabe mencionar que, en los niveles anteriores, la instrucción de la oralidad se enfocó a la expresión oral, es decir, la producción de discursos unidireccionales, como en monólogos descriptivos, narrativos, informativos y reflexivos. Al examinar detenidamente el currículo, se observa que las tareas de interacción oral fueron limitadas a una o dos durante las 16 semanas de cada nivel. En consecuencia, las actividades evaluativas de interacción fueron escasas, con tan solo una evaluación formal criteriada en el semestre anterior que se adhirió estrictamente a los descriptores de la prueba de interacción oral del DELF A2. Esta carencia de oportunidades para la práctica de la interacción sugiere que los estudiantes no están suficientemente familiarizados con las tareas de interacción verbal.

Para la evaluación, se confeccionó una rúbrica que evaluó los componentes pragmático, sociolingüístico y lingüístico (ver Anexo B). La rúbrica fue elaborada, revisada y validada por los docentes del programa de francés de la Universidad, mediante un encuentro pedagógico y su posterior aplicación en el aula. Para establecer los criterios pragmáticos y sociolingüísticos, se tuvo en cuenta la literatura presentada en el marco teórico, así como la rúbrica de la producción oral del DELF A2. Esta rúbrica y los descriptores del nivel A2 del MCER fueron las fuentes para la concepción de los criterios lingüísticos. A continuación, se presentan los criterios cuyos niveles de competencia y descriptores se pueden consultar en el Anexo B:

- Competencia sociolingüística: usa las formas de cortesía (saludos, despedidas, agradecimiento, respuesta a agradecimiento...) empleando el registro adecuado (formal o informal).
- Apertura y cierre: inicia la conversación definiendo la situación y organiza el fin del encuentro por medio de actos de habla propios a la situación.
- Negociación y cooperación: hace, acepta y/o rechaza propuestas, da y solicita información necesaria, propone soluciones. Pide aclaraciones en caso de necesidad.

- Léxico: utiliza un repertorio léxico limitado pero adecuado para manejar situaciones comunes de la vida cotidiana.
- Morfosintaxis: utiliza estructuras y formas gramaticales simples. El sentido general es claro a pesar de la presencia sistemática de errores elementales.
- Fonética: se expresa de manera suficientemente clara. En ocasiones, el interlocutor podrá pedir que repita.

Las interacciones del diagnóstico se grabaron para su posterior evaluación por docentes expertos. Se recurrió a la doble evaluación para obtener resultados de la manera más objetiva. Al segundo evaluador, se le brindó un documento conformado por una rúbrica para cada estudiante, el enunciado del juego de rol correspondiente, el enlace hacia la grabación de la voz y especificaciones de tiempo de comienzo y terminación de cada interacción. Vale la pena resaltar que previamente a la evaluación, al docente se le invitó a leer un documento que describía las características de las interacciones y para los criterios pragmáticos, se facilitaron preguntas guía de orientación.

Para lograr el segundo objetivo de la investigación, se implementó una intervención pedagógica orientada a la acción para desarrollar el componente pragmático y sociolingüístico de la interacción. Se desarrolló mediante tres sesiones. La primera empezó brindándole a los educandos una retroalimentación sobre los componentes que presentaron mayor debilidad en el diagnóstico. Por un lado, hubo errores recurrentes de registro y de formas de cortesía. Por otro lado, aspectos pragmáticos como la definición de la situación, la negociación y la organización del fin del encuentro carecieron de desarrollo y en varios casos, no se produjeron.

A continuación, se presentaron los objetivos de la clase, organizada en varias fases. En la primera, se les solicitó a los estudiantes que, por parejas, indicaran las etapas de una interacción basándose en una situación. Seguidamente, se les pidió clasificar varios actos de habla según la etapa de la interacción. Por último, en función de una situación, los estudiantes escribieron por parejas el discurso necesario ligado a diferentes etapas de la interacción. Las respuestas fueron comparadas entre sí y retroalimentadas por el docente.

Durante la sesión anterior y en dos ocasiones más, se aplicaron secuencias orientadas al desarrollo de la interacción oral mediante juegos de rol de cooperación centrados en objetivos, para así determinar cómo se desarrolla esta habilidad y cómo los estudiantes perciben su evolución. Las situaciones correspondieron a las temáticas de clase y a los intereses de los estudiantes, por ejemplo, situaciones relacionadas con los estudios, las prácticas y el trabajo en países francófonos. Durante la ejecución, cada estudiante recibió una ficha de interacción de manera aleatoria con un rol correspondiente a una situación (de tres posibles). Cada ficha estuvo conformada por un rol, una situación, imágenes representativas y una lista de consejos para lograr con éxito el juego de rol en su componente comunicativo (Ver Anexo C). Durante 15 minutos, los participantes leyeron las instrucciones para preparar sus intervenciones individualmente.

La incorporación de juegos de rol fundamentados en situaciones auténticas y relevantes para los estudiantes no solo potencia su motivación intrínseca, sino que también crea un entorno de aprendizaje que simula contextos comunicativos reales. Esto les proporciona a los estudiantes la preparación necesaria para enfrentar interacciones en la vida cotidiana. Además, la aleatoriedad en la asignación de roles y situaciones facilita la exploración de diversas perspectivas, lo que contribuye al desarrollo de una flexibilidad comunicativa esencial. Finalmente, la eliminación del tiempo de preparación durante la evaluación final refuerza las habilidades de improvisación y adaptación, competencias fundamentales para una interacción efectiva en entornos francófonos.

Con el fin de evaluar el desarrollo de los componentes pragmático, sociolingüístico y lingüístico, se aplicó un postest al final del semestre (Ver Anexo D). Asimismo, se optó por la doble evaluación, como sucedió en el diagnóstico, pero eliminando, esta vez, el tiempo de preparación. El objetivo de esta última acción fue descubrir si la propuesta tuvo una influencia positiva en la capacidad de interactuar sin preparación, desarrollando la improvisación característica del nivel B1. Además, las situaciones fueron más exigentes, con problemáticas más complejas que implicaban mayor negociación y cooperación.

Finalmente, se hizo necesario conocer las percepciones de los estudiantes sobre el desarrollo de la intervención. Las percepciones se asocian a la valoración de una persona sobre una situación social específica y de su papel en dicha situación (Roca, 1991). Dos etapas rigen la creación de percepciones: «Inicialmente, la percepción determina la entrada de información; y en segundo lugar, garantiza que la información retomada del ambiente permita la formación de abstracciones (juicios, categorías, conceptos, etc.)» (Oviedo, 2004: 90). Es la razón por la cual, con miras a identificar las percepciones de los estudiantes sobre el desarrollo de la interacción, se aplicó una preencuesta a los estudiantes en torno a su experiencia de aprendizaje de la interacción. Al final del estudio, se aplicó una posencuesta y un grupo focal.

Las encuestas recogieron información mediante preguntas abiertas y cerradas. Para la mayoría de las preguntas cerradas, se recurrió a la escala de Likert de cinco opciones. Esta escala es bastante beneficiosa debido a que proporciona datos que pueden ser contrastados y combinados provechosamente con otras técnicas cualitativas de recolección de información, como los grupos focales (Nemoto y Beglar, 2014). En cuanto a las preguntas de nivel de acuerdo a una declaración, la escala iba de muy en desacuerdo a muy de acuerdo, y en lo referente a las preguntas de valoración, la escala iba de pésimo a excelente. Para las preguntas abiertas, se realizó un análisis de contenido para clasificar las respuestas.

Para enriquecer la información recolectada en la posencuesta, se implementó la técnica cualitativa de investigación del grupo focal que radica en una entrevista global dirigida por un moderador por medio de un guion de temas. Mediante esta técnica, se puede obtener información en profundidad sobre lo que las personas opinan,

descubriendo las justificaciones de sus puntos de vista. El lenguaje es el dato que se busca comprender e interpretar (Prieto y March, 2002). Los grupos focales se efectuaron por Zoom, se grabaron para su transcripción y análisis y fueron dirigidos por una monitora de investigación con quien los estudiantes no habían tenido contacto.

4. Hallazgos

En la preencuesta, se les solicitó a los educandos que autoevaluaran su desempeño en cada actividad de la lengua, a través de la escala Likert: pésimo, malo, regular, bueno y excelente. Cada pregunta fue acompañada de una descripción del nivel de dominio de la actividad. Los resultados arrojaron que la actividad de lengua francesa en la que presentan un menor desempeño es precisamente la interacción oral. Para una mejor comprensión, la Figura 1 muestra los resultados en porcentajes. En ella se observa la comprensión escrita como la actividad mejor valorada («bueno»), mientras que la interacción oral se posiciona en el otro extremo («regular»).

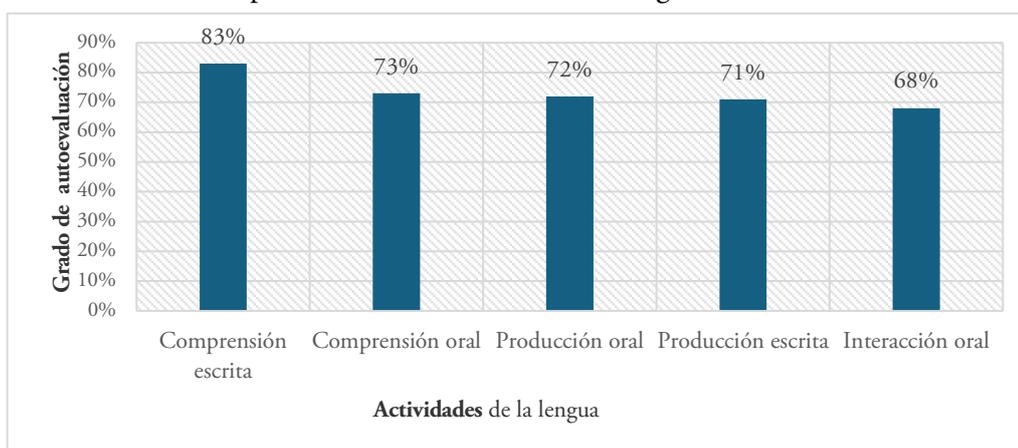


Figura 1. Autoevaluación de desempeño en las actividades de la lengua

El objetivo de las siguientes preguntas fue comparar las percepciones de los estudiantes sobre su aprendizaje, antes y después de la implementación. La segunda pregunta pretendió descubrir la posición de los participantes frente al desarrollo en clase de cada actividad de lengua. Por ejemplo, «En clase, hemos desarrollado lo suficiente la comprensión escrita». Esta pregunta se enfocó en conocer el nivel de importancia otorgada a las actividades de lengua en la instrucción, más no al nivel alcanzado por los educandos. Para su ejecución, se utilizó la escala: muy en desacuerdo, en desacuerdo, neutral, de acuerdo y muy de acuerdo. Los resultados muestran que la interacción oral es la actividad con menor importancia en clase. En la posencuesta, la interacción también ocupó el último puesto, sin embargo, más estudiantes estuvieron de acuerdo en que se la interacción se trabajó suficientemente, con un aumento del 4%, el más alto comparándolo con las otras habilidades.

En cuanto a las otras actividades de la lengua, el 83% los estudiantes estuvieron de acuerdo con que la comprensión escrita y oral habían sido lo suficientemente

desarrolladas en la enseñanza, tanto en la pre como en la posencuesta. La producción escrita y oral son medianamente desarrolladas en clase, como se aprecia en la Figura 2:

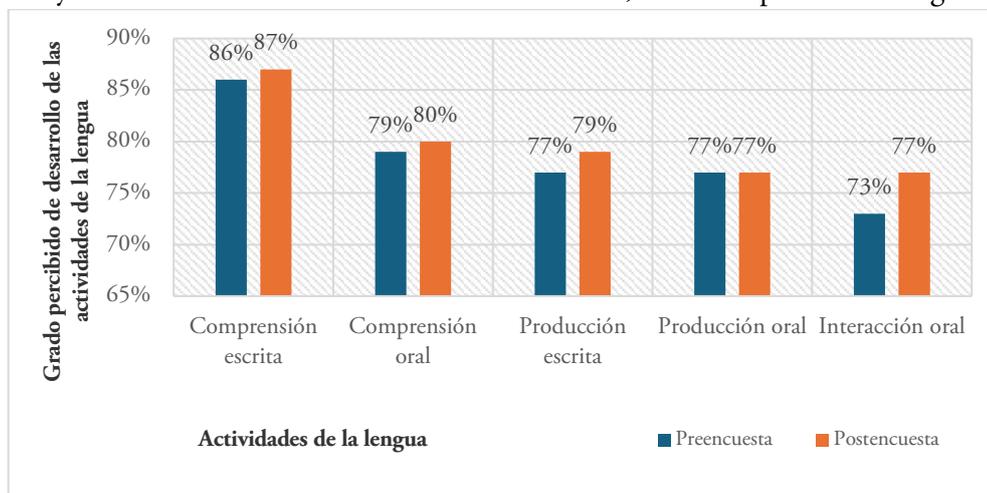


Figura 2. Grado percibido de desarrollo de las actividades de la lengua en la enseñanza

Las siguientes preguntas estuvieron ligadas a algunos factores de los juegos de rol, tales como la preparación y el tipo de interlocutor. En las encuestas, se presentaron declaraciones sobre las cuales los estudiantes indicaron si estaban de acuerdo o en desacuerdo, tal como se ilustra en la Figura 3. Además, se pretendió observar si hubo un cambio significativo en sus percepciones tras la aplicación de la propuesta.

En la primera pregunta: «Me parece adecuado que las interacciones de juegos de roles se realicen con otro compañero al frente de mis compañeros», se observa un aumento considerable del 13% de estudiantes que estuvieron de acuerdo con este enunciado, se pasó del 64% en la preencuesta al 77% en la posencuesta.

Para confirmar la opinión de los estudiantes referente a esta preferencia pedagógica, se propuso una pregunta muy similar: «Me parece adecuado que las interacciones orales de juegos de roles se realicen con otro compañero sin la presencia de mis compañeros». Igualmente, los resultados mostraron que, tras la experiencia pedagógica, son menos los estudiantes que prefieren realizar los juegos de roles sin la presencia de la clase (del 77% al 70% de acuerdo con la declaración), con una reducción del 7%.

La declaración posterior fue: «Me parece adecuado que las interacciones orales de juegos de roles se realicen con el profesor sin la presencia de mis compañeros». Contrariamente a las afirmaciones anteriores, se registró una notable reducción del 11% en el número de estudiantes que están de acuerdo con este enunciado (del 75% al 64%). Con respecto a las modalidades de preparación, las respuestas indican tanto en la pre como en la posencuesta, que los estudiantes prefirieron la preparación grupal en vez de la individual, aunque la preferencia por la preparación con los compañeros disminuyera en un 6% (del 82% al 76%).

En la declaración «Creo que no debe haber preparación para los juegos de rol», los resultados pasaron de «en desacuerdo» (51%) en la preencuesta a «neutral» (63%)

en la posencuesta. Las percepciones fueron muy variadas en la posencuesta dado que el número de personas que se inclinaron por las respuestas «de acuerdo» y «desacuerdo» fue muy similar. No obstante, se resalta el incremento del 13% de estudiantes que están de acuerdo con los enunciados.

Para terminar las preguntas cerradas, se les preguntó a los estudiantes si les gustaría seguir participando en actividades parecidas para desarrollar la interacción oral en el siguiente semestre. El 83% de los participantes respondieron positivamente, un 6% mantuvo una opinión neutral, mientras que el 11% no desearía seguir con ese tipo de tareas en un futuro.

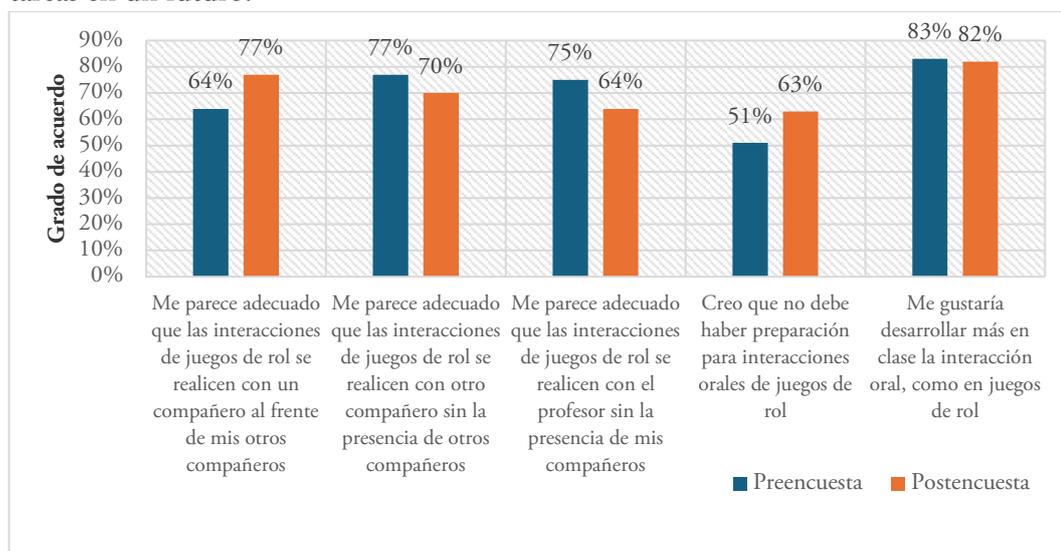


Figura 3. Percepción sobre modalidades de interacción oral

Con el fin de enriquecer la información sobre la eficacia de la propuesta, se incluyeron preguntas mixtas. La primera fue «¿Piensas que las actividades de interacción oral propuestas durante el semestre te ayudaron a desarrollar esta competencia? ¿Te ayudaron a “soltarte” más?». Para la mayoría de los estudiantes (89%), los juegos de rol les ayudaron a desarrollar la interacción. La mayoría de los comentarios (el 53%, 19 en total), estuvieron relacionados con características propias de la competencia interaccional, tales como la improvisación y la fluidez, por ejemplo:

- «Considero que en las actividades me ayudaron a pensar rápidamente ideas creativas para la interacción».
- «Creo que las situaciones espontáneas son una manera excelente de producir un lenguaje natural y entrenar su uso».
- «Yo considero que las interacciones orales han sido de mucha ayuda para mi expresión oral en francés. Aspectos como la fluidez han mejorado».
- «Definitivamente sí, me ayudaron muchísimo a elaborar respuestas sobre la marcha y pensar de tal manera que si hubiese una verdadera interacción».
- «Los juegos de roles nos permitieron hablar, ya sea con compañeros o el

profesor, sobre temas reales. Además, estas actividades permiten conocer nuestra fluidez, y si los conocimientos adquiridos... realmente los ponemos en práctica».

- «Creo que es algo esencial en el desarrollo del idioma y a su vez nos ayuda a generar más ese factor de improvisación».

Entre los otros comentarios positivos, se identificaron mejoras gracias a la práctica (25%), al fortalecimiento de la confianza (14%), al desarrollo de la pronunciación (6%) y al conocimiento y entendimiento del otro (6%). Un estudiante tuvo un comentario neutro y para otros dos las actividades no cumplieron el objetivo. Un participante señaló la falta de práctica y otro indicó que la preparación era un factor perjudicial.

La última pregunta mixta invitó a los estudiantes a brindar sugerencias sobre la propuesta. Entre las recomendaciones frecuentes, hay preferencias como más regularidad en estas tareas, la ausencia de preparación de los juegos de rol, más énfasis en el vocabulario y más juegos de rol parecidos a la prueba final.

Por su parte, los grupos focales fueron muy enriquecedores para complementar y consolidar la información brindada por los participantes en las encuestas. Se realizaron diversas preguntas para identificar los puntos de vista de los estudiantes frente al desarrollo de la interacción antes y después de la propuesta. Los resultados se presentarán temáticamente, destacando los temas más significativos identificados en las intervenciones de los educandos.

El primer tema está relacionado con el desarrollo de la interacción oral antes de la intervención. Por un lado, la totalidad de los participantes sostuvieron que esta habilidad se trabajó de manera insuficiente en los semestres precedentes. La gran mayoría estuvo de acuerdo en que se daba prioridad a la expresión oral por medio de exposiciones con preparación. Por ejemplo, un participante señaló: «Los semestres pasados había presentaciones, como más individual... y lo que se preparaba básicamente se aprendía antes entonces no era algo espontáneo, y como no había interacciones como las de ahora también fue un poco duro ese cambio».

Otra estudiante coincidió indicando que «los ejercicios de interacción al ingresar a este semestre... me costó un poco más, debido a que los semestres anteriores no habíamos tenido como el suficiente desarrollo de este tipo de actividades en donde interactuamos...».

Por otro lado, la mayoría de los estudiantes consideraron que el diagnóstico fue abrupto y que no se sentían preparados o cómodos. Otro gran número de estudiantes indicaron que sintieron muchos nervios y asociaron esta sensación al olvido del francés por las vacaciones, en particular el vocabulario, y a la poca práctica de la interacción en cursos anteriores. Entre las otras razones, encontramos los nervios derivados de la interacción con el docente y el poco tiempo de preparación. Una minoría de estudiantes se sintieron tranquilos, preparados y satisfechos con los resultados.

El segundo tema está ligado a los componentes más importantes de la

interacción. Las respuestas fueron variadas, sin embargo, el aspecto más reiterado fue la negociación. Un participante indicó:

Si tú hablas bien pero no tienes la capacidad de interactuar, negociar, preguntar, sugerir, lo que sea, la conversación al final no llega a ningún punto, como que simplemente es un intercambio de palabras que no llegan a nada, y eso en la vida real no sirve de nada.

Otro estudiante hizo un comentario similar:

Me llama la atención esto de la solución, al fin y al cabo, de pronto lo importante a la hora de aprender una lengua es alcanzar fluidez y no ser perfecto al hablar, porque vamos a cometer errores, y gramaticales principalmente. Pero después de que se cumpla el propósito comunicativo... eso funciona, y creo que es eso básicamente lo que dice la parte de negociación.

El segundo aspecto con más menciones fue el léxico. Los educandos manifestaron que el dominio suficiente del vocabulario les permitiría desenvolverse mejor durante las conversaciones de la vida cotidiana, así como mejorar la habilidad de convencer al interlocutor. Otros aspectos mencionados fueron la gramática (conjugación de verbos, auxiliares), la competencia sociolingüística (adaptación del discurso según el registro formal o informal, saludos y despedidas) y la fonética (correcta pronunciación de vocales y mejor comprensión que ayuda a la fluidez).

El tercer tema se asocia al efecto de la propuesta en el desempeño académico. Para la gran mayoría de los educandos, las tareas fueron útiles para mejorar la interacción. El comentario más frecuente se enfocó en el fortalecimiento de la confianza: «En la primera (interacción) me sentía nerviosa, sentía que no podía decir ni mi nombre y en la última no fui la mejor hablando, pero no sentía los mismos nervios, con los nervios como tal sí me ayudaron.»

En segundo lugar, encontramos comentarios sobre el tiempo de preparación, el cual ayudó a los participantes a desenvolverse mejor, y otros sobre la mejora de la competencia pragmática, la fluidez y la improvisación. Igualmente, varios estudiantes apreciaron las interacciones con los compañeros, más que con el docente, debido a que había más confianza y ayuda. En los comentarios únicos, se evidencia el avance gradual a partir de los errores propios y de los demás, el aprendizaje a través de la observación de las otras interacciones y el desarrollo léxico y gramatical.

No obstante, varios estudiantes recomendaron, por un lado, la enseñanza de léxico específico relacionado con el tema de las interacciones y, por otro lado, la reducción progresiva o incluso eliminación del tiempo de preparación para facilitar la improvisación. Asimismo, algunos aconsejaron aumentar la implementación de los juegos de rol, especialmente entre compañeros y no con el docente. Entre los comentarios únicos, encontramos la eliminación de las interacciones con el docente debido a los

nervios causados, el aumento de producciones orales de tipo monólogos de punto de vista, más interacciones sin presencia de los compañeros, más enseñanza de gramática y fonética, la elección no aleatoria de las parejas y la no obligatoriedad de emplear ciertas estructuras gramaticales.

Finalmente, se les preguntó a los estudiantes si deseaban seguir con actividades similares y la totalidad se mostró interesada en participar. Entre las precisiones a esta respuesta, se evidencia el carácter desafiante de estas tareas, la continua mejora de la interacción a partir de la práctica, la agilidad ganada en pensar en francés y el aprendizaje a pesar de la desazón que se pueda causar. Un participante sostuvo:

Estoy de acuerdo con que se sigan haciendo estas prácticas, a participar en ellas de una manera más activa porque después de este semestre quedé con la sensación de querer seguir practicando de manera oral, aun si eso significa que mis niveles de ansiedad aumenten.

Para dar cuenta de la evolución en la competencia interaccional, se mostrarán los resultados globales tanto en el pre como en el postest (Ver Tabla 2). Los resultados indican avances en la competencia sociolingüística, pragmática y fonética. No obstante, los estudiantes presentaron un poco más de dificultades en el componente morfosintáctico y léxico.

| Componente de interacción | Pretest con preparación | Postest sin preparación | Evolución |
|------------------------------|-------------------------|-------------------------|-----------|
| Competencia sociolingüística | 73,3 | 75,3 | +2 |
| Apertura y cierre | 72,9 | 81,6 | +8,7 |
| Negociación y cooperación | 76,4 | 78,8 | +2,4 |
| Léxico | 77,4 | 76,7 | -0,7 |
| Morfosintaxis | 76 | 72,9 | -3,1 |
| Fonética | 79,9 | 84,4 | +4,5 |

Tabla 2. Comparación resultados del pre y post test, sobre 100

El componente con mejor evolución fue el de apertura y cierre (+8,7%), es decir, que los educandos iniciaron de una mejor manera la conversación definiendo la situación y organizaron de forma más apropiada el final de los encuentros por medio de actos de habla propios a la situación. La capacidad de negociar y cooperar fue el segundo componente pragmático con mejores resultados (+2,4%) seguido del sociolingüístico (+2%). Por un lado, los educandos hicieron, aceptaron y rechazaron propuestas con más pericia, dieron y solicitaron mejor la información necesaria y propusieron más soluciones. Por otro lado, demostraron mejor capacidad en el uso del registro apropiado y emplearon con más destreza las formas de cortesía.

Aunque la mejora de la competencia lingüística no fue un objetivo principal de la intervención, se evaluó este componente para determinar si la propuesta podía tener un impacto positivo o negativo en tal habilidad. Por una parte, la fonética mostró un

progreso del 4,5%, sin embargo, el léxico y la morfosintaxis mostraron un retroceso.

5. Discusión

Los análisis de los resultados permiten llegar a diversas interpretaciones. Primeramente, notamos cómo los estudiantes, de manera unánime, consideraron que la interacción oral se había trabajado con una intensidad insuficiente en cursos anteriores. Como se mencionó previamente, autores como Waring (2019) y Kunitz y Yeh (2019) se han pronunciado acerca de la escasa atención que se ha prestado a esta habilidad. En el diagnóstico, muchos participantes no se sintieron preparados, lo que les causó incomodidad y nervios. Aunque se realizaron al menos cinco actividades de juegos de rol, muchas más que previamente, un gran número de estudiantes consideró que faltó aún más trabajo, es decir que deseaban tareas con mayor profundidad y regularidad para mejorar su competencia interaccional.

El rendimiento académico se vio impactado positivamente tras la propuesta. Contrariamente al diagnóstico, en la prueba final los estudiantes no se prepararon: no pudieron leer con detenimiento las instrucciones, estructurar su discurso ni tomar notas. Además, las situaciones presentaron problemáticas más complejas y, aun así, en el postest, los resultados numéricos eran iguales o incluso mejores que los del pretest. Por esta razón, se consideró un progreso debido a que en la prueba final se notó una mejora en el componente pragmático y sociolingüístico de las interacciones, con relación al diagnóstico.

Adicionalmente, según las percepciones, tanto la encuesta como los grupos focales demostraron que la gran mayoría de los estudiantes sintieron mejora en la interacción y que desearían seguir con este tipo de actividades. Se puede deducir que la evolución positiva de la competencia interaccional se debió a los juegos de rol orientados a la acción. La práctica y la retroalimentación continua brindada por el docente ayudaron a los estudiantes a adoptar mejor los registros, así como a emplear las formas de cortesía apropiadas. Asimismo, los educandos fueron más conscientes en el uso de las secuencias de apertura y de cierre y en la cooperación y negociación, siendo este último aspecto el más importante según los estudiantes.

Este resultado confirma la eficacia de las tareas, las cuales deben ser motivadoras y fomentar el logro comunicativo sobre el dominio lingüístico, tal como lo sugiere Robles (2018). Asimismo, la intervención pedagógica de este estudio hace frente a la problemática mencionada por Yen (2016) respecto a las limitaciones curriculares de los docentes a la hora de aplicar eficazmente las tareas. De hecho, la propuesta se agregó al currículo del nivel para su replicación por los distintos docentes.

Por otro lado, la mayoría de las investigaciones sobre la enseñanza de la interacción se centran en los resultados, sin proporcionar suficientes detalles sobre la propuesta y su ejecución. De hecho, Liu & Ding (2009) señalan que la ejecución de los juegos de rol puede ser un trabajo engorroso. Por consiguiente, este estudio se propuso

desglosar en lo posible el despliegue didáctico con miras a brindar pistas concretas a los interesados. Se presentaron aspectos como el tipo de situaciones presentadas, el tiempo y la modalidad de preparación y sus implicaciones, así como la evaluación.

La rúbrica concebida pretendió ayudar al profesorado a evaluar la competencia interaccional en LE. Como se señalaba con anterioridad, los descriptores del MCER no logran reflejar adecuadamente la complejidad de las interacciones y muchas de las rúbricas disponibles utilizan lenguaje muy especializado o descuidan elementos clave. Por lo tanto, se espera que la rúbrica elaborada dentro de esta investigación pueda reutilizarse en otros contextos y servir de base para la concepción de nuevas rúbricas para niveles de lengua más avanzados.

En cuanto a las modalidades de juego de rol, se observa una preferencia creciente en la realización de los juegos de rol entre los compañeros con la presencia de la clase. Según las percepciones de varios estudiantes, en las interacciones entre compañeros hubo una mayor sensación de comodidad gracias a la ayuda mutua que podía surgir en caso de obstáculos lingüísticos. Del mismo modo, varios estudiantes mencionaron que las interacciones con el profesor provocaron mucha ansiedad.

Con respecto a la preparación de las interacciones, las percepciones fueron bastante variadas. Las opiniones estuvieron divididas en cuanto al tiempo de preparación, sobre todo en la encuesta, que mostró un equilibrio entre quienes la apreciaban y quienes la rechazaban. Aunque en el grupo focal varios participantes mostraron su aprecio hacia los minutos de preparación, hubo un número creciente de estudiantes que recomendaron su reducción e incluso eliminación con vistas a propiciar la improvisación.

6. Conclusión

La presente investigación tuvo como objetivo la determinación del efecto de tareas orientadas a la acción en la competencia interaccional y en las percepciones sobre esta habilidad de estudiantes de francés. Los resultados arrojaron la mejora de las competencias pragmáticas, la competencia sociolingüística y el componente fonético. Además, los participantes percibieron una evolución positiva en su capacidad interaccional. No obstante, la propuesta debería modificarse si el objetivo fuese el desarrollo de los componentes lingüísticos de léxico y morfosintaxis.

En este trabajo, observamos cómo la enseñanza de la interacción oral se puede dividir en dos etapas. Primeramente, la instrucción, que brinda a los estudiantes un bagaje lingüístico y, seguidamente, la aplicación de los saberes, que se realiza mayoritariamente mediante juegos de rol. En esta experiencia, la instrucción ayudó a que los estudiantes fueran más conscientes sobre las características de las interacciones, ya que se evidenció un compromiso más alto, una determinación en la consecución de la tarea. Sin embargo, muchos estudios tienden a enfocarse en una de las dos etapas. Como recomendación, se sugiere trabajar en ambas partes y examinar el impacto de la instrucción de la interacción en la producción de los estudiantes, por medio de la

evaluación.

En cuanto a la ejecución de juegos de rol, es fundamental que próximas investigaciones detallen la propuesta pedagógica para brindar ideas más concretas a los docentes. Los aspectos clave serían la preparación (¿individual o conjunta, con o sin tiempo de preparación, con guion o improvisado?), la naturaleza (¿simple intercambio de información o negociación?), el tipo de interlocutor (¿compañero de clase o profesor?), y la evaluación (¿qué criterios?).

Adicionalmente, se aconseja perfeccionar la presente propuesta por medio de actividades de análisis de conversación. Con el uso de audios y transcripciones de conversaciones, sería fructífera la concepción de secuencias didácticas que incluyan la comprensión global y detallada de conversaciones para luego conceptualizar y sistematizar actos de habla para las diversas etapas de las interacciones. Para lograr esto, concuerdo con Kunitz y Yeh (2019) en que se necesita urgentemente capacitar a los docentes en la metodología de análisis de conversaciones.

En lo concerniente a las percepciones, llama la atención la poca disposición de los educandos a participar en juegos de roles con el docente. En este sentido, sería útil trabajar más la evaluación con un examinador experto, ya que podría usar su experticia para fomentar un mayor output que facilite la presencia de componentes de interacción. Asimismo, los estudiantes deberán enfrentarse a este tipo de pruebas en el futuro, en exámenes de clase y de certificación. Por esta razón, conviene acostumbrarlos a evaluaciones con expertos. Otro aspecto destacable fue la preferencia por un menor tiempo de preparación. Como implicación, se podría acortar el tiempo de preparación durante la implementación para potenciar la improvisación, una característica determinante del nivel B1.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BIGOT, Violaine & Francine CICUREL (2005): *Les interactions en classe de langue*. París, Clé International.
- BROUTÉ, Alain (2008): «Évaluer les interactions orales en FLE : une proposition des nouveaux descripteurs». *Synergies Pologne*, 5, 177-185. URL: <http://gerflint.fr/Base/Pologne5/broute.pdf>.
- CONSEJO DE EUROPA (2020): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Estrasburgo, Servicio de Publicaciones del Consejo de Europa. URL: <http://www.coe.int/lang-cefr>.
- DAIF-ALLAH Ayman Sabry & Muhammad Sultan AL-SULTAN (2023): «The Effect of Role-Play on the Development of Dialogue Skills among Learners of Arabic as a Second Language». *Education Sciences*, 13: 1, 50.
- DEBYSER, Francis (1996): *Les Jeux de rôles*. Lausana, Université de Lausanne.

- GRASSO, Livio (2006): *Encuestas. Elementos para su diseño y análisis*. Córdoba, Encuentro Grupo Editor.
- HERNÁNDEZ, Roberto; Carlos FERNÁNDEZ & Pilar BAPTISTA (2014): *Metodología de la investigación*. México D.F. et al., McGraw-Hill / Interamericana Editores. 6ª edición.
- IDHAM, Shebli Younus; Ilangko SUBRAMANIAM; Alla KHAN & Sarab Kadir MUGAIR (2022): «The Effect of Role-Playing Techniques on the Speaking Skills of Students at University». *Theory and Practice in Language Studies*. 12: 8, 1622-1629. DOI: <https://doi.org/10.17507/tpls.1208.19>.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1990): *Les interactions verbales*. París, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (2005): *Le discours en interaction*. París, Armand Colin.
- KONZETT-FIRTH, Carmen (2023): «On the development of interactional competence in L2 French: Changes over time in responsive turn beginnings in peer interactions». *Linguistics and Education*, 75, 101-176. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2023.101176>.
- KUNITZ, Silvia & Meng YEH (2019): «Instructed L2 Interactional Competence in the First Year», in M.R. Salaberry & S. Kunitz, *Teaching and Testing L2 Interactional Competence: Bridging Theory and Practice*. Londres, Routledge, Taylor & Francis Group.
- LIU, Feng & Yun DING (2009): «Role-play in English language teaching». *Asian Social Science*, 5: 10, 140-143.
- MUZAKKI, Bashori; Roeland VAN HOUT; Helmer STRIK & Catia CUCCHIARINI (2022): «Web-based language learning and speaking anxiety». *Computer Assisted Language Learning*, 35: 5-6, 1058-1089. DOI: <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1770293>.
- NEMOTO, Tomoko & David BEGLAR (2014): «Developing Likert-scale questionnaires», in N. Sonda & A. Krause (eds.), *JALT2013 Conference Proceedings*. Tokyo, JALT.
- OVIDO, Gilberto (2004): «La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría de Gestalt». *Revista de estudios sociales*, 18, 89-96.
- PERRICHON, Émilie (2022): «La perspective actionnelle entre réel et utopie. Jeux de “faire-semblant”, co-action et mondes possibles en classe de langue : pour une préparation à l’agir social». *Humanités, Didactiques, Recherches*, 2 (Utopies), 97-115.
- PRIETO, M^a Ángeles & Joan Carles MARCH (2002): «Paso a paso en el diseño de un estudio mediante grupos focales». *Atención primaria*, 29: 6, 366-373. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0212-6567\(02\)70585-4](https://doi.org/10.1016/S0212-6567(02)70585-4).
- PRICE, Mary Lou (1991): «The Subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with highly anxious students», in E. K. Horwitz & D. J. Young (eds.), *Language anxiety*. Nueva Jersey, Prentice Hall, 101-108.
- ROBLE ÁVILA, Sara (2018): «A vueltas con el enfoque orientado a la acción: leyendo las nuevas aportaciones desde el volumen complementario del MCER (2017)». *Alabe, revista de investigación sobre lectura y escritura*, 19. DOI: <https://doi.org/10.15645/Alabe2019.19.10>.
- ROCA, Josep (1991): Percepción: usos y teorías. *Apunts. Educació Física i Esports*, 25: 3, 9-14.

- SALABERRY, M. Rafael y Silvia KUNITZ (2019): *Teaching and Testing L2 Interactional Competence: Bridging Theory and Practice*. Londres, Routledge, Taylor & Francis Group.
- TRAVERSO, Véronique (2004): *L'analyse des conversations*. París, Nathan/SEJER.
- WALUYO, Budi (2019): «Task-Based Language Teaching and Theme-Based Role-Play: Developing EFL Learners' Communicative Competence». *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 16, 153–168. DOI: <https://doi.org/10.56040/bdwa161a>.
- WARING, Hansun Zhang (2019): «Developing Interactional Competence with Limited Linguistic Resources», in M.R. Salaberry & S. Kunitz, *Teaching and Testing L2 Interactional Competence: Bridging Theory and Practice*. Londres, Routledge, Taylor & Francis Group.
- XU, Yiru (2014): «Évaluation de l'oral chez les débutants en français langue étrangère : étude du jeu de rôle», in *Colloque international des Étudiants chercheurs en Didactique des langues et en Linguistique*. Grenoble, Université Stendhal-Grenoble III. URL: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01252392>.
- YEN, Phuong Hoang (2016): «Challenges of shifting to task-based language teaching: A story from a Vietnamese teacher». *Can Tho University Journal of Science*, 2, 37–45.
- ZAKAIRA, Nursyuhada; Noor Hanim RAHMAT; Norhartini ARIPIN; Nurul Hijah JASMAN & Ibrahim NURSUHAILA (2019): «Exploring perceptions of role play activities in English as a second language (ESL) classrooms». *International Journal of Engineering and Advanced Technology*, 8: 5, 868–872. DOI: <https://doi.org/10.35940/ijeat.E1122.-0585C19>

ANEXOS

Anexo A. Temas de la prueba diagnóstica

El género masculino se utiliza para aligerar el texto. Naturalmente, puede adaptar la situación adoptando el género femenino.

TEMA 1: BÚSQUEDA DE VIVIENDA

Usted se va a vivir a Francia por su trabajo. Entra a una agencia inmobiliaria para explicar el tipo de alojamiento que busca (número de habitaciones, jardín, etc.).

El examinador desempeña el papel del agente de bienes raíces.

El género masculino se utiliza para aligerar el texto. Naturalmente, puede adaptar la situación adoptando el género femenino.

TEMA 2: EN EL RESTAURANTE

Usted está en Francia por las vacaciones. Es la hora del almuerzo. Entra a un restaurante. Pide el menú y escoge su comida.

El examinador desempeña el papel del mesero.

El género masculino se utiliza para aligerar el texto. Naturalmente, puede adaptar la situación adoptando el género femenino.

TEMA 3: EN LA ESTACIÓN DE AUTOBUSES

Usted está en Francia por las vacaciones y quiere tomar el bus para ir de Paris a Versailles. Va a la estación de autobuses. Hace preguntas sobre las tarifas y los horarios de buses y escoge un trayecto.

El examinador desempeña el papel del empleado de la estación.

El género masculino se utiliza para aligerar el texto. Naturalmente, puede adaptar la situación adoptando el género femenino.

TEMA 4: REUNIÓN DE REGRESO A CLASES

Usted vive en Francia con su familia. Tiene cita en el colegio de sus hijos para una reunión de regreso a clases. Le hace preguntas al director de la institución sobre el material escolar, los horarios, las actividades del programa de este año.

El examinador desempeña el papel del director de la institución.

El género masculino se utiliza para aligerar el texto. Naturalmente, puede adaptar la situación adoptando el género femenino.

TEMA 5: UNIVERSIDAD

Usted quiere ir a estudiar en Francia. Le pide consejos a un amigo francés. Le hace preguntas sobre la vida en Francia en general (universidades, horarios, precios, actividades, etc.).

El examinador desempeña el papel de su amigo.

Anexo B. Rúbrica de evaluación

| | No realizado | Insuficiente | Débil | Bien | Excelente |
|---|--------------|---|---|---|--|
| Competencia sociolingüística: Usa las formas de cortesía (saludos, despedidas, agradecimiento, respuesta a agradecimiento...) empleando el registro adecuado (formal o informal) | | El registro usado es incorrecto en la mayor parte. Emplea muy poco las formas de cortesía | Utiliza con tropiezos constantes el registro adecuado. Emplea solamente las formas de cortesía básicas | Utiliza casi siempre el registro apropiado. Emplea las formas de cortesía más frecuentes | Utiliza el registro apropiado. Emplea todas las formas de cortesía necesarias |
| | 0 | 25 | 50 | 75 | 100 |
| Apertura y cierre: Inicia la conversación definiendo la situación y organiza el fin del encuentro por medio de actos de habla propios a la situación | | Comienza y/o termina la conversación incorrectamente | Comienza o termina la conversación con muchas trabas | Comienza y termina la conversación de manera sencilla | Comienza y termina la conversación utilizando los actos de habla adecuados |
| | 0 | 25 | 50 | 75 | 100 |
| Negociación y cooperación: Hace, acepta y/o rechaza propuestas, da y solicita información necesaria, propone soluciones. Pide aclaraciones en caso de necesidad | | Participa muy poco en la tarea y no toma la iniciativa | Realiza con dificultad la tarea. Toma poco la iniciativa y debe ser guiado por el examinador | Realiza la tarea a través de actos de habla apropiados. Se notan ligeros esfuerzos, pero participa activamente | Realiza la tarea a través de actos de habla apropiados y sin esfuerzos notables. Toma la iniciativa |
| | 0 | 25 | 50 | 75 | 100 |
| Léxico: Utiliza un repertorio lexical limitado pero adecuado para manejar situaciones comunes de la vida cotidiana | | Su repertorio de palabras y expresiones es muy elemental y no le permite cumplir con la tarea | Utiliza un repertorio de palabras y expresiones elementales pero estos elementos no le permiten cumplir totalmente con la tarea | Utiliza un repertorio de palabras y expresiones adecuadas para satisfacer globalmente las necesidades comunicativas de la tarea | Utiliza un vocabulario variado para expresarse sin dificultad sobre temas familiares y comunes |
| | 0 | 25 | 50 | 75 | 100 |
| Morfosintaxis: Utiliza estructuras y formas gramaticales simples. El sentido general es claro a pesar de la presencia sistemática de errores elementales | | Usa con mucha dificultad las estructuras sintácticas y formas gramaticales simples | Utiliza estructuras sintácticas y formas gramaticales simples, pero con un control muy limitado | Utiliza estructuras sintácticas y formas gramaticales simples, pero todavía comete errores elementales, sobre todo al tratar de emplear estructuras más complejas | Utiliza correctamente la mayoría de las estructuras sintácticas y de las formas gramaticales simples, así como algunas estructuras complejas comunes |
| | 0 | 25 | 50 | 75 | 100 |
| Fonética: Se expresa de manera suficientemente clara. En ocasiones, el interlocutor podrá pedir que repita | | Pronuncia con mucha dificultad un repertorio limitado de palabras que perjudicarán la comprensión del evaluador | Pronuncia correctamente un repertorio limitado de expresiones y palabras elementales. El evaluador puede solicitar repeticiones de palabras | Pronuncia correctamente un repertorio de expresiones simples y de palabras familiares y se da a entender en la mayoría de las situaciones. El evaluador puede solicitar repeticiones de palabras, pero la intervención es mayoritariamente comprensible | Tiene una pronunciación generalmente correcta, pero puede presentar dificultades puntuales, sobre todo en las palabras más complejas |
| | 0 | 25 | 50 | 75 | 100 |

Anexo C. Ejemplo de fichas de interacción

Fiche 1A - RÔLE A

Vous envisagez d'immigrer dans une ville francophone...

... pour des études universitaires avec un camarade de la fac. Vous **n'aimez pas les grandes villes et le froid**. Attention : votre **budget est limité** ! Vous trouvez des renseignements sur les deux villes. Discutez avec votre ami pour choisir la ville qui s'adapte le mieux à vos préférences.

| LYON, FRANCE | MONTREAL, CANADA |
|--|--|
|  |  |
| Température moyenne annuelle : 11,9 °C Superficie : 48 km ² Loyer étudiant : 450 € Coût des études par an : 3 200 € 39 musées / 4 universités | Température moyenne annuelle : 6,8 °C Superficie : 66 km ² Loyer étudiant : 580 € Coût des études par an : 19 000 € 13 musées / 7 universités |

Tâche : Mettez-vous d'accord sur la ville dans laquelle vous allez immigrer

RAPPELEZ-VOUS !

- 1) Utilisez le **bon registre** : formel ou familier ! Vous ou tu !
- 2) Saluez et indiquez le **thème** de la conversation.
- 3) Négociez, coopérez et **prenez l'initiative** !
- 4) Employez les expressions de **l'opposition** pour comparer les deux villes : alors que / tandis que, par contre / en revanche / au contraire, contrairement à + nom.
- 5) Faites une **conclusion** des décisions prises et prenez congé.

Fiche 1B – RÔLE B

Vous envisagez d'immigrer dans une ville francophone...

... pour des études universitaires avec un camarade de la fac. Vous **adorez les grandes villes** et **le froid**. Attention : votre **budget est limité** ! Vous trouvez des renseignements sur les deux villes. Discutez avec votre ami pour choisir la ville qui s'adapte le mieux à vos préférences.

| LYON, FRANCE | MONTRÉAL, CANADA |
|--|--|
|  |  |
| Température moyenne annuelle : 11,9 °C Superficie : 48 km ² Loyer étudiant : 450 € Coût des études par an : 3 200 € 39 musées / 4 universités | Température moyenne annuelle : 6,8 °C Superficie : 66 km ² Loyer étudiant : 580 € Coût des études par an : 19 000 € 13 musées / 7 universités |

Tâche : Mettez-vous d'accord sur la ville dans laquelle vous allez immigrer

RAPPELEZ-VOUS !

- 1) Utilisez le **bon registre** : formel ou familier ? *Vous* ou *tu* ?
- 2) Saluez et indiquez le **thème** de la conversation.
- 3) Négociez, coopérez et **prenez l'initiative** !
- 4) Employez les expressions de **l'opposition** pour comparer les deux villes : *alors que / tandis que, par contre / en revanche / au contraire, contrairement à* + nom.
- 5) Faites une **conclusion** des décisions prises et prenez congé.

Anexo D. Temas de la prueba final

El género masculino se utiliza para aligerar el texto. Naturalmente, puede adaptar la situación adoptando el género femenino.

TEMA 1:

Usted está realizando prácticas profesionales en Francia. Debe entregar un trabajo importante a su jefe. Lamentablemente, ha tenido contratiempos y está tarde en la entrega del trabajo. Usted va a ver a su jefe para explicarle la situación e intentar obtener un poco más de tiempo para terminar el trabajo.

El examinador desempeña el papel de su jefe.

El género masculino se utiliza para aligerar el texto. Naturalmente, puede adaptar la situación adoptando el género femenino.

TEMA 2:

Usted está realizando prácticas profesionales en Francia. Usted propuso organizar una gran fiesta por el retiro por edad de un colega. En el último minuto, el colega le dice que no desea una fiesta sino una comida sencilla con algunos amigos. Usted intenta comprender sus razones y convencerlo para que acepte su propuesta.

El examinador desempeña el papel del colega francés.

El género masculino se utiliza para aligerar el texto. Naturalmente, puede adaptar la situación adoptando el género femenino.

TEMA 3:

Usted debe entregarle un trabajo importante a su profesor. Lamentablemente, ha tenido contratiempos y está tarde en la entrega del trabajo. Usted va a ver a su jefe para explicarle la situación e intentar obtener un poco más de tiempo para terminar el trabajo.

El examinador desempeña el papel de su profesor.

El género masculino se utiliza para aligerar el texto. Naturalmente, puede adaptar la situación adoptando el género femenino.

TEMA 4:

Es la cuarta vez que usted llega tarde a la clase de francés. El profesor no está contento y no le permite entrar al salón. Usted le explica su situación e intenta convencerlo a que lo deje asistir al curso.

El examinador desempeña el papel de su profesor.

El género masculino se utiliza para aligerar el texto. Naturalmente, puede adaptar la situación adoptando el género femenino.

TEMA 5:

Uno de sus amigos decidió hacer una dieta para adelgazar. Él le pide consejos para ayudarlo a lograr sus objetivos. Usted le da consejos y le dice que preste atención a los consejos encontrados en las revistas.

El examinador desempeña el papel de su amigo.

El género masculino se utiliza para aligerar el texto. Naturalmente, puede adaptar la situación adoptando el género femenino.

TEMA 6:

Este fin de semana, usted quiere salir de vacaciones con amigos. Su padre no quiere darle permiso puesto que ha tenido malas notas en la universidad y no confía en sus amigos. Usted intenta convencerlo y obtener su permiso.

El examinador desempeña el papel de su padre.