



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES

DISEÑO DE ENTORNOS COMPLEJOS PARA EL
APRENDIZAJE DE FRANCÉS COMO LENGUA
EXTRANJERA EN BACHILLERATO

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A

ROSAURA ALONDRA GONZÁLEZ LUNA

DIRECTOR DE TESIS:
MTRO. JAVIER ALATORRE RICO

REVISORA:
DRA. FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO



Ciudad Universitaria, Cd. Mx., 2022



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

*Terminar este trabajo de investigación es el resultado de esfuerzos, metas e ilusiones desde el primer momento de mi formación universitaria, cada uno de los pasos hasta este punto han sido con el objetivo de llegar a este momento, incluso aun con sus tropiezos. Mi formación profesional es más allá que eso, estudiar esta maravillosa carrera ha sido parte de mi formación personal, construyéndome en cada momento. En primer lugar, me doy gracias a mí, en un sentido de felicitar me por cada esfuerzo, por no rendirme, por cada sacrificio hecho, cada error y cada aprendizaje. **Felicidades, Rosaura, lo lograste, te abrazo y te amo con el alma.***

Gracias a esas personas que estuvieron a mi lado en este camino.

*Gracias a los grandes pilares de mi vida, a mis padres, **Mónica y José Antonio**, sin su apoyo incondicional, no hubiera logrado esto, gracias a ustedes he llegado hasta este punto, me acompañaron en todo momento y nunca me soltaron, son un ejemplo para mí, gracias por enseñarme de ser feliz y a luchar por cada sueño.*

Mamá, gracias infinitamente por ser mi guía en esta vida, enseñarme todo lo que soy, por apoyarme en cada una de mis locuras y porque todos los días no puede faltar el cafecito con chismecito con muchas risas.

Papá, gracias por enseñarme a ser fuerte y lograr cada una de mis metas sin rendirme, por impulsarme en cada objetivo, por seguirme tratando como tu princesa a pesar de mi rebeldía y porque no puede faltar un buen bailecito juntos que alegre el día.

*Gracias a mis hermanos, **Josué y Fernando**, por acompañarme en esta travesía y por ser indirectamente mis conejillos de india en mis estudios, sin sus momentos de diversión y sus risas, me hubiera vuelto loca en este camino. **Jos**, aunque estamos en caminos diferentes profesionalmente, agradezco los aprendizajes que construí contigo y que seguiré construyendo, gracias por estar ahí.*

Fer, aunque eres mi hermanito, me has enseñado muchas cosas, quizá más tu a mí que yo a ti, gracias por darle una felicidad enorme a mi vida.

*En este camino universitario encontré a personas que aportaron a mi formación profesional y personal, que caminaron conmigo en esta travesía en donde juntos aprendimos muchas cosas. En especial, quiero agradecer a **Eli**, por acompañarme en esta aventura, por impulsarme, aprender conmigo y aprender de ti, sin duda lo seguiré haciendo. Gracias por acompañarme a construir este proyecto, sin tu ayuda como colega investigadora, como compañera y como amiga, no hubiera sido realidad, gracias por cada uno de los millones de momentos divertidos que tuvimos y seguimos teniendo, gracias por ser la mejor relación semiótica.*

*Quiero agradecer al maestro **Javier Alatorre**, por la confianza que depositaste en mi desde ese cuarto*

*semestre para formar parte de este proyecto, el cual fue el parteaguas en mi formación, en donde descubrí aquello que más me apasiona. Gracias Javier, de ti he aprendido el significado del esfuerzo, trabajo, dedicación y, sobre todo, la pasión por transformar el mundo en algo mejor; por ser el profesor que todos necesitamos, aquel comprometido por formar a sus estudiantes tanto profesionalmente como personalmente, gracias por estar ahí para escuchar y ayudar. Quedo eternamente agradecida contigo por todo lo que sé hasta ahora y que aun en mi practica como profesionista, sigo recordando y aprendiendo de ti a la distancia. Gracias por ser un ejemplo a seguir, por motivarme a construirme cada día y poder ayudar desde este campo tan hermoso de la psicología de la educación. **Gracias por construir este proyecto que cambia vidas.***

*Gracias a todos mis compañeros del equipo (más bien, familia) **Aleph**, desde sus tiempos en Granada, hasta ahora en bachillerato, los respeto y admiro a cada uno de ustedes.*

*Quiero agradecer a los docentes participantes en esta investigación, a cada uno de ustedes, **Ulises Juárez, Paola Garcés, Ulises Ramírez, Grisel Barrera. y Silvina Csáky**, aprendí mucho con y de ustedes; gracias por abrirnos un espacio en sus aulas y en sus agendas para construir este proyecto y por compartir el gusto de mejorar los aprendizajes, gracias por esas sesiones de trabajo acompañadas de risas, sin duda, es un gran honor trabajar con ustedes; gracias por contagiarme esa pasión por las lenguas extranjeras, algo que cambio mi perspectiva desde el primer momento. Gracias a las autoridades de la **Escuela Nacional Preparatoria número 5 “José Vasconcelos”**, por confiar en los integrantes del proyecto **Aleph5**.*

Índice de contenido

Resumen	12
Introducción	13
Capítulo 1. Las lenguas extranjeras en la actualidad	17
1.1 La lengua extranjera como herramienta cultural	18
1.2. La lengua extranjera en contexto social/laboral	19
1.3. La lengua extranjera en contextos académicos	21
1.4. Las lenguas extranjeras dentro de la RIEMS	26
1.5. El francés como lengua extranjera en México.....	27
1.6. Retos de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras	28
Capítulo 2. Una perspectiva del Marco Común Europeo de Referencia acerca de la enseñanza de las lenguas	31
2.1. El Marco Común Europeo como referencia para la enseñanza de las lenguas.....	32
2.2. Las competencias dentro del MCE	34
2.2.1. Competencia Comunicativa	34
2.2.2. Competencias generales.....	40
2.3. La interculturalidad	41
Capítulo 3. Componentes psicológicos influyentes en el aprendizaje dentro del aula de lenguas	45
3.1 Conceptualización de las lenguas	45
3.2. La actividad societal como origen de las lenguas	48
3.3. La mediación docente en los entornos de aprendizaje de lenguas	52
3.4. La interacción social entre pares como influencia en el proceso de aprendizaje de LE.....	55
Capítulo 4. Perspectiva metodológica	59
4.1. Investigación Basada en Diseño como perspectiva metodológica para el desarrollo de entornos de aprendizaje	60
4.2. Comunidades docentes	65
4.3. Trabajo colectivo para el diseño de ambientes de aprendizaje	68
4.4. La actividad como unidad de análisis	70
4.5. Proyecto Entornos Complejos de Aprendizaje Aleph 5.....	76
Capítulo 5. Análisis curricular Lengua Extranjera en la ENP	79
5.1. Construcción de la comunidad docente	80
5.2. El currículo de la Escuela Nacional Preparatoria.....	81

5.2.1. Líneas de orientación curricular	84
5.2.2. Etapas y núcleos formativos	85
5.2.3. Ejes Transversales.....	86
5.2.4. Campos de conocimiento.....	87
5.3. Análisis de los Programas de Estudios Lengua Extranjera Francés.....	91
5.3.1. Francés I.....	93
5.3.2. Francés II.....	93
5.3.3. Francés IV	94
5.3.4. Francés V	95
5.3.5. Francés VI	96
5.4. Propuesta de una herramienta digital como marco de significación del currículo ..	99
5.5. Línea de Aprendizaje para la Lengua Extranjera Francés en la ENP	104
Capítulo 6. Diseño colaborativo de ambientes de aprendizaje en el aula de Francés ...	110
6.1. Dimensiones teóricas de las situaciones didácticas	111
6.2. Diseño de situaciones didácticas.....	114
6.3. Ejemplificación Secuencia didáctica “Comparación Cultural”	118
6.4. Estructura de Situación didáctica. Primer diseño	122
6.4.1. Actividad societal	122
6.4.2 Interacción docente-estudiante	125
6.4.3. Mediación social	129
6.4.4. Herramientas para la construcción de significados	131
6.5. Construcción del entorno complejo de aprendizaje.....	135
6.6. Organización de las actividades	136
Capítulo 7. Implementación de los ambientes para el aprendizaje de francés	137
7.1. Descripción general de la implementación en las aulas de francés en ENP	138
7.2. Herramientas de análisis dentro de la implementación.....	138
7.2.1. Observación y bitácora del aula	139
7.2.2. Bitácora de retroalimentación de análisis	141
7.2.3. Retroalimentación	141
7.2.4. Sesiones de análisis y retroalimentación colectiva	142
7.3. Análisis de la implementación de los entornos de aprendizaje en el aula de Francés	144
7.3.1. Uso de herramientas en el aula.....	144
7.3.2. Interacción entre pares dentro del aula	149
7.3.3. Mediación docente para el desarrollo de competencias dentro del aula	151

7.3.4. Visión panorámica de los procesos dentro de las situaciones didácticas	155
7.3.5. Avance del dominio en la lengua meta	158
7.3.6. Testimonios docentes	164
7.3.7. Acercamiento con los estudiantes	169
Capítulo 8. Rediseño de los entornos de aprendizaje: propuesta final	172
8.1. Análisis colectivo	174
8.2. Mayor complejidad dentro de las actividades sociales	175
8.3. Herramientas más complejas	177
8.4. Interacción entre pares	180
8.5. Mediación docente en el aula	183
Capítulo 9. Conclusiones y consideraciones finales	187
9.1. Aportes de la IBD en la investigación educativa	188
9.2. Influencia del trabajo colectivo	190
9.3. Mediación docente en el aula	193
9.4. Uso de sistemas externos de representación en el aula	194
9.5. Importancia de la formación docente	196
9.6. Impacto de la construcción de una línea de aprendizaje	198
9.7. Importancia de las lenguas dentro del nivel bachillerato	199
Referencias	201

Índice de figuras

Figura 1 <i>Componentes de la competencia comunicativa</i>	31
Figura 2 <i>Componentes de la competencia lingüística</i>	32
Figura 3 <i>Componentes de la competencia sociolingüística</i>	33
Figura 4 <i>Componentes de la competencia pragmática</i>	35
Figura 5 <i>Etapas dinámicas de la IBD</i>	54
Figura 6 <i>Fases concretas de la investigación basada en diseño</i>	57
Figura 7 <i>Elementos de la comunidad de docente</i>	60
Figura 8 <i>Elementos de la mediación sociocultural</i>	63
Figura 9 <i>Modelo de segunda generación de la teoría de la actividad en lengua extranjera</i>	64
Figura 10 <i>Fase de análisis curricular</i>	72
Figura 11 <i>Comunidad docente construida</i>	74
Figura 12 <i>Asignaturas señaladas por año y por campo de conocimiento</i>	82
Figura 13 <i>Asignaturas pertenecientes al 6to año de orientación por áreas</i>	82
Figura 14 <i>Relación de los objetivos de aprendizaje dentro de la ENP</i>	91
Figura 15 <i>Organización de la herramienta digital</i>	95
Figura 16 <i>Despliegue de la competencia a desarrollar dentro de cada unidad</i>	96
Figura 17 <i>Teoría de la Actividad de Engeström para la apropiación de la herramienta WIX</i>	97
Figura 18 <i>Descripción de las unidades de francés I y II</i>	100
Figura 19 <i>Descripción de las unidades de francés IV, V y VI</i>	100
Figura 20 <i>Línea de aprendizaje para francés IV, V y VI</i>	101
Figura 21 <i>Estructura de la fase de diseño</i>	103
Figura 22 <i>Proceso de desarrollo de propuestas de situaciones didácticas</i>	109
Figura 23 <i>Acciones dentro de la situación didáctica</i>	118
Figura 24 <i>Extracto de situación didáctica. Mediación docente</i>	119
Figura 25 <i>Extracto de secuencia didáctica, representativa a la agencia que toma la diada docente-estudiante en las acciones</i>	120
Figura 26 <i>Extracto de situación didáctica representando la agencia del estudiante</i>	121
Figura 27 <i>Agencia de la actividad dentro de la situación didáctica</i>	122
Figura 28 <i>Representación de conformación de interacción de pares mixtos</i>	124

Figura 29 <i>Extracto de situación didáctica representativa del uso de esquemas como herramienta</i>	125
Figura 30 <i>Extracto de situación didáctica acerca del uso de medios audiovisuales como herramienta</i>	126
Figura 31 <i>Estructura de la situación didáctica “comparación cultural” primera sesión</i>	127
Figura 32 <i>Estructura de la situación didáctica “comparación cultural” segunda sesión</i>	128
Figura 33 <i>Estructura de la fase de implementación</i>	130
Figura 34 <i>Ejemplo de observación de aula de francés</i>	133
Figura 35 <i>Extracto de bitácoras de observación</i>	133
Figura 36 <i>Extracto de bitácora de reflexiones de retroalimentación</i>	134
Figura 37 <i>Comunidad docente en sesiones de análisis</i>	135
Figura 38 <i>Comunidad docente trabajado en colectivo en sesiones de análisis</i>	136
Figura 39 <i>Uso de cuadro comparativo como herramienta</i>	137
Figura 40 <i>Docente enseñando cómo utilizar una herramienta</i>	138
Figura 41 <i>Videos como herramienta para el despliegue de destrezas de comprensión</i>	139
Figura 42 <i>Canva como herramienta para la realización de infografías y para el despliegue de destrezas de expresión</i>	139
Figura 43 <i>Uso de esquemas para la realización de textos</i>	140
Figura 44 <i>Conformación de equipos mixtos y parejas</i>	141
Figura 45 <i>Conformación de equipos mixtos</i>	142
Figura 46 <i>Interacción entre pares como mediación social para el aprendizaje</i>	143
Figura 47 <i>Asistencia docente en tres planos</i>	144
Figura 48 <i>Asistencia docente en dos planos</i>	145
Figura 49 <i>Asistencia docente directa</i>	145
Figura 50 <i>Asistencia docente de supervisión</i>	146
Figura 51 <i>Asistencia docente por medio de herramientas</i>	146
Figura 52 <i>Procesos observados dentro del aula</i>	148
Figura 53 <i>Procesos observados en el aula</i>	148
Figura 54 <i>Estructura de la situación didáctica con episodios del aula</i>	149
Figura 55 <i>Estructura de la situación didáctica con episodios del aula: organización</i>	150
Figura 56 <i>Situación de evaluación para el seguimiento de los aprendizajes</i>	151
Figura 57 <i>Ejemplo de carta de evaluación en prueba DELF</i>	152
Figura 58 <i>Avance dentro de los equipos mixtos</i>	153
Figura 59 <i>Extracto de rúbrica DIALANG de comprensión lectora</i>	154

Figura 60 Extracto de rúbrica DIALANG de expresión escrita.....	154
Figura 61 Herramientas y mediación docente en secuencia didáctica “comparación cultural”	158
Figura 62. Herramientas y mediación docente en situación didáctica “Barrios mágicos”	159
Figura 63. Herramientas y mediación docente en situación didáctica “Carta de motivos”	160
Figura 64. Transformación de la mediación docente en el entorno de aprendizaje	161
Figura 65 Descripción gráfica de la fase de rediseño	165
Figura 66 Elementos para las sesiones de rediseño	166
Figura 67 Modificaciones con apoyo de los docentes a distancia.....	167
Figura 68 Integración de mayor número de acciones	169
Figura 69 Ejemplo de herramientas nuevas en segunda versión	171
Figura 70 Extracto de situación didáctica rediseñada.....	173
Figura 71 Extracto de la estructura del rediseño de situación didáctica.....	174
Figura 72 Estructura general del rediseño de la situación didáctica “comparación cultural” primera sesión.....	176
Figura 73 Estructura general del rediseño de la situación didáctica “comparación cultural” segunda sesión.....	176
Figura 74 Estructura general del rediseño de la situación didáctica “comparación cultural” tercera sesión.....	176

Índice de tablas

Tabla 1 <i>Extracto de testimonio docente acerca del análisis curricular</i>	92
Tabla 2 <i>Descripción de elementos de la situación didáctica “Comparación cultural”</i>	111
Tabla 3 <i>Grupos participantes</i>	131
Tabla 4 <i>Extractos de testimonio de los docentes participantes</i>	156
Tabla 5 <i>Extracto de testimonios de estudiantes acerca de su experiencia en el aula</i>	162
Tabla 6 <i>Testimonio docente ante las sesiones para el rediseño</i>	169
Tabla 7 <i>Testimonio docente ante la reflexión del uso de herramientas</i>	171
Tabla 8 <i>Testimonios docentes acerca de los momentos de socialización</i>	173
Tabla 9 <i>Testimonio docente acerca de la autonomía de las acciones</i>	175
Tabla 10 <i>Extracto de testimonio docente acerca de la formación docente</i>	189

Índice de anexos

Anexo I. Cronograma de actividades para el desarrollo del proyecto	207
Anexo II. Descripción de Francés I.....	207
Anexo III. Descripción de Francés II.....	209
Anexo IV. Descripción de Francés IV	211
Anexo V. Descripción de Francés V	213
Anexo VI. Descripción Francés VI	216
Anexo VII. Situaciones didácticas diseñadas que conforman el entorno complejo de aprendizaje en materia de Francés.....	218
Anexo VIII. Situaciones didácticas en modalidad de rutina	219
Anexo IX. Extracto de plan anual de Francés I	219
Anexo X. Extracto de plan anual de Francés IV.....	220

Resumen

El aprendizaje de una lengua extranjera forma parte clave de la cultura moderna, ya que les permite a las personas ampliar sus conocimientos, interactuar con gente de todo el mundo, comprender diferentes culturas, hacer amistades, además de poder establecer diversos vínculos culturales, sociales, académicos, laborales y profesionales.

El presente estudio tiene el propósito de mejorar los aprendizajes de lengua extranjera de los estudiantes de bachillerato. Por lo cual, esta investigación tuvo como objetivo el diseño y la prueba de las actividades académicas para promover los aprendizajes propuestos en su currículo. El proyecto se realizó en el marco del proyecto “Entornos Complejos de Aprendizaje en Bachillerato, Aleph5”.

La Investigación Basada en Diseño guio el diseño, la implementación y la evaluación de las actividades académicas en colaboración con los docentes de la Escuela Nacional Preparatoria Número 5 “José Vasconcelos” para llevar a cabo los cursos completos de Francés I, IV y VI.

El trabajo dio como resultado el conjunto de actividades académicas que cubren los cursos completos correspondientes al primer ciclo; estas actividades fueron diseñadas para desarrollar de forma íntegra las competencias comunicativas, interculturales y generales en los estudiantes de bachillerato.

Palabras clave

Entornos complejos de aprendizaje, Investigación Basada en Diseño, Teoría de la Actividad, Teoría histórico-sociocultural, Bachillerato universitario, Competencia comunicativa, Competencia Intercultural, Diseño colaborativo.

Introducción

A lo largo de la historia de la humanidad, el lenguaje ha jugado un rol fundamental en las comunidades, es la base de la comunicación del ser humano, permite la expresión y comprensión de los demás, hacer, significar, así como conocer el mundo a través de él. El lenguaje se encuentra estrechamente conectado con las diferentes habilidades del ser humano, siendo la columna vertebral de toda actividad social. Es por ello por lo que se le presta una especial atención a este sistema tan complejo.

Hoy en día, y ante un mundo globalizado, resulta preciso pensar en las lenguas como un responsable principal de las conexiones entre culturas, que permita crear lazos de comunicación y de valores entre estas. Además, en este contexto se vuelve de suma importancia contar con las habilidades de comunicación, como el dominio de una lengua extranjera, que les permita a los seres humanos desarrollarse de forma personal, académica, cultural y laboral.

El aprendizaje de una lengua extranjera o lengua meta, diferente a la lengua materna o lengua propia, es un sistema con un cúmulo de elementos, tales como, el pensamiento lógico, la creatividad, la cultural, la comprensión y la expresión, entre otros, los cuales contribuyen a la creación de lazos de comunicación entre los medios sociales y culturales de la lengua meta; a lo largo del proceso de aprendizaje de una lengua, el estudiante descubre y reconstruye progresivamente las estructuras de esta.

La UNESCO (2021) señala que el aprendizaje de una lengua extranjera es un elemento esencial en la educación, por lo que es necesario crear condiciones apropiadas que promuevan la formación multicultural y el acceso democrático al conocimiento.

A pesar de dicha importancia a nivel global, en las evaluaciones Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA) (2020), en donde recientemente se integró el campo de las lenguas extranjeras, se señala que México es uno de los

países con mayor rezago en el aprendizaje de lenguas extranjeras con tan solo un 28.7% de estudiantes de 15 años que hablan una o dos lenguas, están por debajo de la media de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), con un 68.2%.

De aquí surge la necesidad de prestar mayor atención a los procesos de enseñanza y aprendizaje en este campo. Por ello, esta investigación tiene como objetivo principal diseñar un entorno complejo de aprendizaje, es decir, generar condiciones educativas necesarias inmersas en actividades reales, con herramientas y apoyos para los docentes en el aula de Lengua Extranjera (LE), para promover el desarrollo de la competencia comunicativa en LE.

Este trabajo de investigación forma parte del proyecto “Entornos Complejos de Aprendizaje en Bachillerato”, cuyo propósito es mejorar la calidad educativa para la formación adecuada de los estudiantes. Asimismo, el proyecto persigue como objetivo ofrecer una propuesta teórico-metodológica original que explique el surgimiento y progreso de las capacidades especializadas en cuatro campos disciplinares (ciencias, matemáticas, ciencias sociales y lenguaje y comunicación). A partir de la comprensión acerca de cómo se desarrollan las capacidades especializadas, es que el proyecto ofrece una respuesta real y operativa al problema educativo de los aprendizajes en México.

Esta investigación presenta el trabajo del primer ciclo basado en la Investigación Basada en Diseño en el campo de lenguas extranjeras, específicamente en francés, señalando el arduo proceso llevado a cabo para el diseño de entornos complejos de aprendizaje, los procesos para su implementación y rediseño de forma colaborativa con los docentes de dicha asignatura. Es importante señalar que este estudio, en este momento, se concentra en la diada Docente-Investigadoras, con el fin de diseñar el entorno de aprendizaje, hacer una primera implementación, analizarlo y poder rediseñarlo; por lo tanto, la cuestión de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes se deja para investigaciones futuras.

De esta forma, el primer capítulo presenta la relevancia que tienen las

lenguas extranjeras en la actualidad y su implementación en diferentes ámbitos de la vida, es decir, en contextos culturales, sociales, profesionales y académicos. En el segundo capítulo, se expone la perspectiva actual sobre la enseñanza de las lenguas con apoyo del Marco Común Europeo de Referencia como una guía de correspondencia acerca de las competencias a desarrollar.

En el capítulo tres, se enuncian las distintas investigaciones dentro de las lenguas extranjeras que permiten un diálogo con las comunidades internacionales acerca de los aspectos que influyen en el aprendizaje de estas. En el capítulo cuatro, se expone la perspectiva metodológica que guía esta investigación, indagando en las fases de la Investigación Basada en Diseño (IBD), la conformación de comunidades docentes para el trabajo colectivo y la Actividad como unidad de análisis de los sistemas dentro de este trabajo, asimismo, se hace una presentación al proyecto “Entornos Complejos de Aprendizaje en Bachillerato Aleph5”.

Es a partir del capítulo cinco, en donde comienza la descripción de la fase de análisis de acuerdo con la IBD, en otras palabras, el análisis curricular de la Escuela Nacional Preparatoria, profundizando en su estructura y en los programas de estudios de la asignatura en investigación: Francés. En el capítulo seis, se presenta la fase de diseño colaborativo de las situaciones didácticas, se describen cada uno de los elementos que la conforman y cómo el cúmulo de estas, conforman el entorno de aprendizaje.

En el capítulo siete, se expone la fase de implementación del entorno complejo de aprendizaje diseñado, presentando las diferentes herramientas de observación, análisis y retroalimentación que permitieron conocer el funcionamiento de las situaciones didácticas en el aula. En el capítulo ocho, se encuentra la última fase del primer ciclo de esta investigación, en donde se profundiza en el proceso de rediseño con todos los elementos observados en las fases anteriores, a fin de perfeccionar cada situación didáctica preparándola para una segunda implementación.

Finalmente, en el capítulo nueve, se ilustran las conclusiones a las que llegó la investigación y las implicaciones educativas que pueden favorecer el aprendizaje

de las lenguas extranjeras, además de las implicaciones para implementaciones futuras dentro de este complejo proyecto.

Capítulo 1. Las lenguas extranjeras en la actualidad

*“Los límites de mi lenguaje
son los límites de mi mundo”*

-Wittgenstein

El lazo principal que une a las personas con la sociedad es el lenguaje, ya que es a través de este en donde se forma el pensamiento y el sentido de pertenencia a una comunidad. La manifestación humana y cultural del mundo físico y simbólico es el lenguaje tal como señala Wittgenstein “los límites de nuestro lenguaje son los límites de nuestro mundo”.

En la actualidad, nos encontramos en un contexto globalizado, en donde es necesario pensar en las lenguas como un responsable sustancial en la interacción entre las diferentes culturas, reduciendo significativamente las diferencias y rompiendo algunas de las barreras geográficas. Asimismo, se añade que las nuevas tecnologías participan activamente abriendo puertas permitiendo interacción más allá de dichas barreras.

Surge entonces, la necesidad de aprender una lengua extranjera (LE) que permita comunicarnos y acceder de mejor manera a la cultura en este contexto conocido como “aldea global”. Una de las principales características de la educación en el siglo XXI es el desarrollo de las competencias que permitan a los estudiantes, adaptarse a las demandas de la sociedad, en estas, se han de incluir aquellas de origen social a fin de contribuir a su desarrollo integral.

Para comprender la influencia de las LE, es necesario revisar el panorama en el cual se encuentra este objeto de estudio: por lo tanto, en este capítulo, indagaré en los diferentes ámbitos en los cuales las lenguas extranjeras cobran importancia, tales como: contextos globales, culturales, profesionales y académicos; además de los retos que supone para su implementación en las aulas de bachillerato.

1.1 La lengua extranjera como herramienta cultural

La sociedad actual es cada vez más intercultural, de forma que toda persona y en particular, los estudiantes deben formarse con el propósito de desenvolverse de forma óptima en dicha sociedad, en otras palabras, debe convivir, comunicarse y relacionarse con personas de otras culturas.

Al respecto, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) señala que una comunicación tiene que apelar al ser humano en su totalidad, considerando los diferentes ámbitos en el que este se desarrolla cotidianamente, principalmente, tomando en cuenta la gran importancia e influencia que tiene la cultura en su desenvolvimiento y su adquisición de competencias.

La lengua es un producto social y cultural, por lo que el aprendizaje de otra lengua es una manera de acceder a otras sensibilidades, a otras realidades, a otras maneras de percibir, de describir y de pensar el mundo (D'Andrea, Garré y Rodríguez, 2012), de forma que nos permite desarrollar valores como la solidaridad, la tolerancia y el respeto. Así, el conocimiento de una lengua extranjera favorece el conocimiento y enriquece a otras culturas.

Benjamín Whorf (citado en Cardona, 2012, p. 3.), uno de los primeros autores en validar la relación entre las lenguas y la cultura, afirma que “la estructura del lenguaje ejerce una marcada influencia en la manera como se percibe y entiende el mundo, de allí que los hablantes de otras lenguas percibirán el mundo diferente”.

De esta forma, es necesario comprender a las lenguas extranjeras bajo la perspectiva de su relación con la cultura, a fin de generar procesos efectivos en las interacciones comunicacionales a través del respeto por las acciones culturales de cada persona. Así, al aprender una nueva lengua, aprendemos una nueva forma de comunicación que conlleva toda una estructura simbólica y de significados establecidos por la misma.

A partir de los años noventa, las competencias relacionadas a la cultura han sido objeto de aprendizaje en las lenguas extranjeras, desarrollando definiciones de lo que implica ser competente en esta habilidad. Meyer (citado en Martínez, 2018, p. 46) señala que es una mezcla de habilidades sociales y comunicativas incluyendo la empatía, resolución de conflictos, colaboración, flexibilidad, conocimiento de la lengua extranjera, así como el conocimiento de que la cultura; esto “lleva consigo distintos estilos de discusión, velocidad del discurso, interpretación y patrones de pensamiento, técnicas para manejar las dificultades en la interacción, reflexión sobre el propio bagaje cultural y tolerancia a la ambigüedad”.

Asimismo, Armstrong (2014) señala que se integran otras habilidades sociales, como son la influencia, el liderazgo, la apertura a los cambios, establecimiento de relación, colaboración y la cooperación en los trabajos en equipo.

De acuerdo con la Asociación Educación Abierta (2018)

A la vez que aportamos al alumnado las estrategias adecuadas para convivir en un mundo global, apoyamos la construcción de una identidad segura, en el que las lenguas maternas y extranjeras ocupan un papel fundamental, contribuyendo al desarrollo tanto del pensamiento, como de las emociones o la construcción de identidades de pertenencia a una comunidad. (p. 306)

No cabe duda de que la interacción entre las lenguas extranjeras y las competencias interculturales cobra importancia para toda persona, debido a que esto permitirá una apertura y flexibilidad que, en contextos actuales, resulta necesaria ante los conflictos sociales. Incluso, el aprendizaje de una LE posibilita las competencias sociales requeridas tanto en contextos cotidianos como en los académicos y laborales. En los siguientes apartados, indagaré en ellos.

1.2. La lengua extranjera en contexto social/laboral

En la actualidad, la creciente demanda de formar profesionales con la capacidad de comunicarse en una lengua extranjera expone la necesidad de mejorar la calidad educativa en los centros formativos. Aunado a lo anterior, dicha necesidad

nace de la realidad a la que se afrontan todos los países en desarrollo y que desean incorporarse en los mercados globalizados.

Por ejemplo, el proceso de la globalización trae consigo la firma de los tratados de libre comercio con diferentes países, en donde en su mayoría, las negociaciones se llevan a cabo en diferentes lenguas -por ejemplo, inglés y francés- por lo que dentro de las organizaciones se establecen como requisito esencial que los profesionales sean capaces de comunicarse en dichas lenguas para acceder a determinados cargos y a la posibilidad de movilidad internacional (Uribe, 2012).

El portal de British Council (2021) señala que 7 de cada 10 empleadores consideran que el dominio de una lengua extranjera es un factor determinante para la contratación de personal.

En particular, siendo objeto de estudio de esta investigación, el francés es la tercera lengua más utilizada en el ámbito de los negocios, mientras que en internet es la cuarta, de forma que se ha triplicado el número de personas francoparlantes en los últimos 60 años (OIF, 2018).

De acuerdo con la Organización Internacional de la Francofonía (OIF), a lengua francesa es considerada de creación y de innovación. La economía, las ciencias y la sociedad de la información se conciben, se piensan y se practican todos los días en francés. En adición a lo anterior, es una lengua jurídica, de enseñanza, de intercambio de conocimientos, de mediación y de investigación.

Esta misma organización creó en 1984 la asociación para tomar acciones a fin de promover el francés en los negocios, teniendo como propósito desarrollar el uso del francés como lengua profesional de negocios y relaciones internacionales tanto en Francia como en el extranjero.

Siguiendo a la OIF, el espacio francófono es joven, pues casi el 70% de la población de los países miembros, tiene menos de 30 años, una población que pide trabajar, crear, participar e innovar en las decisiones.

Asimismo, Baquero y Silva (2014) exponen que las tendencias actuales son el poseer conocimientos en diferentes lenguas, incluyendo el francés, lo cual, permite el desarrollo de diferentes habilidades sociales y comerciales; además de contribuir a la evolución económica, cultural y social de las poblaciones que aprenden dicha lengua.

La embajada de Francia (2018) manifiesta que la lengua francesa ocupa un espacio importante junto con el inglés, únicas lenguas que se hablan en los cinco continentes. De esta forma, el francés sigue siendo la lengua laboral de las organizaciones internacionales en Europa, al igual que en África; además conserva la imagen positiva de una lengua útil, indispensable en ciertos sectores laborales.

En el informe de la Organización Internacional de la Francofonía (2018) se señala que las declaraciones de las empresas en relación con sus exigencias lingüísticas a la hora de contratar corroboran las tendencias que se observan a través del análisis de las ofertas de empleo: un predominio del inglés y un sólido 2º puesto para el francés, que le sigue de bastante lejos.

Revisando este panorama, se hace evidente la importancia de incluir las lenguas extranjeras en las aulas de bachillerato, debido a que es aquí en donde los estudiantes deben desarrollar significativamente sus competencias que le permitan accionar en su vida cotidiana, así como acceder a mejores futuras oportunidades laborales.

1.3. La lengua extranjera en contextos académicos

Como se ha mencionado en los apartados anteriores, las lenguas extranjeras representan una herramienta para distintos ámbitos de la vida, considerándose como un elemento de superación personal y profesionalización una apertura cultural. Lo cual, se puede traducir que para los estudiantes dicha herramienta, potencializa sus aprendizajes y habilidades de investigación para su futuro universitario, así como profesional.

En México, la enseñanza de la lengua francesa en el siglo XXI adquiere importancia y una matrícula en crecimiento constante en diversas instituciones. A

pesar de que el francés no está incluido en el currículo de nivel básico, el interés por aprender esta lengua toma lugar en niveles medio superior y superior, al igual que su integración en los planes curriculares.

Tal como señala Cansigno (2006)

El francés forma parte de la formación académica y profesional de muchos estudiantes que se forman en diversas carreras científicas, sociales y artísticas; además, es la alternativa con respecto a otras lenguas. Incluso, en ciertas áreas del conocimiento es un requisito de egreso. En los posgrados, el francés es un idioma obligatorio en muchos de los casos, y en otros, una opción para la titulación. (p. 25 y 26)

Además, es importante señalar que los niveles educativos básicos son y serán cada vez más altos, por ello, es necesario que dichos niveles contribuyan al desarrollo de competencias en lectura, escritura, expresión oral, búsqueda y selección de información (habilidades presentes en las lenguas extranjeras), a fin de que los estudiantes egresados se puedan desenvolver e integrar en la sociedad favorablemente.

De acuerdo con la Asociación Educación Abierta (2018), a presencia en las aulas y el dominio de una o más lenguas extranjeras representa un valor imprescindible para el éxito escolar de los estudiantes y para el desarrollo colectivo; además aumenta la conciencia lingüística y el aprendizaje de las lenguas. Siguiendo a Ardila (2012), el dominio de una LE conlleva ventajas relacionadas a:

- I. *El aprendizaje de nuevas estrategias cognitivas:* de forma que el estudiante domina la organización secuencial de ideas y dos sistemas diferentes de razonamiento lógico a nivel léxico, semántico y pragmático. Pavlenko (en Ardila, 2012) señala que “[...] el bilingüismo puede ser extremadamente benéfico para enriquecer los repertorios lingüísticos de sus hablantes, ofreciéndoles conceptualizaciones alternativas, básicas para el pensamiento crítico y flexible”.
- II. *Mejor comprensión de la lengua materna:* Se refiere al desarrollo de la conciencia metalingüística y metacognitiva, de forma que el estudiante

comprende que su primera lengua no es la única forma de conceptualizar el mundo.

- III. El aumento del control cognitivo: El dominio de una LE está asociado con un procesamiento controlado más efectivo en aprendices, y más aún, aparentemente, el manejo simultáneo de dos lenguas en competencia puede incrementar las funciones ejecutivas. Esto se ha estudiado en diversas investigaciones, una de ellas, es la realizada por Acuña y Carrasco (2015), donde se sostiene, a partir de la aplicación de una prueba (Stroop) de interferencia en el tiempo de reacción de una tarea en sujetos bilingües y traductores, que la adquisición de una segunda lengua estimula habilidades cognitivas, ayudando a mejorar la focalización consciente de la atención de los sujetos y teniendo un rendimiento superior a los sujetos monolingües. Añadido a lo anterior, sostienen que dicha capacidad cognitiva no es exclusivamente para las tareas lingüísticas, sino también, para cualquier otra tarea cognitiva que involucre el control atencional.

Un ejemplo claro de estas ventajas, se reflejan en las investigaciones de Bochner (en Ardila, 2012) en donde se seleccionaron 469 estudiantes de 14 y 16 años, encontrando que las estrategias de aprendizaje (metacognitivas, autorregulación y de gestión), en los sujetos bilingües eran superiores a las estrategias usadas por los monolingües.

Igualmente, en el portal LeDevoir (2016) se señala que dentro de las tareas lingüísticas en las que hay que inhibir un dato para concentrarse en otro más relevante, las personas bilingües son más rápidas y cometen menos errores que las personas unilingües. Se agrega que, la profesora Ana Ansaldo de la Facultad de Logopedia y Audiología de la Universidad de Montreal, menciona “Les gens bilingues sont donc meilleurs dans la gestion de l’interférence, et ce, probablement parce qu’ils utilisent des stratégies plus efficaces” [las personas bilingües manejan

mejor las interferencias, y esto probablemente porque utilizan estrategias más eficaces].

Además de las ventajas mencionadas anteriormente, es importante agregar que los estudiantes de bachillerato obtienen grandes beneficios al aprender una lengua extranjera, ya que esta funciona como una herramienta para sus actividades académicas futuras e investigaciones científicas, rompiendo las barreras de obtención de información (Sánchez y Barón, 2021).

De acuerdo con el Plan de Estudios Actualizado (1996) de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM, el estudio de una lengua extranjera proporciona los elementos para tener acceso a información escrita en otras lenguas, especialmente de las de mayor alcance universal, entre ellas, el inglés y francés. Además, menciona que “los conocimientos y habilidades que le permiten acceder por sí mismo a las fuentes del conocimiento, y en general, de la cultura, ayudan a adquirir mayores y mejores haberes y prácticas, principalmente habilidades de tipo intelectual” (p. 59), de esta forma los alumnos pueden mejorar sus capacidades para enfrentarla vida actual.

“Los países como Estados Unidos, Alemania, Francia, Inglaterra, Canadá, etc. han sido, desde hace años, referentes del desarrollo del conocimiento científico, donde, por cierto, se hablan idiomas diferentes al español, como lo son el inglés, el francés o el alemán” (POIETICA, 2017). La lengua inglesa es considerada una *lingua franca* (una lengua adoptada tácitamente para el entendimiento común entre personas que no tienen la misma lengua materna; su aceptación puede deberse a mutuos acuerdos o a cuestiones políticas, económicas, entre otros) de la comunidad científica, además debido a la llegada del internet y las bases de datos, esto cobra aún más relevancia y crecimiento. Martel (citado en Englander, 2009) señala los siguientes hechos:

- “El 89% de los 5,000 artículos publicados diariamente se publican en inglés.
- La gran mayoría de los artículos indexados en las bases de datos internacionales están en inglés.
- El 80% de todas las bases de datos funciona en inglés” (p. 96).

En cuanto al francés, a pesar de ser difícil precisar su evolución y progreso en las ciencias, sin duda, es continuamente más complejo, debido a que se definen cada vez más su campo de actuación, objetivos y los tipos de investigación en los que participa (cualitativa, cuantitativa, ecléctica, etc.). Como resultado y ejemplo de ello, se puede nombrar la presencia de la Commission Scientifique Française au Mexique [Comisión Científica Francesa en México], la cual tiene por objetivo organizar y dirigir un gran un gran conjunto de estudios, observaciones e investigaciones en México y América Central, sobre todos los aspectos de las ciencias naturales, físicas e históricas (Pichardo, 2001).

Otro de los principales motivadores para el aprendizaje de una LE, es la movilidad internacional estudiantil y social. Ante ello, Romero (2019) refiere que

Durante 2017, los alumnos realizaron movilidad estudiantil internacional en 258 instituciones de educación superior de 36 países. Se trató de movilidad semestral, estancias de investigación (para alumnos y egresados), perfeccionamiento de idioma y estancias de especialización, además de capacitación y actualización; 41.5% viajó a países de Europa, 23.6% a América Latina y el Caribe, 23.4% a América del Norte, 10.6% a Asia, 0.7% a Oceanía y 0.2% a África. (párr. 6)

Igualmente, el portal Ambassade de France au Mexique (Embajada de Francia en México, s.f.) señala que Francia es el tercer socio científico de México y el primero en investigación e innovación; además de ser la tercera destinación de los estudiantes mexicanos, ya que 2,300 de ellos se van a estudiar el nivel superior cada año (850 masters y 280 doctorados).

En resumen, examinado el panorama, se enmarca la importancia y los beneficios de aprender una lengua extranjera, tales como, la adquisición de diversas habilidades, apertura a distintas oportunidades, la pertenencia de una herramienta para las actividades académicas de los estudiantes.

La relevancia de que los alumnos de nivel bachillerato estudien y dominen una lengua extranjera consiste en formarlos a fin de que cuenten con una cultura básica que se refleje al enfrentar la sociedad y contexto actual, la cual requiere que las personas cuenten con diferentes habilidades y conocimientos necesarios para

su vida académica; esto permite abrir un mundo de posibilidades para su formación y para tener acceso a conocimientos científicos de vanguardia. De esta forma, serán capaces de buscar, entender y asimilar información en lenguas diferentes a la lengua materna (POIETICA, 2017).

En este y los apartados anteriores, se han expuesto los diferentes ámbitos a considerar en el aprendizaje de la LE: contexto cultural, contexto profesional y contexto académico, las cuales forman un aprendizaje integral que permitirá el desempeño óptimo de los estudiantes.

1.4. Las lenguas extranjeras dentro de la RIEMS

En de la Reforma Educativa de la Educación Media Superior, se establecen las competencias disciplinares básicas a desarrollar en los estudiantes de bachillerato, dentro de las cuales, se encuentra la competencia de comunicación, la cual se refiere a la habilidad de los estudiantes para comunicarse, en su lengua materna (español) y en una segunda lengua en distintos contextos, por medio del uso de distintos medios e instrumentos (Nuevo currículo de la educación media superior, Conocimiento disciplinar de comunicación, 2017). Esto a fin de lograr habilidades para la lectura crítica, comunicación asertiva y la argumentación de ideas con claridad tanto de forma oral como escrita.

Asimismo, se indica que deben estar orientadas a la reflexión sobre la naturaleza del lenguaje y cómo usarla como una herramienta de pensamiento lógico.

Por otro lado, se señala que es parte de una competencia profesional que permita al estudiante desarrollarse dentro de diferentes campos laborales, utilizando la lengua como herramienta de comunicación en diversos contextos o países.

Añadiendo a lo anterior, la materia de inglés como lengua extranjera está establecida dentro de los componentes de formación básica con un enfoque social, concibiendo al estudiante como un agente social activo en la construcción de su aprendizaje, teniendo que ser capaz de:

- identificar las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas. Se comunica en inglés con fluidez y naturalidad.
- entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización.
- relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores.
- producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto (Nuevo currículo de la educación media superior, Conocimiento disciplinar de comunicación, 2017, pp. 264 y 271).

Esto abre el panorama a nivel nacional a considerar las lenguas extranjeras como una competencia básica para todo estudiante de bachillerato, tanto para las habilidades sociales como para aquellas académicas y su crecimiento profesional.

1.5. El francés como lengua extranjera en México

El francés como lengua extranjera a nivel mundial suma al menos 51 millones de personas y no inferior a 81 millones, de acuerdo con el informe de la Organización Internacional de la Francofonía (2018), la repartición de estos estudiantes es la siguiente:

- 72.8% en África subsahariana y Océano Índico.
- 0.2 % en el norte de África y Oriente Medio.
- 20.4% en Europa.
- 0.1% en Asia y Oceanía.
- 6.4% en América y Caribe.

El francés es la segunda lengua extranjera aprendida en Latinoamérica después del inglés y, de acuerdo con el Institut français d'Amérique latine (IFAL) (2017), México es el país de América Latina en donde se aprende más la lengua francesa, con un número de 350,000 mexicanos que aprenden esta lengua.

En América, la enseñanza del francés se extiende por Estados Unidos, Argentina, Brasil y México, con casi 196,000 estudiantes, representando el 42% de los efectivos mundiales; asimismo, los altos números en las estadísticas acerca de las solicitudes para certificación oficial de francés en México, Colombia, Argentina, Cuba y Brasil hacen evidente el interés hacia esta lengua.

Particularmente en México, la enseñanza del francés ha aumentado la importancia y la matrícula en diferentes instituciones de enseñanza tanto públicas como privadas. Aun sin ser incluido en el currículo de la educación básica, existe un gran interés por adquirir competencias comunicativas y culturales, por lo tanto, se ha integrado a los niveles medio superior y superior.

Tal es el ejemplo de la UNAM, universidad en la que en 2017 el ministro para Europa y de asuntos exteriores Jean-Yves Le Drian, entregó la etiqueta de excelencia FrancÉducation a las preparatorias Escuela Nacional-Colegio de Ciencias y Humanidades, reconociendo la excelencia de las formaciones bilingües que se imparten en la enseñanza de francés (IFAL, 2017).

Añadido a lo anterior, entre la Secretaría de Educación Pública y el Ministerio de Asuntos Exteriores se firmó un acuerdo de cooperación a fin de fortalecer la enseñanza de los cursos de francés, en la red de escuelas normales mexicanas.

1.6. Retos de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras

Sin duda, el aprendizaje de una lengua extranjera supone diversos retos para mejorar las prácticas educativas en el bachillerato. Por lo que, a continuación, señalaré algunos de ellos.

- En México, existe poca promoción de los incentivos para facilitar el aprendizaje de las lenguas extranjeras desde la escuela básica en el currículo educativo esto supone un complicado panorama para los estudiantes al ingresar a los niveles medio superior y superior, por lo que el reto al que se enfrentan los docentes es el desarrollo óptimo de las competencias comunicativas desde niveles reales de aprendizaje bajos, permitiéndoles y brindándoles las herramientas necesarias para su

formación futura.

- La valoración de las lenguas extranjeras como una herramienta esencial para la vida, como se mencionó en los apartados anteriores, el aprendizaje de una LE, permite a los estudiantes contar con diversas habilidades que faciliten su participación en la sociedad; por lo mismo, esta debe considerarse como un elemento sustancial dentro de la currícula mexicana y no únicamente como un pasatiempo o un conocimiento extra.
- Relacionado con el reto anterior, las LE deben ser consideradas como una herramienta cultural (elementos producto de la historia cultural y su manejo y dominio ocurren en contextos sociales. Estos permiten al sujeto aprender comportamientos, hábitos, la forma de ser y hacer) que permite la socialización y fomenta valores, lo cual influye en las sanas interacciones de las diferentes culturas, ya que hoy en día, resulta de suma importancia promover el respeto hacia los otros.
- La creciente globalización supone un reto no solo para las lenguas extranjeras, sino para todo conocimiento necesario en el siglo XXI, de forma que, hoy en día las lenguas extranjeras forman parte de la profesionalización y actualización que toda persona debe poseer en los ámbitos académicos, sociales y del mercado laboral, integrando el desarrollo habilidades en el uso de las tecnologías, comunicación, comprensión lectora, investigación de información, entre otras.
- ¿Cómo fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas en el aula de lenguas extranjeras? Uno de los retos que suponen los anteriores es el aprovechamiento de las oportunidades formativas en las aulas de lenguas extranjeras ¿Cómo desarrollar las diferentes habilidades a fin de que la lengua meta sea una herramienta para la vida?

En respuesta a estos retos, es precisa una revisión y visión crítica ante los cambios sociales a los que se enfrenta la educación y los estudiantes, a fin de saber cómo actuar ante ellos y las acciones a tomar dentro de las oportunidades en el aula. De esta forma, la propuesta que se presenta en este trabajo, no busca ser una solución única, sino una forma de comprender e intervenir en este fenómeno.

Este capítulo se desarrolló pensando en los diferentes ámbitos a considerar para el estudio e intervención en la enseñanza de las lenguas extranjeras, por lo que, este trabajo comprende una visión histórico-cultural del mismo, a fin de fomentar el desarrollo de las competencias y desempeño integral de los estudiantes.

Capítulo 2. Una perspectiva del Marco Común Europeo de Referencia acerca de la enseñanza de las lenguas

“Saber otro idioma es como poseer una segunda alma”

-Carlomagno

Comprender las lenguas resulta una oportunidad de ampliar nuestra cultura y de tener acceso a diferentes realidades, formas de ser y ver la vida. El aprendizaje de una lengua extranjera (LE) es una herramienta fundamental para entender y participar en los avances de la sociedad del conocimiento. En el capítulo anterior se confirmó la importancia de las lenguas en las actividades humanas, comenzando con la interacción cultural y social, hasta las actividades profesionales, de forma que se enmarca el gran valor que tiene ser enseñada y aprendida formalmente en la educación, ya que no sólo posibilita a los estudiantes a comprender la realidad sino también actuar en ella.

La enseñanza del inglés y francés en el bachillerato UNAM es una estrategia a fin de impulsar a los estudiantes a *aprender a aprender*. El aprendizaje y dominio de una lengua extranjera les permitirá tener acceso a una mayor cantidad de información y conocimiento, a formas de vida y cultura, a proyectarse como universitarios y ciudadanos (POIETICA, 2017).

El objetivo de este capítulo es describir el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas como un modelo para la currícula de lengua extranjera, como un marco común al surgimiento e interés en torno a la dinámica social y económica de las lenguas; además como un elemento de suma importancia para mayor comprensión de los elementos involucrados e influyentes dentro de la enseñanza de las lenguas, de esta forma, se describirá la competencia comunicativa que se busca desarrollar con toda la complejidad que esta tiene,

desde las competencias básicas, competencias lingüísticas, hasta el componente de interculturalidad, todas estas para la formación de un estudiante íntegro.

2.1. El Marco Común Europeo como referencia para la enseñanza de las lenguas

El Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (MCER) es producto de un esfuerzo para la unificación de directrices para el aprendizaje y enseñanza de las lenguas; proporciona una base para la orientación curricular, la elaboración de programas, evaluaciones, entre otros, integrando así las habilidades que deben desarrollar los estudiantes para dominar la lengua a fin de comunicarse, además de los conocimientos y destrezas a desarrollar para actuar de manera eficaz.

Siguiendo al MCER (2002), este se encomienda:

[...] proporcionar a los administradores educativos, a los diseñadores de cursos, a los profesores, a los formadores de profesores, a las entidades examinadoras, etc., los medios adecuados para que reflexionen sobre su propia práctica, con el fin de ubicar y coordinar sus esfuerzos y asegurar que éstos satisfagan las necesidades de sus alumnos. (p. 1)

De esta forma, el MCER favorece la transparencia en los cursos y fomenta la cooperación internacional en este amplio campo de las lenguas modernas.

En el propósito de abarcar la gran complejidad del lenguaje humano, el MCER divide la competencia comunicativa en diferentes componentes, enfrentando a temas, sociales, psicológicos y pedagógicos, dichos componentes interactúan de forma compleja en el desarrollo de cada estudiante. Al apelar al ser humano en su totalidad (y complejidad), la comunicación debe ser vista como un agente social, en el cual cada individuo establece relaciones con grupos sociales superpuestos, los cuales al unirse definen la identidad.

Uno de los objetivos esenciales de la educación en lenguas extranjeras es el enfoque intercultural, que permite impulsar el sentimiento de identidad y pertenencia

hacia su cultura, el entendimiento y respeto de otras.

De acuerdo con el propio MCER (2002), resulta necesaria la implementación del marco a fin de:

- intensificar el aprendizaje y la enseñanza de lenguas en aras de una mayor movilidad, comunicación internacional, respeto por la identidad y la diversidad cultural, mayor acceso a la información, intensificación de las interacciones personales, mejora de las relaciones de trabajo y mayor entendimiento mutuo.
- fomentar el aprendizaje de lenguas como una acción a lo largo de toda la vida y que se facilite la escolaridad desde edad temprana hasta los adultos.
- propiciar y facilitar la cooperación entre instituciones educativas sin importar la localidad o país.
- proporcionar una base sólida para el reconocimiento mutuo de certificados de lenguas.

Para el cumplimiento de sus objetivos, el MCER señala ser *integrador* de una serie de conocimientos, destrezas, un amplio uso de la lengua, así como el desarrollo de dimensiones no lingüísticas estrictamente (como la conciencia sociocultural, las relaciones afectivas, experiencia imaginativa, aprender a aprender, entre otras); también indica ser transparente, de forma que enfatiza que la información debe ser formulada explícitamente a fin de ser claro, asequible y fácil de entender para los usuarios del mismo. Finalmente, el Marco Común es coherente de modo que la descripción está libre de contradicciones internas, guarda una armonía entre la identificar necesidades, determinar metas, definir objetivos, seleccionar o crear material, establecer programas, métodos de enseñanza, de aprendizaje y finalmente en la evaluación de los saberes.

A fin no ser un sistema uniforme, el MCER es de finalidad *múltiple* para su implementación en diversas metas; *flexible* para su adaptación en circunstancias distintas; *abierto* para poder ser ampliado y mejorado; *dinámico* para su continua evolución, así como *no dogmático*, es decir, no sujeto o exclusivo a alguna teoría o práctica lingüística.

De igual manera, para el seguimiento de los principios anteriormente mencionados, es importante tener presente que el marco común adopta un *enfoque orientado a la acción* en la medida en que considera a los aprendices como un agente social, es decir, como miembros de una sociedad con tareas a realizar en una serie de circunstancias determinadas en un entorno específico y dentro de un campo de acción determinado; asimismo, dicho enfoque toma en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, de forma que considera al uso de las lenguas como las acciones que desarrollan una serie de competencias (generales y comunicativas lingüísticas), las cuales tienen lugar en distintos contextos y bajo diferentes condiciones, esto con el fin de realizar actividades que conlleven procesos de producción y recepción de textos, poniendo en juego estrategias para realizar tareas específicas. Estas acciones son las que producen el refuerzo o modificación de las competencias del aprendiz.

Así el MCER aborda a la lengua como un instrumento de socialización que permite realizar diferentes acciones en todos los contextos posibles en el cual el aprendiz se vea inmerso.

2.2. Las competencias dentro del MCE

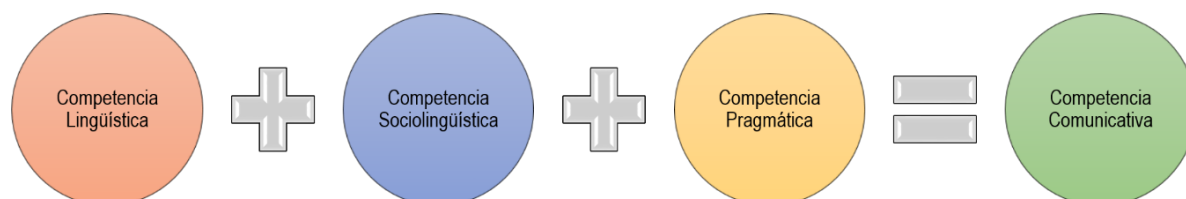
2.2.1. Competencia Comunicativa

La competencia comunicativa es considerada como “la capacidad de utilizar el lenguaje apropiadamente en diversas situaciones sociales de cada día” (Cassany, Luna y Sanz 2003, p.85), lo cual implica respetar un conjunto de reglas que incluyen tanto la gramática como otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonético y semántico), además de considerar el contexto socio-histórico y cultural de la comunicación (Centro Virtual Cervantes, s.f.). Un uso exitoso de la lengua puede significar “que se concreten las intenciones del hablante presentes en el acto de comunicación; y que la verbalización del mensaje muestre los requerimientos del contexto” (Pérez y Trejo, 2012, p. 87). De esta forma, dicha competencia posee tres componentes: **el lingüístico, el sociolingüístico y el**

pragmático, cada uno de ellos comprende conocimientos, destrezas y habilidades, véase figura 1.

Figura 1

Componentes de la competencia comunicativa



Nota. Elaboración propia basado en MCER (2002).

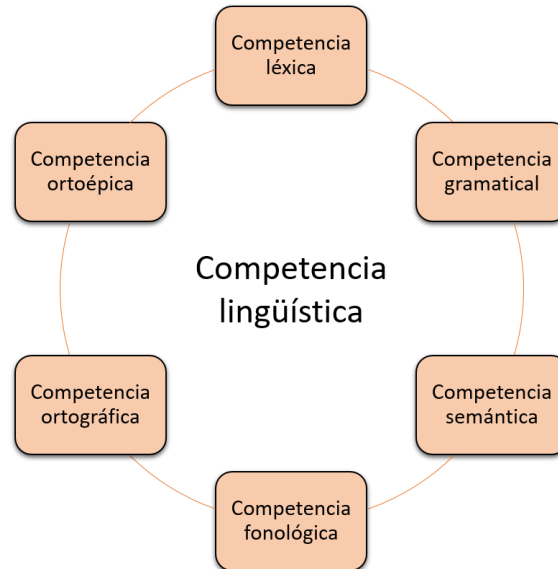
2.2.1.1. Competencia Lingüística

La competencia lingüística se conforma de conocimientos y destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas. Está relacionada con el alcance y calidad de los conocimientos, además con la organización cognitiva, la forma de almacenar dichos conocimientos y accesibilidad, de esta forma se busca articular y formular mensajes bien formados y que sean significativos.

El enfoque adoptado por el MCER para esta competencia define algunos componentes principales, entendidos como el conocimiento de los recursos formales y la habilidad para utilizarlos, dichos componentes se pueden observar en la figura 2.

Figura 2

Componentes de la competencia lingüística



Nota. Elaboración propia basado en MCER (2002, p. 107).

- La competencia léxica es el conocimiento y la capacidad de usar el vocabulario de la lengua meta, comprendiendo elementos léxicos (expresiones y elementos gramaticales).
- La competencia gramatical refiere al conocimiento de los recursos gramaticales de la lengua a fin de expresar y reconocer oraciones respetando los principios gramaticales y de sintaxis.
- La competencia semántica comprende el control y la conciencia de organizar el significado en relación con el contexto general.
- La competencia fonológica señala la destreza en percepción y producción de unidades de sonido (fonemas), así como su realización en contextos concretos.
- La competencia ortográfica es el conocimiento y habilidad tanto en la percepción como en la producción de símbolos en textos escritos.
- Por último, la competencia ortoépica refiere al conocimiento de las grafías y su correspondencia con los sonidos.

Esta competencia se pone en ejercicio dentro de las actividades de lengua en ámbitos específicos al procesar (ya sea en comprensión o expresión) los textos para realizar una tarea.

Las competencias lingüísticas cohesionan la sociedad, pues sirven de apoyo a la vital cultural haciendo posible el desarrollo socioeconómico, asimismo, es importante para el desarrollo cognitivo, permitiendo ampliar el potencial aprendizaje de los aprendices, no sólo en la lengua extranjera meta, sino también en su lengua materna.

2.2.1.2. Competencia Sociolingüística

Esta competencia está relacionada a las condiciones socioculturales del uso de la lengua, el conocimiento y la destreza para desarrollarse dentro de ellas. Este componente resulta de gran relevancia pues afecta a toda la comunicación lingüística entre los hablantes de la lengua. Entre sus componentes indicados por el MCER (2003) se puede encontrar:

Figura 3

Componentes de la competencia sociolingüística



Nota. Elaboración propia basado en MCER (2002, p. 116).

- Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, los cuales difieren de acuerdo con la lengua y cultura.
- Normas de cortesía, las cuales son una fuente habitual para la interacción social.
- Expresiones de sabiduría popular son un componente que permite la integración significativa a la cultura popular de la lengua meta.
- Las diferencias de registro refieren a las diferencias sistemáticas entre las variedades de una lengua y sus contextos.

La cultura y la lengua se encuentran intrínsecamente relacionadas y ambas, son un reflejo de la sociedad, por lo que el desarrollo de esta competencia no puede verse alejada del contexto sociocultural. Incluso, diversos investigadores como Austin, Grice, Hymes o Canale y Swain han relacionado la competencia sociolingüística con la competencia sociocultural. Entendiendo a esta última como “el conocimiento de las reglas sociolingüísticas y pautas culturales que permiten que las intervenciones lingüísticas sean adecuadas a los contextos” (Cesteros, 2004). De este modo, ambas competencias se relacionan en cualquier acto de comunicación, en donde la interpretación del sentido se construye a partir de la interacción entre enunciados lingüísticos explícitos y los conocimientos socioculturales implícitos en la mente de los hablantes y compartidos por la comunidad, de forma que, si estos últimos son deficientes por parte de algún interlocutor, fallará la comunicación y la intercomprensión entre ellos.

2.2.1.3. Competencia Pragmática

Esta competencia está relacionada al uso funcional de los recursos lingüísticos sobre escenarios de intercambio comunicativo, además comprende el dominio del discurso, cohesión, coherencia, identificación de tipos y formas de texto, ironía y parodia (Pérez y Trejo, 2012). De esta forma, se pueden identificar los siguientes componentes:

Figura 4

Componentes de la competencia pragmática



Nota. Elaboración propia basado en MCER (2002, p. 120).

- Competencia discursiva, la cual se refiere a la organización, estructuración y ordenación de los mensajes coherentes.
- Competencia funcional, en la cual los mensajes se utilizan para realizar funciones comunicativas según modelos formales o informales de interacción social.
- Competencia organizativa, en donde los mensajes se secuencian según esquemas de interacción y de transacción (MCER, 2002).

Como se puede observar, la competencia comunicativa resulta compleja con diversos componentes a considerar para su desarrollo óptimo y así lograr dominar una lengua. Cada uno de estos elementos se consideraron para el desarrollo y cumplimiento del objetivo de esta investigación a modo de asegurar un entorno formativo apropiado y enriquecido.

2.2.2. Competencias generales

Además de la competencia comunicativa, el Marco Común Europeo indica que para el aprendizaje de una lengua es necesario considerar las competencias generales (de conocimiento no lingüístico) para un desarrollo complementario a las específicas. De esta forma, uno de los objetivos del marco de referencia es el desenvolvimiento de los siguientes conocimientos:

- Declarativo (saber).
- Destrezas, destrezas, actitudes, etc. (saber hacer).
- Competencia existencial (saber ser).
- Capacidad de aprender (saber aprender).

Cada una de estas competencias permiten la realización de tareas y actividades dentro de las situaciones comunicativas, de modo que es importante considerarlas en los entornos de aprendizaje a fin de lograr su desarrollo de forma integral y así fomentar las habilidades para sus estudios no sólo en el aprendizaje de una nueva lengua, sino de forma general dentro y fuera de los centros formativos formales, de acuerdo con el MCER:

una vez reconocido el aprendizaje de idiomas una tarea que dura toda la vida, este adquiere una especial importancia el desarrollo de la motivación, la destreza y la confianza de un joven a la hora de enfrentarse a una nueva experiencialingüística fuera del centro escolar. (2002, p. 5)

Asimismo, existen cuatro ámbitos en los que la lengua entra en juego:

- El *ámbito personal*, refiere a la vida privada de la persona, en donde se realizan actividades individuales, por ejemplo: lectura y escritura por placer, ver películas, escuchar música, etcétera.
- El *ámbito público*, en donde la persona interactúa como miembro de la sociedad en donde se realizan ciertas acciones con diferentes objetivos.
- El *ámbito profesional*, en donde el aprendiz interactúa o actuará laboral o profesionalmente.

- El *ámbito educativo*, en donde el individuo participa en su aprendizaje en ámbitos formativos.

Además, se establece que, para realizar tareas comunicativas, los aprendices deben poner en práctica las destrezas de comunicación interactiva: expresión (oral y escrita) y comprensión (auditiva y de lectura).

2.3. La interculturalidad

Uno de los objetivos fundamentales en la enseñanza de lenguas es el desarrollo de una personalidad rica y compleja, de forma que mejora la capacidad de aprendizaje y apertura a nuevas experiencias culturales. Además, permiten que los estudiantes aprendan a mediar a través de la interpretación entre hablantes que no pueden comunicarse directamente.

La consciencia intercultural promueve el interés por entender al *otro* en su lengua y su cultura. Al mismo tiempo concede a cada parte implicada la facultad de *aprender a pensar de nuevo* y contribuir con su aportación particular. Los aprendientes construyen sus conocimientos de otras culturas mediante prácticas discursivas en las que van creando conjuntamente significados. En ese discurso todas las culturas presentes en el aula se valoran por igual y mediante un aprendizaje cooperativo se favorece la estima de la diversidad. (Centro Virtual Cervantes, 2021, párr. 2)

De acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002), las habilidades interculturales comprenden lo siguiente:

- “La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas” (p. 102).

Son diversas las investigaciones acerca de la competencia intercultural en el campo de la enseñanza de lenguas y que muestran la complejidad que esta conlleva, un ejemplo es Deardoff (2006) quien menciona que esta a menudo se define con respecto a tres elementos a nivel institucional:

- conciencia, valoración y comprensión de las diferencias culturales.
- experimentar otras culturas.
- autoconciencia de la propia cultura.

De este modo, se considera que una comunicación intercultural eficaz requiere tener conocimiento y valorar a la cultura, así como a las personas que se originan en ella, de forma que exige que el individuo reflexione y obtenga una mayor comprensión de su cultura (Wang, Deardorff, Kulich, 2017).

Meyer (2000) señala que esta competencia es una combinación de habilidades sociales y comunicativas; incluye la empatía, habilidad para lidiar con el conflicto, trabajo colaborativo, flexibilidad, conciencia de la lengua extranjera, conciencia de que la cultura causan diferentes estilos de discusión, patrones de interpretación y pensamiento, técnicas para manejar las dificultades de interacción, reflexión sobre el propio trasfondo cultural y la tolerancia a la ambigüedad.

Por ende, el aprendiz de una lengua extranjera es visto como un “hablante intercultural”, alguien que cruza fronteras y que es hasta cierto punto, un especialista en el tránsito de bienes culturales y valores simbólicos. Por consiguiente, es responsabilidad del docente mediar entre la lengua materna y la cultura de la lengua meta para ayudar a los estudiantes a alcanzar dichos objetivos (Wang, Deardorff, Kulich, 2017).

Considerando este marco, la integración de las lenguas y la cultura debe estar presente en todas las etapas de aprendizaje de una lengua, con esto en mente, en este trabajo se propone incorporar este elemento al diseño de entornos de aprendizaje.

Estas competencias suponen una combinación de conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes adecuadas a diferentes contextos, de forma que se vuelven indispensables para que un individuo pueda realizarse como persona a nivel social y de empleabilidad.

Asimismo, esta combinación de competencias permite la capacidad de aplicar óptimamente los conocimientos adquiridos para la resolución de problemas, el desarrollo de aptitudes para adaptarse, participar y contribuir a un desarrollo sostenible de su entorno, así como valores para asumir la diversidad de otras personas y culturas. Aunado a lo anterior, el desarrollo de las competencias comunicativas implica no solo aprender una lengua extranjera, sino ser *consciente de aspectos culturales, es decir, el desarrollo de una competencia intercultural*.

El aspecto sociocultural se considera como un componente importante dentro del aprendizaje de una lengua de forma que, bajo esta perspectiva, se destaca una visión del aprendizaje en la que el entorno social y la colaboración mediada por la lengua como herramienta psicológica, juegan un papel esencial. Así, se vuelve necesario que dentro de las aulas se presenten contenidos socioculturales teniendo en mente que el objetivo es enseñar a los aprendices a comunicarse con los miembros de una comunidad hablante de la lengua meta.

De esta forma, la competencia comunicativa mantiene una estrecha relación con el conocimiento de la realidad, dado que la comunicación se establece por medio de la palabra, haciendo evidente la conexión entre el vocabulario a una cultura concreta, sentimientos, ideas y experiencias que se comparten en una comunidad. El mismo MCER (2002) señala que el aprendizaje de la lengua está determinado por las características culturales de las comunidades con las que el hablante se mantiene en contacto enfatizando que la *cultura es algo inherente a la lengua*.

Es por ello por lo que, no basta con enseñar las habilidades léxicas, reglas gramaticales, ortografía o pronunciación, ya que el aprendizaje de una lengua nueva no consiste únicamente en el alcance de un dominio funcional de un código lingüístico, sino ser capaz de interpretar y relacionarse con el contexto

sociocultural diferente, para ello, es necesario proporcionar particularidades de las comunidades hablantes de tal lengua.

Dentro de esta investigación, se considera esta posición, en la que es inherente la lengua de la cultura; por ello, se diseñaron situaciones didácticas que responden a contextos culturales y reales con el fin de que los docentes cuenten con las herramientas para crear una relación entre el aula y la realidad social, por ende, que los estudiantes desarrollen óptimamente sus competencias comunicativas.

Capítulo 3. Componentes psicológicos influyentes en el aprendizaje dentro del aula de lenguas

“Habla una nueva lengua para que el mundo sea un nuevo mundo”

-Rumi

Este capítulo tiene como objetivo crear un diálogo con las comunidades de investigación nacional e internacional que han buscado comprender y mejorar los aprendizajes en lengua extranjera; para así tener las herramientas más adecuadas para la intervención.

La investigación educativa representa una ventana al entendimiento de los procesos que se presentan en las aulas de diferentes campos proporcionando un panorama sobre los objetos de estudio y acerca de las tendencias teórico-metodológicas. A continuación, se presenta una revisión teórica de investigadores de la lengua, sus aportaciones a la concepción y desarrollo de las lenguas extranjeras, además de los argumentos para entender el aprendizaje como una actividad humana, que no se limita a su utilidad, sino también por qué se crea y cómo se desarrolla. Esto a fin de comprender los componentes dentro del aula que influyen en el aprendizaje de los estudiantes en una lengua extranjera e integrarlos dentro del diseño de los entornos complejos de aprendizaje, objetivo de esta investigación.

3.1 Conceptualización de las lenguas

Antes de incursionar en los aspectos psicológicos que influyen en el aprendizaje de las lenguas, es necesario precisar los conceptos en torno a las mismas (véase figura 5).

En primer lugar, la **comunicación** consiste en la transmisión de un mensaje a una persona, por lo tanto, requiere de la voluntad de interacción entre ambas partes. No se trata solamente de transmitir información, sino de expresar ideas, opiniones, sentimientos, emociones, tanto de un lado (emisor), como del otro

(receptor). De acuerdo con Merleau-Ponty (citado en Duarte, 2003), la comunicación es el sentimiento de compartir, construir con el otro un entendimiento común sobre algo. Es decir, se refiere al proceso en el cual se intercambia información, para esto, requiere que se produzca una relación entre los actores comunicantes, el uso del lenguaje, decodificación del mensaje según el sistema de pensamiento y la respuesta en función de la comprensión.

La **competencia comunicativa**, como se describió anteriormente es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación (Centro Virtual Cervantes [CVC], s.f.). A esta competencia se integran la competencia lingüística, sociolingüística, pragmática y sociocultural.

El **lenguaje** se distingue por ser un *objeto cultural*, se convierte en el plano en el cual la zona de encuentro puede ser diseñada mediante el dialogo. Siguiendo a Sapir (citado en Hernando, 1995) es un método exclusivamente humano, y no instintivo, de comunicar ideas, emociones y deseos por medio de un sistema de símbolos producidos de manera deliberada. Vygotsky señala que las *palabras* dan forma al sistema de signos, llamado lenguaje, el cual es dinámico, cambiando y flexible. Además, lo considera como una herramienta de reconstrucción del pensamiento, considera la socialización como la estructura fundamental de la formación lingüística. Vygotsky presenta la función mediadora del lenguaje como signo en la conducta humana, brindando importancia a las estructuras mentales como parte de la adjudicación de significados a las palabras. En resumen, el lenguaje se entiende como un sistema compuesto de signos de carácter semiótico que permite la *representación simbólica del mundo*, el desarrollo de las funciones psicológicas superiores.

El lenguaje se manifiesta en miles de sistemas lingüísticos diferentes, a estos se les llama **lengua**, por lo tanto, se puede interpretar que el lenguaje como

una unidad y las lenguas como una diversidad. Así, una lengua representa las diferencias situadas en el eje histórico social. De acuerdo con Pinzón (2005) se considera como un sistema de elementos fonéticos y morfológicos que se rige por unas reglas, que presenta unos niveles y que se puede diferenciar en el orden estructural o significativo de acuerdo con el conglomerado de hablantes y los territorios que ocupe geográfica y políticamente. Este sistema de signos da lugar a la aprensión y aprehensión de la cultura, de forma que una vez experimentada adquiere características propias específicas y diferenciadas dentro de los diferentes grupos humanos e históricos.

De acuerdo con Saussure (1949)

Pour nous elle ne se conjond pas avec le langage; elle n'en est qu'une partie déterminée, essentielle, il est vrai. C'est à la fois un produit social de la faculté du langage et un ensemble de conventions nécessaires, adoptées par le corps social pour permettre l'exercice de cette faculté chez les individus

[No debe confundirse con el lenguaje; es sólo una parte determinada, esencial de ella, es cierto. Es a la vez un producto social de la facultad del lenguaje y un conjunto de convenciones necesarias, adoptadas por el cuerpo social para permitir el ejercicio de esta facultad]

Otra característica importante es que las lenguas se modifican con el tiempo según las necesidades adaptativas y las circunstancias de complejidad cultural. Aunado a esto, Pinzón agrega que la lengua es una herramienta que permite interpretar bajo una visión colectiva la cultura, los saberes, el conocimiento y la visión de mundo que comparten quienes se agrupan en un espacio físico y temporal.

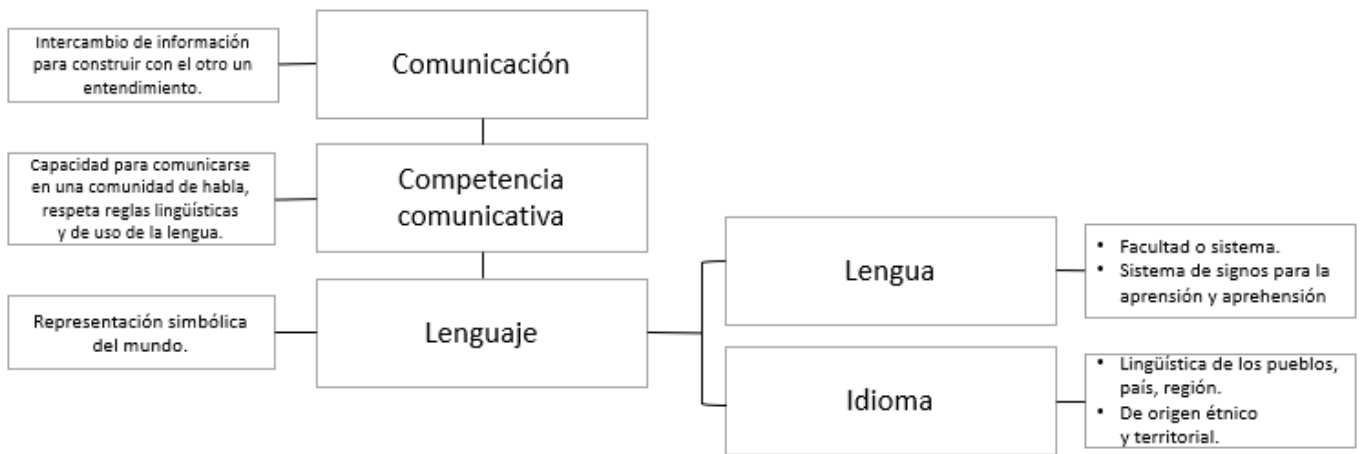
Finalmente, el **idioma** se caracteriza por ocupar un lugar geográficamente, tener hablantes y pertenecer a un territorio, además de ser catalogado como una variedad de uso en el orden étnico, colectivo e histórico, propio de un pueblo; sin embargo, carece de un sistema autónomo, estructurado en niveles, por operación con reglas y normas; elementos que una lengua sí mantiene.

De esta manera, el latín es el ejemplo más claro para entender la noción de

idioma desde una perspectiva histórica, ya que se caracteriza por ser la variedad propia de un pueblo, en este caso el románico, y además estar permeado por factores e influencias extralingüísticas como la geografía, la política, las leyes, la cultura, el comercio. (Pinzón, 2005). El latín es inicialmente un idioma porque se constituyó en la variedad lingüística de los pueblos de la Romanía, y posteriormente se afirmó como lengua, ya que eso contribuyó a la conformación de un sistema, unas reglas y una estructura propias que dieron lugar a las lenguas romances.

Figura 5

Conceptualización de las lenguas



Nota. Elaboración propia.

3.2. La actividad societal como origen de las lenguas

En este trabajo se considera la perspectiva histórica socio-cultural de Vygotsky, en la cual se considera a la construcción del conocimiento como un proceso social, en donde las funciones mentales de orden superior son el producto de la actividad mediada por la sociedad, es decir, es en la actividad societal en donde se desarrollan los planos interpsicológicos. Además, considera al lenguaje como una fuente de unidad de las funciones comunicativas y representativas del entorno, su surgimiento depende de la interacción con el medio, así como de la relación individuo-entorno. Aunado a esto, Vygotsky señala que la participación de

una persona en actividades culturales y con personas más capaces (padres, maestros o compañeros) ayudan a interiorizar, pensar y resolver problemas de mejor manera.

Vygotsky sostiene que el lenguaje es el instrumento más importante del pensamiento y puede determinar el desarrollo de este. Plantea que el desarrollo evolutivo de una persona es el resultado de cambios en las conexiones mutuas entre el pensamiento y la inteligencia, más que de cambios entre sí; es decir que en un momento determinado “dichas líneas se encuentran, por lo que el *pensamiento se hace verbal y el habla, racional*” (Vygotsky, 1998). De esta forma, *el lenguaje es el instrumento mediador definitivo que permite al ser humano comunicarse en sociedad, exteriorizar sus pensamientos y conocer el mundo.*

Considerando la *interacción con el medio y siendo el lenguaje la herramienta psicológica más influyente*, son cada vez más los estudios que han profundizado en la teoría de la actividad para contribuir en el aprendizaje de una lengua extranjera. Esta teoría sostiene que las actividades humanas están impulsadas por motivos (un deseo o necesidad que motiva al individuo a realizar ciertas acciones) y se realizan en acciones dirigidas a un objetivo realizadas en condiciones específicas (Zhu y Mitchell, 2012) enfatizando la interacción de la actividad humana y la conciencia dentro de un contexto ambiental relevante (Jonassen y Rohrer-Murphy, 1999). Asimismo, destaca el papel significativo que juegan los motivos en la comprensión de los seres humanos, prácticas y actividades individuales.

Esta teoría parte de considerar a la actividad como la interacción del sujeto y el objeto a través de artefactos de mediación (Vygotsky, 1933), además, añade las acciones y operaciones (Leontiev, 1984) e incluye el contexto en el que se encuentra inmerso el sujeto, el objeto y los mediadores, estos se manifiestan en los sistemas de producción, distribución, consumo e intercambio de una comunidad y materializados por las reglas, la división del trabajo y las interacciones de todos los miembros de la comunidad por alcanzar el objetivo del sistema y transformar el objeto (Engeström, 2001).

Desarrollar investigaciones del aprendizaje de una lengua bajo el supuesto

de la actividad, permite comprender las diferentes relaciones que ocurren dentro de las prácticas educativas, al ser un modelo holístico que por su forma está determinada por las interacciones sociales y materiales.

A continuación, se presenta una síntesis de investigación empírica que evidencia la integración de dicha teoría al campo de las lenguas extranjeras.

Es preciso comenzar con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002), el cual señala que el desarrollo de la competencia comunicativa se atribuye gran importancia a la interacción en el uso y aprendizaje de la lengua, considerando también las situaciones en las que se tiene la oportunidad de desplegar los conocimientos, como son: el lugar, las personas involucradas, papeles sociales y los objetos del entorno. Añadido a esto, las competencias descritas en el apartado anterior, tal como la sociolingüística que considera de suma importancia el contexto y actividad en el que está rodeado el aprendiz.

En su investigación, Zhu y Mitchell (2012) asociaron la teoría de la actividad a la retroalimentación entre compañeros, analizaron los motivos para participar en la actividad de escritura en segunda lengua, siguieron las reglas, estándares y conceptos propios de la lengua meta. Entre sus hallazgos, dieron cuenta del papel significativo que juegan los motivos en el aprendizaje; sin embargo, también mencionan la necesidad de explorar los factores que influyen sobre sus posturas, patrones de interacción grupal y en la formación de los motivos.

Asimismo, Yu y Lee (2015), también basados en la teoría de la actividad y en los motivos de participación de los estudiantes, conceptualizaron la retroalimentación de los compañeros de clase como una actividad impulsada por los propios estudiantes en su contexto social, histórico y cultural, así como el impacto que este tiene en la interacción didáctica, de pareja y de grupos pequeños. Entre sus hallazgos, encontraron que los motivos principales de los estudiantes era aprender de los miembros del grupo y mejorar las habilidades de escritura en conjunto apoyándose entre compañeros.

Otra investigación, es la de Haneda (2007) la cual se enfoca en el aprendizaje del japonés a través de actividades de escritura y composición de textos haciendo

uso de la teoría de la actividad y en específico de la distribución del trabajo entre escritor y lector; parten de considerar la escritura como una actividad societal, señalando que la escritura debe considerarse a la luz del funcionamiento de los sistemas de actividad, es decir, como prácticas arraigadas en comunidades particulares. Además, toman en cuenta tres elementos: cómo está actuando la persona (en conjunto con artefactos u otras personas); dónde está actuando (aula, hogar, con amigos, etc.) y por qué está actuando (los motivos y objetivos subyacentes a la actividad). De esta forma, resalta la importancia de que los docentes de lenguas extranjeras se familiaricen con dicha teoría a fin de fomentar el despliegue total de las competencias comunicativas.

En la investigación de Fujioka (2014) se menciona que los componentes del sistema de actividad se han utilizado en el campo de las segundas lenguas como una herramienta analítica enfatizando en la lectoescritura; sin embargo, diversos estudios pasan por alto la dinámica del sistema como esfuerzo interactivo y colectivo. Así, en dicha investigación, se aplicó esta teoría a fin de indagar en la interacción entre estudiantes de posgrado y los mediadores (docentes) enfatizando en la práctica colectiva, lo cual permitió visualizar el aprendizaje multidireccional, integrar actividades que involucraran a los estudiantes tanto a la interacción social real como a las actividades dentro de su entorno académico (redacción de textos científicos, tesis, disertaciones, artículos, entre otros) y tratar cada acción como una actividad mediada orientada a los objetivos. Entre sus hallazgos se obtuvo que las experiencias de los estudiantes en el curso de lengua mostraron su socialización académica, profesional y personal dentro de las prácticas de alfabetización contingentes localmente; además de evidenciar la transformación de los estudiantes a través de las prácticas de escritura, del apoyo del mediador y de las prácticas sociales en sus comunidades. Asimismo, entre sus implicaciones se señala lo siguiente:

Otra implicación de la teoría de la actividad es que los individuos pueden contribuir a cambiar sus sistemas de actividad y otros, también ayuda a capacitar a los estudiantes en L2, que aprenden a escribir en sus disciplinas en su comunidad objetivo. (p. 15)

Considerando lo anterior, se puede respaldar con la investigación empírica, la premisa de que es en las actividades sociales en donde se desarrolla el pensamiento complejo y las competencias comunicativas. En esta síntesis, se expusieron tan sólo algunos ejemplos que evidencian el impacto favorable que tiene integrar contextos reales, permitiendo que los estudiantes logren comunicarse en situaciones del mundo real. Es relevante enfatizar la importancia de las dimensiones que conforman el sistema de actividad, como el uso de herramientas, la interacción colectiva, el motivo u objetivo del aprendizaje.

A continuación, se indaga en otras categorías teóricas en las cuales la enseñanza de lenguas ha explorado.

3.3. La mediación docente en los entornos de aprendizaje de lenguas

Las actividades de mediación dentro del MCER (2002) reflejan formas de abordar recursos a fin de procesar información y establecer significados. En específico, dentro de las lenguas, durante el proceso de interpretación o explicación, el mediador necesita organizar y aprovechar al máximo los recursos.

Como una de las premisas de la teoría sociocultural, el pensamiento está mediado, integra sistemas de signos (un claro ejemplo, es el mismo lenguaje), conceptos culturales, esquematización, matemáticas, etc. Es necesario la asistencia apropiada para el desarrollo de competencias ya sea con “mediación humana” o mediación por herramientas.

En este tema particular, la acción principal del docente es crear de manera intencionada los espacios de significación colectiva que permita a los estudiantes actuar con el sistema simbólico a medida que avanza su aprendizaje y alcanza su autonomía dentro de la actividad.

Esto es, se enfatiza en la investigación realizada por Van Copernolle y Williams (2012), la cual se centró en la enseñanza y aprendizaje de la competencia sociolingüística y pragmática en clase de francés intermedio creando una zona de desarrollo próximo (ZDP) durante una conversación instructiva a fin de comprender y ser capaces de comunicarse acerca de conceptos e ideas fundamentales, de

forma que se fomenta la interacción colaborativa entre estudiantes y con el docente.

A saber, la ZDP según Vygotsky

es la distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces. (1997)

De acuerdo con Van Lier (citado en Van Compernelle y Williams, 2012), la interacción conversacional conduce a un aprendizaje de la mejor calidad, debido a que la agencia es compartida por todos los participantes y la realidad educativa puede transformarse. En este estudio, se desarrolló una intervención a fin de que los estudiantes comprendieran la variación sociolingüística en francés con ayuda de tareas de análisis centradas en pronombres y en el uso variable de morfemas dentro de situaciones discursivas diversas, tales como: una entrevista televisada, una escena de película, una conversación entre amigos, una charla pública, entre otras. En estas actividades, los estudiantes contaron con herramientas mediadoras para su realización en colaboración con compañeros y con el instructor, así en todo momento se encontraban dirigidos bajo la guía del docente, logrando los objetivos fácilmente.

Esto pone en evidencia que, dentro de la enseñanza de lenguas, la ZDP es potencial para conducir a la comprensión profunda del francés para crear oportunidades a fin de desarrollar las competencias sociolingüísticas gracias a la interacción colaborativa y a la planeación de toda una actividad real dirigida por el docente.

Otra investigación relacionada con la ZDP, es la que realizó Van Compernelle y Kinginger (2013) la cual se centró en los procesos involucrados en la dialógica y en la interacción cooperativa en una tarea de evaluación en un curso de francés funcionando como una acción simbólica que favorece a crear oportunidades de desarrollo de la competencia pragmática en la lengua meta. De esta forma, el mediador experto sirve para una función de orientación para la ejecución de una acción pragmática con contextos sociales interactivos fuera del entorno educativo.

En este estudio, se reunieron estudiantes universitarios de francés a nivel intermedio con un docente de la materia de forma semanal, en donde se incluyeron materiales basados en conceptos, verbalización, resolución de problemas, distancia social y jerarquías de poder con ayuda de diagramas pedagógicos, los cuales servían como herramienta de apoyo con el objetivo de evaluar el desarrollo de la competencia y promover el desarrollo continuo. En esta investigación, se pone en evidencia cómo el docente evaluador no sólo observa, sino que interviene en los procesos de respuesta de los estudiantes. Pues parte del docente participante, era orientar la atención de los alumnos hacia los conceptos y cómo se relacionan entre sí como un medio para resolver problemas; también medió la actuación a través de medios implícitos, es decir, posicionaba las acciones de los aprendices para contribuir al máximo en una tarea más allá de sus habilidades independientes actuales, logrando así el despliegue de la competencia pragmática.

Una evidencia más se encuentra en el estudio de Nassaji y Cumming (2000), en donde se analizaron intercambios de diálogo interactivo de forma escrita entre un profesor y un estudiante que comienza a aprender inglés. Esta actividad consistía en comunicarse de forma escrita acerca de diversos temas de conversación en los que el docente tenía la oportunidad de crear las condiciones para desarrollar la competencia comunicativa, en especial las habilidades de escritura de su estudiante. En dicha investigación, se mostró cómo el docente y el alumno construyeron y sostuvieron una conversación que involucra patrones intrincados con andamios. Entre los hallazgos se indica que se estableció un plano de intersubjetividad, es decir, se logró un entendimiento mutuo a través de la escritura y de la lengua, el cual se construyó progresivamente. A través de andamios, el maestro como un participante informado, creó por medio del lenguaje las condiciones de apoyo en las que la estudiante pudiera participar y extender sus diferentes habilidades y conocimientos a niveles superiores de la competencia comunicativa. De forma que el docente estableció la base de la intersubjetividad modelando sutilmente el discurso para incitar al estudiante a participar de forma más completa.

Por último, en la investigación cualitativa de Li y Zhang (2020) se indaga en

las interacciones por parte del docente en el aula como un componente importante en el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua inglesa en estudiantes chinos de primer a segundo año (tercer nivel). Dichas interacciones son vistas como el andamiaje que permite construir un entorno de aprendizaje rico lingüísticamente. Este andamiaje involucra constantemente a los estudiantes en actividades desafiantes y el apoyo adecuado, siendo este retirado gradualmente a medida que el estudiante se vuelve más competente y logra participar con un uso del lenguaje más autónomo. Entre sus hallazgos se reportó que las interacciones docente-estudiante son altamente significativas y auténticas de forma que el docente empuja a los estudiantes a participar en niveles más altos y profundos, elaborando respuestas y acciones en el lenguaje más complejas. Asimismo, se evaluó que los estudiantes, luego de la experiencia de actividades auténticas con el andamiaje del docente, lograron un buen dominio del inglés aprobando pruebas como la TEM-4 (Prueba para las especialidades de inglés 4, prueba estandarizada para especialidades en China), en la cual el 70% de los estudiantes obtuvieron más de 80 puntos, alcanzando un nivel CSE 6 y CSE 7 correspondiente al B2 a C1 del MCER. Añadido a los resultados estadísticos en pruebas de aprendizaje, en el estudio se reportó que se fomentó entre docentes una cultura de aprendizaje creativa y crítica en donde los estudiantes se puedan sentir cómodos para expresarse.

Una vez analizadas estas evidencias, en este trabajo se percibe al docente como un participante dentro del sistema de actividad, en donde interactúa como un experto entre la interpretación del estudiante y el sistema simbólico meta, es decir, la lengua extranjera. Para ello, y tal como lo menciona el MCER, se integra la planeación, acciones específicas e intencionadas en el aula y evaluación de su intervención. Igualmente, se piensa como un ser reflexivo que analiza sus prácticas a fin de mejorarlas día con día con el propósito de desarrollar aprendizajes en sus estudiantes.

3.4. La interacción social entre pares como influencia en el proceso de aprendizaje de LE

Una vez explorada y comprendida la importancia de la interacción entre el docente y los estudiantes, es igualmente importante mencionar la interacción existente entre pares. Son diversas las investigaciones que muestran esta interacción como un componente sustancial para alcanzar los objetivos de aprendizaje en lenguas extranjeras. El MCER (2002) resalta la importancia de esta interacción dada la naturaleza del lenguaje:

En la interacción al menos dos individuos participan en un intercambio oral o escrito en el que la expresión y la comprensión se alternan y pueden de hecho solaparse en la comunicación oral. No solo pueden estar hablando y escuchándose entre sí dos interlocutores simultáneamente; incluso cuando se respeta estrictamente el turno de palabra, el oyente por lo general está ya pronosticando el resto del mensaje del hablante y preparando una respuesta. (2002, p.14)

A continuación, se presenta una síntesis de investigaciones que han indagado en la interacción entre pares.

En primer lugar, la investigación de Lieselotte (2021) profundizó en la interacción entre pares para mejorar la precisión gramatical y así maximizar las oportunidades de aprendizaje en lengua alemana a través de actividades de retroalimentación considerando la interacción como una fuerza impulsora del aprendizaje de una lengua. En este estudio se tuvieron 3 grupos: (1) uno solo con interacción entre compañeros, (2) uno con interacción entre compañeros e instrucción centrada en la forma y (3) uno con interacción entre compañeros, instrucción centrada en forma y comentarios de compañeros; los tres con las mismas actividades de interacción durante 3 períodos de clase. Entre sus hallazgos encontraron que el grupo número 3 fue más efectivo; se concluyó que la interacción entre pares debe ser guiada o centrada por un mediador experto y por la actividad a realizar, a fin de cumplir los objetivos de aprendizaje.

La investigación realizada por Tocaimaza-Hatch y Santo (2020) inquiriere en cómo influye la interacción social en el desarrollo de la

competencia lingüística en estudiantes estadounidenses de español en nivel superior. Las actividades consistieron en interacciones sociales cara a cara colaborando con diferentes compañeros de diversos grados de dominio del español. Entre sus hallazgos, se señala que la formación lingüística tuvo un avance, gracias a que los estudiantes de niveles intermedios ayudan a mediar la interacción con aquellos de niveles principiantes brindando una experiencia de aprendizaje más cercana.

Walls (2018) investigó en patrones de interacción de pares mixtos (equipos conformados por estudiantes con diferentes niveles de dominio de la lengua) y emparejados (equipos conformados por estudiantes con niveles igual de dominio de la lengua) de nivel de dominio de la misma lengua a través de actividades de escritura colaborativa, encontrando que los estudiantes lograron completar tareas de distintos niveles (principiante, intermedio y avanzado). Esta investigación alude a la complejidad que brindan las distintas interacciones (mixtas y emparejadas) con el propósito de beneficiar los aprendizajes de la lengua meta.

Finalmente, Xu y Fan (2021) indagaron en la complejidad de las tareas/actividades y la interacción entre compañeros con el fin de desarrollar la competencia comunicativa en lengua inglesa con estudiantes chinos de entre 18 y 20 años. En este estudio se consideró que los docentes pueden tener reservas a utilizar dicha interacción debido a que los estudiantes pueden recurrir a su lengua materna para realizar las actividades; sin embargo, también puede ser un andamio, herramienta social y cognitiva ayudando a negociar identidades sociales y promover el intercambio de ideas significativas. Este estudio consistió en realizar actividades de descripción y narración entre pares tomando en cuenta el uso de la lengua meta a aprender y de la lengua materna. Entre sus resultados, se sostiene que las tareas complejas generan mayor interacción entre los estudiantes permitiendo que la frecuencia del uso de la lengua materna redujera en gran medida para completar las tareas complejas.

Al considerar este contexto en donde la interacción entre pares ha sido una herramienta potencial en el aprendizaje de una lengua extranjera, y retomando los hallazgos de la investigación de Walls (2018) y Xu y Fan (2021), en la presente investigación se integra al diseño de situaciones didácticas la interacción entre pares mixta y emparejada, así como la complejidad de las actividades.

En el siguiente capítulo, se describe el marco metodológico seguido para lograr el objetivo general y los específicos de la presente investigación.

Capítulo 4. Perspectiva metodológica

“El hombre sólo puede reproducirse en la medida
en que desarrolla una función en la sociedad”

-Agnes Heller

En este capítulo se busca desarrollar la perspectiva metodológica que guía esta investigación, se presentan diferentes enfoques en los que el proyecto Entornos Complejos de Aprendizaje se ve envuelto y que son principales para el desarrollo de nuestro objetivo.

Ante el panorama antes descrito y la investigación que se ha desarrollado en torno al tema, la presente tesis tiene como objetivo principal *diseñar un entorno complejo de aprendizaje, es decir, generar condiciones educativas necesarias inmersas en actividades reales, con herramientas y apoyos docentes en el aula de Lengua extranjera, para promover el desarrollo de la competencia comunicativa en LE*. Con el propósito de mejorar los aprendizajes en lengua extranjera de los estudiantes para contribuir a la formación integral, fomentar la reflexión, el respeto hacia la diversidad lingüística y constituir una fuente de enriquecimiento cultural.

Dada la complejidad que guarda un sistema de aprendizaje y un sistema semiótico como el lenguaje, se requiere de un entorno de aprendizaje que represente una totalidad organizada, con elementos integrados y con una visión holística con las perspectivas metodológicas que a continuación se mencionan.

Con el fin de alcanzar el objetivo planteado, los objetivos específicos se desglosan de la siguiente manera:

- Analizar el currículum y caracterización de la propuesta de la lengua extranjera de la Escuela Nacional Preparatoria.
- Diseñar actividades de aprendizaje que promuevan el desarrollo de competencias comunicativas desde las dimensiones de la perspectiva

sociocultural y desde el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

4.1. Investigación Basada en Diseño como perspectiva metodológica para el desarrollo de entornos de aprendizaje

A partir del recorrido teórico y empírico que hemos realizado podemos concluir que la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera es un proceso complejo que involucra factores internos relacionados con el estudiante y externos relacionados con su contexto social, cultural y propio de la lengua que se aprende (Salazar, 2016); por lo tanto, es necesario construir ambientes de aprendizaje concretos que cuenten con las condiciones favorables para promover la negociación de significados, que permitan desarrollar las habilidades para pensar y la capacidad para aprender (Duarte, 2003, p.5). Para este fin, requerimos una perspectiva metodológica y un diseño de la investigación congruentes con la complejidad del fenómeno que buscamos abordar; por ello, la perspectiva metodológica que subyace al presente trabajo de investigación es la Investigación Basada en Diseño (IBD), ya que ofrece un modelo para el diseño, así como la prueba de innovaciones dentro del crisol de las aulas y otros contextos de aprendizaje (Cobb, Confrey, diSessa, Lehrer y Schauble, 2003; O'Neill, 2012).

Una característica distintiva de la IBD es que se centra en **mejorar los entornos de aprendizaje en las aulas**. De igual forma, algunos investigadores se enfocan más en la atención explícita al diseño de oportunidades de aprendizaje con la mira de desarrollar las capacidades de los profesores a promulgar innovaciones (Fishman, et. al., 2013).

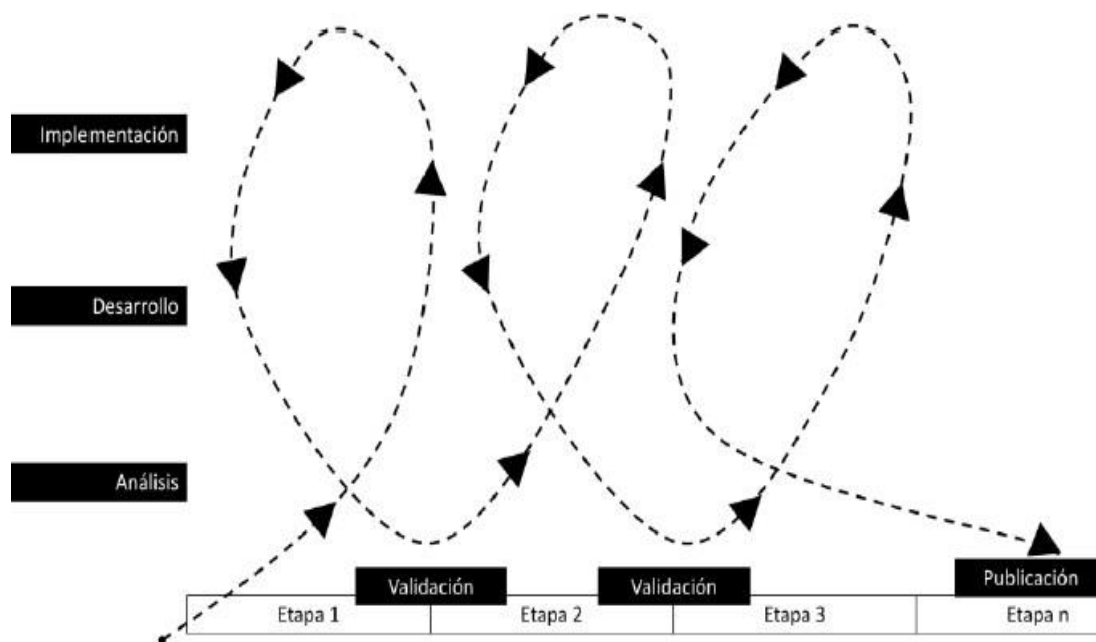
La utilidad potencial de la IBD también se deriva de su compromiso de desarrollar tanto la teoría que guía las decisiones de diseño y las herramientas prácticas que se pueden utilizar para respaldar innovación local y resolución de problemas prácticos (Cobb et al., 2003).

La Investigación Basada en Diseño ubica al problema de estudio en una compleja red de fuerzas socioculturales, propone posibles soluciones ajustadas a la realidad educativa tratando de responder a los problemas detectados y recurriendo

a teorías científicas o modelos disponibles según se requieran. Con este fin, se diseñan procesos, estrategias o cualquier otro producto necesario para analizar, diseñar, desarrollar e implementar soluciones. Estos se someten a un proceso iterativo de pruebas y validaciones, una vez mejorados, y totalmente ajustados, se publican como potenciales soluciones (Nieveen y Plomp, 2013 citado en Sánchez, Nahón y Ramírez, 2017). El proceso dinámico se ve representado en la figura 6.

Figura 6

Etapas dinámicas de la IBD



Nota. Imagen tomada de De Benito & Salinas (2016)

El Research Collective (2003) señala 4 áreas donde la IBD presenta mayores perspectivas:

- Explorar las posibilidades para crear entornos nuevos de enseñanza-aprendizaje.
- Desarrollar teorías de instrucción y aprendizaje basadas en el contexto.
- Avanzar y consolidar el conocimiento sobre diseño didáctico.
- Incrementar la capacidad para la innovación educativa.

En este modelo, la investigación inicia con el análisis de la situación y la definición del problema. Posteriormente se desarrollan y diseñan las posibles soluciones de acuerdo con una fundamentación teórica. La siguiente fase es la implementación de los diseños planeados, seguida de la fase de recogida de información o validación generando un registro comprensivo de los fenómenos que puede implicar grabaciones de video, audio, cuestionarios, análisis de materiales, etc. (esta última fase se lleva a cabo a lo largo de todo el proceso). Finalmente, y una vez mejoradas las propuestas, se difunden a la realidad educativa (De Benito, 2016).

Este proceso de investigación **se concreta** en ciclos continuos de **(Re)Diseño-Implementación – Análisis retrospectivo**, conduciendo las diferentes iteraciones a la mejora del cuerpo teórico y el perfeccionamiento de la intervención.

Uno de los rasgos más críticos de este enfoque, es su desarrollo con el fin de estudiar problemas de aprendizaje en contextos naturales con el fin de producir modificaciones que lleven a mejores aprendizajes; asimismo, este modelo genera un desafío en la creatividad en los diseños.

El estudio del aprendizaje en este marco ubica al objeto de estudio en una red de fuerzas socioculturales que demandan atención reconociendo la influencia de las diferentes conexiones y entrelazamiento de prácticas escolares, entre las cuales se pueden destacar las políticas educativas, condiciones sociales específicas, concepciones sobre la educación, calidad educativa o de los recursos, entre muchos otros.

De esta forma, Chiecher y Donolo (2010) indican cuatro características centrales de este tipo de estudios:

- La elección de realizar la investigación en el contexto natural en el que se dan los fenómenos que se estudian; generalmente en el ámbito de las clases.
- La finalidad de generar cambios específicos en el contexto en el que se investiga.

- La elección de los enfoques sistémicos; esto significa que se trata de estudios en los que se entiende a las variables como interdependientes y transaccionales.
- El carácter cíclico e iterativo de los diseños, es decir que en estos estudios las intervenciones son realizadas en un ciclo continuo de recolección y análisis de datos, donde los resultados hallados se utilizan para producir cambios en la propuesta o en su implementación.

Estas características dan cuenta de que los investigadores no adoptan modelos simples de causa y efecto, sino que su objetivo es comprender y mejorar procesos de aprendizaje en contextos sociales complejos (Hirogoyen, Rinaudo y Donolo, (2019), los cuales son distinguidos como procesos situados en configuraciones sociohistóricas específicas.

Una de las ventajas que nos ofrece la IBD dentro de esta investigación, es que permite cerrar las brechas entre las innovaciones educativas como la RIEMS, el MCER, las actualizaciones del bachillerato universitario y su implementación; esto al ofrecer a la comunidad interesada (investigador y docente) una estructura colectiva que incida en la práctica educativa, con el fin de vincular la teoría y la práctica de forma interdependiente.

La articulación interdisciplinaria se hace posible debido al trabajo bajo un mismo marco epistémico, metodológico y conceptual lo que permite una dinámica entre los investigadores y los docentes para las diferentes fases metodológicas que constituyen la IBD, es decir, el diseño, la implementación, la evaluación y el rediseño, todo de forma colaborativa.

El marco epistémico permite tener una postura crítica frente a las verdades absolutas orientando así las preguntas que el investigador traduzca en términos de su propia disciplina. Este marco resulta esencial para la articulación entre las disciplinas comenzando en el mismo punto de partida de la investigación. Esto permite la *construcción de significados*.

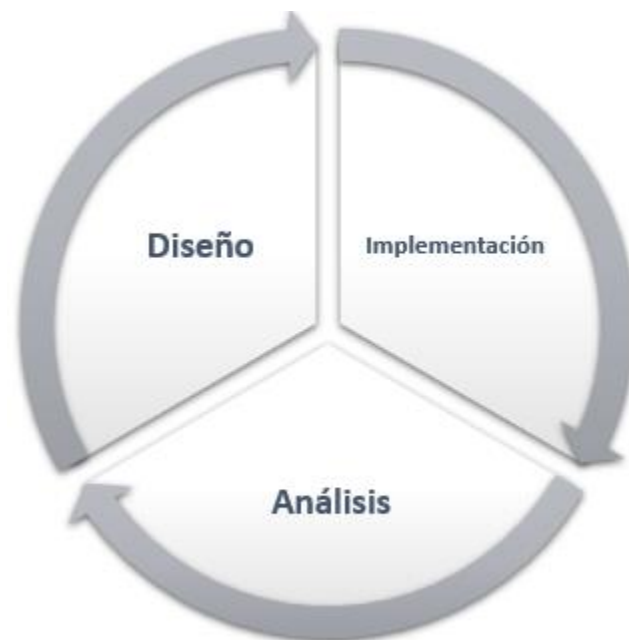
En cuanto al marco conceptual, se retoma el paradigma histórico cultural, así como

la segunda generación de la teoría de la actividad, las cuales se señalan como un marco potencial para el aprendizaje debido a que contemplan un sistema como un todo, lo que permite analizar e implementar situaciones en las prácticas educativas.

Finalmente, el marco metodológico se refiere a la elección de la IBD, con el propósito de lograr una teorización que permita realizar mejoras en el diseño, así como estudiar a fondo los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es por eso por lo que se toma esta metodología como una guía que envuelva la investigación en conjunto con los docentes. Contar con una metodología cíclica permite concretar espacios en los cuales se pueda diseñar, implementar, evaluar y rediseñar de forma colaborativa con los docentes participantes.

Figura 7

Fases concretas de la investigación basada en diseño



Nota. Elaboración propia

4.2. Comunidades docentes

Otra de las características particulares de la Investigación Basada en Diseño, es la especial composición de los equipos de trabajo. La IBD es colaborativa y participativa, que adopta un proyecto de grupo entre investigadores y expertos externos. Es por eso por lo que en este trabajo se construyeron comunidades docentes.

El trabajo colaborativo es una pieza clave dentro del diseño realizado en esta investigación; contar con la participación activa y reflexiva de los docentes permite intercambiar información, así como experiencias sobre la práctica de cada uno de ellos, todo esto con el fin de construir conocimientos.

Construir una comunidad docente nos permite cultivar un ambiente en el cual, se discute, se reflexiona y se llegan a soluciones conjuntas para el diseño de las situaciones de aprendizaje; asimismo, permite compartir las experiencias acerca de la implementación de estas con el fin de analizar cada una de las acciones realizadas, su impacto, los retos visualizados y generar soluciones ante estas.

Ante dicha necesidad, para entender la construcción de la comunidad docente, es necesario retomar el término de “comunidad de práctica” el cual fue utilizado por primera vez por Werner (1996) para describir la forma en que los grupos generan un conocimiento compartido y reflexionan sobre sus prácticas compartidas.

Las comunidades de práctica están basadas en el trabajo en equipo, Lieberman y Miller (2005) las definen como un grupo de profesionales y otros asociados que buscan y comparten experiencias de aprendizaje comúnmente enfocadas en algún tema particular.

Bozu e Imbernon (2009) plantean que una comunidad de práctica:

Es un grupo de personas: **docentes e investigadores**, unidas por intereses comunes para compartir y construir de forma colaborativa conocimientos especializados, intercambiar información y experiencias sobre la propia práctica profesional, interactuar para seguir aprendiendo y relacionarse entre sí, de tal manera que se desarrolla un repertorio común de pensamiento y acción y se

constituyen así espacios para la mejora de la formación docente y el desarrollo profesional. (p.5)

Autores como McLaughlin y Talbert (2006) señalan la necesidad de generar un cambio en la práctica del profesor, es decir, *generar un cambio de esquema de lo individual a un esquema social* para mejorar la enseñanza.

Generar estos cambios sugiere un reto para los profesores de transformar o mejorar su estilo de enseñanza para impartir una educación e instrucción de calidad a través de prácticas que promuevan la socialización interna y externamente al salón de clases, debido a que no están familiarizados con estas prácticas (McLaughlin y Talbert, 2006).

Dentro de las comunidades de práctica se enfatiza la necesidad de incrementar las interacciones, así como el diálogo entre profesores sobre su conocimiento y sus prácticas profesionales, del mismo modo se enfatiza la reflexión y la investigación para lograr mejorar las prácticas educativas. Estando envueltos por la comunidad de práctica, serán los profesores quienes decidan lo que deben aprender a través de un proceso de reflexión y de responsabilidad colectiva entre colegas. Se pueden destacar tres características fundamentales para el desarrollo de la comunidad docente:

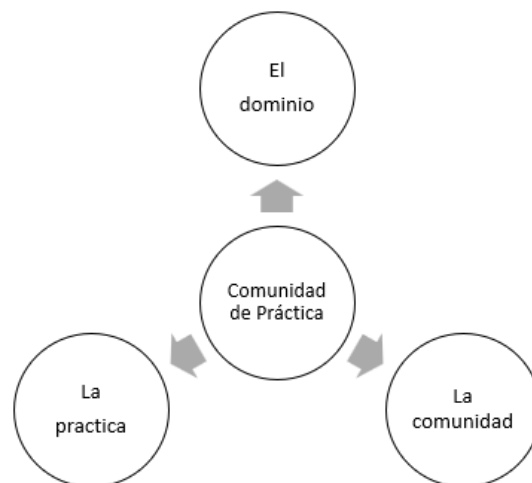
El dominio, refiere a un interés compartido, es decir, un área de conocimiento específico. Este conocimiento es quien reúne y establece la comunidad. Las comunidades se definen de acuerdo con el área de conocimiento. **La comunidad** refiere a los miembros buscan alcanzar los intereses de su dominio y constituyen un sistema de relaciones. La membresía a la comunidad refleja la diversidad de perspectivas y enfoques relevantes para los esfuerzos de innovación y vanguardia en el dominio. Finalmente, **la práctica** es donde se aplica lo discutido y aprendido este aprendizaje determina y cambia las prácticas docentes. Los elementos de una práctica incluyen el repertorio de herramientas, marcos, métodos e historias, así como actividades relacionadas con el aprendizaje e innovación (Wenger y Lave, 1991).

Dentro de esta investigación, dichos elementos se reconocen como:

- **El dominio:** Docencia e investigación colaborativa en lenguas extranjeras, el desarrollo de competencias comunicativas.
- **La comunidad:** Docentes expertos en la enseñanza de lenguas extranjeras e investigadores en psicología de la educación.
- **La práctica:** Desarrollo de situaciones de aprendizaje, materiales didácticos, compartir conocimiento y experiencias de enseñanza, reuniones continuas de reflexión y diseño.

Figura 8

Elementos de la comunidad de docente



Nota. Esquema realizado a partir de la información de Wenger (1998).

Dentro de este triángulo de elementos, existen distintos principios que apoyan a la comunidad a evolucionar, el primero de esos principios es **llevar la práctica a la comunidad** de esta manera se dinamiza y se empuja la práctica.

El segundo principio es la **creación de una auto representación**, en donde se pueden realizar documentos o bitácoras donde se acumulan los conocimientos y aprendizajes acumulados y logrados por la comunidad.

El último principio es el **autodiseño**, el cual resulta esencial que la comunidad se sienta a cargo del diseño del propio aprendizaje del docente, así se crea un sentimiento de pertenencia y apropiación.

Cultivando comunidades de práctica, formamos una cultura que favorecerá la

socialización de los docentes para aprender unos de otros y analizar las posibles mejoras en la enseñanza. Todo esto gracias a la interacción que se da dentro de la comunidad (McLaughlin y Talbert, 2006).

Como afirman García et al (citados en Giraldo y Fernando, 2015) “*Uno de los caminos a través de los cuales circula el conocimiento es el camino de la práctica compartida.*” Así, el énfasis de la práctica compartida va más allá de una simple conceptualización de los conocimientos y la interacción de los mismos. Esta práctica se desplaza a aprendizajes que son aplicables, es decir, una buena Comunidad de práctica reflexiona sobre su propia práctica.

La implementación de comunidades docentes dentro de las escuelas traerá como beneficio el crecimiento profesional de los docentes participantes al compartir, desarrollar y transformar lo que saben sobre sus prácticas educativas y permitirá que surjan aprendizajes más complejos.

En el Proyecto Aleph 5, se han creado comunidades conformadas por psicólogos educativos y los docentes especialistas en su disciplina, en esta investigación específicamente se trabajó con docentes de Letras Modernas Francesas, creando así una comunidad docente con un interés en común.

4.3. Trabajo colectivo para el diseño de ambientes de aprendizaje

Como ya se ha mencionado, la mejora de la calidad educativa supone un reto grande para los expertos en educación y, sobre todo, para los docentes que están frente al aula. Es por eso por lo que, y partiendo de las comunidades de práctica, nos interesa que los docentes participantes en este proyecto estén en contacto e interacción constante para poder reflexionar sobre su práctica. Tal y como menciona Schön (1987) buena parte de la profesionalidad del docente y de su éxito depende de su habilidad para manejar la complejidad y resolver problemas prácticos del aula escolar, a esto le llama **reflexión en la acción**.

Para asegurar un mejor funcionamiento de las comunidades de práctica y fomentar la reflexión en la acción, es necesario recurrir al enfoque de enseñanza colaborativa, diálogos cogenerativos y diseño colectivo (Siry y Zawatski, 2011).

Entendemos a la **enseñanza colaborativa** como una práctica en la que dos o más profesionales establecen una relación de colaboración para planificar actividades y diseñar instrucciones. Estos profesionales comparten la creencia común de que cada socio tiene una experiencia y perspectiva únicas que enriquecen la experiencia de aprendizaje, es decir, trabajan juntos para lograr objetivos comunes acordados (Education Service Center, 2018).

Es importante señalar que, en este enfoque, se destaca la interdisciplinariedad al involucrar docentes de áreas de formación distintas, o bien distintos profesionales (Friend, 2008) y es reconocida por su contribución al crecimiento profesional docente, incremento de su motivación, desarrollo de sus competencias comunicativas e interpersonales (Villa, Thousand y Nevin, 2008, Citados en Suárez, 2016).

El **diálogo cogenerativo** es una discusión estructurada entre los participantes con el objetivo de mejorar la práctica educativa. Los diálogos cogenerativos pueden brindar oportunidades para "identificar y revisar lo que parece funcionar y lo que no funciona, especialmente las prácticas y el esquema que perjudican a los participantes" (Tobin and Roth 2006). Estos diálogos son fundamentales para la correcta colaboración de los participantes antes, durante y después del diseño o implementación de algún objetivo.

Finalmente, el **diseño colectivo** lo concebimos como una práctica en donde los participantes colaboran o conectan sus conocimientos, habilidades y recursos para elaborar un diseño educativo, es aquí donde se producen nuevos conocimientos gracias a la interacción de los profesionales en torno a un tema de interés.

En el ámbito educativo, se espera que las ideas generadas en el proceso de co-diseño aporten elementos y oportunidades clave para alinear la intervención y el desarrollo de nuevas propuestas, con el fin de dar un mejor servicio a los estudiantes (Ayuste, Escofet, Obiols y Masgrau, 2016; Cameron y Tanti, 2011; Noguera, Usart, García, Escofet, y Barberà, 2014).

Estos tres enfoques colaborativos son pilares para un correcto

funcionamiento de los equipos de trabajo dentro del proyecto Aleph 5 ya que sostendrán la práctica reflexiva y la interacción de conocimientos y objetivos.

4.4. La actividad como unidad de análisis

Considerando la naturaleza ontológica del objeto de estudio, se tomó como marco de referencia la teoría histórico socio cultural planteado por Lev Vygotsky (Wertsch,1998), con la premisa o argumento sostenido por este paradigma de que *la construcción se da en la sociedad*, es decir, en la interacción con los otros, o como diría Valsiner (1996): *Ocurre una Co-construcción mediatizadaculturalmente por los otros.*

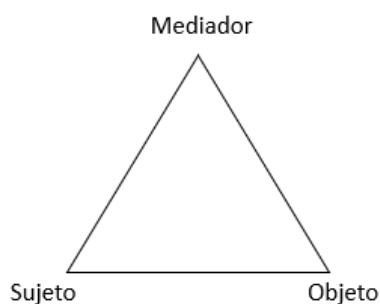
Las premisas principales de la teoría sociocultural son las siguientes:

- El conocimiento es considerado un proceso de interacción entre el individuo y el medio en que se desenvuelve.
- El ser humano es un individuo social.
- El potencial cognoscitivo depende de la interacción social y de la Zona de Desarrollo Próximo.
- El rol del docente como mediador.
- La importancia del lenguaje como instrumento para construir el aprendizaje.

Puede decirse que la **mediación semiótica** es una categoría relevante en este paradigma, en donde la génesis y desarrollo de los aprendizajes son de origen sociocultural. La actividad mediada está conformada por tres agentes: El mediador, el Sujeto y el Objeto.

Figura 9

Elementos de la mediación sociocultural



Nota. Elaboración propia a partir de la información de Wertsch (1998).

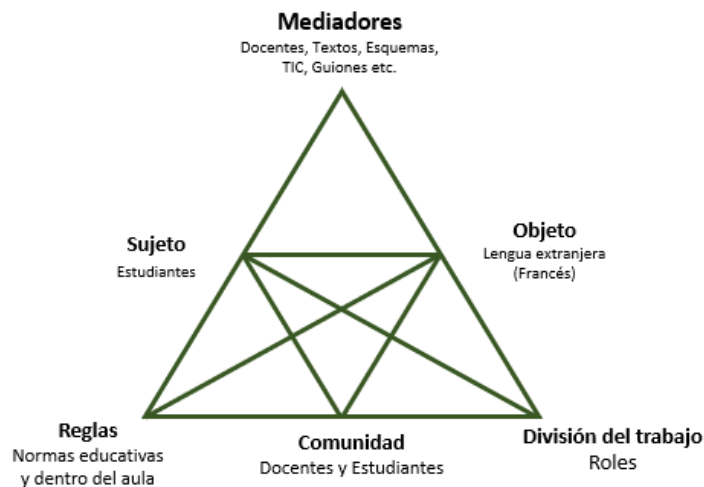
El mediador se puede distinguir en dos tipos: Por un lado, se encuentran los materiales y los instrumentos psicológicos (signos), que en su conjunto se les denomina cultura según Cole y Engeström, (2001) y, por otro lado, se encuentran los seres humanos.

Dos de las tendencias neovigotskianas que resaltaremos en esta investigación es el enfoque del aprendizaje situado, en el cual se enfatiza el estudio de la actividad en prácticas sociales y contextos (como las comunidades docentes mencionadas anteriormente) desarrollado por Lave y Wenger (1991) y Rogoff (2003) y el enfoque de la teoría de la actividad histórico-cultural (Cole y Engeström, 2001).

Asociado a esto, en esta investigación y siendo congruente a las ideas socioculturales, se concibe la práctica pedagógica como un sistema de actividad social, donde el conocimiento y la formación de sujetos, se construye semiótica y socialmente, ya que todo lo humano es inherente a lo social. De esta forma, también considera elementos de la segunda generación de la Teoría de la Actividad de Engeström (1987), planteando el objeto de estudio de este trabajo como se señala en la figura 10.

Figura 10

Modelo de segunda generación de la teoría de la actividad en lengua extranjera



Nota. Elaboración propia a partir de la información de Hernández (2018) y Téllez (2019).

Leontiev (citado en Engeström, 1999) propuso un esquema de tres niveles: actividad, acción y operación, lo que en consecuencia lleva a: motivo, meta y condiciones instrumentales. Además, amplió la esfera de análisis y dirigió la atención a las transformaciones que tenían lugar entre los niveles.

Engeström (1999), retomando la teoría de Vygotsky y de Leontiev, amplió estas ideas proponiendo un sistema de actividad que represente la complejidad del todo, ser analizable en relación con múltiples dimensiones y ser específico del ser humano y su mediación cultural.

Cole y Engeström (1987) con base en la teoría de la actividad de Leontiev y retomando la teoría de Vygotsky agregan una expansión al triángulo, en el cual, el foco de atención está en la actividad, añadiendo: *La comunidad, Las reglas y La división de trabajo*, esto con el fin de expandir las representaciones triangulares de los sistemas de actividad yendo a los macroniveles de lo colectivo y comunitario con ayuda de la operación de instrumentos semióticos.

Siguiendo a García (2017), cada uno de los elementos de esta teoría representan:

- Sujeto: Individuo cuya agencia es el punto de vista del análisis.
- Objeto: Es el espacio de problema al que está dirigida la actividad en función de alcanzar el resultado requerido.
- Herramientas: Son los artefactos mediadores (técnicos o simbólicos).
- Comunidad: Es el colectivo de individuos cuya actividad está orientada hacia el objeto compartido.
- División del trabajo: División horizontal de actividades y división vertical de poder y responsabilidad.
- Reglas: Se refiere a la cultura compartida del sistema de actividades con regulaciones explícitas e implícitas, procesos, prácticas culturales, normas, etc.

De este modo, los autores indican que los individuos están constituidos en comunidades, las relaciones entre el sujeto y la comunidad están mediadas por los artefactos mediadores y por las reglas, mientras que en la división del trabajo se

indica la distribución negociada de tareas y responsabilidades de los participantes en la actividad. De esta manera, y como señala Rogoff (1997) *el aprendizaje descansa en la participación del individuo en la actividad y, por tanto, es ahí donde tiene lugar el origen de las capacidades intelectuales.*

Asimismo, siguiendo a Hernández (2018) la teoría de la actividad permite la ampliación de los análisis de objetos de estudio como son los procesos de aprendizaje, al considerar elementos tales como los procesos de aula y la *organización académica como un sistema*, adentrado a este proyecto, la creación de situaciones didáctica se ve como una traducción a los sistemas de actividad debido a que se “trae” una actividad societal para poder ingresarla a las aulas; la importancia clave de los *procesos de mediación social* y de *ayuda didáctica del docente* con la actividad constructiva de los alumnos por medio del andamiaje, participación guiada o zonas de construcción colectiva; lo que dentro de este proyecto se traduce como las ayudas que brindan los docentes desde diferentes puntos, es decir, el modelamiento, apoyo periférico o bien, el apoyo directo, entre otros; *la participación esencial de los procesos de mediación semiótica y distintos sistemas de representación externa*, estos medios semióticos se encuentran en todo momento dentro del diseño de situaciones didácticas realizadas, tales como las TIC, organizadores gráficos, elementos multimedia, entre otros; finalmente, *la dimensión de la interacción colaborativa y la división de trabajo entre iguales y entre el profesor-alumno*, esto, como a continuación se revisará, se encuentra igualmente presente en toda acción dentro de las situaciones didácticas y se puede apreciar en los momentos específicos en los que se enmarca el trabajo colectivo, individual o con el apoyo docente.

El sistema de actividad se ha constituido como una totalidad que permite analizar el desarrollo de la conciencia dentro de la actividad social práctica, así pues, como señala Daniels (2008) es necesario considerarla, además de las condiciones sociales y sistemas que son producidos dentro y a través de ella, para comprender este impacto sobre el surgimiento de las capacidades cognitivas complejas (García y

Marín, 2011).

Desde este enfoque, se han desarrollado algunas experiencias de análisis y propuestas de cambio educativo, que han demostrado su potencialidad comprensiva y su utilidad como una base lógica para el **diseño de contextos educativos** (Cole y Engeström, 2001).

El diseño de estos contextos educativos debe establecer vínculos cada vez más estrechos con los contextos más amplios de la cotidianeidad y de las prácticas sociales relevantes (Hernández, 2018). Es por eso por lo que en esta investigación se plantea el diseño de situaciones didácticas dentro del aula que permitan envolver al estudiante de diversas herramientas semióticas, dentro de situaciones auténticas y reales y guiados por un mediador altamente reflexivo sobre su práctica, para poder desarrollar sus capacidades dentro del objeto que, en este caso, es el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera.

Al llegar a este punto y teniendo muy en cuenta que la mejora de la calidad educativa es uno de los desafíos más grandes en la actualidad, a fin de lograr esto es necesario que los estudiantes cuenten con entornos de aprendizaje que favorezcan y permitan el desarrollo de sus competencias básicas.

Diseñar un ambiente de aprendizaje requiere más que un escenario físico propicio en el aula, sino que es todo un sistema complejo en el que participan diversos factores. Por lo tanto, el desafío educativo reside en hacer del contexto escolar un espacio social de conocimiento, en el cual los estudiantes se vean rodeados de situaciones auténticas (Sagastegui, 2004).

Un ambiente de aprendizaje se entiende como el escenario en movimiento, con interacciones, donde existen y se desarrollan condiciones favorables de aprendizaje (Duarte, 2003) permitiendo el desarrollo de capacidades, competencias, habilidades y valores; pues se piensa al ambiente como un sujeto que actúa con el ser humano y lo transforma.

De acuerdo con Duarte (2003) los ambientes de aprendizaje deben ser considerados no sólo como un medio físico sino como un proceso sistemático, integrado, flexible, abierto e intencionado, pues en este:

[...] se instauran las dinámicas que constituyen los procesos educativos y que involucran acciones, experiencias y vivencias por cada uno de los participantes; actitudes, condiciones materiales socioafectivas, múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitos en toda propuesta educativa. (p.6)

De este modo, el docente diseña un ambiente de aprendizaje con una intencionalidad pedagógica, para que el estudiante pueda recurrir a todos los recursos que estén dentro de este ambiente y así lograr desarrollar sus competencias, habilidades y actitudes, que le permitan intervenir satisfactoriamente en los contextos propios de su realidad (Flórez, et. al., 2017).

Dentro del proyecto Aleph 5, se toma la *categoría de actividad* más allá de la teoría, como una lógica, la cual nos permite tener la estructura para generar cada situación didáctica, *considerándola una traducción de la actividad societal*, y a su vez, que el conjunto de estas, conformen el entorno de aprendizaje para el despliegue del funcionamiento intrapsicológico.

Se contempla la actividad societal como unidad al tomar una actividad de la sociedad (como el Día de Muertos, situación analizada dentro de esta investigación) para usarse como el contexto en el que participen el estudiante y el docente, de forma que la actividad societal se transforma en una secuencia didáctica en donde la acción del docente (mediación) y la acción colectiva de los estudiantes (mediación social) permita el desarrollo de las capacidades psicológicas superiores. A esto se le denomina diseñar un *entorno de aprendizaje es crear la situación en donde se despliegue el funcionamiento interpsicológico e intrapsicológico*.

Dadas estas características, es que el proyecto adquiere el carácter de *complejo* porque el ambiente de aprendizaje representa una totalidad organizada en la cual los elementos no son separables y por tanto no pueden ser estudiados

de forma aislada (García, 2011); dicho de otra forma, para poder entender cómo es que se originan las capacidades de pensamiento especializadas, es necesario estudiar el contexto de forma holística a partir del cual surgen (Cárdenas, 2020).

Es así como el carácter complejo del proyecto se da por las interacciones entre los componentes, cuyas funciones no son independientes dentro del sistema. El conjunto de estas relaciones constituye la estructura, que da al sistema la forma de organización que la hace funcionar como una totalidad (García, 2011).

De esta forma, para comprender el origen y progreso de las competencias comunicativas, se toma a la situación de aprendizaje como un sistema, en otras palabras, una totalidad en la cual cada componente se encuentra interrelacionado a partir de la actividad de aprendizaje. Esta unidad a su vez se replica a lo largo del año y durante los 3 años. Conformando así, el *Ambiente Complejo de Aprendizaje*.

4.5. Proyecto Entornos Complejos de Aprendizaje Aleph 5

El presente estudio se desarrolla dentro del marco del proyecto “Entornos Complejos de Aprendizaje en Bachillerato Aleph 5”, situado en la Escuela Nacional Preparatoria Número 5 “José Vasconcelos”.

El Proyecto está a cargo del Maestro Javier Alatorre Rico y está conformado por diversos equipos de trabajo integrados por psicólogos educativos en formación de la Facultad de Psicología de la UNAM.

En este proyecto se profundiza en los diferentes campos de conocimiento que integran a la Escuela Nacional Preparatoria: Ciencias, Matemáticas, Ciencias Sociales y Lenguaje.

El proyecto Aleph 5 tiene como objetivo la mejora de la calidad educativa para promover y desarrollar competencias en los estudiantes de Bachillerato, tomando como punto de partida los perfiles de egreso de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM.

Los objetivos específicos del proyecto son los siguientes:

- Enriquecer la práctica docente.
- Diseñar actividades de aprendizaje.
- Diseñar estrategias de evaluación del aprendizaje.
- Diseñar materiales educativos que apoyen el aprendizaje.
- Analizar y generar propuestas que permitan enriquecer el currículo.

A fin de cumplir con dichos objetivos, el proyecto Entornos Complejos de Aprendizaje Aleph5, aborda la problemática educativa desde una visión holística, integrando los diferentes aspectos que se encuentran en el aula. Siguiendo la perspectiva socio-cultural de Vygotsky y la teoría de la Actividad este proyecto considera los siguientes aspectos: los medios semióticos, el andamiaje, interacción entre pares, uso de representaciones externas y la construcción social del conocimiento.

De esta forma, el proyecto Aleph 5 se da a la tarea de crear las condiciones necesarias que contemplen las diferentes dimensiones a fin de desplegar las capacidades complejas de pensamiento.

Para ello, realiza un proceso detallado que le permita abordar las diferentes áreas de oportunidad, tomando en cuenta la Investigación Basada en Diseño descrita anteriormente, desarrolla su investigación en las siguientes fases:

- **Análisis:** En esta fase, se da la tarea del análisis curricular de la Escuela Nacional Preparatoria, de los programas de estudio de la asignatura Francés (de la mano de los profesores participantes) y de la currícula internacional con el fin de tener referencias de los objetivos de aprendizaje perseguidos, conocer las problemáticas presentes y las soluciones que se han desarrollado en la investigación educativa.
- **Diseño:** Una vez realizada la investigación educativa y el análisis curricular, se desarrollan propuestas de situaciones didácticas (traducción de la actividad societal) y de los materiales educativos necesarios, dentro de las comunidades de práctica (trabajo colaborativo entre psicólogos y docentes)
- **Implementación:** Teniendo el diseño de las secuencias didácticas

aprobadas por la comunidad docente, comienza la implementación en el aula. Dentro de la implementación, el grupo de investigadores realiza observaciones y grabaciones de la implementación para un análisis posterior (Validación, en el esquema de De Benito, 2016).

- **Re-diseño:** Es aquí donde inicia de nuevo el ciclo. Una vez realizada la implementación, la comunidad docente comienza con el análisis de los ajustes y correcciones necesarias en las secuencias didácticas observadas en la implementación, logrando así un re-diseño de las secuencias, preparándolas para una segunda implementación.

A continuación, se presenta el **cronograma de actividades** (véase Anexo 1), donde se puede observar la organización de estas fases a lo largo del ciclo escolar 2018-2019 en la Escuela Nacional Preparatoria Número 5 “José Vasconcelos” dentro del campo Lenguaje Cultura y Comunicación: Lengua Extranjera Francés.

Estas fases se desarrollarán a profundidad en los capítulos siguientes.

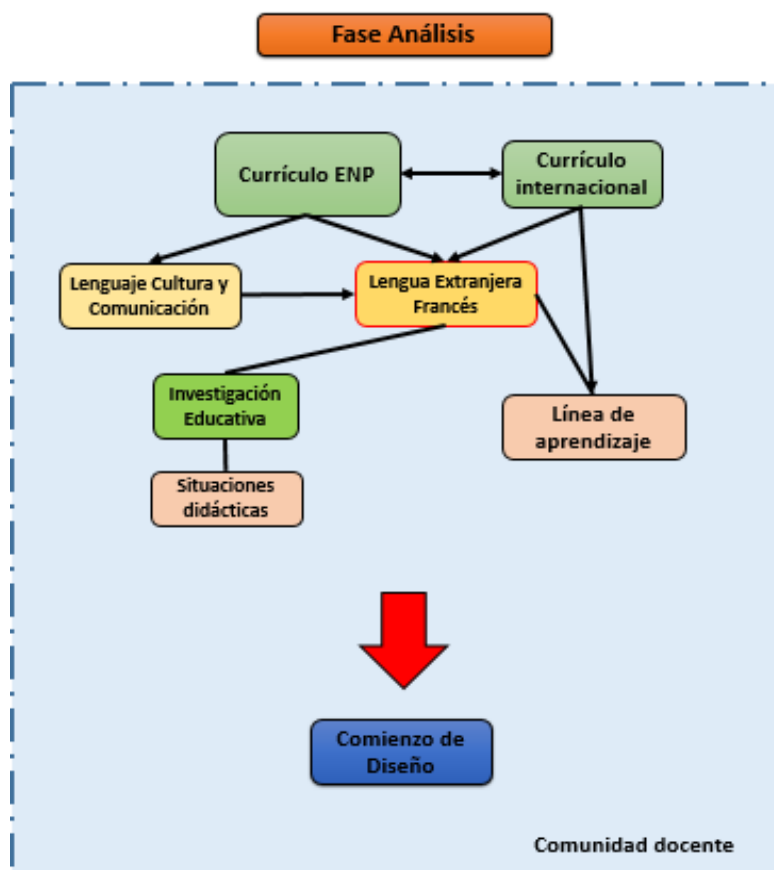
Capítulo 5. Análisis curricular Lengua Extranjera en la ENP

Siguiendo la metodología de la Investigación Basada en Diseño, la primera fase de esta investigación es el Análisis, por lo tanto, este apartado está destinado en primer plano al análisis curricular de la Escuela Nacional Preparatoria, la detección de problemas o necesidades educativas existentes y en segundo plano en la investigación educativa acerca de las soluciones existentes.

La siguiente figura muestra el proceso completo de esta fase y que a continuación se desarrollará cada paso.

Figura 11

Fase de análisis curricular



Nota. Elaboración propia

5.1. Construcción de la comunidad docente

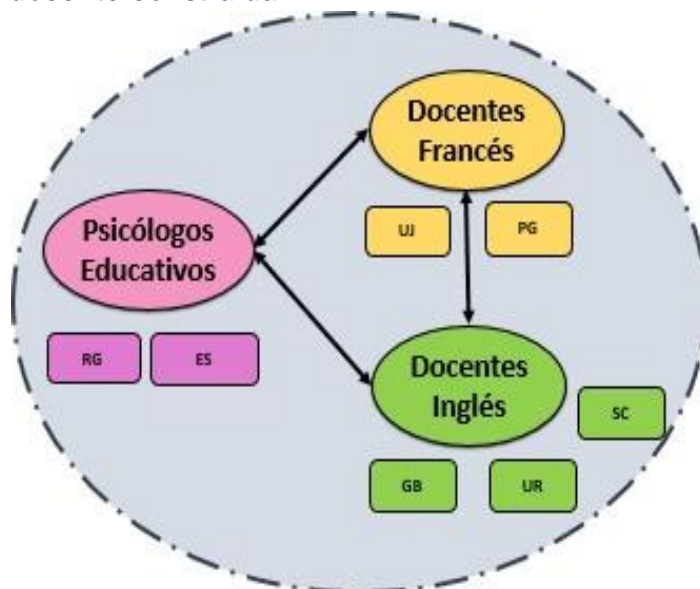
Para comenzar con nuestras fases de esta investigación, se reunió un equipo conformado por dos psicólogas educativas y dos docentes de francés UJ y PG licenciados en letras modernas francesas. Además, gracias a la dinámica del proyecto Aleph 5, se integraron tres docentes de Inglés, quienes apoyaron el desarrollo de entornos de aprendizaje en Francés, en paralelo al desarrollo de los mismos en sus asignaturas. Cada uno de los docentes con una visión de la enseñanza de acuerdo con las tradiciones anglófonas o francesas y con distintas experiencias. Esta diversidad de experiencias y distintas perspectivas, como se ha mencionado en la enseñanza colaborativa, hace que la interacción, reflexión de la práctica y el crecimiento docente se vea enriquecido para con la meta en común: la mejora en el desarrollo de las competencias de los estudiantes y del aprendizaje en lengua extranjera.

Este grupo se reunió cada semana para abrir espacios de reflexión acerca de todo el proceso del diseño de los ambientes de aprendizaje, en otras palabras, práctica docente, el aprendizaje de los estudiantes, investigación educativa, análisis curricular, planificación de sesiones acuerdos y toma de decisiones, análisis de la práctica docente, diseño de situaciones didácticas y evaluaciones de aprendizaje.

Es a lo largo de todos estos procesos, interacciones complejas e integración, en donde se construye o cultiva la comunidad de práctica, permitiendo tejer una relación intersubjetiva entre los participantes, es decir, que al negociar cada persona sus significados, se crea *un conjunto de significados compartidos* y que nos permitirá generar conocimientos dentro de la misma comunidad enriqueciendo la práctica docente, lo cual tendrá un impacto en el desarrollo de aprendizajes más complejos en las aulas.

Figura 12

Comunidad docente construida



Nota. Elaboración propia. Se representan los participantes de la comunidad docente y las psicólogas de la educación investigadora. Los nombres fueron cambiados por sus iniciales a fin de resguardar sus identidades.

Después de varias reuniones preliminares, en donde nos dimos a la tarea de conocer las intenciones, objetivos y propósitos de cada participante, se desarrolló un cronograma en con dos actividades específicas: el análisis curricular y la exploración de los programas de estudio que conforman la asignatura de francés, los cuales se describirán a continuación.

5.2. El currículo de la Escuela Nacional Preparatoria

Se realizó el análisis del plan curricular de la Escuela Nacional Preparatoria, con el fin de conocer sus componentes y su funcionamiento interno, es decir, conocer el currículo formal y real. A continuación, se describe el análisis curricular realizado.

El **propósito** del modelo educativo de la ENP es la formación integral del estudiante: “aquella que le proporciona elementos cognoscitivos, metodológicos y

afectivos que, en síntesis, le permitan profundizar de manera progresiva en la comprensión de su medio natural y social, desarrollar su personalidad, definir su participación crítica y constructiva en la sociedad en que se desenvuelve e introducirse en el análisis de las problemáticas que constituyen el objeto de estudio de las diferentes disciplinas científicas y tecnológicas, siempre con la perspectiva de la formación profesional universitaria” (1997).

El Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria de 1996 tuvo un gran avance en su orientación, ya que pasó de un enfoque enciclopédico, que estaba centrado en contenidos, a un **enfoque constructivista** que estaba interesado en desarrollar conocimiento y habilidades en el alumnado. Este enfoque concibe al alumno como un arquitecto que construye sus propios conocimientos, aquí la enseñanza está centrada en el alumno, los contenidos son medios para desarrollar habilidades y deben estar estructurados identificando problemas concretos o de carácter epistemológicos e identificando nociones básicas.

Las **estrategias didácticas** buscan promover habilidades para indagar, organizar información y solucionar problemas. Respecto a la evaluación o acreditación se propone que debe basarse en la construcción constante y progresiva de productos de aprendizaje que genere la integración de conocimientos. De este modo, renueva el modelo educativo a través de sus fines, fundamentos y enfoque para adecuarse a las condiciones del contexto nacional e internacional contemporáneo, muy diferentes a aquellas que dieron origen al plan de estudios anterior (1964).

De este modo, al transitar de un esquema de aprendizaje lineal de contenidos a un esquema funcional, se deben considerar (pp.17, 18, 28, 29).

- La enseñanza centrada en el alumno y en su actividad,
- El aprendizaje debe ser sistemático, explícito y práctico, desarrollando competencias para la identificación, planteamiento, organización de la información, resolución de problemas y la interpretación de resultados.

- Diseño de actividades que desarrollen el dominio progresivo de los lenguajes básicos para el autoaprendizaje y el desarrollo de competencias del alumno, y que promuevan en el aula la reflexión individual y colectiva.
- La concepción de los contenidos como medios para desarrollar competencias, habilidades, actitudes y conocimientos que favorezcan la autonomía en el aprendizaje y privilegien lo formativo sobre lo informativo.
- La organización curricular en áreas de formación, que integre las acciones de los maestros y alumnos para construir el conocimiento.
- Desarrollo de ejes transversales como integradores del conocimiento y habilidades básicas a desarrollar en los estudiantes.
- La evaluación, basada en la construcción progresiva de productos de aprendizaje que permitan la más alta integración posible de los fenómenos de estudio, de las nociones básicas y de su relación con una problemática, teórica o práctica.

En cuanto al **perfil de egreso general**, el Plan de Estudios de 1996, busca que, al terminar sus estudios el estudiante, posea conocimientos, lenguajes, métodos y técnicas básicas inherentes a las materias en estudio, así como reglas básicas de investigación, imprescindibles en la educación superior; reconocerá valores y comportamientos de su contexto socio-histórico; desarrollará su capacidad de interacción y diálogo, tendrá una formación social y humanística, una cultura científica, una educación ambiental, un código ético, intereses profesionales, evaluará alternativas hacia la autodeterminación; desarrollará valores de legalidad, respeto, tolerancia, lealtad, solidaridad, patriotismo y conciencia de Estado, una autovaloración cultural y personal, desarrollará una autovaloración cultural y personal, traducirá su cultura en prácticas cotidianas, será capaz de construir saberes y de fomentar su iniciativa, creatividad y participación en el proceso social.

Este perfil, siendo congruente con los propósitos educativos de la ENP, además de buscar la preparación cognoscitiva, coloca énfasis en la búsqueda especial la preparación para la vida. Es de suma importancia tener presente el perfil de egreso

que busca la institución para conocer la dirección a la cual se dirigen en conjunto cada objetivo de las asignaturas de la malla curricular.

Para lograr que los estudiantes lleguen a cumplir este perfil general, y con el fin de evitar la fragmentación de la orientación interdisciplinaria e integrar las acciones que alumnos y maestros emprenderán en la construcción de conocimientos, el Plan de Estudios ha planteado una organización curricular en:

- Líneas de orientación curricular
- Etapas y núcleos formativos
- Ejes transversales
- Campos de conocimiento.

5.2.1. Líneas de orientación curricular

Dentro de la actualización del Plan de Estudios, existen 2 líneas curriculares para dinamizar el currículo, orientar el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes de la ENP:

- Competencias: Las cuales deben construirse en el proceso enseñanza-aprendizaje con eficiencia y eficacia progresivas; éstas son:
 - Análisis (pensamiento divergente-sintético)
 - Comunicación (indagación, lectura, expresión, redacción)
 - Creatividad
 - Autonomía e individuación
- Dimensiones relacionales: Serán el énfasis del proceso enseñanza-aprendizaje para vincular todas las acciones del aprendizaje con la graduación de complejidad que corresponda a cada etapa de formación; dichas dimensiones son:
 - Ciencia y medio ambiente
 - Cultura y Sociedad
 - Tecnología e Informática

5.2.2. Etapas y núcleos formativos

La trayectoria de los estudiantes en la Escuela Nacional Preparatoria está organizada en tres etapas: **Introducción (4to año), Profundización (5to año) y de Orientación (6to año)**, cada una de ellas persigue propósitos específicos a desarrollar trazando una línea para contribuir y llegar exitosamente al perfil de egreso general.

En el perfil intermedio para la **etapa I (4to grado, Introducción)** se incluye la adquisición de conocimientos acerca del lenguaje y reglas básicas-necesarias para la indagación y estudio, histórico-geográficos para que faciliten la ubicación espacio-temporal y de los derechos y obligaciones como universitarios, también el desarrollo de habilidades de interacción, expresión y comunicación, así como el desarrollo de habilidades de razonamiento sistemático, comunicación básica de lengua extranjera y la ejercitación física. Además de contener valores relacionados con la construcción de la identidad universitaria.

El perfil intermedio para la **etapa II (5to año, profundización)** abarca conocimientos de biología, química, educación física, lengua y educación para la salud para que se desarrolle una cultura ambiental y científica. Para desarrollar habilidades se propone desarrollar estructuras cognoscitivas que lleven a la comprensión, autonomía, análisis e individuación, comunicación oral y escrita, interpretación de fenómenos, planeación y desarrollo de investigaciones, así como el desarrollo de creatividad y sensibilidad estética. Respecto a los valores, se busca lograr actitudes autónomas de las responsabilidades vocacionales, sociales, personales y académicas de los estudiantes.

Mientras que en la **etapa III (6to año, Orientación)**, se busca perfeccionar el perfil de egreso del bachillerato en su conjunto mencionado anteriormente.

Además de la división por etapas, el Plan de Estudios de 1997 se define entorno a tres grandes núcleos, los cuales se desarrollarán a lo largo de las etapas

del currículo: **Básico** con un total de 202 (56%) créditos, **Formativo-cultural** con 102 (28%) de créditos y **Propedéutico** con 46-60 (16%).

5.2.3. Ejes Transversales

Dentro de la actualización curricular, una de las innovaciones hace énfasis en el desarrollo de habilidades, en la enseñanza contextualizada en los grandes problemas actuales, aprendizaje significativo y en la integración de cinco ejes transversales (Memoria UNAM, 2018), los cuales refuerzan la educación integral de los estudiantes en la era del conocimiento. Los ejes son:

- **Desarrollo de habilidades para la investigación y solución de problemas:** El alumno desarrollará habilidades para vincular las disciplinas con problemáticas concretas y contextualizadas, profundizar en conocimientos de manera autónoma, adoptar gradualmente procesos de investigación y tener una visión prospectiva.
- **Lectura y Escritura para aprender y pensar:** Busca que el alumno produzca discursos disciplinarios, sea un lector activo (comprenda, analice, contraste, interprete y critique), perciba la lectura como actividad para aprender y que escriba sus propias ideas usando diversos géneros.
- **Comprensión de textos en lenguas extranjeras:** Se propone desarrollar estahabilidad en los estudiantes para que tengan herramientas para su vida académica futura y poder acceder a la información escrita en otras lenguas, reforzarán las estrategias de lectura y se desenvolverán en otra lengua además de la materna.
- **Aprendizaje y construcción de conocimiento mediado por tecnologías de la información y la comunicación:** Se busca que el estudiante utilice las TIC como herramientas para acceder y construir conocimiento, desarrolle estrategias de búsqueda de la información, aprenda con los nuevos procesos culturales derivados de las TIC y que se comunique colaborativamente a través de las TIC. De acuerdo con la matriz de habilidades TIC de la UNAM, los estudiantes de bachillerato deben desarrollar las siguientes habilidades:

Acceso a la información, Comunicación y colaboración en línea, Seguridad de la Información, Procesamiento y administración de la información y Manejo de medios.

- **Formación en valores:** Este eje tiene la finalidad de que el estudiante esté comprometido con la sociedad y el mundo, que sea participativo y activo socialmente, respete el otro y mantenga una mentalidad flexible y que practique un estilo de vida saludable.

Estos ejes transversales, como su nombre lo indica, se encuentran de forma cruzada dentro del currículo de la ENP, de este modo atraviesan todas las asignaturas del plan de estudios, por lo tanto, deben estar presentes en las aulas, sin hacer diferencias entre materias, para lograr desarrollar estas habilidades y preparar a los estudiantes para la vida, como lo indica el perfil de egreso.

5.2.4. Campos de conocimiento

Los campos de conocimiento son los que articulan el Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria, y en los que se inscriben todas las asignaturas de este. Son 4 los campos de conocimiento, cada uno de ellos con una asignatura principal que servirá como eje para establecer coherencia y congruencia en el campo, lo cual facilitará la definición de los contenidos. Los 4 campos, son los siguientes:

- **Matemáticas.** Su propósito es el aprendizaje de conceptos básicos, de métodos y procedimientos algorítmicos para la resolución de problemas elementales. Las matemáticas son una herramienta de representación lógica, simbólica, numérica, algebraica y espacial o gráfica, como un recurso para la solución de problemas de la ciencia y del entorno.
Las materias pertenecientes a este campo son: Matemáticas IV (Álgebra), Matemáticas V (Geometría), Matemáticas VI (Cálculo) y Estadística y Probabilidad.
- **Ciencias Naturales:** Propone una visión metodológica integral de los procedimientos empleados en las ciencias experimentales con el fin de

producir conocimiento y promover el análisis de problemáticas compartidas y de sus componentes interdisciplinarios.

Las materias pertenecientes a este campo son: Física, Química, Psicología, Educación para la Salud, Temas selectos de Morfología y Fisiología, Físico-Química, Educación física, Cosmografía, Geología y Mineralogía y la Biología, siendo esta última su eje principal.

- **Histórico-Social:** El propósito de este campo es adentrar al alumno al conocimiento de las ciencias sociales, permitiendo así la reflexión rigurosa de hechos y fenómenos sociales que convergen en la realidad socio-económica. Este campo dotará al estudiante de herramientas para aproximarse a la comprensión de dichos fenómenos.

Las materias en este campo son: Geografía, Derecho, Sociología, Problemas Sociales, Políticos y Económicos de México, Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas, Contabilidad y Gestión Administrativa, e Historia, siendo esta última el eje principal del campo.

- **Lenguaje Cultura y Comunicación:** Este campo es uno de los más amplios e importantes del Plan de Estudios. Tiene como eje el estudio de la lengua por ser el vehículo de comunicación por excelencia y porque mediante él se accede a las fuentes directas del conocimiento escrito y la construcción de la cultura. La aprehensión de las normas que regulan la expresión oral y escrita, lo mismo en la comunicación coloquial que en las expresiones artísticas históricas del lenguaje, son por las que mejor se entra al conocimiento del mundo pasado, presente y futuro. En este campo se hace énfasis en el desarrollo del dominio de la lengua oral y escrita por ser una de las bases fundamentales de la Escuela Nacional Preparatoria por su carácter instrumental, sobre todo por su alto valor cultural y formativo. El estudio de una lengua extranjera, con un enfoque comunicativo, es uno de los ejes de formación en este campo, pues proporciona elementos para acceder a la información escrita en otras lenguas.

En las siguientes figuras se muestra la organización curricular, considerando los 3 aspectos mencionados anteriormente:

Figura 13

Asignaturas señaladas por año y por campo de conocimiento

	Cuarto año Introducción	Campo	Quinto año Profundización	Campo	Sexto año Propedéutico	Campo
Núcleo Básico	Matemáticas IV	M	Matemáticas V	M	Matemáticas VI	M
	Física III	C.N	Literatura Universal	L.C.C	Literatura Mexicana e Iberoamericana	L.C.C
	Lengua Española	L.C.C	Etimologías grecolatinas	L.C.C		
	Lógica	L.C.C	Biología IV	C.N		
	Historia Universal III	H.S	Historia de México III	H.S		
	Geografía	H.S	Química III	C.N		
Núcleo Formativo Cultural	Dibujo III	L.C.C	Educación estética y Artística V	L.C.C	Derecho	H.S
	Educación Estética y Artística IV	L.C.C	Educación para la Salud	C.N	Psicología	C.N
	Educación física IV	C.N	Educación física	C.N	Lengua Extranjera	L.C.C
	Informática	L.C.C	Ética	L.C.C		
	Lengua Extranjera	L.C.C	Lengua Extranjera	L.C.C		
	Orientación educativa IV	L.C.C	Orientación educativa V	L.C.C		

Nota. Elaboración propia con información del Plan de Estudios (1997)

Figura 14

Asignaturas pertenecientes al 6to año de orientación por áreas

Orientación 6o. año				
	Área I Físico Matemáticas y de las Ingenierías (Asignaturas)	Área II Ciencias Biológicas y de la Salud (Asignaturas)	Área III Ciencias Sociales (Asignaturas)	Área IV Humanidades y Artes (Asignaturas)
Núcleo Propedéutico	Física IV	Física IV	Introducción al Est. de las C. Sociales y Económicas	Introducción al Est de las C. Sociales y Económicas
	Química IV	Química IV	Problemas Sociales, Pol. y Económicos de México.	Historia de las Doctrinas Filosóficas
	Dibujo Constructivista II	Biología V	Geografía Económica	Historia de la Cultura
Optativas (Afín a la licenciatura deseada)	Biología V	Estadística y Probabilidad	Contabilidad y Gestión Administrativa	Comunicación Visual
	Estadística y Probabilidad	Físico-Química	Estadística y Probabilidad	Estadística y Probabilidad
	Físico-Química	Geología y Mineralogía	Geografía Política	Estética
	Geología y Mineralogía	Informática Aplicada a C. I.	Sociología	Griego
	Informática Aplicada a C. I.	Temas Selec de Biología		Historia del Arte
	Temas Selectos de Matemáticas	Temas Selectos de Morfología y Fisiología		Latín
	Cosmografía			Modelado II
			Pensamiento Filosófico de México	
			Revolución Mexicana	

MATERIAS EXTRACURRICULARES: Higiene Mental, Teatro VI, Música VI y Seminario de Lengua Extranjera.

Nota. Elaboración propia con información del Plan de Estudios (1997)

El campo de Lenguaje Cultura y Comunicación, al ser el más amplio dentro del plan curricular, se divide en 5 subcampos o colegios:

- **Literatura:** El objetivo del Colegio es que los alumnos desarrollen competencias literarias, es decir, que desarrollen la capacidad de comprensión y producción de textos mediante el análisis y conocimiento del lenguaje literario, la redacción cotidiana, el uso de técnicas de lectura e investigación, así como el desarrollo de pensamiento analítico y crítico. Logrando con esto que el alumno sea un lector competente y autónomo; trascendiendo el contexto educativo en el que las competencias fueron adquiridas. El Colegio de Literatura imparte tres materias que forman parte del núcleo básico, pero en diferentes etapas del bachillerato, estas materias son: Lengua española en la etapa de introducción, Literatura Universal en la etapa de profundización y Literatura mexicana e iberoamericana en la etapa propedéutica.
- **Letras clásicas:** El estudio de estas materias y su integración al Plan de Estudios de la ENP tiene como objetivo que los estudiantes consigan conocimiento analítico y sintético de la lengua materna (español), que apliquen el vocabulario especializado en textos científicos y humanísticos y que se acerquen a la cultura griega y latina. El Colegio de Letras Clásicas de la Escuela Nacional Preparatoria imparte tres asignaturas: Etimologías Grecolatinas, Latín y Griego.
- **Filosofía:** El colegio de filosofía contribuye a la integración y fortalecimiento de las líneas de formación del Plan de Estudios de la ENP, que buscan concretar el perfil de egreso de los estudiantes y, por otro lado, guiar la enseñanza-aprendizaje al desarrollo de competencias para el análisis, comunicación, autonomía, creatividad e individuación, además de integrar las dimensiones relacionadas a la ciencia, medio ambiente, cultura y sociedad. El Colegio de Filosofía cuenta con cinco materias: Lógica, Ética, Historia de las Doctrinas Filosóficas, Pensamiento Filosófico de México y Estética.

- **Educación Estética y Artística:** Este colegio responde a la necesidad de tener una formación integral de los estudiantes de la ENP, potenciando en ellos facultades cognoscitivas, manuales y sensitivas que permiten el desarrollo de su expresión y conciencia crítica mediante el análisis y experimentación con los elementos plásticos fundamentales. El Colegio de Educación Estética y Artística imparte cuatro disciplinas: Artes plásticas, Danza, Música y Teatro,
- **Lenguas extranjeras:** El estudio de una lengua extranjera tiene como objetivo proporcionar elementos a los estudiantes para tener acceso a información escrita en otras lenguas, en especial de las que tienen un mayor alcance universal, además se busca el desarrollo de la Competencia Comunicativa, que involucra el desarrollo de las 4 habilidades básicas en el uso del lenguaje: expresión oral, comprensión auditiva, expresión escrita y lectura. Todas las materias de este campo tienen un enfoque comunicativo y accional. El colegio de Lenguas extranjeras cuenta con cuatro materias que se imparten a lo largo de los tres años de bachillerato: Inglés, **Francés**, Italiano y Alemán.

Es en este campo de conocimiento (Lenguaje cultura y comunicación) y en el colegio de Lenguas extranjeras, específicamente en la asignatura de Francés, donde esta investigación está planteada, por lo tanto, se profundizó en los programas de estudio de esta materia con apoyo de los profesores UJ y PG.

5.3. Análisis de los Programas de Estudios Lengua Extranjera Francés

Se realizó una revisión de los programas de estudios de la asignatura de Francés con la finalidad de conocer los objetivos de aprendizaje perseguidos, el enfoque metodológico que sigue, y su composición.

La asignatura o Colegio de Francés, según el programa de 1996, se conforma por dos líneas, un ciclo de dos años: Francés I y II; y un ciclo de tres años: Francés IV, V y VI.

El estudiante que ingresa al ciclo de dos años (FI y FII), cursó Inglés IV como lengua extranjera durante su primer año de bachillerato, iniciando su aprendizaje en otra lengua extranjera. Mientras que, quien ingresa al ciclo de tres años (FIV, V y VI), en su mayoría, se prevé que los estudiantes, son principiantes en la lengua meta.

En general, los cinco programas del colegio de Francés, contribuyen a la formación integral a nivel cognitivo, social, profesional y personal de la siguiente forma:

- **Cognitivo:** El aprendizaje de más de una lengua fortalece el desarrollo de altas destrezas del pensamiento como la conciencia metacognitiva, la creatividad y la sensibilidad para interactuar.
- **Social:** Fomenta la reflexión y el respeto hacia la diversidad lingüística y contribuye a una fuente de enriquecimiento cultural.
- **Profesional:** ofrece mayores posibilidades de desarrollo académico y laboral al poder acceder a información en otra lengua y tener acreditación del examen de comprensión de lectura.
- **Personal:** Responde al interés cada vez más creciente de los alumnos por acercarse a una lengua extranjera distinta del inglés.

Estos programas se sustentan en las competencias indicadas en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, con un enfoque orientado a la acción (enfoque accional), en el cual, el alumno es quien ocupa el lugar centrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se concibe como un actor social que realiza diferentes tareas dentro de un contexto determinado para interactuar con el otro y solucionar problemas específicos.

Son programas flexibles que permiten abordar sus unidades en un orden distinto al propuesto de acuerdo con las necesidades del grupo.

A continuación, se describen cada uno de los programas de Francés, ya que es en estos donde se realiza esta investigación.

5.3.1. Francés I

Como ya se mencionó, los alumnos que ingresan a este programa han cursado en su primer año de bachillerato la asignatura de Inglés. De acuerdo con el “Diagnóstico de la enseñanza-aprendizaje del colegio de Francés de la ENP” (2013), no todos los estudiantes cuentan con conocimientos previos de la lengua como lo prevé el Programa de 1996.

Esta asignatura está orientada principalmente hacia el uso de la lengua francesa para cubrir necesidades e intereses personales y escolares inmediatos al alumno, aportando así al perfil intermedio y de egreso de la ENP.

Esta asignatura se adecua a los descriptores del nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, por lo que el alumno que curse dicha asignatura estará en posibilidades de presentar el examen de certificación de francés Diploma de Estudios de Lengua Francesa (DELF) nivel A1.

El Objetivo general es: el alumno desarrollará las habilidades de recepción, expresión e interacción orales y escritas en francés dentro de los ámbitos personal y educativo, con el fin de que investigue y lleve a cabo tareas sencillas en las que hable de sí mismo, de su entorno escolar inmediato y de la proyección de su vida profesional, utilizando oraciones muy sencillas y utilizando vocabulario y expresiones ligados a situaciones concretas de su entorno más cercano. La realización de dichas tareas, desde una perspectiva intercultural, coadyuvará a que el alumno refuerce su identidad como persona, se reconozca como actor social que se autodetermina, pueda visualizarse dentro de un panorama más amplio que incluye el mundo francófono y utilice las TIC con fines académicos propios de la asignatura. Se conforma por 3 unidades: Yo, estudiante en la UNAM; Realidad académica; Proyecto académico (Véase Anexo II).

5.3.2. Francés II

Los estudiantes que ingresan a Francés II ha desarrollado un mayor grado de conciencia cultural acerca de la lengua extranjera, su lengua materna, de su

entorno gracias al contacto con el mundo francófono y comprende el desarrollo de las habilidades de la lengua francesa con el fin de satisfacer necesidades o solucionar problemas muy concretos y sencillos dentro de situaciones comunicativas específicas.

Esta asignatura, también se alinea al MCERL y permite fortalecer los conocimientos del nivel A1 y comenzar a desarrollar habilidades equivalentes al nivel A2: el alumno será capaz de desarrollar y establecer intercambios sociales a través de narraciones breves y sencillas. Así, el estudiante podrá presentar el examen de certificación DELF A2.

Este programa aporta al perfil de egreso al estar orientado hacia el fortalecimiento de las habilidades para la investigación y de las competencias de búsqueda de información, así como de creación de productos mediante herramientas tecnológicas. El estudiante será capaz de utilizar la lengua francesa para la búsqueda de información para el planteamiento de problemas de su realidad local y/o nacional no necesariamente propios de la asignatura.

El objetivo general es: el alumno desarrollará las habilidades de recepción, producción e interacción orales y escritas en francés, a través de la investigación de temas relacionados con la carrera académica y elección profesional para establecer intercambios sociales que favorezcan el desarrollo de una conciencia acerca de sí mismo, de su entorno y del mundo francófono. Se conforma por 3 unidades (véase anexo 3).

5.3.3. Francés IV

El Programa de Francés IV, debido a la heterogeneidad del perfil de ingreso a esta asignatura, tiene como propósito nivelar los conocimientos, habilidades y destrezas de todos los alumnos. Por lo tanto, se adecua a los descriptores del nivel A1 del MCERL y permitiendo que los estudiantes puedan presentar el examen de certificación de francés DELF nivel A1.

La aportación formativa al perfil de egresado es: el alumno será capaz de utilizar la lengua francesa para acceder a la información y utilizarla para la resolución de problemas académicos, mediante la consecución de tareas lingüísticas sencillas que implican un trabajo colaborativo, conciencia lingüística, social e intercultural, una reflexión metacognitiva y el uso de herramientas digitales con fines académicos.

El objetivo general es: el alumno desarrollará las habilidades de recepción, expresión e interacción orales y escritas en francés, con el fin de que pueda utilizar dicha lengua para satisfacer necesidades y/o solucionar problemas concretos de su vida inmediata en los ámbitos personal, educativo y social, dentro de una situación de comunicación específica. Así mismo, desarrollará una conciencia cultural acerca del mundo francófono que le permitirá reflexionar acerca de su lengua materna y de su entorno. Está conformado por 3 unidades (véase Anexo IV).

5.3.4. Francés V

El alumno que ingresa a este programa es un usuario de nivel elemental de la lengua francesa mediante las habilidades de recepción, expresión e interacción orales y escritas, para satisfacer necesidades y/o solucionar problemas concretos y sencillos en situaciones comunicativas específicas.

Este programa se adecua a los descriptores del nivel A2 del MCERL, permitiendo a los estudiantes presentar el examen a nivel A2 de certificación de francés DELF.

Esta asignatura aporta al perfil intermedio y de egreso fortaleciendo las habilidades para la investigación, de las competencias de búsqueda de información y creación de productos mediante el uso de herramientas tecnológicas como fuentes de información, soportes de presentación y difusión de los resultados de su trabajo

El objetivo general es: el alumno desarrollará las habilidades de recepción, expresión e interacción orales y escritas en francés, con el fin de que use la lengua para conocer la historia de la institución a la que pertenece y se reconozca como

parte de ésta. Del mismo modo, usará la lengua para plantear problemas ambientales y sociales de su realidad local y/o nacional, así como proponer de manera sencilla soluciones a dichas problemáticas, utilizando vocabulario y expresiones frecuentes relacionados con su entorno cercano. Como resultado del contacto con situaciones y/o problemas que lo atañen directamente, adquirirá una mayor conciencia acerca de sí mismo, de su entorno, del mundo francófono y de las implicaciones de sus acciones en el entorno. Se conforma por 3 unidades (véase Anexo V).

5.3.5. Francés VI

El perfil del estudiante que ingresa a Francés VI ha desarrollado habilidades de la lengua francesa para satisfacer necesidades inmediatas, reflexionar en torno a sus elecciones personales y profesionales, proponer posibles soluciones de manera sencilla, utilizando expresiones y un vocabulario frecuente.

Los estudiantes reforzarán sus habilidades correspondientes al Nivel A2 y desarrollarán algunas habilidades correspondientes al nivel B1: expresar sus opiniones y aspiraciones, explicar sus planes futuros, así como la toma de conciencia de algunos elementos de la mediación. El estudiante podrá presentar el examen de certificación de francés DELF nivel A2.

Este programa aporta al perfil de egreso de la ENP, al ser orientado hacia la creación de productos mediante herramientas tecnológicas y hacia el fortalecimiento de las habilidades para la investigación y de las competencias de búsqueda de información. Además, el estudiante utilizará la lengua francesa para la búsqueda de información, los alumnos usarán la lengua francesa para hacer la retrospectiva y la prospectiva de decisiones que incidieron y/o incidirán en su vida personal, escolar y profesional.

El objetivo general es: el alumno desarrollará las habilidades de recepción, producción e interacción orales y escritas en francés, mediante la ejecución de diferentes tareas que favorecen el empleo de la lengua francesa para la

comprensión y la expresión de sus aspiraciones personales, escolares y profesionales, así como de los sentimientos y los deseos relacionados con éstos, con el fin de identificar aquellos sucesos que influyen en la toma de decisiones y que afectan su futuro. El programa se conforma por 3 unidades (véase Anexo VI).

La revisión del currículo de la ENP como ya se mencionó se realizó de forma conjunta con los profesores con el fin de conocer cómo funciona dentro de las aulas, de estas reflexiones se concluyó que de forma general la estructura curricular es adecuada para el cumplimiento de los objetivos generales y del perfil de egreso; sin embargo, hay un exceso de contenidos dentro de la mayoría de los programas de estudio lo cual puede llegar a impedir que la planificación pedagógica del docente y que los conocimientos no se desarrollen potencialmente, sino que queden en un nivel básico.

Otro de las problemáticas detectadas en el análisis curricular es que los docentes no siempre conocen la organización y fundamentos del plan curricular, lo cual es un obstáculo para la correcta articulación de conocimientos dentro de cada asignatura; algunos docentes opinan que hay una desarticulación entre los programas de estudio y el Plan curricular, por ejemplo, a pesar de que el Plan de Estudio de 1996 plantea que los contenidos sean la herramienta para que el alumno desarrolle habilidades, los programas están llenos de contenidos donde no hay espacio para el aprendizaje significativo, por lo que se hace una necesidad trabajar con contenidos mínimos.

Otra de las desarticulaciones que se identificaron fue la relación entre los programas de estudio y el trabajo en el salón de clase. Debido a esto no se logran los objetivos que establece el Plan de Estudios, ya que los profesores están más centrados en abarcar los contenidos y no en la reflexión de estos ni en las estrategias que se pueden utilizar en el aula para abarcar los contenidos y desarrollar las competencias esperadas.

En cuanto a los programas de estudio del Colegio de Francés, se concluyó que la organización y la estructura que poseen, al estar adecuados a los

descriptores del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, son muy apropiados para el desarrollo de competencias de los estudiantes, las unidades al ser flexibles en su organización de acuerdo con las necesidades del grupo permiten una mejor planificación estratégica para lograr los aprendizajes esperados y al ser únicamente 3 unidades a lo largo de todo un ciclo escolar, permite que las competencias sean potencializadas y “pulidas”. Sin embargo, también hay docentes quienes se enfocan únicamente en el desarrollo de las habilidades lingüísticas y no de las competencias.

Como uno de los resultados de esta fase, se analizó que es importante que los docentes tengan presente la relación de los objetivos de aprendizaje de su asignatura particular con el objetivo de aprendizaje del campo de lengua y asimismo con el perfil de egreso del estudiante de bachillerato UNAM, tal como se observa en la figura 15, en donde se presenta un ejemplo con la asignatura de Francés I y se aprecia cómo cada objetivo contribuye a uno más grande, evitando la mentalidad individualista de los programas de estudio de las asignaturas disciplinares.

Figura 15

Relación de los objetivos de aprendizaje dentro de la ENP



Nota. Elaboración propia con información del Plan de Estudios (1997)

Tabla 1

Extracto de testimonio docente acerca del análisis curricular

“Wow, ahora entiendo hacia dónde va mi materia, porque no sabía en qué campo estaba ni que formaba parte de un objetivo más allá del general. Conocer esto ahora me abre los ojos a que trabajo de la mano con otras materias y cómo todos juntos estamos formando a un mismo estudiante”.

Nota. Estos testimonios fueron recolectados durante las sesiones de análisis con la comunidad docente

5.4. Propuesta de una herramienta digital como marco de significación del currículo

Un portal educativo, se define como un espacio web que ofrece múltiples servicios a los miembros a la comunidad educativa (Profesores, alumnos, gestores educativos y familias) tales como: información, instrumentos para la búsqueda de datos, recursos didácticos, herramientas para la comunicación interpersonal, formación, asesoramiento, etc. (Bedriñana, 2005). Los portales educativos permiten el acceso a los contenidos de forma ágil, sencilla e instantánea, este tipo de estructuras de información constituyen una de las mejores soluciones en la construcción del conocimiento (Gértrudix, 2006).

De acuerdo con Contreras (2006)

El portal educativo también simplifica la planificación del docente, facilita la selección y publicación de contenidos y familiariza al estudiante con las herramientas y el manejo de la información en los nuevos medios, lo que da un gran impulso al proceso de enseñanza y aprendizaje. (p.16)

Una de las problemáticas más destacadas dentro del análisis del currículo, fue la falta de conocimiento del currículo de la Escuela Nacional Preparatoria por parte de los docentes, incluso de los estudiantes. Por lo tanto, se ha diseñado una propuesta de una página o portal educativo en la cual, el Plan Curricular se presente

de forma dinámica para una mejor comprensión de éste, ya que resulta incómodo consultarlo en un documento extenso.

La ruptura entre el currículo formal y el real presenta una problemática vigente en el bachillerato. Una de las soluciones que se ha generado es la noción de un currículo participativo, Schwab (1970) en Díaz Barriga, Soto y Díaz (s.f.) plantea las bases de la participación de los actores curriculares (docentes, estudiantes, expertos curriculares) en la toma de decisiones relacionadas al currículo; de no ser consideradas en la innovación curricular, se produce un “punto ciego” que debilita o imposibilita su aplicación al aula.

Debido a ello, es por lo que, el diseño de esta página web está dirigido a dichos actores curriculares, a fin de que puedan acceder, participar y tomar decisiones para la implementación y mejora curricular. De esta forma, la herramienta tecnológica diseñada permite almacenar, gestionar y transmitir información a la comunidad educativa de la Escuela Nacional Preparatoria, producir conocimiento pasando de una herramienta informativa a una dinámica y finalmente, mediar las prácticas en el aula con la propuesta curricular.

Además de la descripción del currículo, esta página presenta recursos didácticos, herramientas de aprendizaje, secuencias didácticas y algunas evidencias de trabajo, con el fin de ser un apoyo para el docente que consulte la página.

Además de la descripción del currículo, esta página presenta las situaciones didácticas diseñadas con sus recursos didácticos y herramientas de aprendizaje, así como algunas evidencias de trabajo, resultado de la implementación, esto con el fin de que sean un apoyo para el docente que consulte la página.

De esta forma, el docente puede consultar la página tiene acceso al currículo de la ENP de forma dinámica, con sus objetivos generales, de los campos disciplinares, el subcampo al que pertenece su asignatura, la propia asignatura y las situaciones didácticas que responden a conocimientos específicos ya sea en contenido o bien,

en unidades dentro del plan de estudios, a los recursos (videos, imágenes, organizadores gráficos, podcast, entre otros).

Para su construcción, se utilizó la plataforma Wix, que permite crear un sitio web de forma intuitiva, editar e incorporar recursos multimedia, lo que facilita presentar los programas de forma diversificada produciendo una semiosis continua donde la producción de significación. Esta herramienta constituye un mar de signos que promueven la interpretación y comunicación.

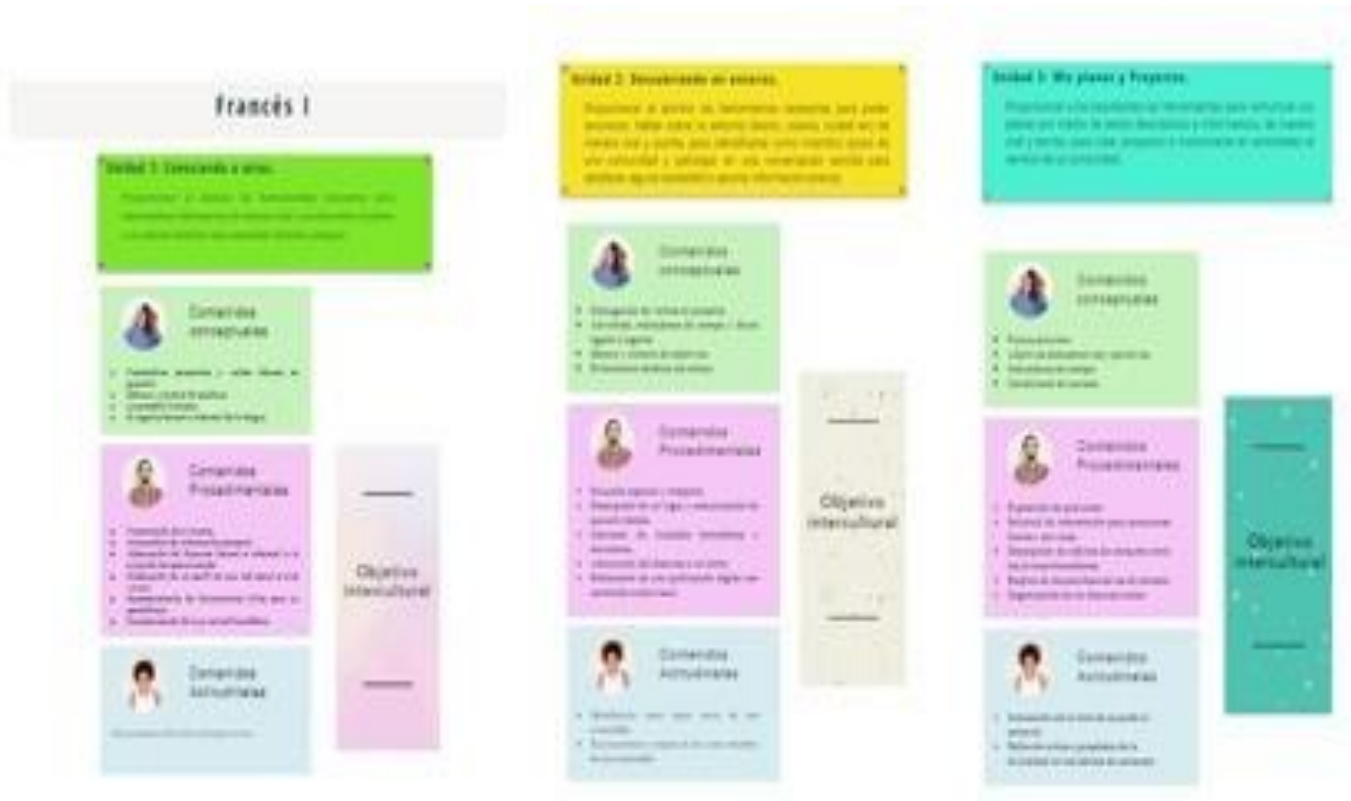
Esta página se puede consultar en González, R. (2018).

Dentro de esta herramienta se pueden identificar los niveles de organización que presenta Rodríguez en Coll y Monereo (2008), los cuales, permiten facilitar los aprendizajes (véase Figura 16):

- a) Segmento de contenidos por niveles de integración, es decir, se desglosan los contenidos del campo de Lenguas Extranjeras en otros más pequeños.
- b) Composición espacial de los diferentes contenidos al interior de las pantallas construyendo unidades de significación.
- c) Estructura del acceso temporal de los contenidos, de forma que el acceso a la información digitalizada.
- d) Posibilitación de interacción entre el estudiante, los contenidos y el docente.

Figura 17

Despliegue de la competencia a desarrollar dentro de cada unidad



Nota. Imágenes tomadas de González (2018)

Seguendo el marco conceptual de la Actividad, el uso de las tecnologías resulta de una acción e interacción de una comunidad con su objeto. De esta forma, las TIC constituyen un medio semiótico novedoso que transforma el proceso de conocimiento y los procesos de enseñanza y aprendizaje. De modo que, estas se integran al triángulo interactivo de la Actividad como un elemento mediador (véase Figura 18).

Figura 18

Actividad de Engeström para la apropiación de la herramienta WIX



Nota. Elaboración propia basado en Engeström (2001)

Presentar esta herramienta y hacer uso de ella dentro de las actividades formativas, permitirá que los actores educativos se apropien de ella, entendiendo su función, explicándole y crear nuevas oportunidades con ella y con nuevas herramientas.

5.5. Línea de Aprendizaje para la Lengua Extranjera Francés en la ENP

Como resultado de la investigación educativa dentro de la enseñanza y aprendizaje de Francés como lengua extranjera, la investigación de la currícula internacional y del análisis de los programas de francés de la ENP, se determinó una línea de aprendizaje o una progresión del aprendizaje, que funcione como una guía para dirigir intencionadamente las estrategias docentes, el diseño de situaciones didácticas y la organización de estas a lo largo del ciclo escolar y así enriquecer los entornos de aprendizaje de los estudiantes y favorecer el desarrollo de sus habilidades en la lengua meta.

El Programa de formación escolar de Quebec (Programme de formation de l'école québécoise, 2011), además de ser una referencia para elaborar la línea de aprendizaje en esta investigación, permitió comprender que la progresión o ruta del aprendizaje es un complemento de cada programa disciplinar en proporcionar detalles sobre los conocimientos que los estudiantes deben adquirir y poder utilizar cada año escolar. Esta es una herramienta que se pone a disposición de los maestros para ayudarlos a planificar.

Las principales referencias que permitieron el desarrollo de la línea de aprendizaje, dentro de este trabajo, para el programa de estudios de Francés son: El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) y la Progresión de aprendizaje (Progression des apprentissage) del plan curricular para las lenguas de Quebec.

- El Plan curricular para las lenguas de Quebec indica que el conocimiento se consolida mediante su uso y el ejercicio de habilidades conduce a la adquisición de nuevos conocimientos. Sin embargo, impartir conocimientos plantea el desafío de hacerlos útiles y sostenibles, lo que se refiere a la noción de competencia. De hecho, sólo se está verdaderamente seguro de adquirir una regla gramatical, por ejemplo, cuando se utiliza adecuadamente, en varios textos y contextos que van más allá del ejercicio repetitivo y dirigido. Al estar el aprendizaje ligado directamente a los distintos contextos, es necesario precisar modos de discursos: descripción y explicación, vinculados a la información; justificación y argumentación, relacionada con el pensamiento crítico; la narración, el teatro y la poesía, vinculados a la creación.

El aprendizaje significativo se puede organizar en torno a un género (por ejemplo, la cápsula de información) inscrito en un modo de discurso (descripción) del cual podemos apuntar contenido de aprendizaje relacionado con los recursos de la lengua. También se puede hacer apuntando primero a algunos objetos de enseñanza y aprendizaje relacionados con un modo de discurso (por ejemplo, los procesos de

refutación en la argumentación) para luego elegir los recursos del lenguaje (el léxico de la negación) necesarios para completar una tarea como producir una carta abierta. Aún podemos diseñar el trabajo de planificación a partir de un proceso textual (introducir diálogos) o conocimiento gramatical (la oración subordinada con valor temporal) para asociar uno y otro con la práctica de un género, el cuento (Progression des apprentissages au secondaire, 2011).

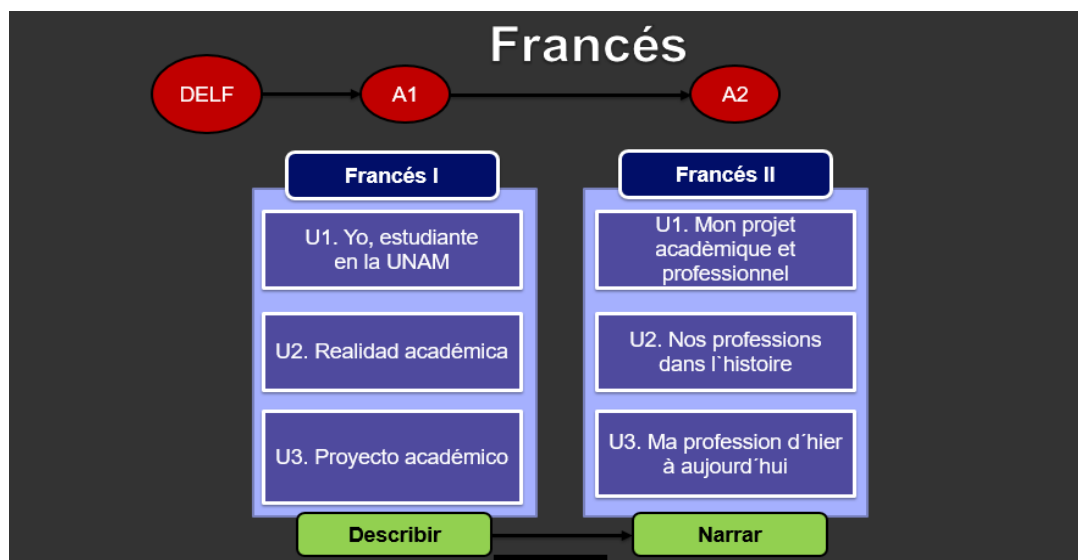
- Mientras que el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) indica, dentro de la competencia pragmática, diversas macrofunciones, caracterizadas por su estructura interaccional, para el uso funcional del discurso hablado o del texto escrito: Descripción, Narración, Comentario, Exposición, Exégesis, Explicación, Demostración, Instrucción, Argumentación, Persuasión, etc., permitiendo la comunicación en distintos escenarios: Ofrecer y buscar información factual, expresar y descubrir actitudes, persuasión, vida social, estructurar un discurso, etc.
- La investigación de Téllez (2019) acerca de la práctica docente en la alfabetización dentro de los entornos complejos de aprendizaje, un estudio realizado dentro del mismo proyecto Aleph5 en contexto de nivel preescolar. En esta investigación se reportó la transferencia de la agencia transversal en las fases dentro de actividades comunicativas. Esta transferencia se refiere al cambio del actor que tiene la principal participación de las acciones de la implementación de situaciones didácticas llevando la agencia del docente de mayor a menor grado conforme el estudiante avanza en el entorno de aprendizaje (conjunto de situaciones didácticas) y en los grados escolares.

De este modo, y considerando la estructura y los objetivos de aprendizaje de los programas de estudio de francés de la ENP, se ha elaborado y conceptualizado la siguiente línea de aprendizaje como resultado del proceso de análisis:

Tomando como referencia los modos discursivos propuestos por el MCERL y por el programa de Quebec, en los programas de la ENP se concretan en: Describir, Narrar y Argumentar. De forma que, en cada año los estudiantes desarrollen cada una de ellas, en las figuras 19 y 20 que se muestran visualmente.

Figura 19

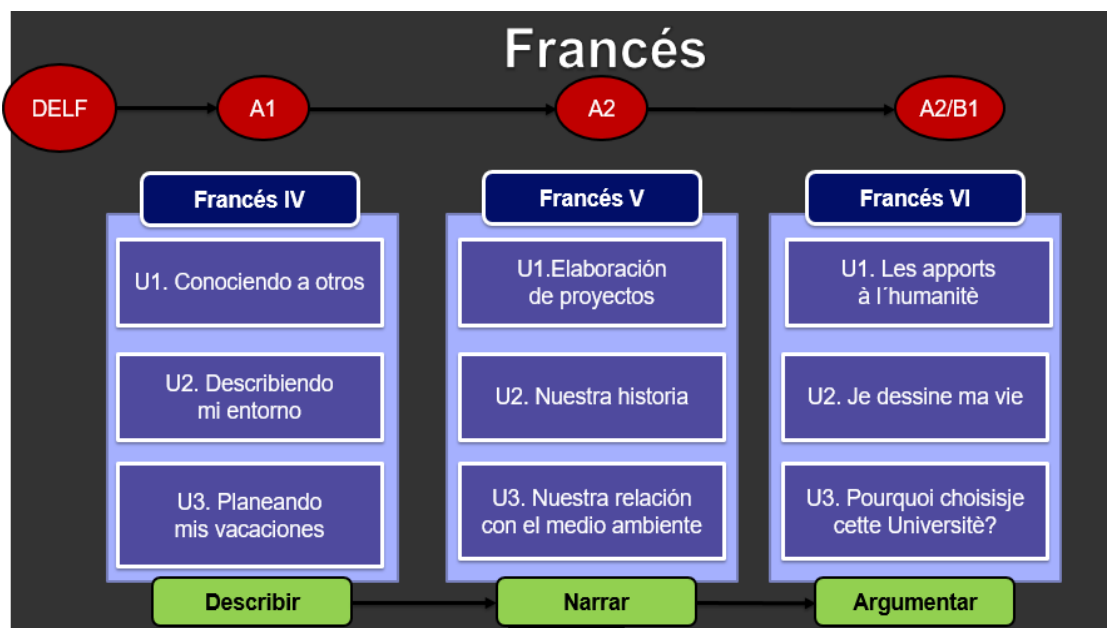
Descripción de las unidades de francés I y II



Nota. Elaboración propia. En la figura 19 se puede observar las unidades de francés I y II con los niveles y los modos discursivos esperados a lograr

Figura 20

Descripción de las unidades de francés IV, V y VI



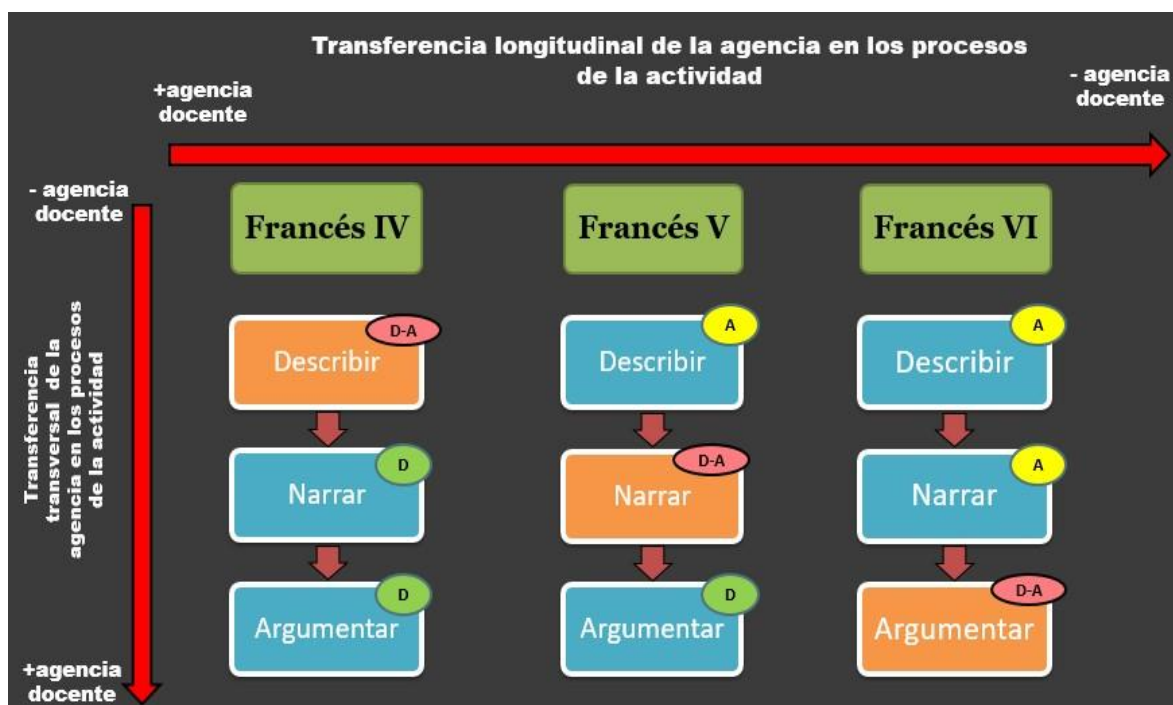
Nota. Elaboración propia. En la figura 20 se puede observar las unidades de francés IV, V y VI con los niveles y los modos discursivos esperados a lograr

Como se muestra en la figura 21, en Francés I y IV, los estudiantes desarrollan sus competencias dentro de situaciones didácticas que **enfatan**, más no se limitan a, la habilidad discursiva Describir; en Francés II y V, dentro de situaciones que enfatizan la Narración y finalmente en Francés VI, dentro de la Argumentación.

Como se mencionó, las situaciones didácticas no se limitan a un sólo modo discursivo, sino que envuelve a los estudiantes en los 3 modos, para desarrollar estas habilidades de modo progresivo. Retomando e inspirado en la teoría de Vygotsky la mediación por parte del docente irá disminuyendo progresivamente a lo largo de los 3 años permitiendo así la transferencia de agencia en la actividad longitudinal y transversal, refiriéndonos al cambio del actor principal en la participación de las acciones dentro de las situaciones didácticas; por lo tanto, la línea quedaría del siguiente modo.

Figura 21

Línea de aprendizaje para francés IV, V y VI



Nota. Elaboración propia.

De acuerdo con la figura 19 se observa que, a lo largo de los modos discursivos de la actividad, hay un cambio en el agente con una participación predominante para realizar cada modo discursivo, de esta forma el agente puede ser el alumno (A), el docente (D) o la diada docente-alumno (D-A), logrando observar que la agencia fluctúa entre el docente y el alumno de forma transversal (dentro de la actividad) y longitudinal (a lo largo de los ciclos).

Podemos observar que en Francés I y IV, hay una participación conjunta del Docente y Alumno con mayor intensidad en la Descripción y las Narración y Argumentación, quien propone la mayoría de las acciones es el docente. En Francés II y V, se observa que la Descripción ya es realizada por el alumno y el docente cede la agencia principal de esta acción ya que los estudiantes ya pueden realizarla por sí mismo o bien con poca asistencia docente. Finalmente, en Francés VI, las primeras dos acciones (Descripción y Narración) ya son realizadas por el alumno autónomamente y la diada D-A participa más en la Argumentación.

Así, a lo largo de los 3 años de curso, se observa el progreso en el aprendizaje y agencia del estudiante dentro de las acciones de las situaciones didácticas.

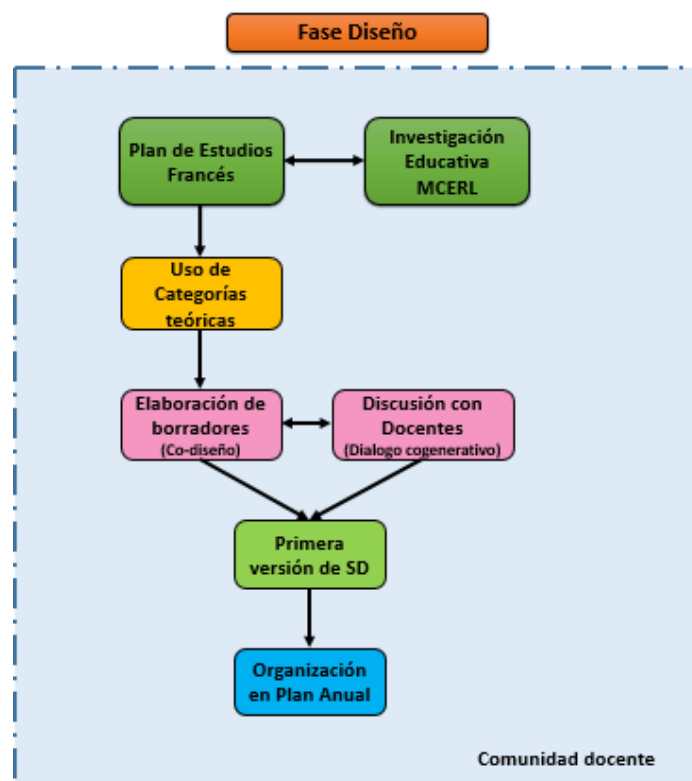
Capítulo 6. Diseño colaborativo de ambientes de aprendizaje en el aula de Francés

Considerando el panorama educativo de las lenguas extranjeras, el objetivo principal de esta investigación y las perspectivas metodológicas mencionadas en el capítulo tres; en este capítulo se describe el proceso planificado, así como los elementos necesarios para realizar el diseño de los ambientes de aprendizaje en las aulas de Francés.

En la figura 22 se muestra el proceso de la fase de Diseño y a continuación se describe cada paso realizado.

Figura 22

Estructura de la fase de diseño



Nota. Elaboración propia

Una vez realizado el análisis del currículo de la Escuela Nacional Preparatoria, exploradas las áreas de oportunidad dentro de los programas de estudios de la asignatura de Francés; de la revisión de la investigación educativa conociendo las soluciones propuestas internacionalmente y nacionalmente, así como del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas con el fin de conocer las competencias que deben desarrollar los estudiantes; se comienza con el desarrollo de los primeros borradores de las situaciones didácticas dentro de la comunidad docente. Pero primero, es importante mencionar las categorías teóricas existentes en estas, las cuales permiten crear las condiciones enriquecedoras que promueven el desarrollo de las competencias comunicativas. Tales dimensiones se describen a continuación.

6.1. Dimensiones teóricas de las situaciones didácticas

Entendemos a las situaciones didácticas como actividades auténticas llevadas al aula, las cuales representan prácticas sociales reales y genuinas, de forma que se reduce el artificialismo, así como la descontextualización del aprendizaje, permitiendo que los estudiantes puedan tomar sentido y reconocer el valor funcional de lo aprendido, del mismo modo, permite la posibilidad de transferir lo aprendido a situaciones novedosas (Hernández, 2018).

Autores como Daniels (2003), Leontiev (1978), Luria (1987), Rogoff (1993) Engeström y Cole (1997); y Wenger (2001) destacan la importancia de la actividad y el contexto para el desarrollo de las capacidades cognitivas, además reconocen que el aprendizaje escolar es un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales (De Vargas, s.f.).

Considerando las premisas del *aprendizaje situado* en donde este es parte y producto de la actividad, del contexto, así como de la cultura en que se desarrolla y utiliza; y partiendo de la idea de que el aula en lenguas extranjeras es un sistema complejo, que contempla múltiples interacciones a diversos niveles (académico, social, simbólico, contexto, etc.), queda claro que la práctica educativa no admite muchas simplificaciones (Ballenilla et. al., 1998) es por eso por lo que se han diseñado

situaciones didácticas con contextos y modalidades cambiantes.

De esta forma, las situaciones didácticas fueron diseñadas a través de distintas modalidades:

- *Rutinas*: Son actividades de corta duración que se realizan en todas las sesiones; suelen permitir la atención a una habilidad en específico, por ejemplo: poner la fecha, leer un tweet, escuchar un audio, etc.
- *Talleres*: Los talleres son actividades en las que la meta específica es elaborar un producto en un tiempo corto; están organizadas en pocas sesiones a comparación de un proyecto. Por ejemplo: hacer una infografía, un cartel, un tríptico.
- *Proyectos*: Son actividades más elaboradas y complejas que requieren un número mayor de sesiones para lograr un producto específico. Están organizadas dentro del plan anual de manera más estratégica de modo que los estudiantes se ven envueltos por más procesos de comunicación y diversas habilidades. Por ejemplo: Realizar un video, un podcast, etc.
- *Juegos*: Son actividades flexibles con una estructura y técnicas utilizadas en el juego, es un método atractivo para los estudiantes para promover el aprendizaje y llegar a la resolución del problema (Kapp, 2012). Pueden efectuarse en los tiempos libres de la clase o bien para concretar los conocimientos y habilidades desarrollados en un tema específico.

Todas las situaciones didácticas diseñadas contemplan categorías teóricas, tales como la asistencia o mediación docente, motores cognitivos, uso de actividades reales, medios de representación externa y organización social, además se integran los ejes transversales de la ENP.

A continuación, se desglosan cada una de dichas categorías.

Actividades reales: Dentro de las situaciones didácticas, las actividades reales juegan un papel importante para que los conocimientos desarrollados en el aula sean significativos y cobren sentido dentro de la

actividad societal en la que están envueltos. De acuerdo con Rogoff (2003), la actividad establece el motivo determina las relaciones y las formas de actuación entre sus participantes y genera mecanismos como la interacción social, que ayuda a dar sentido a las herramientas simbólicas y culturales, con la finalidad de lograr las metas y objetivos planteados. Los estudiantes se ven envueltos en un contexto pertinente, lleno de actividades educativas coherentes, significativas y propositivas (Díaz, 2003).

Medios de representación externa: De acuerdo con Martí (2003), los sistemas externos de representación constituyen artefactos culturales mediadores de la conducta humana de enorme relevancia. Las representaciones externas, al ser objetos de conocimiento y de transformación, facilitan el proceso de objetivación del referente.

Asistencia docente: Tiene como referente al andamiaje asistido (Bruner, 1976) el cual hace referencia a una situación de interacción entre un sujeto más experimentado en un dominio y un novato, para que este último se vaya apropiando gradualmente del saber del experto. En esta situación es el docente quien provee estructuras que sirven de apoyo a los estudiantes, envolviéndolos así de retroalimentaciones y modelizaciones, con el fin de desarrollar los procesos comunicativos y lograr su nivel potencial de rendimiento (Delmastro, 2010).

Motores Cognitivos: Nos referimos como motores cognitivos a las ayudas o apoyos docentes específicos que sirven para impulsar el aprendizaje, discurso y reflexión del estudiante durante la actividad.

Organización social: Tiene como objetivo el aprendizaje y la construcción del conocimiento de *manera colectiva*; por lo tanto, dentro de las situaciones didácticas diseñadas, se consideran distintas organizaciones: individual, en equipos grandes o pequeños o bien, en plenaria. Se eligen estratégicamente de acuerdo con la actividad para un mejor desarrollo de las competencias básicas y comunicativas.

Ejes Transversales: Al diseñar las situaciones didácticas, se integran los ejes transversales de la ENP para lograr desarrollar potencialmente sus competencias y aportar al logro del perfil de egreso de la ENP y de las competencias básicas de bachillerato (RIEMS, 2020).

6.2. Diseño de situaciones didácticas

En las sesiones de discusión organizadas desde la fase de análisis con los docentes participantes, cada martes y jueves en el auditorio de la Biblioteca de la ENP5, se reunió toda la comunidad docente para realizar el diseño de las situaciones didácticas.

Para comenzar con el diseño, se tomó en cuenta toda la investigación realizada en la fase de análisis, es decir:

- **Objetivos de los programas de estudio:** De forma que para el diseño siempre se tuvieron en frente los objetivos de aprendizaje a alcanzar y el perfil de egreso marcado por el currículo de la ENP.
- **Línea de aprendizaje,** la cual nos marca un mapa a seguir y lograr construir los aprendizajes dentro de las actividades. De acuerdo con el Programa de formación escolar de Quebec (Programme de formation de l'ècole québécoise, 2011). La progresión de aprendizaje es diseñada para apoyar la planificación educativa, por lo tanto, para la planificación de situaciones didácticas. La progresión o línea del aprendizaje es un complemento de cada programa disciplinar en proporcionar detalles sobre los conocimientos que los estudiantes deben adquirir y poder utilizar cada año escolar. Esta es una herramienta que se pone a disposición de los maestros para ayudarlos a planificar su enseñanza y lo que aprenderán sus alumnos.
- **Investigación educativa:** Se realizó investigación educativa constante para conocer las soluciones y experiencias previas en el campo de Lenguas extranjeras que nos permitiera pensar e integrar actividades a nuestra propuesta, con la intención de tener evidencias y sustentos empíricos que

asegure que dicha actividad promueve los aprendizajes en los estudiantes.

- **Diseño Colaborativo:** En todo momento, los docentes (expertos en su disciplina) participaron en el diseño de la situación didáctica, de modo que toda situación cuenta con un sustento disciplinar y pedagógico para aseverar el funcionamiento de la situación y alcanzar los aprendizajes en los estudiantes. Además, se rescataron las prácticas previas de los docentes que nos permitieran conocer aquellas que habían dado buenos resultados de aprendizaje y que nos permitieran enriquecerlas.
- **Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas:** Al conocer el MCERL, tenemos en frente las pautas para construir la situación didáctica de acuerdo con las habilidades y competencias de la lengua meta.

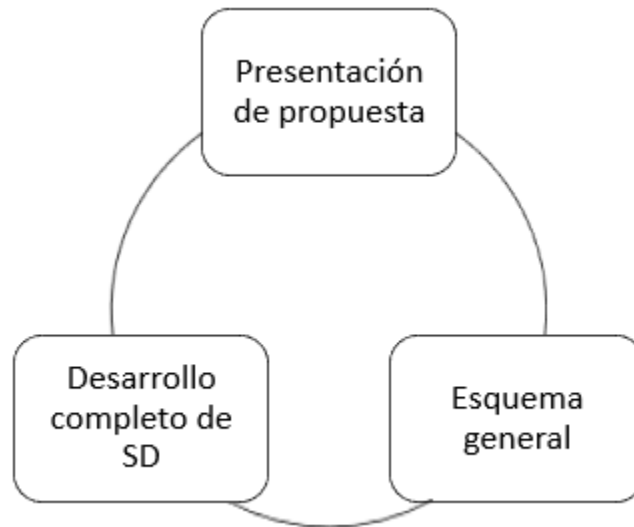
A continuación, se presenta el proceso del diseño de los ambientes de aprendizaje dentro de los programas de Francés I, Francés IV y Francés VI, se decidió por presentar estas asignaturas debido a que se diseñaron aquellas que los docentes participantes impartían en el momento; sin embargo, se pretende continuar con el diseño del resto de las asignaturas.

- Cada primer momento de la propuesta, que surgió de la investigación educativa, se consultó con los docentes para discutir sobre todos los procesos involucrados en la actividad propuesta, el nivel de complejidad y el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje de acuerdo con los programas de estudio; y así poder aprobar su desarrollo completo.
- Una vez aprobada la primera propuesta dentro de la comunidad docente se realizaron esquemas generales de la situación didáctica con los pasos o actividades específicas a desarrollar, el número de sesiones necesarias y las temáticas a abordar.
- Al tener listos los esquemas de la situación didáctica y después de discutirlo entre los participantes, se dio comienzo al diseño completo de las situaciones considerando todas las opiniones y perspectivas de los docentes, los pasos específicos a seguir, se integraron los elementos lingüísticos, se diseñaron o reunieron los materiales didácticos a utilizar y se elaboraron rúbricas o listas de cotejo para la evaluación de la actividad. De esta forma, cada integrante

de la comunidad aporta elementos sustanciales al diseño y se genera conocimiento dentro de la misma comunidad, lo que nos permite enriquecer la práctica de los docentes.

Figura 23

Proceso de desarrollo de propuestas de situaciones didácticas



Nota. Elaboración propia

Toda secuencia didáctica, cuenta con los siguientes elementos, de forma que termina siendo una guía para el docente, en la cual se hacen explícitas las intenciones y el camino a seguir para el desarrollo de las competencias comunicativas.

- Título de la situación didáctica: Se determina el nombre de la actividad y se hace mención de su modalidad (rutina, taller, proyecto o juego).
- Descripción general de la actividad a realizar.
- Se hacen explícitas las competencias a desarrollar a lo largo de la actividad.
- Objetivo de aprendizaje, en donde se describe el objetivo específico de aprendizaje a desarrollar en la actividad, compuesto por conocimiento conceptual (¿Qué?), procedimental (¿Cómo?) y actitudinal (¿Para qué?)
- La meta es el producto a realizar, por ejemplo, un tríptico, una infografía, un cartel, etc.

- En el contexto se describe el aspecto situacional de la actividad, por ejemplo: en el contexto de día de muertos, una problemática ecológica, etc.
- Se describen los procesos de aprendizaje que estarán involucrados en la actividad, por ejemplo, selección de información, investigación, etc.
- En cuanto al contenido, se describen los conocimientos conceptuales o los elementos lingüísticos a desarrollar en la actividad.
- Se determina la organización social del grupo, en donde se señala la forma de realizar la actividad, por ejemplo, en equipos grandes o pequeños, individual o plenaria.
- Duración, se indican el número de sesiones que abarcará toda la actividad.
- La actividad se describe en divisiones por sesiones.
- En cada sesión se describen los pasos a desarrollar para alcanzar la meta, las indicaciones del docente y las acciones del estudiante.
- Se indican motores cognitivos, es decir, momentos específicos para que el docente brinde ayudas a los estudiantes, estas ayudas pueden ser preguntas, aclaraciones, modelaciones, ejemplificaciones, retroalimentación, resignificación, etc.
- Finalmente, se colocan los materiales a utilizar a lo largo de la actividad, por ejemplo: videos, imágenes, organizadores gráficos, etc.

Además, toda secuencia didáctica sigue una lógica general, la cual contiene una *introducción*, en donde, como su nombre lo indica, se introduce a los estudiantes a la temática que envuelve a la situación didáctica, por ejemplo: ecología, cultura, etc.; *desarrollo*, en donde se desglosan todas las acciones específicas para llegar a la meta, y finalmente en la *conclusión* se da cierre a la situación, por ejemplo: presentando el producto. Mientras que en cada sesión de la situación didáctica, se dan espacios de *Contextualización*, en donde el profesor puede retomar lo visto en sesiones pasadas o bien contextualizarlos a la actividad con algún material de apoyo, por ejemplo: un video o una noticia; *desarrollo*, en donde se desglosan los pasos específicos a cumplir en la sesión y un espacio de *reflexión*, en donde el docente tiene la oportunidad de formular preguntas para que los estudiantes reflexionen y/o sistematicen sobre la temática de la actividad. Sin embargo, esta no

es una estructura única o definitiva, pues esta será determinada por la complejidad de la actividad.

6.3. Ejemplificación Secuencia didáctica “Comparación Cultural”

A continuación, en la tabla 2, se ejemplifica con una situación didáctica de Francés I: Taller Comparación Cultural, señalando los elementos ya mencionados anteriormente. Se presenta tan solo una situación didáctica, de las 31 diseñadas, como ejemplo que represente los elementos, categorías e interacciones que cada una de ellas posee.

Tabla 2

Descripción de elementos de la situación didáctica “Comparación cultural”

Título de la Situación y Modalidad	Taller Comparación Cultural (Halloween, La Toussaint, Día de Muertos)
Asignatura	Lengua Extranjera: Francés I.
Investigación educativa y MCERL	Esta situación didáctica surge de las premisas del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y de la investigación especializada, en donde se señala que aprender una lengua, conlleva en definitiva aprender a relacionarse con otra realidad, otro universo significativo; incluso diversos especialistas como Bryram (1997), Kemper (2003), Deardorff (2004), entre otros, han asumido que el objetivo de la clase de lenguas consiste en el desarrollo de saberes y habilidades interculturales. Al estar, los saberes interculturales dentro de las competencias generales del MCERL, se decidió por involucrar a los estudiantes en actividades para conocer de otra cultura, con el fin de dar apoyo a la subjetividad

	<p>en la lengua, ampliar su experiencia social, desafiar las asunciones y cambiar sus puntos de vista.</p> <p>Se rescataron actividades referidas a: conocer La Toussaint de TV5 y Agir en Français, páginas enfocadas en la enseñanza de francés.</p>
Línea de aprendizaje	<p>Dentro de esta situación, como se ha marcado en la línea de aprendizaje, a la asignatura de Francés I le corresponde el énfasis en el modo discursivo Descripción, de modo que, en gran parte de las actividades, los estudiantes se dedicarán a la descripción de las festividades, sin descuidar los modos discursivos de Narración y Argumentación, en los cuales los estudiantes contarán con la asistencia docente necesaria para poder realizar actividades.</p>
Descripción de la situación	<p>En este taller, los estudiantes tendrán la oportunidad de conocer celebraciones de comunidades francófonas, como es La fête de la Toussaint perteneciente a Francia y el Halloween Canadiense, además de su propia celebración “Día de Muertos” mexicano; para hacer una comparación y reflexión sobre las distintas culturas existentes y cómo éstas comparten algunas similitudes. Realizarán una infografía con apoyo de plantillas digitales en Laboratorio de idiomas o en mediateca y en contexto de las ofrendas dentro de la ENP.</p>
Competencias a desarrollar	<p>Competencia Comunicativa: Compuesta por Competencia lingüística. Sistema formal para la expresión de significados. Conocimiento de los recursos formales y la capacidad para usarlos.</p>

(Cuando los estudiantes escriban la descripción de una celebración utilizarán los elementos gramaticales adecuados, utilizarán la sintaxis para organizar oraciones que transmitan sentido y se buscará que tengan un dominio ortográfico adecuado, además se busca que comprendan y expresen significados mediante la formación de oraciones coherentes)

Competencia sociolingüística. Comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua.

(Cuando los estudiantes utilicen el vocabulario que les permita expresarse acerca y de acuerdo con las distintas culturas)

Competencia pragmática. Conocimiento que posee el alumno de los principios según los cuales los mensajes se organizan, se estructuran y se ordenan, se utilizan para realizar funciones comunicativas, se secuencian según esquemas de interacción y de transacción.

(Cuando los estudiantes usan el vocabulario con cohesión y coherencia para realizar correctamente su infografía)

Competencia Intercultural: Se entiende la habilidad del aprendiente de una lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad.

(Al conocer las distintas festividades, los estudiantes reflexionarán acerca del valor y respeto a las diferentes culturas)

Objetivo de aprendizaje	El alumno reconocerá y hablará sobre su entorno (barrio, colonia), de manera oral y escrita, para identificarse como miembro activo de una comunidad. Los estudiantes realizarán una infografía con el fin de difundir las tradiciones de comunidades francófonas y la tradición mexicana sobre la celebración de día de muertos, en la ENP 5, para fomentar el respeto y el valor de las distintas culturas
Objetivo de aprendizaje (Plan de estudios)	Reunirá, seleccionará y organizará información acerca de su entorno escolar inmediato mediante la formulación de preguntas sencillas para compartir la síntesis de los resultados con sus compañeros de manera oral y/o escrita.
Contexto	Día de muertos (29 de octubre-2 noviembre)
Procesos	Selección de información Interpretación de textos Investigación Uso de TIC
Contenido	Conjugación de verbos en presente Adverbios, indicadores de tiempo y léxico ligado a lugares Género y número de adjetivos El fenómeno fonético del enlace
Organización social	Plenaria, equipos e individual
Duración	2 sesiones

6.4. Estructura de Situación didáctica. Primer diseño

En este apartado se describirá la estructura completa de la situación didáctica “Comparación cultural”. A continuación, se desglosan los elementos de la situación didáctica.¹

6.4.1. Actividad societal

Como ya se ha mencionado anteriormente, diseñar secuencias didácticas implica pensar en actividades auténticas, es decir, actividades que representen prácticas sociales genuinas para llevarlas al aula. Por lo tanto, cada secuencia didáctica diseñada para los programas de Francés están pensadas en actividades reales, con el fin de desarrollar las competencias comunicativas.

Para comenzar, la actividad de Comparación Cultural tiene como meta la realización de una infografía con el fin de comunicar y promover una celebración de tres culturas diferentes: La fête de la toussaint (Francia), el Halloween (Canadá) y el día de muertos (México).

Cada una de las situaciones responden a los contextos del uso de la lengua indicados por el MCER (2002), en donde se señala que “la necesidad de comunicarse surge en una situación concreta y tanto la forma como el contenido de la comunicación son una respuesta a esa situación”.

Esta situación se da en el contexto de la actividad societal que la envuelve: Las diferentes festividades. Una actividad que permitirá crear las condiciones para el desarrollo de las competencias comunicativas e interculturales.

Asimismo, favorecerá al desarrollo de las competencias generales del MCER y a los ejes transversales dentro del currículo de la ENP, de forma que los estudiantes se encuentran rodeados de diferentes textos y videos para su lectura y

¹ Se presenta tan solo una situación didáctica, de las 31 diseñadas, como ejemplo que represente los elementos, categorías e interacciones que cada una de ellas posee.

comprensión, elaborarán un producto por medio de herramientas digitales, lo que permitirá desenvolver habilidades mediadas por las tecnologías; además, la actividad está diseñada para fomentar los valores a fin de mantener una mentalidad flexible.

Aunado a lo anterior, esta situación didáctica, responde a las categorías y competencias del MCER (2002) de la siguiente forma:

- **Interculturalidad:** Aprender acerca de las festividades de culturas francófonas (Francia y Canadá), a fin de generar sensibilidad, evitar los estereotipos y relacionarlas con la cultura propia, fomentando así el conocimiento y respeto, además del intercambio de valores simbólicos.

- **Competencia comunicativa:** Toda actividad está diseñada a fin de desplegar la competencia comunicativa; considerando que el lenguaje no puede ser seccionado, se procura el desarrollo de todos sus componentes mencionados en el capítulo dos, de la siguiente manera:
 - *Competencia lingüística:* Esta competencia se despliega al involucrar textos en los que los estudiantes describen la celebración utilizando y siguiendo las reglas gramaticales y de sintaxis, buscando un dominio adecuado de la ortografía y vocabulario.

 - *Competencia sociolingüística:* Se despliega cuando utilizan vocabulario adecuado al contexto en el que se encuentran y que les permita expresar acerca de las distintas culturas con expresiones populares y de cortesía.

 - *Competencia pragmática:* Se despliega cuando se expresan de forma escrita en su infografía con cohesión y coherencia, identificando la estructura de este portador de texto.

- **Destrezas de comprensión:** Toda situación didáctica pone en juego las habilidades de comprensión auditiva y lectora. En este caso, se ponen en juego al momento en que los estudiantes observan videos informativos,

cuando buscan información acerca del tema y al leer las infografías de sus compañeros.

- **Destrezas de expresión:** Específicamente en esta situación, las habilidades de expresión oral se pondrán en juego mientras los estudiantes intercambian información acerca de las festividades utilizando algunas expresiones o vocabulario; por otro lado, aquellas escritas, tienen oportunidad cuando escriben sus cuadros comparativos y sus infografías.

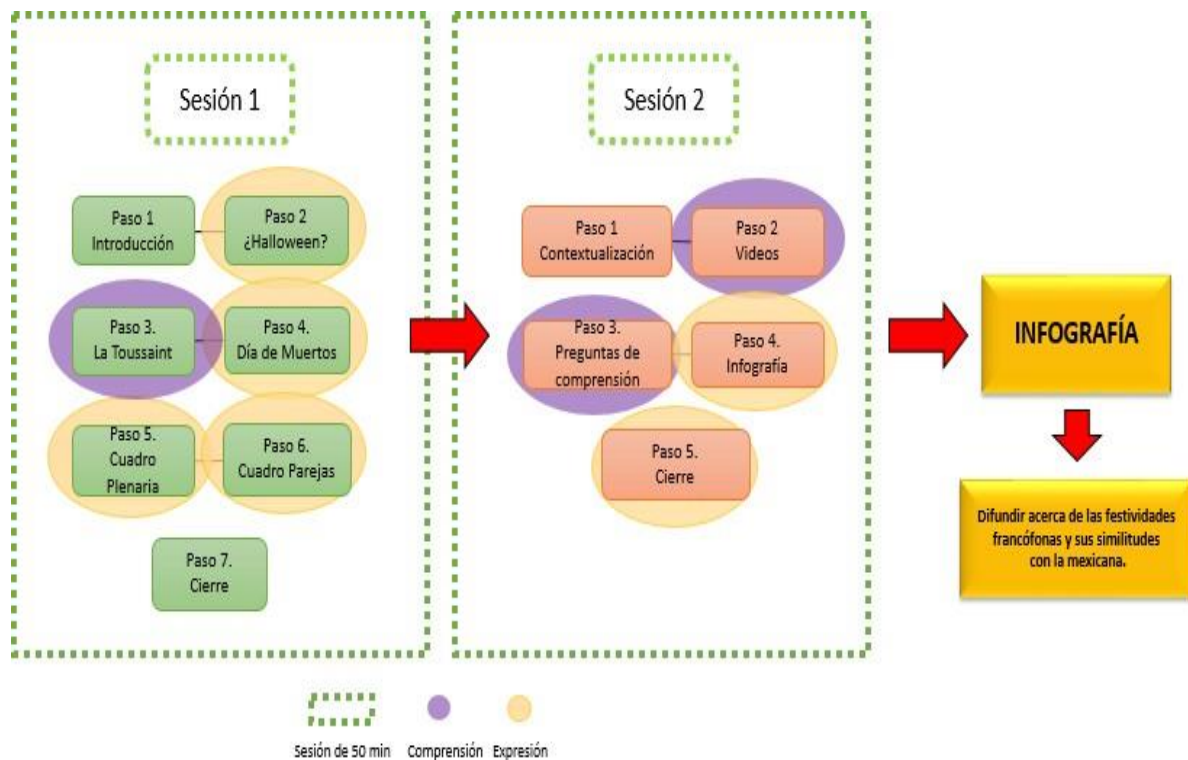
La estructura de todas las situaciones didácticas diseñadas está determinada por la actividad societal a recrear, de este modo, si la actividad en el ámbito real implica realizar determinado número de acciones y emplear ciertas herramientas, esto mismo se lleva a cabo en el diseño de la secuencia didáctica (Cárdenas, 2020).

De este modo y siguiendo las categorías mencionadas anteriormente, para lograr la meta establecida, se establecieron submetas y las acciones a realizar para cumplir cada una de ellas, de forma que cada sesión, se secciona por **pasos**.

En la figura 24, se puede observar la estructura señalada hasta el momento, del taller “Comparación cultural” con las sesiones y los pasos que lo integran, recordando que, al ser un taller, es de tiempo corto y conlleva la realización de un producto en específico.

Figura 24

Acciones dentro de la situación didáctica



Nota. Elaboración propia

6.4.2 Interacción docente-estudiante

En cada uno de los pasos de la situación didáctica, se describen las acciones específicas que debe realizar el docente para guiar a los estudiantes a lo largo de la sesión, los momentos para dar indicaciones, realizar acciones y explicar temas específicos, brindar ayuda o realizar preguntas que sirvan de motor cognitivo a fin de potencializar la competencia del estudiante, de forma que el docente pueda orientar las acciones comunicativas en todo momento.

En la figura 25, se puede apreciar un ejemplo de intervención del docente en las respuestas de los estudiantes, colocando preguntas que permitan potencializar la comprensión de los videos a observar, además, de algunas preguntas que ayuden a impulsar las habilidades lingüísticas.

Figura 25

Extracto de situación didáctica. Mediación docente

- ¿Qué similitudes lograron ver en los videos con las tradiciones?
- ¿Qué diferencias encontraron?
- Qu'ont-ils compris d'autre?
- Où les chrysanthèmes sont-ils utilisés?
- Ils demandent des bonbons?

También podrá realizar preguntas sobre los temas vistos en la sesión pasada, con la finalidad de retomar la parte lingüística para la siguiente actividad.

- ¿Qué dijimos que es Il y a?
- ¿Cómo lo usamos?

Nota. Elaboración propia. Extracto de situación didáctica.

Además, se puede observar que las preguntas son en ambas lenguas, tanto español o francés, pues esto también es un andamiaje colocado por el docente para el dominio de la lengua, el cual, a medida en que los estudiantes avanzan dentro del entorno de aprendizaje diseñado, va disminuyendo hasta lograr un plano de intersubjetividad.

La mediación docente debe permitir construir un ambiente de aprendizaje basto en las competencias comunicativas involucrando constantemente a los estudiantes en acciones cada vez más desafiantes, de forma que el andamiaje a medida que disminuye en algunos aspectos, este mismo se va complejizando paralelamente a la actividad, así la mediación docente está presente en todo momento alrededor de la situación didáctica.

Aparte de la estructura de la actividad comunicativa, el docente prioriza el establecimiento de espacios que permitan organizar el plano colectivo de ideas y acciones necesarias a fin de que los estudiantes participen de forma activa e intensiva en cada fase de la actividad, así se intensifica el número de interacciones entre el docente y los estudiantes, las acciones y recursos utilizados en torno al cuestionamiento, asistencia y explicación, teniendo como resultado que la situación didáctica sea más fluida y autónoma.

La mediación del docente se ve modificada más no eliminada a lo largo del desarrollo de competencias de los estudiantes, de forma que dentro del entorno complejo diseñado (conjunto de situaciones didácticas), el estudiante no requerirá un apoyo de traducción como pudiese ocurrir en los primeros momentos del plan anual, en su lugar requerirá apoyos para mejorar una narrativa o un argumento más elaborado.

Añadido a la mediación docente, se indica quién tiene **la agencia de la actividad**, es decir, quién lleva a cabo la acción o tiene mayor control de las acciones, de tal forma que el docente y el estudiante interactúan con la actividad constantemente. De esta manera, se observa un cambio de agente con participaciones predominantes para la realización de acciones, estos agentes pueden ser: el estudiante, el docente, o la diada docente-estudiante.

La transferencia de la agencia cambia a lo largo de la situación didáctica, un ejemplo de ello se puede observar en la figura 26, en donde la acción la realiza la diada en conjunto Docente-Estudiante mientras realizan un cuadro comparativo compartiendo ideas y el docente involucra nuevo vocabulario.

Figura 26

Extracto de secuencia didáctica, representativa a la agencia que toma la diada docente-estudiante en las acciones

Paso 5. Cuadro comparativo en plenaria (Docente-Estudiante)

El maestro realizará un cuadro comparativo en el pizarrón con información discutida y reunida en los pasos anteriores con ayuda de los estudiantes.

- En este paso el maestro tendrá la oportunidad de presentar vocabulario nuevo con ayuda del glosario o bien para agregar más palabras.

Qu'est ce que l'on fait...		
à la Toussaint?	au jour des morts?	à Halloween?

Nota. Elaboración propia. Extracto de situación didáctica.

Asimismo, se establecen las oportunidades en las que el docente tiene la agencia total de las acciones, tal es el caso en donde se presenta al estudiante los actos que se realizan en la festividad francesa de forma oral y con ayuda de un texto, se explica nuevo vocabulario, se brindan algunos ejemplos de su uso, o bien, mientras guía una contextualización o reflexión de la actividad.

Por otro lado, se establecen aquellas en las que el estudiante tiene el control de las acciones, una ejemplificación se puede observar en la figura 27, en donde los estudiantes trabajan solos o en pares para completar el cuadro comparativo de forma escrita.

Figura 27

Extracto de situación didáctica representando la agencia del estudiante

Paso 6. Cuadro comparativo en parejas. (Estudiante)

El maestro pedirá a los estudiantes que se reúnan en parejas y que agreguen más información a su cuadro en su cuaderno, con apoyo de frases y vocabulario. Por ejemplo:

Il y a ...

<u>de l' eau</u>	<u>des aliments</u>
<u>du pain</u>	<u>des bougies</u>

Nota: El docente deberá apoyar a los estudiantes en la escritura con cada estudiante, mostrándoles cómo usar las herramientas (grammar bank, glosario y frases)

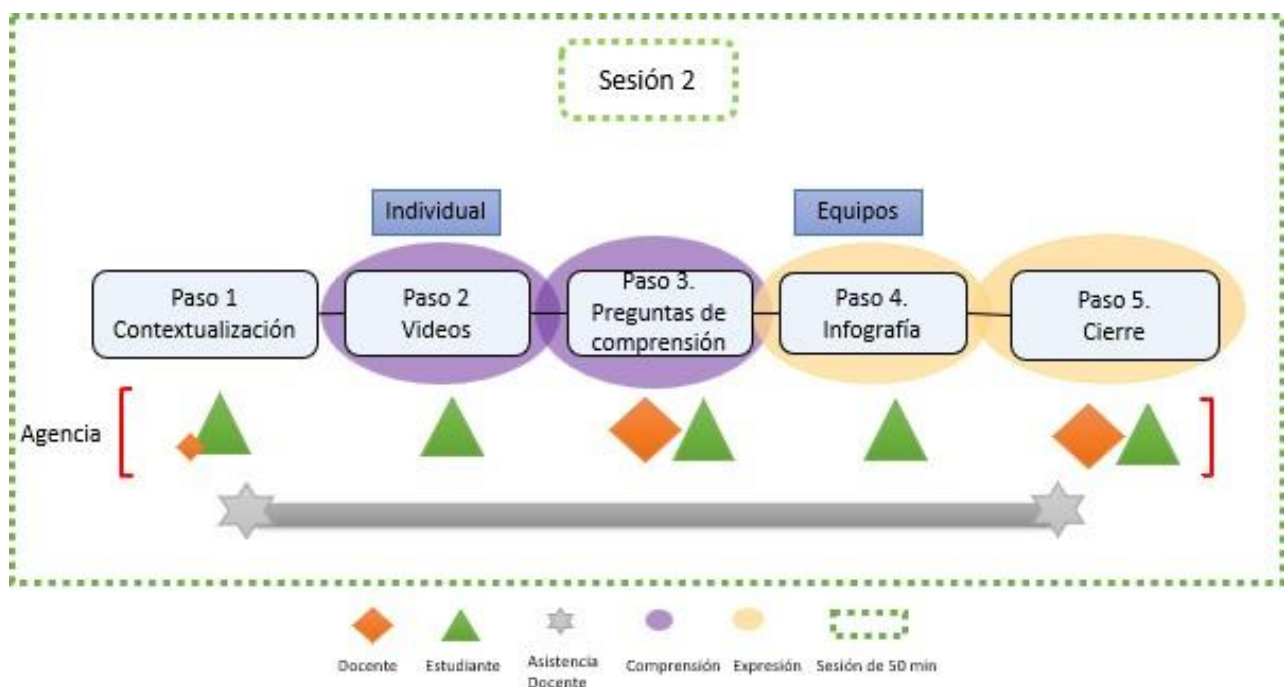
Nota. Elaboración propia. Extracto de situación didáctica.

Además, se establecen oportunidades en los que el docente tiene poca participación en la acción y la existente se enfoca brindar ayudas a fin de que la actividad fluya adecuadamente. Un ejemplo de este conjunto se puede apreciar en

la figura 28, en la que se representa la agencia docente con un rombo, al estudiante con un triángulo y la mediación docente con la estrella, observando los momentos exactos en donde toman el mayor control de las acciones dentro de la situación didáctica. Mientras que la asistencia docente se mantiene presente en todo momento, colocando los andamiajes y motores cognitivos pertinentes, a fin de que la actividad fluya, y brindar las mejores oportunidades para el despliegue de la competencia comunicativa.

Figura 28

Agencia de la actividad dentro de la situación didáctica



Nota. Elaboración propia.

6.4.3. Mediación social

Además de la interacción entre el docente y el estudiante, se indican los momentos en los que la organización social del grupo tiene lugar mayormente. En otras palabras, se establecen los momentos en los que realizarán las acciones de forma individual, en equipos, en pares o en plenaria, esto con el fin de crear las

oportunidades para desarrollar habilidades dentro de las competencias generales del MCER descritas anteriormente y agrandar las oportunidades en las que la interacción entre pares apoye el desarrollo de la competencia comunicativa. Asimismo, es importante señalar que a lo largo de toda la situación didáctica se procura que los estudiantes mantengan esta interacción ayudándose uno al otro.

Así, también se crean las condiciones para que los estudiantes con mayor dominio de la lengua interactúen con aquellos con niveles más bajos a fin de que la mediación social fomente y permita un mayor despliegue de las competencias comunicativas, así como el cumplimiento de las acciones complejas puestas en cada situación didáctica diseñada.

Por otro lado, se consideran las habilidades generales de los estudiantes para la organización social, a fin de crear las oportunidades de desarrollo de las competencias generales, principalmente, el trabajo colaborativo.

Un ejemplo de ello se puede observar en la figura 29, en la que se representa la organización de tres diferentes equipos, señalando los niveles de dominio de la lengua (de acuerdo con los niveles básicos de Francés I) de cada estudiante. Este señalamiento se realizó con ayuda de las rúbricas DIALANG del MCER (2002), con apoyo de la observación crítica y cualitativa por parte de los docentes frente a grupo, contando con su experiencia en el dominio de la lengua meta. De este modo con esta organización estratégica, aquellos estudiantes señalados con “Alto” ayudarán a los “bajos” dentro de la actividad.

Figura 29

Representación de conformación de interacción de pares mixtos



Nota. Los nombres mostrados en la figura fueron modificados para resguardar las identidades de los estudiantes que participaron.

Es importante indicar que esta organización social se adecúa a la actividad propuesta y a la meta a lograr, de forma que varía en cada una de ellas. Esta organización se puede observar en la figura anterior con los rectángulos: Individual y Equipos.

6.4.4. Herramientas para la construcción de significados

Otro de los elementos importantes a integrar a toda situación didáctica son las herramientas, las cuales permitirán la construcción de los significados de forma más clara.

A fin de que fomentar la construcción de los significados, se integran las herramientas a toda situación didáctica, las cuales funcionan como un medio semiótico, producto histórico y cultural dentro de la Actividad (Rogoff, 1997), permitiendo realizar las acciones ya que “se piensa con y a través de los artefactos

culturales” (Radford, 2006). Por lo tanto, el hecho de que los estudiantes tengan contacto con estos medios y que aprenda a usarlos implica construir los significados, comprender su sentido y estar en la posibilidad de emplearlos para transformar el mundo del cual forma parte (Cárdenas, 2020).

Estas herramientas dentro de las situaciones didácticas de lengua extranjera pueden ser: diferentes portadores de texto (libros, artículos, cuentos, etc.), organizadores gráficos (mapas, esquemas, guiones, etc.) o medios audiovisuales (videos, podcasts, películas, etc.). Cada una de estas herramientas se añade a la situación didáctica relacionándola con las actividades reales en las que la lengua interactúa y en las que el estudiante necesitará el dominio de la lengua. Igualmente, en la elección de uno u otro medio, se consideran las oportunidades que este brinda para el desarrollo de las competencias comunicativas y las destrezas de comprensión y expresión.

Un ejemplo de ello se puede observar en la siguiente figura, un extracto de la situación didáctica en cuestión, en donde la herramienta central es un cuadro comparativo que permite concentrar las ideas, observar la gramática de las palabras, el despliegue de habilidades de expresión y comprensión escrita.

Figura 30

Extracto de situación didáctica representativa del uso de esquemas como herramienta

Paso 5. Cuadro comparativo en plenaria (Anexo 1)
El maestro realizará un cuadro comparativo en el pizarrón con información discutida anteriormente y con ayuda de los estudiantes.

- En este paso el maestro tendrá la oportunidad de presentar vocabulario nuevo con ayuda del glosario o bien para agregar más palabras.

Cuadro comparativo:

Qu'est ce que l'on fait...		
à la Toussaint?	au jour des morts?	à Halloween?

Nota. Elaboración propia. Extracto de situación didáctica.

Otro ejemplo, se puede observar en la figura 31, en la que se aprecia el uso de medios audiovisuales que brindan oportunidades para desplegar las destrezas de comprensión auditiva y lectora, además de ser una herramienta que fomenta la interculturalidad.

Figura 31

Extracto de situación didáctica acerca del uso de medios audiovisuales como herramienta

En esta sesión, el maestro pedirá a los estudiantes que vean 2 videos sobre la Toussaint y Día de muertos, ambos en francés y con subtítulos. (Anexo 3) y posteriormente hará las siguientes preguntas con el fin de conocer la comprensión de los estudiantes sobre el video.

Videos:

- Fête de la Toussaint (Video sobre la Toussaint, Francia)



<https://www.youtube.com/watch?v=1lnzPnGsnCg&t=9s>

Nota. Elaboración propia. Extracto de situación didáctica.

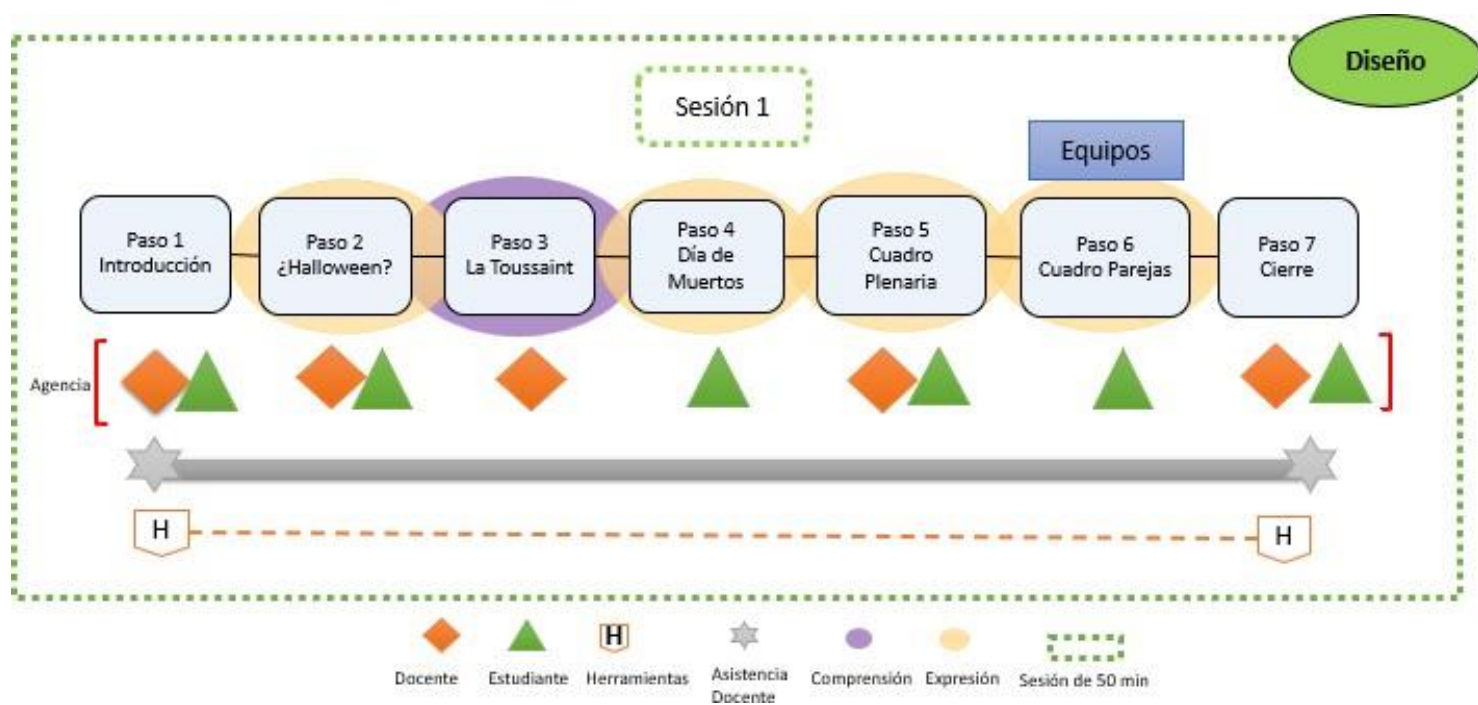
De esta forma, e integrando las herramientas de forma horizontal, el esquema general de la estructura de la situación didáctica queda de la siguiente forma.

El uso de toda herramienta se ve envuelta en las mediaciones e interacciones con el docente, de forma que dentro de la situación didáctica escrita se describe el plan didáctico, las acciones concretas a realizar con dicha herramienta, así como los momentos de reflexión en torno a esta. Por ejemplo, como se observa en la

figura 31 y 33, el uso de un video acerca de las festividades va acompañado de preguntas por parte del docente para fomentar la comprensión del video, así como de ayudas pertinentes para el entendimiento del vocabulario, expresiones, entre otras cosas. De forma que, como se describe anteriormente, la agencia de la actividad se ve modificada conforme la situación y el desarrollo de las competencias avanza.

Figura 32

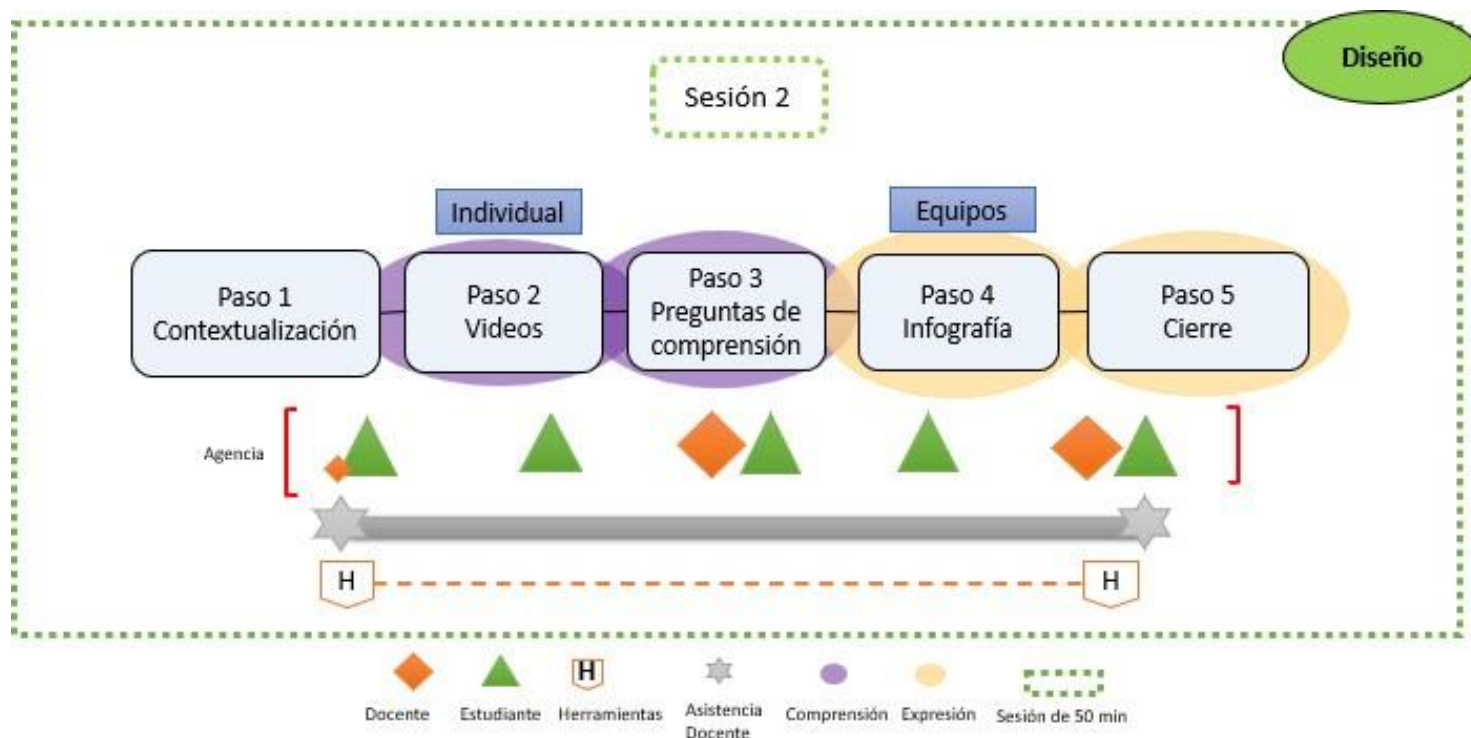
Estructura de la situación didáctica “comparación cultural” primera sesión



Nota. Elaboración propia. Extracto de situación didáctica.

Figura 33

Estructura de la situación didáctica “comparación cultural” segunda sesión



Nota. Elaboración propia. Extracto de situación didáctica.

6.5. Construcción del entorno complejo de aprendizaje

En los apartados anteriores, se mencionó cómo está conformada una situación didáctica y se describieron los elementos que conlleva; sin embargo, y aunque son complejas cada una de ellas, un entorno complejo de aprendizaje está construido por diversas situaciones didácticas; por lo tanto, se diseñaron 31 situaciones didácticas de diferentes modalidades que ofrecieran distintas oportunidades para desplegar las competencias comunicativas del estudiante. Véase Anexo VII para observar las 31 situaciones didácticas construidas.

Las situaciones didácticas con modalidad de rutina se muestran aparte ya que estas son utilizadas para las distintas materias de francés, incluso para las materias de inglés con los docentes participantes. Las rutinas se muestran en el

Anexo VII.

Este conjunto de situaciones didácticas son las que conforman el entorno complejo para el aprendizaje de francés en un primer diseño.

6.6. Organización de las actividades

Una vez diseñadas las situaciones didácticas, estas son organizadas dentro de un plan anual que ayude a gestionar la implementación de las diferentes sesiones. Este se realizó de forma personalizada para cada docente y respetando los días asignados a sus clases.

Este plan anual funge como un organizador temporal de las situaciones didácticas que se implementarán en cada uno de los días del ciclo escolar; además, permite especificar en forma de calendario la situación didáctica y sus números de sesiones respectivas (Téllez, 2019). Asimismo, permite visualizar al docente las oportunidades que tiene dentro de las sesiones de cada situación y entre las diferentes situaciones didácticas para brindar ayudas específicas a los estudiantes. En otras palabras, puede enfocar su mediación de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, por ejemplo: en el caso de que los estudiantes tengan mayores dificultades en la escritura, dentro del plan anual, el docente puede observar en qué situación y en qué sesión puede potencializar sus ayudas a fin de desarrollar tal habilidad.

Con el propósito de visualizar un ejemplo, se encuentra el Anexo IX y X, en los que se aprecia el plan anual de dos docentes, uno en Francés I y el otro en Francés VI respectivamente, presentando la situación didáctica en cuestión y otras más. Además, se puede apreciar la interacción entre diferentes tipos de situaciones: rutinas, talleres y proyectos.

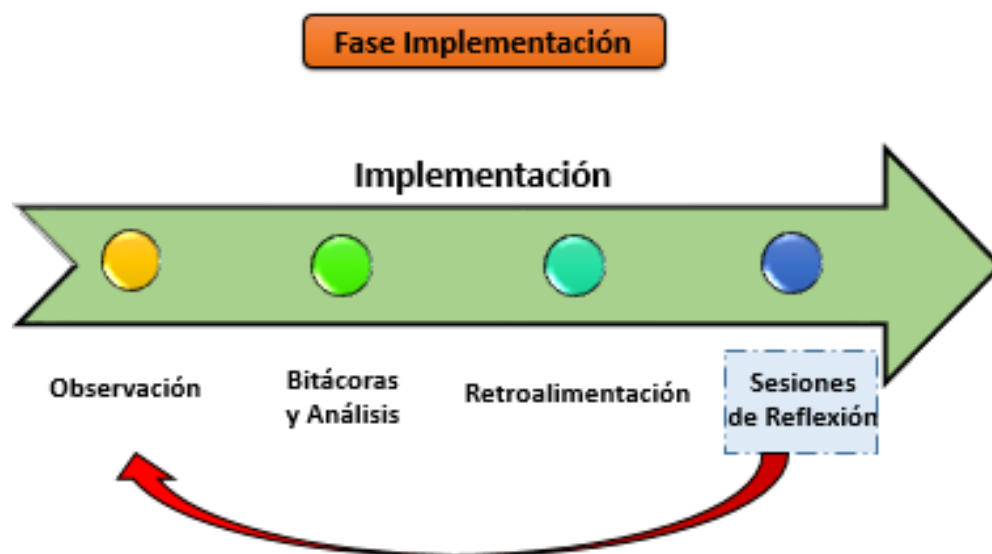
Con ayuda de este plan anual, se lleva a cabo la implementación de las situaciones didácticas. Esta fase se describe en el siguiente capítulo.

Capítulo 7. Implementación de los ambientes para el aprendizaje de francés

Este capítulo tiene como objetivo describir cómo se llevó a cabo la implementación de las situaciones didácticas diseñadas, las condiciones en las que se aplicaron, la descripción de los estudiantes participantes y cómo se ponen en práctica las diferentes categorías y elementos descritos en el capítulo anterior. Con fines de descripción, se despliegan los elementos que componen las situaciones didácticas, recordando que el entorno complejo se describe así por las conexiones que cada elemento guarda.

Figura 34

Estructura de la fase de implementación



Nota. Elaboración propia.

En primer momento, se puede observar en la figura 34 el proceso de la fase de implementación de los ambientes de aprendizaje, el cual conllevó diferentes momentos y herramientas que a continuación se describen.

7.1. Descripción general de la implementación en las aulas de francés enENP

En esta investigación y como se mencionó en capítulos anteriores, participaron dos docentes de francés: UJ y PG con los grupos de Francés I, II, IV y VI con los siguientes grupos, con un promedio de 15 estudiantes cada uno y en distintos turnos, es decir, algunos grupos eran de turno matutino y otros del vespertino.

Tabla 3

Grupos participantes

Francés I: 2 Grupos
Francés II: 1 Grupo
Francés IV: 3 Grupos
Francés VI: 3 Grupos

En cuanto al espacio físico, debido a que los docentes de lenguas extranjeras cuentan con el apoyo de laboratorios de idiomas, las clases se organizaron algunas en aula normal y algunas en dichos laboratorios a fin de contar con las diferentes herramientas de ayuda para el aprendizaje, asimismo, dentro de las situaciones didácticas fueron indicados estos momentos específicos a considerar el aula.

Esta implementación tuvo una duración aproximada de 16 meses seccionado en dos periodos: octubre – abril del año 2018 y de agosto – abril del 2019, contando con el calendario escolar de la Escuela Nacional Preparatoria.

7.2. Herramientas de análisis dentro de la implementación

A fin de realizar una implementación estratégica, analizar la práctica docente frente a las situaciones didácticas y obtener datos que ayuden a fases posteriores, se realizaron observaciones de aula con ayuda del uso de bitácoras de seguimiento, grabaciones de clase y con el apoyo de la línea de aprendizaje.

Además de fungir como una recolección de datos, estas herramientas permitieron llevar un seguimiento puntual a los diferentes aspectos dentro de las situaciones didácticas, y así identificar cómo funcionan los elementos integrados, así como la forma en que responden al desarrollo de las competencias en los estudiantes. La grabación de los videos permitió tener una vista panorámica hacia el aula tanto como herramienta de análisis por parte de los psicólogos como de los mismos docentes, y la línea de aprendizaje, permitió tener presente el “mapa” a seguir para que se desplegaran las competencias objetivo.

Aclarado esto, a continuación, se describen los momentos de implementación del ambiente de aprendizaje, así como algunos ejemplos que ilustren dichos momentos, para ello, se presenta con ayuda de las categorías expuestas en capítulos anteriores.

7.2.1. Observación y bitácora del aula

De esta forma, en primer momento y con ayuda del plan anual mencionado en el capítulo anterior, se realizaron cronogramas de observación para que esta ocurriera en momentos estratégicos. En este momento se realizan las grabaciones y toma de fotografías, al mismo tiempo que se realiza la bitácora con los acontecimientos relevantes de la situación, se elaboró una descripción de lo que sucedió en el aula dentro de cada sesión y se añadieron reflexiones de los investigadores en torno a los procesos que se desarrollaron en el aula.

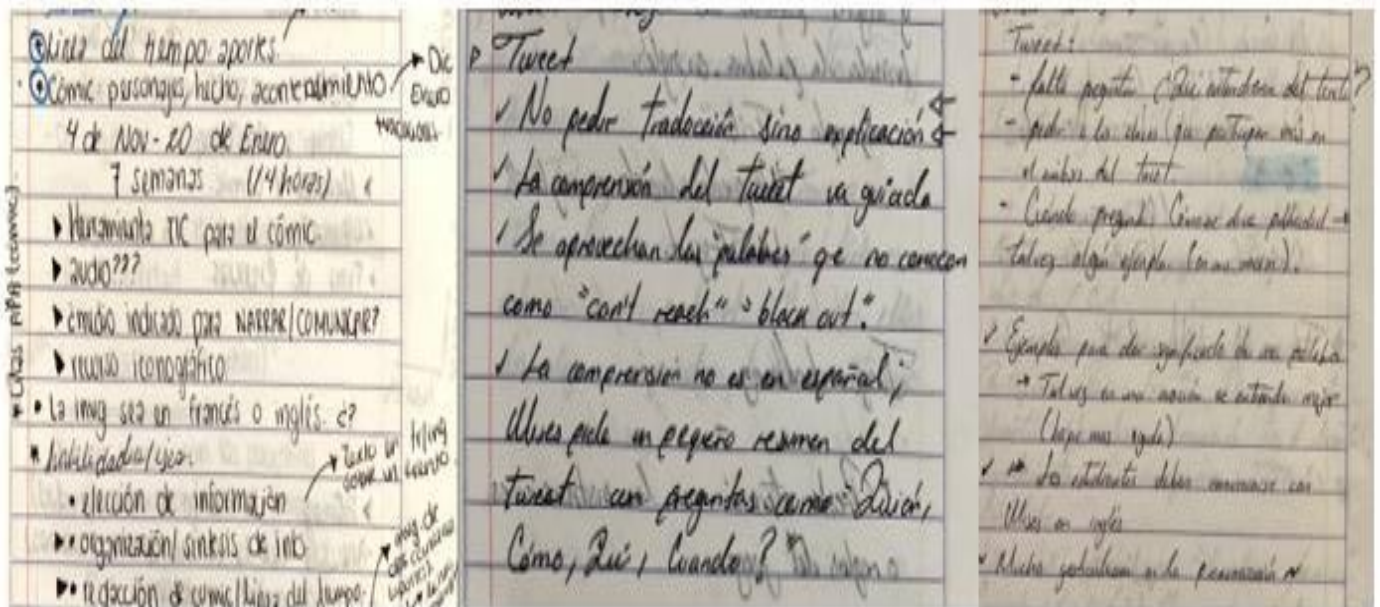
Figura 35

Ejemplo de observación de aula de francés



Figura 36

Extracto de bitácoras de observación



7.2.2. Bitácora de retroalimentación de análisis

Estas bitácoras se realizaron posteriormente a la observación del aula agregando reflexiones por parte de las psicólogas investigadoras en torno a la situación didáctica puesta en práctica y de la mediación docente que permitiera y facilitara el análisis colaborativo con los docentes, integrando algunos puntos precisos de reflexión conjunta.

Figura 37

Extracto de bitácora de reflexiones de retroalimentación

Miércoles 28 de agosto de 2019. Profesora: PG Curso: Francés IV

Descripción	Elementos de la situación didáctica	Observaciones
-La sesión del día de hoy comenzó con la rutina de la fecha y del podcast. -Esta sesión consistió en realizar las oraciones que formarán parte de su cartel de la campaña contra estereotipos. La profesora revisó su trabajo durante la	-En la rutina, la profesora anota las palabras en el pizarrón y guía a los estudiantes con palabras clave para poder llegar a la idea principal del podcast. -La profesora utiliza ejemplos orales para que los	-Proporcionar mucha ayuda en la parte léxica, debido a que algunos estudiantes comienzan la oración en el idioma, pero al no tener apoyo y no tener el vocabulario necesario, deben continuar la oración en español.

7.2.3. Retroalimentación

Dentro del proyecto Aleph 5, se toma en cuenta al docente como una parte sustancial del aprendizaje, ya que es quien da vida a cada una de las situaciones didácticas y al entorno complejo del aprendizaje, es por ello por lo que las observaciones tienen también como objetivo brindar al docente una retroalimentación de su práctica en el aula a fin de apoyarlo con diferentes herramientas teóricas, prácticas y reflexivas acerca de los procesos que ocurren y cómo pueden favorecer al aprendizaje.

En consecuencia, al finalizar cada observación de clases, se realizaron breves sesiones con el docente, esto con el propósito de realizar una retroalimentación directa y precisa antes de continuar con las siguientes clases/sesiones.

7.2.4. Sesiones de análisis y retroalimentación colectiva

Para este momento, se cuenta con las diferentes bitácoras, grabaciones y fotografías que permiten la reflexión con la comunidad docente, en estas sesiones se discute cómo funcionó la situación, es decir, cómo fluyó la actividad, cómo se utilizaron las herramientas, qué estrategias utilizó cada docente tanto para realizar las acciones como para ayudar a los estudiantes, cómo funcionaron los equipos asignados, la organización social y el impacto que tuvo en el desarrollo de las diferentes competencias.

Todo esto, se realizó en conjunto con ambos docentes, incluso, en momentos en los que los docentes de inglés se encontraban presentes, se abría una posibilidad para llevar la reflexión a los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de las lenguas extranjeras en general y para compartir experiencias entre las clases de lenguas extranjeras.

Figura 38

Comunidad docente en sesiones de análisis



Figura 39

Comunidad docente trabajado en colectivo en sesiones de análisis



7.3. Análisis de la implementación de los entornos de aprendizaje en el aula de Francés

Como se describió en apartados anteriores, dentro de la observación de las clases, se realizaron toma de fotografías y videos. Esto ayuda a realizar un análisis de cómo se implementó el entorno de aprendizaje. En este apartado, se profundizará en la observación de las clases a fin de detallar puntualmente los aspectos observados, los cuales serán de utilidad en la fase posterior.

7.3.1. Uso de herramientas en el aula

Como se revisó en el capítulo anterior, el uso de las herramientas es un elemento de suma importancia para la construcción de significados, por ello, en la implementación de estas es necesario que el docente sepa utilizarlas para propiciar el despliegue de las competencias.

Además, para el desarrollo integral de las competencias comunicativas, es necesario la implementación de distintos medios en los cuales, el estudiante tenga las oportunidades para poner en práctica las distintas habilidades y destrezas, de esta forma, al momento de utilizar cada herramienta, el docente fomenta la participación de los estudiantes, a fin de que ésta cobre sentido dentro de la actividad.

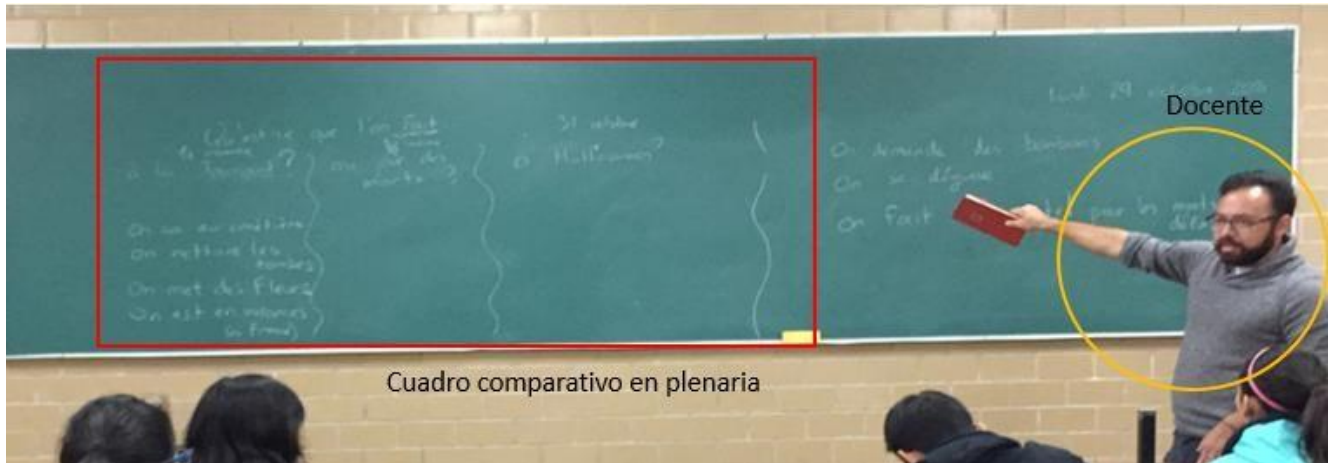
Asimismo, al momento de utilizar las herramientas, el docente cuenta con la oportunidad de reforzar elementos particulares de la lengua meta, por ejemplo: gramática, fonética, cohesión, entre otras. Al mismo tiempo y durante su realización, muestra cómo utilizar dicha herramienta, aprovecharla para los distintos momentos de la situación didáctica y de aquellos momentos futuros dentro del entorno de aprendizaje, incluso, en otras asignaturas, de forma que, en situaciones próximas, los estudiantes logren realizarla cada vez con menor apoyo docente, es decir, de forma más autónoma, brindando las oportunidades de explorar diferentes herramientas.

Un ejemplo claro de esto se puede observar en la siguiente figura: una fotografía tomada de la situación didáctica discutida en el capítulo anterior, en donde

se realiza un cuadro comparativo en plenaria guiada por el docente sobre las tres diferentes celebraciones, el cual permite la construcción de ideas de forma colectiva.

Figura 40

Uso de cuadro comparativo como herramienta



Como se mencionó, a lo largo de la situación didáctica y de todo el entorno de aprendizaje, el docente fomenta que los estudiantes utilicen dichas herramientas enseñándoles a utilizarla de forma que ellos la van utilizando de forma más autónoma, para ejemplificar esto, se muestran dos fotografías, en la figura 41, el docente se encuentra enseñándole al estudiante cómo utilizar una herramienta (glosario).

Figura 41

Docente enseñando cómo utilizar una herramienta



Otro ejemplo, es el uso de las herramientas digitales, en donde los estudiantes cuentan con las oportunidades para la práctica de su comprensión auditiva y lectora al ver vídeos con subtítulos acerca de las celebraciones en cuestión; asimismo, se pone en práctica su destreza de expresión escrita con el uso de herramientas tecnológicas para la realización de su infografía. Esto se puede observar en las siguientes figuras.

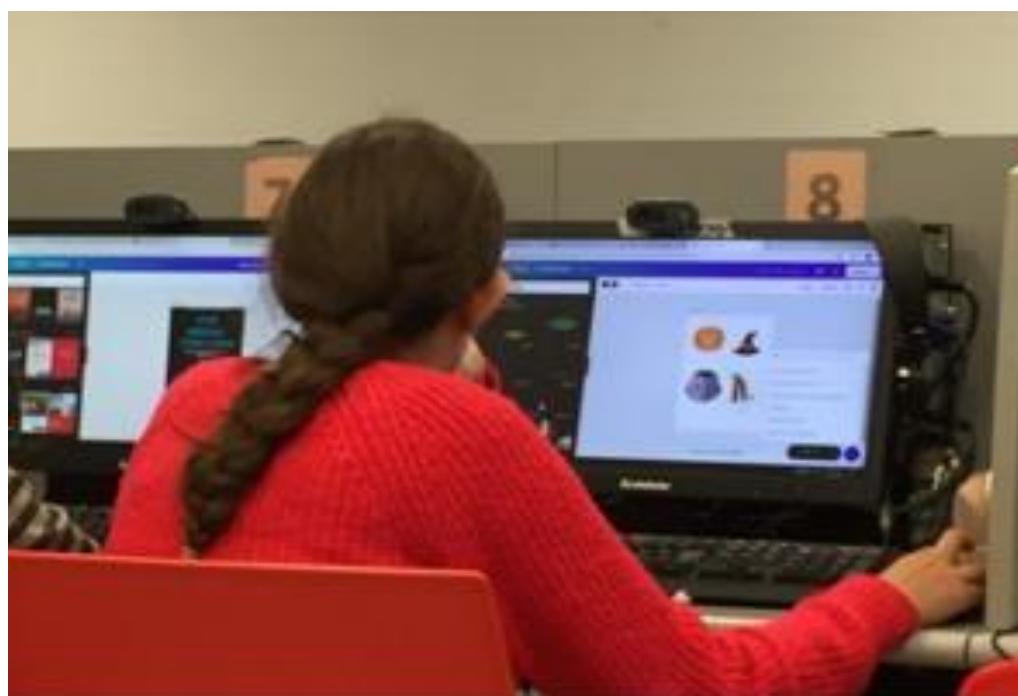
Figura 42

Videos como herramienta para el despliegue de destrezas de comprensión



Figura 43

Canva como herramienta para la realización de infografías y para el despliegue de destrezas de expresión

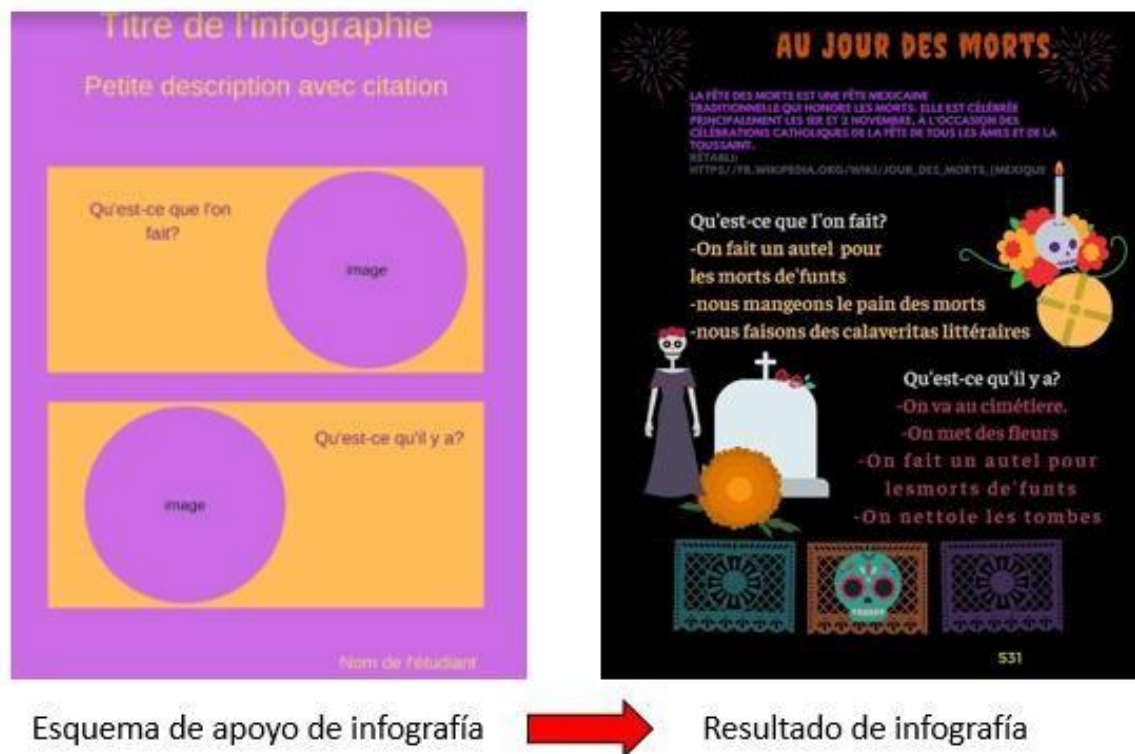


Además, es importante recordar que los ejes transversales también se encuentran dentro del entorno de aprendizaje, es por ello por lo que se utilizan herramientas tecnológicas con las que los estudiantes tienen la oportunidad de aprender diferentes medios con los cuales realizar distintas actividades dentro de la misma asignatura de francés como en otras dentro de sus estudios.

Por otro lado, el uso de diferentes organizadores gráficos brinda la oportunidad de indagar en la variedad de portadores de texto y estructuras textuales fomentando la comprensión de lectura en lengua extranjera y la materna. Al ser también un eje transversal, esto se puede visualizar en la figura siguiente, en donde se aprecia cómo un esquema de apoyo para realizar la infografía resultó de gran utilidad para el producto final del estudiante.

Figura 44

Uso de esquemas para la realización de textos



7.3.2. Interacción entre pares dentro del aula

Es importante recordar que, en toda situación didáctica diseñada, se integra la interacción entre pares como una mediación social para el aprendizaje, al entrar a las aulas, dicha interacción se observa en diferentes momentos de la situación, a continuación, se revisan algunos de ellos.

Uno de estos momentos es los que el docente hace la organización social del grupo retomando la dinámica de la conformación de equipos mixtos, en los que los estudiantes tienen la oportunidad de apoyarse directamente para lograr la submetas y los productos finales. A lo largo de las diferentes situaciones didácticas, estos equipos van cambiando a fin de fomentar el trabajo colaborativo con todos los estudiantes. Un ejemplo de ello se puede visualizar en las siguientes figuras, en donde se aprecia la conformación de equipos mixtos y el trabajo en parejas conformadas igualmente, de forma estratégica.

Figura 45

Conformación de equipos mixtos y parejas



Si nos adentramos a la conformación de equipos, podría representarse de la siguiente forma, en donde los estudiantes con nivel alto están señalados con amarillo, aquellos con niveles medios con azul y los de nivel bajo con rojo (véase figura 46).

Figura 46

Conformación de equipos mixtos



Otro momento en el que se puede apreciar cómo funciona la interacción entre pares como una mediación social dentro del aula, es en donde la distribución estratégica física del aula ayuda a fomentar dicha interacción. Un ejemplo claro, se puede observar en la figura 47, en la cual los estudiantes fueron acomodados de forma mixta para la elaboración de su infografía, ya que uno de ellos (señalado en amarillo) es un estudiante con alto nivel de dominio de la lengua dentro de los niveles de francés I, mientras que sus compañeras son de nivel medio y bajo. Esto con la intención de que entre ellos se apoyen a fin de realizar la actividad. Además, esto permite al docente, disminuir sus ayudas, hasta ser necesarias.

Figura 47

Interacción entre pares como mediación social para el aprendizaje



De esta forma, y con apoyo de las herramientas se abren las condiciones óptimas para el despliegue de las competencias.

7.3.3. Mediación docente para el desarrollo de competencias dentro del aula

Un elemento de suma relevancia dentro de los entornos de aprendizaje es el docente, ya que como se mencionó anteriormente, es quien da vida a cada una de las acciones y fomenta que la actividad fluya. Es por ello por lo que en la observación del aula se les presta especial atención a sus acciones de mediación.

Es preciso recordar que la asistencia del docente se encuentra en todo momento dentro de las situaciones didácticas, esta se puede observar en distintos momentos, aquí se presentan algunos de ellos.

Es importante mencionar que dicha asistencia se da en diferentes planos (sin orden específico), para esto, se retoma el trabajo de Téllez (2019), quien analizó la práctica docente dentro de entornos complejos de aprendizaje en el proyecto Aleph G en nivel preescolar.

En primer plano, el docente está al pendiente con el estudiante se encuentra realizando una frase en el pizarrón y alrededor de él se generan diversas interacciones fungiendo como un guía para los demás estudiantes que se encuentran escribiendo en su cuaderno.

En segundo plano, existe atención hacia los estudiantes que hacen uso de herramientas como es el glosario o los bancos de gramática para realizar la actividad.

Por último, en tercer plano, la atención también se encuentra en los estudiantes que realizan sus textos de forma individual, en donde el docente realiza una supervisión de las acciones a realizar.

Entre estos planos, el docente emprende acciones que fomentan el uso de las herramientas de forma individual y colaborativa realizando asistencias directas e indirectas (a través de herramientas y de otros estudiantes). Todo esto se puede observar en las siguientes figuras.

Figura 48

Asistencia docente en tres planos

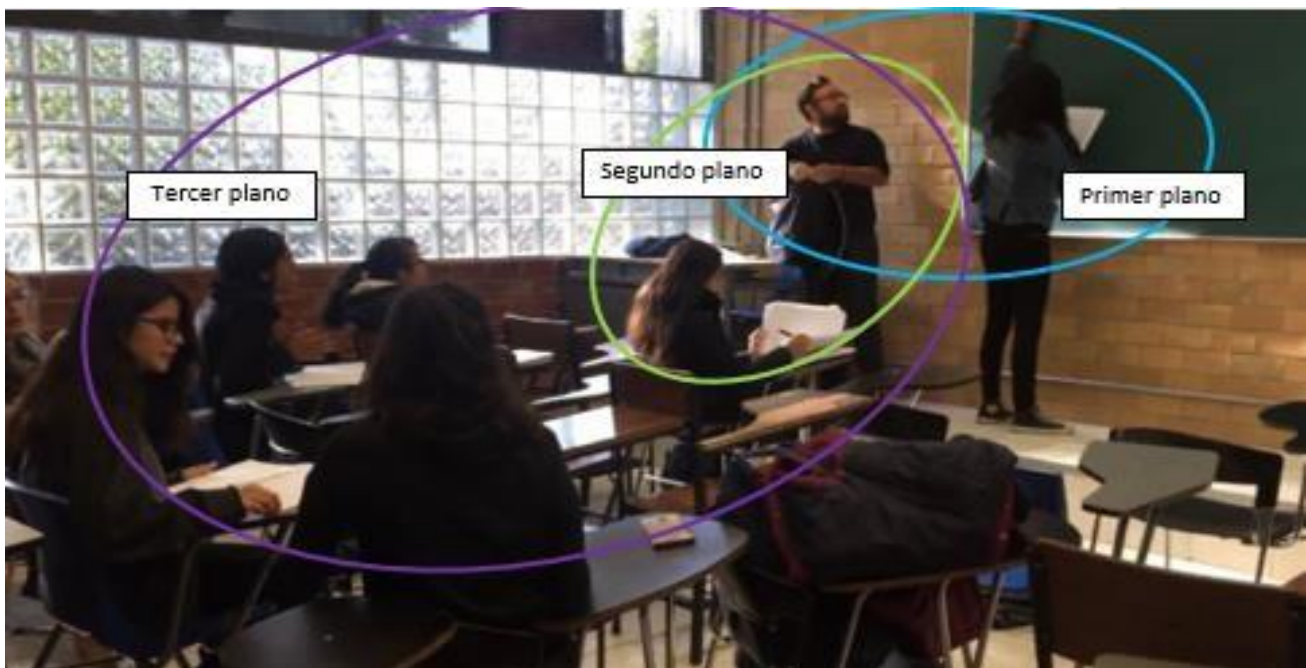
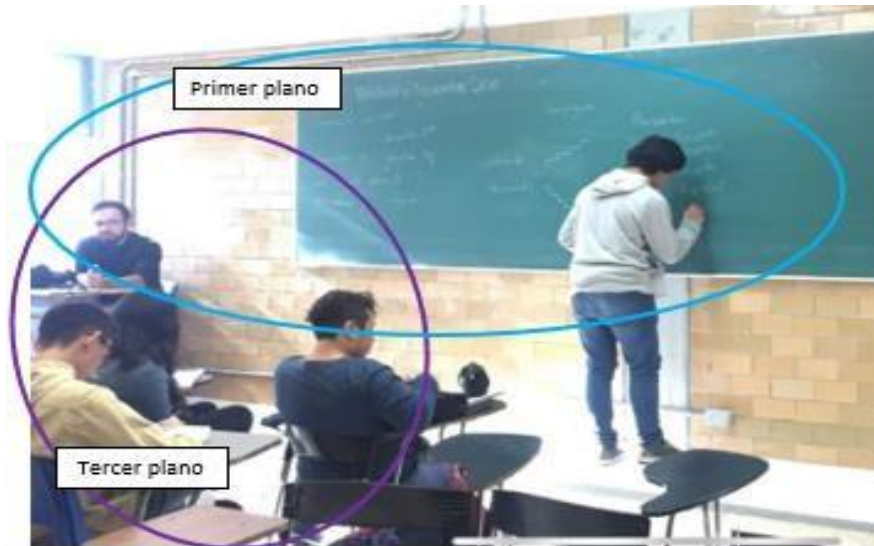


Figura 49

Asistencia docente en dos planos



Asimismo, se observan diferentes asistencias directas o indirectas en la siguiente figura se observa cómo el docente realiza una asistencia directa, en donde se acerca a los estudiantes que realizan la actividad para realizar correcciones precisas.

Figura 50

Asistencia docente directa



Mientras que en la figura 51, se muestra una asistencia de supervisión ante las acciones que realizan los estudiantes, a fin de determinar si se necesitan ayudas o el estudiante puede realizar la acción de forma autónoma.

Figura 51

Asistencia docente de supervisión



Figura 52

Asistencia docente por medio de herramientas



Asimismo, el docente brinda ayuda por medio y para el uso de las herramientas que, como se mencionó en el apartado anterior, son un apoyo sustancial para el despliegue de las competencias comunicativas y generales.

7.3.4. Visión panorámica de los procesos dentro de las situaciones didácticas

En los apartados anteriores, se describieron cómo funcionan y cómo se observan los procesos de las situaciones didácticas dentro del aula; sin embargo, y como se puede observar, las imágenes mostradas solo son pequeños fragmentos extraídos de fotografías y videos o bien, sólo se señala un proceso; esto con el fin de enfatizar el proceso en cuestión.

Es por eso por lo que, en este apartado se muestran algunos extractos con una visión más amplia a fin de observar cómo los diferentes procesos interactúan entre sí y están presentes todos en cada momento de la situación didáctica.

En la siguiente figura, se puede observar cómo la organización social de forma mixta brinda la oportunidad de que interactúen entre estudiantes, mientras que dicha interacción fomenta la mediación social para los aprendizajes. Al mismo tiempo, están utilizando herramientas tecnológicas para el desarrollo de sus competencias y la realización de las acciones y productos. Asimismo, se observa al docente realizando acciones a fin de que la actividad fluya, brinda ayudas en primer, segundo y tercer plano, con ayudas directas (con los estudiantes cercanos a él) e indirectas de supervisión y apoyándose del estudiante con nivel alto de la lengua (con los estudiantes que se pueden observar en la figura 53).

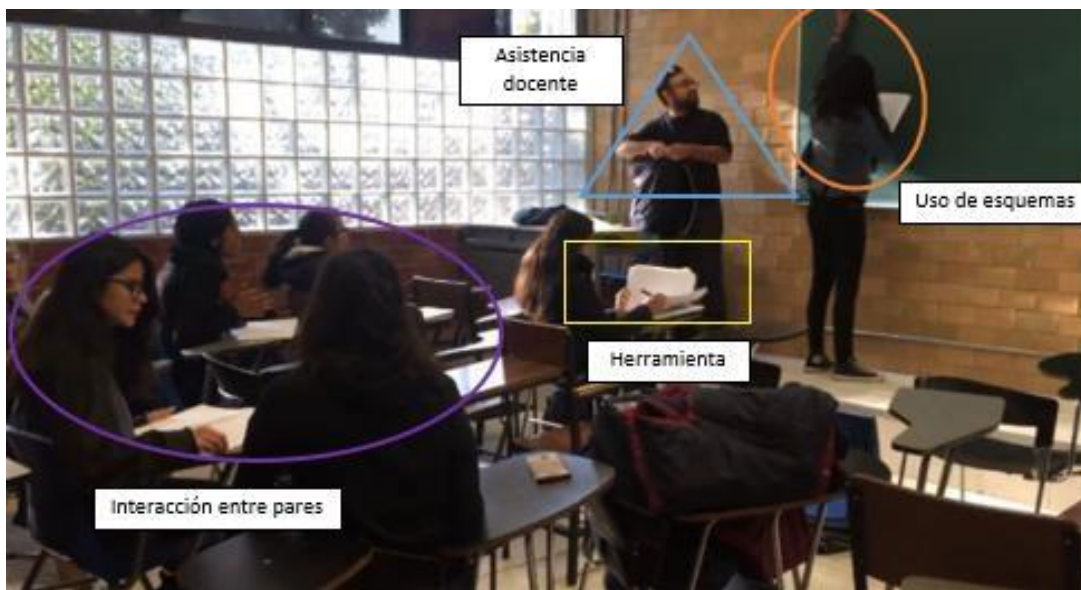
Figura 53

Procesos observados dentro del aula



Figura 54

Procesos observados en el aula



Asimismo, dentro de la figura 54, se observa el uso de herramientas, tanto glosarios como esquemas para la realización de las acciones dentro de la situación didáctica, se aprecia también, la interacción entre pares, apoyándose para fortalecer los aprendizajes; y la mediación docente, la cual, en el apartado anterior, se observaron los diferentes planos en los que está presente.

Finalmente, un esquema dinámico de los elementos y procesos de la situación didáctica quedaría del siguiente modo.

Figura 55

Estructura de la situación didáctica con episodios del aula

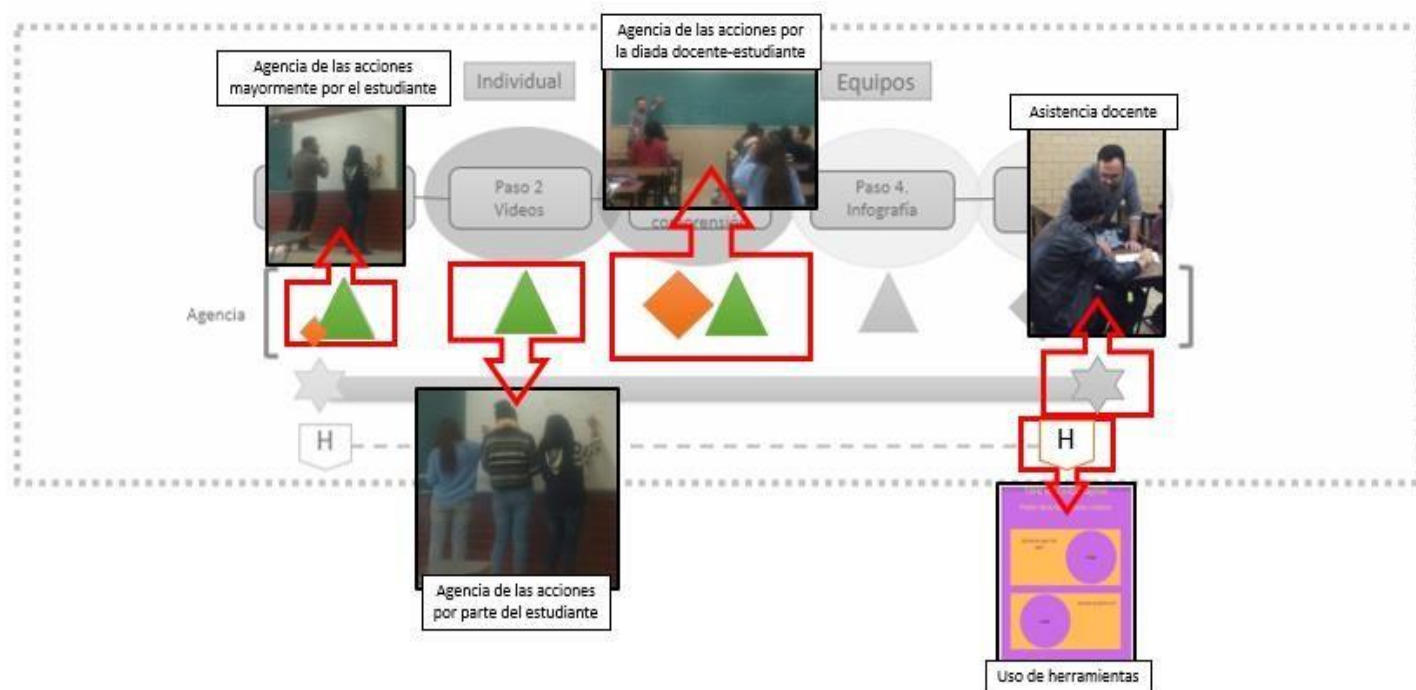
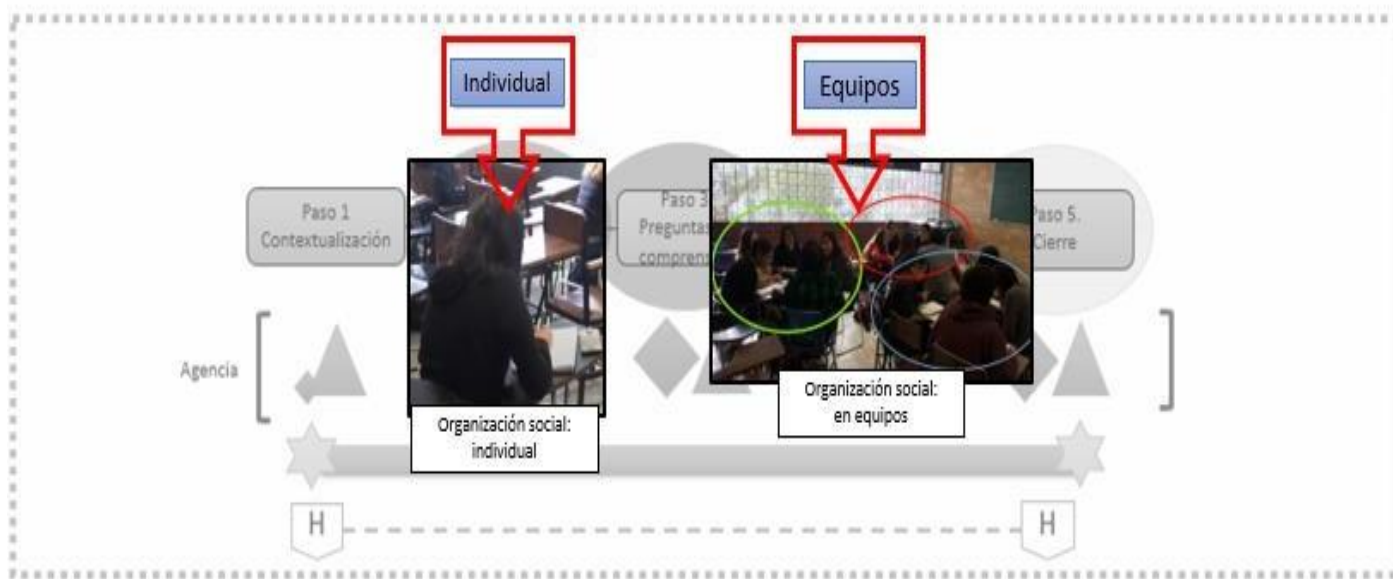


Figura 56

*Estructura de la situación didáctica con episodios del aula: organización **social***



7.3.5. Avance del dominio en la lengua meta

A fin de observar el avance del desarrollo de las competencias objetivo dentro del aula y a lo largo de las situaciones que conforman el entorno complejo de aprendizaje, se analizaron diferentes elementos: una situación de evaluación, el avance de cada estudiante por medio de los equipos y rúbricas establecidas por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002). En este apartado, se describen cada uno de ellos.

7.3.5.1. Situación de evaluación: Carta

Esta situación se diseñó con la intención de ser utilizada como evaluación (en primera instancia) de los aprendizajes a lo largo de las diferentes situaciones didácticas, se encuentra basada en una de las actividades de

evaluación del DELF (Diploma de Estudios de Lengua Francesa), siendo, esta situación, evaluada por los docentes, quienes cuentan con los conocimientos para realizar dicha acción.

Esta carta fue organizada dentro del plan anual de forma trimestral a fin de observar los avances en periodos de tiempo establecidos, además, estas servían de apoyo al docente para realizar sus evaluaciones académicas.

Dicha carta consistía en escribir un correo electrónico con una breve conversación hacia un amigo o para hacer una petición a alguna organización/fundación.

A lo largo de las tres aplicaciones en un ciclo escolar, se observó que los estudiantes fueron incrementando en sus destrezas de expresión escrita y en sus competencias comunicativas (lingüística, sociolingüística y pragmática), así como, fueron incrementando en sus calificaciones dentro de la misma carta, un ejemplo de ello se muestra en la figura 57.

Figura 57

Situación de evaluación para el seguimiento de los aprendizajes

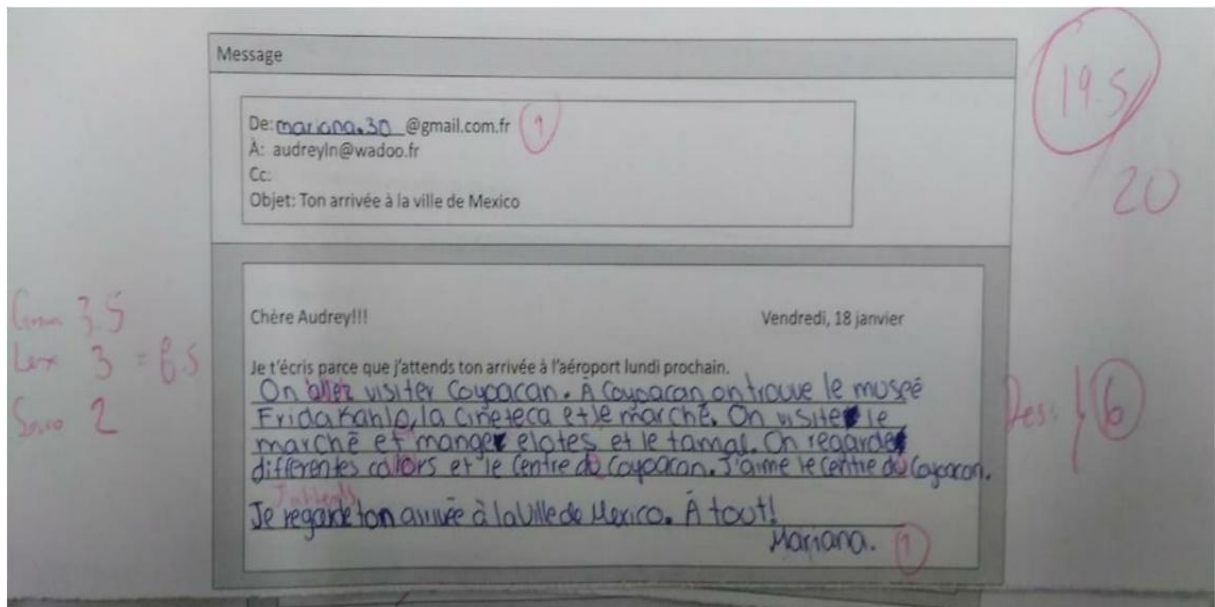
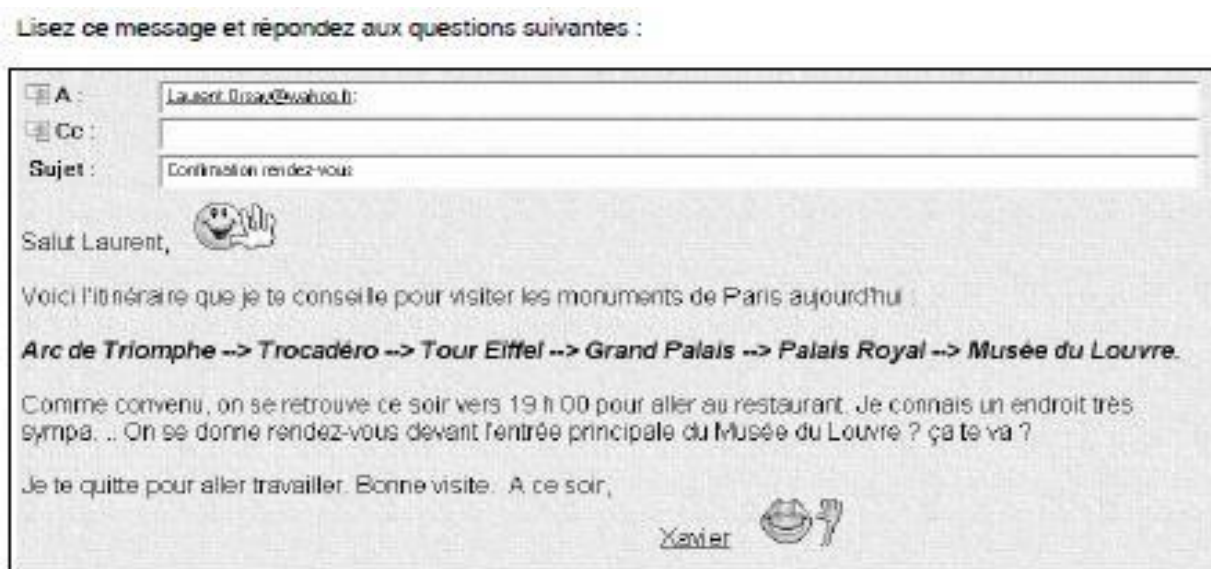


Figura 58

Ejemplo de carta de evaluación en prueba DELF



Nota. Extracto tomado de prueba DELF

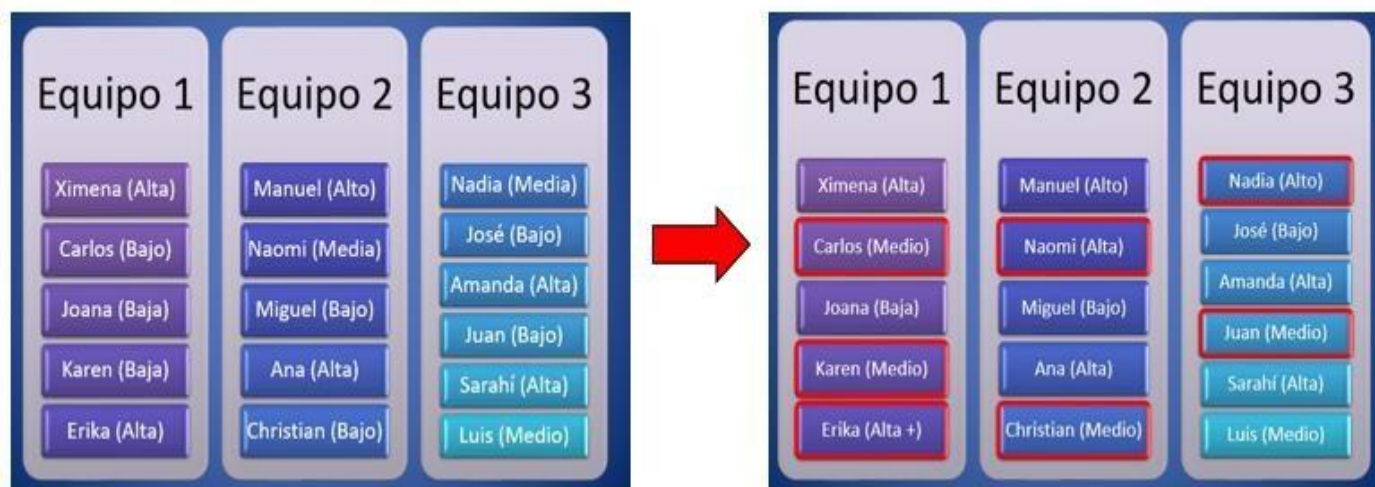
7.3.5.2. Avance dentro de los equipos

Otro de los elementos a considerar como un indicio de avance de los aprendizajes gracias a las situaciones didácticas es el avance observado dentro de los equipos mixtos conformados, dicho progreso dado, gracias al uso de las herramientas y a la interacción propiciada por parte de la situación didáctica y del docente de los estudiantes con mayor dominio con aquellos de mediano y bajo dominio.

Esto se puede observar en la siguiente figura, en la que se aprecia cómo aquellos estudiantes de niveles bajos avanzaron a niveles medios, mientras que aquellos con niveles medios avanzaron a altos; asimismo, los estudiantes que ya contaban con niveles altos (dentro de los niveles de Francés I) reforzaron sus conocimientos al ayudar a sus compañeros. Esta evaluación y registro de avances se realizó con gran apoyo de los docentes.

Figura 59

Avance dentro de los equipos mixtos



Nota. Elaboración propia.

7.3.5.3. Rúbrica MCER

Finalmente, al observar las aulas, se utilizaron las rúbricas del DIALANG propuestas dentro del MCER (2002) esto con la finalidad de observar el avance de los estudiantes y cómo la situación didáctica ofrece condiciones complejas para el despliegue de las competencias comunicativas. Estas rúbricas se dividen en las destrezas de comprensión escrita y auditiva, y en las destrezas de expresión escrita y lectora; asimismo, cuentan con los diferentes niveles de dominio de la lengua, es decir, A1, A2, B1, B2, C1 y C2.

De esta forma, se identificó que las situaciones didácticas diseñadas suponen una actividad compleja, en niveles A2 incluso en B1 esto con el propósito de brindar un entorno complejo que, con todos los procesos, mediaciones docentes y sociales presentes, el estudiante cuente con las condiciones para desarrollar sus competencias.

Un ejemplo de ello se observa en la siguiente figura en la que se aprecia

que de acuerdo con el nivel A2 de comprensión de lectura y expresión escrita, los estudiantes se encuentran leyendo y realizando cartas personales y de negocios, con niveles B1, se realizan textos como trípticos informativos y artículos breves con temas cotidianos.

Figura 60

Extracto de rúbrica DIALANG de comprensión lectora

EXPRESIÓN ESCRITA			
	A1	A2	B1
Tipos de texto que escribo	Redacciones muy cortas: palabras aisladas y oraciones muy breves y básicas. Por ejemplo, mensajes, notas, tarjetas y formularios sencillos.	Redacciones que suelen ser breves y sencillas. Por ejemplo, cartas personales, postales, mensajes, notas y formularios sencillos.	Escribo textos continuados e inteligibles en los que los elementos están conectados.
Qué escribo	Números y fechas, mi nombre, mi nacionalidad, mi dirección y otros datos personales que se requieren para rellenar formularios sencillos cuando se viaja. Oraciones breves y sencillas enlazadas con conectores como «y» o «entonces».	Los textos describen por lo general necesidades inmediatas, acontecimientos personales, lugares cotidianos, aficiones, trabajo, etc. Los textos se componen por lo general de oraciones breves y básicas. Utilizo los conectores más habituales (y, pero, porque) para enlazar oraciones con el fin de escribir una historia o describir algo como una lista de elementos.	Transmito información sencilla a amigos y a personas encargadas de servicios, etc. que aparecen en la vida cotidiana. Hago entender ideas sencillas en general. Doy noticias, expreso pensamientos sobre temas abstractos o culturales, como películas, música, etc. Describo experiencias, sentimientos y acontecimientos con cierto detalle.

Nota. Extracto tomado de MCER (2002)

Figura 61

Extracto de rúbrica DIALANG de expresión escrita

COMPRESIÓN DE LECTURA			
	A1	A2	B1
Tipo de texto que comprendo	Textos muy breves y sencillos, generalmente descripciones, sobre todo si contienen imágenes. Instrucciones escritas breves y sencillas, por ejemplo, postales y letreros.	Textos sobre asuntos cotidianos y concretos. Textos breves y sencillos: cartas y faxes corrientes, personales y de negocios, la mayoría de las señales y letreros habituales, las Páginas Amarillas, anuncios publicitarios.	Textos claros que tratan temas relativos a mi campo de interés. Material cotidiano: cartas, folletos y documentos oficiales breves. Artículos sencillos de periódico que tratan temas cotidianos y descripciones de acontecimientos. Textos argumentativos escritos con claridad. Cartas personales que expresan sentimientos y deseos. Instrucciones de uso de un aparato, sencillas y escritas con claridad.
Lo que comprendo	Nombres y palabras corrientes y frases básicas.	Comprendo textos breves y sencillos. Encuentro información específica en material sencillo y cotidiano.	Comprendo el lenguaje sencillo. Comprendo una argumentación general escrita con claridad (pero no necesariamente todos los detalles). Comprendo instrucciones claras. Encuentro la información que necesito en material cotidiano. Localizo información específica buscando en un texto extenso o en varios textos.

Nota. Extracto tomado de MCER (2002)

El hecho de que los estudiantes lograrán realizar actividades de estos niveles de dominio de la lengua meta se debe a la naturaleza compleja de las situaciones diseñadas, partiendo de la teoría de la actividad que nos permitió entender y estructurar las actividades societales y llevarlas al aula, esto es, se mantuvieron los elementos sustanciales de cada situación.

Durante la implementación, se tuvieron en frente las características de la actividad que nos permitieran analizar cómo se estaban dando los procesos de la propia situación didáctica, de forma que, dentro del aula, el conocimiento a ser enseñado se distribuyó semióticamente y socialmente gracias a la organización académica establecida desde el diseño de la situación didáctica. En otras palabras, las pautas de las acciones específicas a realizar relacionado con las experiencias de las diferentes festividades, al ser una actividad societal en la que los estudiantes se ven inmersos por la cultura, y añadido a esto, el propio contexto en la temporada en la que se realiza la actividad, de esta forma, las *habilidades y destrezas se construyeron semióticamente en el aula*.

Asimismo, se observó la importancia de los procesos de mediación social y la interacción colaborativa a través de la organización de equipos mixtos de forma que aquellos estudiantes con niveles más altos en el dominio de la lengua ayudaban a sus compañeros en la realización de las acciones particulares. El impulso hacia sus zonas de desarrollo próximo no sólo se dio por parte de la mediación social, sino también a través de los andamios y participación guiada de los docentes.

Por otro lado, también se encontraron presentes durante todas las acciones las herramientas, es decir, de los sistemas de representación externa del lenguaje (guiones, textos, organizadores gráficos, etc.) fungiendo igualmente como mediadores.

Traer una actividad societal al aula permitió generar las interacciones en primer lugar de forma más familiarizada (con el Día de Muertos mexicano) y posteriormente con nuevas experiencias, así como los conocimientos con las actividades societales extranjeras (la fête de la toussaint). Estas actividades societales se tradujeron en el aula como situaciones didácticas que mantuvieran la estructura de la actividad.

7.3.6. Testimonios docentes

Para finalizar con este capítulo, se muestran algunos de los extractos de testimonios de los docentes participantes, los cuales brindan un indicio del funcionamiento de las situaciones didácticas esto debido a que se considera que los docentes cuentan con una amplia experiencia dentro de la enseñanza de las lenguas y son la herramienta más valiosa dentro del proyecto Aleph 5 importando en gran medida su opinión acerca de las actividades.

Tabla 4

Extractos de testimonio de los docentes participantes

“Las rutinas, sí me están dando los resultados, el cambio está muy fuerte, ya que en los otros años la mayoría de los niños en la oración olvidaban el artículo y sucedió en dos generaciones seguidas, que bien el error pudo estar en mi forma de enseñar.

Ahora con estas rutinas y situaciones didácticas es increíble que nada más a un niño se les haya olvidado, bueno a mí se me hace increíble, ya que después, efectivamente de estar reconociendo todo el tiempo en la rutina y el descifrar la frasecita, ya reconocen el artículo, a veces está bien a veces está mal, pero ya todos lo ponen. He sentido un cambio muy fuerte”

“Con estas reuniones de análisis y reflexión, me han motivado a realizar cada vez más mediaciones que ayuden a los estudiantes a aprender más, es una motivación enorme para entender lo que ocurre dentro del salón y que no muchas veces nos percatamos de ello”.

“Llevaba años pensando cómo hacer que los chicos diferenciaron entre los verbos en infinitivo y los verbos conjugados y con estas

situaciones, he logrado resolverlo con diferentes momentos, ayudas y herramientas. Tan solo se ha hecho una vez y pareciera que esto, los chicos lo hacen diario”

“Nunca pensé que los chicos pudieran hacer este tipo de actividades, normalmente los subestimamos y no colocamos actividades más complejas por el miedo de que no puedan hacerlo, pero como hemos visto en el proyecto, el secreto está en brindarles muchos tipos de ayudas y herramientas”

Estos testimonios fueron extraídos de las grabaciones de las sesiones de reflexión y análisis en donde los docentes expresaban cómo iban funcionando las situaciones didácticas.

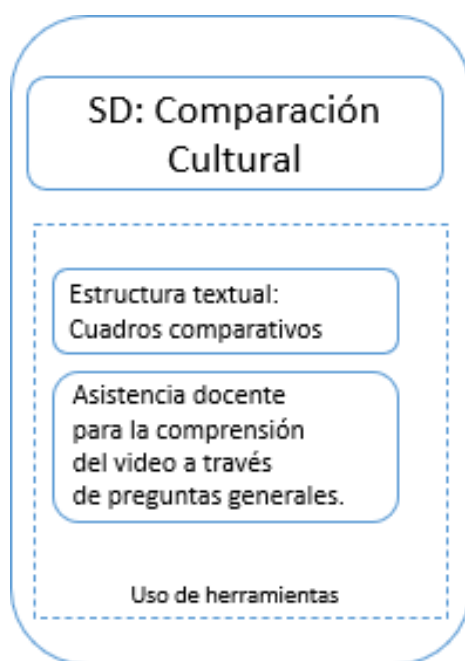
Como resultado de la implementación se observó el seguimiento de la línea de aprendizaje a lo largo del entorno de aprendizaje, en otras palabras, que la cesión de la agencia de las acciones se fue transformando tanto internamente de cada situación didáctica como con el paso de situación a situación, observando que, en un primer momento, los estudiantes requerían mayor apoyo con el uso de las herramientas, la comprensión de videos, comprensión del vocabulario entre otras cosas. Esto lo expresan los docentes al realizar las sesiones de reflexión señalando que los estudiantes necesitan menos apoyo por dos motivos principales: la situación didáctica establece la estructura para poder realizarlo y por el avance en el desarrollo de habilidades a través de las situaciones.

Además, se observa que la mediación docente no sólo va disminuyendo a lo largo del entorno de aprendizaje, sino que este se va transformando a medida que avanzan los aprendizajes y experiencias en las situaciones con las herramientas y con los recursos multimedia. Un ejemplo de ello se puede observar al analizar el avance en tres situaciones didácticas, la primera de ellas, “comparación cultural” en

la cual, como se describió en apartados anteriores, las herramientas consisten en estructuras textuales como cuadros comparativos, lecturas y videos que fomentan las destrezas de comprensión y expresión de los estudiantes con una asistencia docente a través de preguntas generales que faciliten la comprensión del video (véase figura 62). La estructura textual, aunque guarda su complejidad, en este momento del entorno de aprendizaje requiere de la asistencia docente para la comprensión de la herramienta para aprender a utilizarla, así como la ayuda en cuanto al uso de la lengua. En cuanto a las herramientas multimedia, también se ve envuelta en las mediaciones docentes; sin embargo, y al igual que la estructura textual, la propia herramienta guarda su complejidad, la asistencia docente se enfatiza en realizar preguntas generales de comprensión.

Figura 62

Herramientas y mediación docente en secuencia didáctica “comparación cultural”



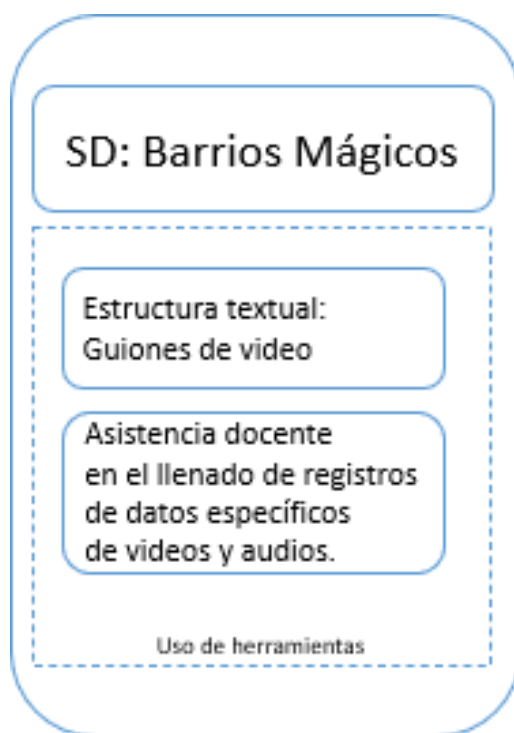
Nota. Elaboración propia.

En momentos siguientes en el entorno de aprendizaje, en la situación didáctica “Barrios mágicos” (véase figura 63), las herramientas se vuelven más

complejas, de forma que, de una estructura textual comparativa, utilizan un guion de video que por sí solo guarda una complejidad en cuanto al lenguaje y modos discursivos necesarios, en otras palabras, la actividad por la que se ve envuelta exige descripciones más amplias, conectadas y fluidas, por lo tanto, el estudiante utilizará más recursos lingüísticos para realizarlo. Por otro lado, el uso de los recursos multimedia, envuelto por la actividad y la mediación docente, transforma su complejidad, de forma que, en esta situación didáctica, se centra en la comprensión de la información para realizar registros de datos específicos a partir de audios y videos.

Figura 63

Herramientas y mediación docente en situación didáctica “Barrios mágicos”



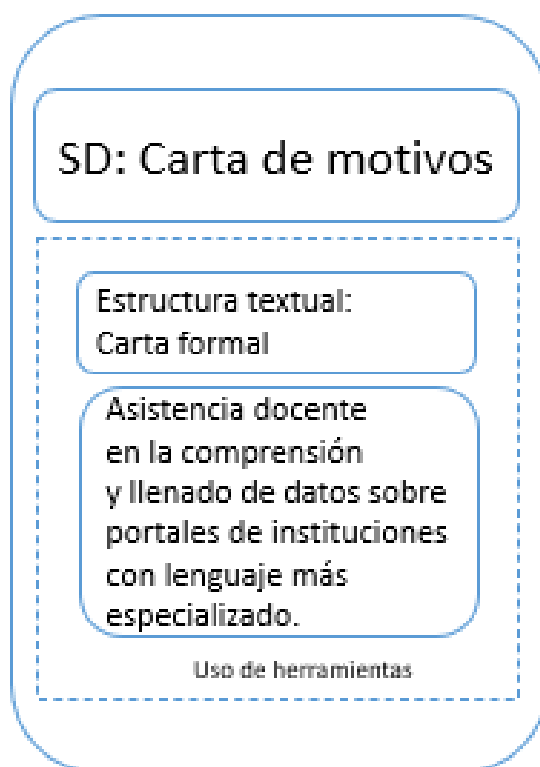
Nota. Elaboración propia.

Finalmente, dentro de este ejemplo, una tercera situación didáctica en diferente momento del entorno de aprendizaje se muestra “Carta de motivos” (véase figura 64) en donde la herramienta (estructura textual) es la estructura de una

carta/e-mail formal, la cual envuelta en la actividad, exige otro nivel de lenguaje y de dominio de las herramientas, por lo tanto, no está absuelta de la asistencia docente; sin embargo, es esta ultima la que le brinda mayor soporte al estudiante para lograr cumplir con la actividad. Lo mismo ocurre con los recursos multimedia, en donde el lenguaje utilizado (exigido por la actividad, es decir, instituciones de investigación o sociales) se ve más complejo y especializado, por lo tanto, la ayuda docente se transforma enfocado para su comprensión.

Figura 64

Herramientas y mediación docente en situación didáctica “Carta de motivos”

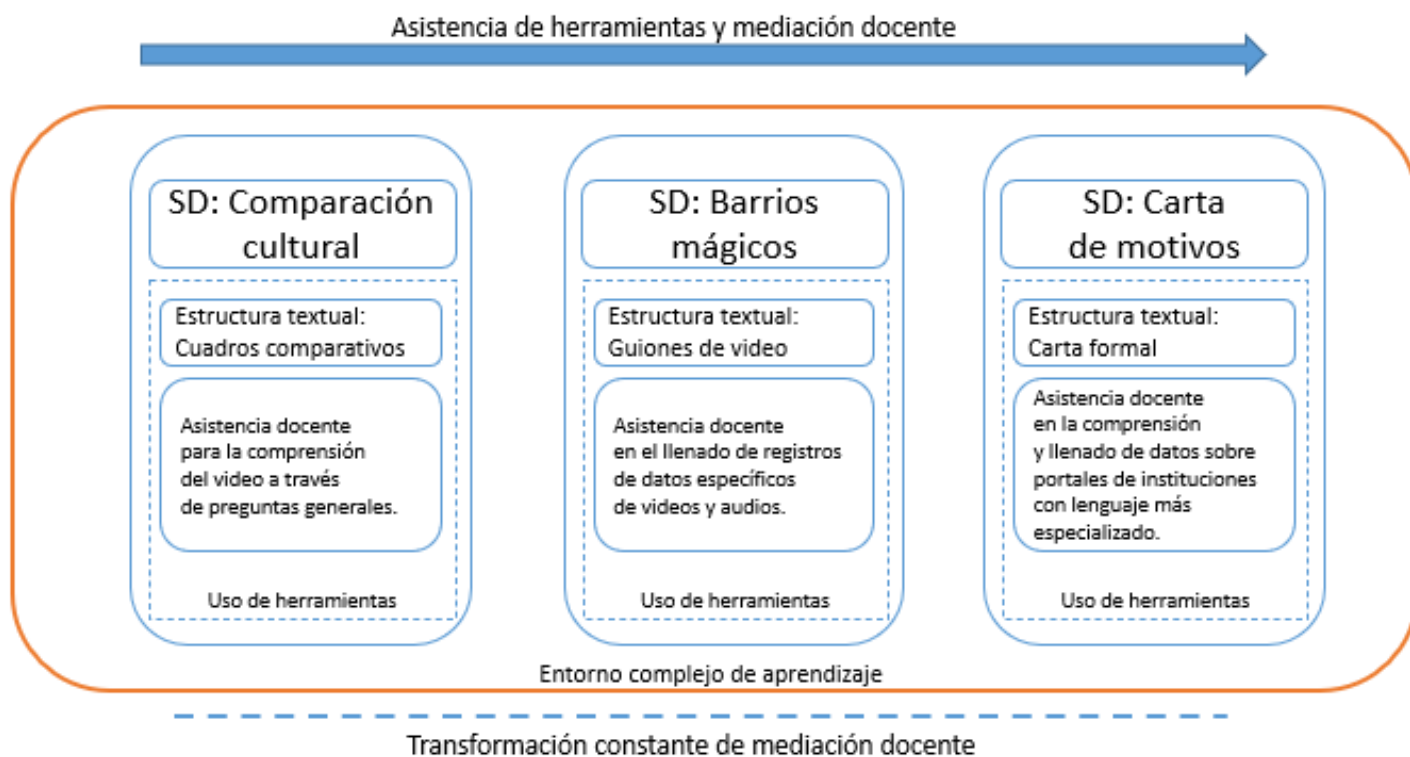


Nota. Elaboración propia.

Al unir estas tres situaciones didácticas dentro del entorno de aprendizaje, se aprecia la constante presencia de las herramientas y de la mediación docente contando con su transformación constante (véase figura 65).

Figura 65

Transformación de la mediación docente en el entorno de aprendizaje



Nota. Elaboración propia.

En conclusión, cada herramienta se ve envuelta por la actividad y por la mediación docente; es esta última la que se transforma brindándole un sentido y complejidad diferente a la herramienta. Por ejemplo, se puede colocar el mismo video en los tres grados diferentes; sin embargo, es la asistencia docente la que dirige el pensamiento del estudiante a través de preguntas, ayudas distales y proximales.

7.3.7. Acercamiento con los estudiantes

Diseñar en primera instancia algunos elementos que dieran indicios al desarrollo de las competencias dentro del aula resultó una gran herramienta para

comprender el impacto que tuvieron las situaciones didácticas y que nos diera indicios también acerca de los elementos a mejorar o elementos nuevos a integrar.

De esta forma, también resultó una herramienta psicológica para con los docentes a fin de que observaran los cambios positivos que las situaciones trajeran a sus prácticas educativas dentro del aula.

Por otro lado, una de las observaciones y reflexiones de las que se tomaron nota es que también se alcanzó un cambio de perspectiva acerca del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera para los estudiantes, debido a que, al acercarnos a ellos para conocer su experiencia con las nuevas actividades implementadas en el aula, señalaron lo que se muestra en la tabla 5.

Tabla 5

Extracto de testimonios de estudiantes acerca de su experiencia en el aula

“A mí no me gustaban las clases de idiomas porque siempre es memorizar verbos, pero con la maestra PG, he aprendido mucho y es una nueva experiencia completamente diferente, aprendemos no solo francés, también otras cosas.”

“Me gustan las clases, ya no se trata de memorizar y ya, así me motiva más.”

“El trabajo en equipo no me gusta tanto, pero debo de admitir que aprendemos más porque entre nosotros nos ayudamos.”

“Las clases son divertidas e interesantes, me gusta que la profesora siempre tiene una nueva actividad o las que repetimos siempre tienen un toque distinto.”

“La maestra siempre trae tweets en francés originales y no solo traducciones o los libros con cosas sin contexto, siempre nos dice qué es lo que ocurre alrededor de ese tweet, se siente muy real.”

“Me gusta que usamos la lengua constantemente y no solo en el salón de clases, en algunas actividades que nos ponen salimos de aquí y lo ponemos en práctica para comunicarnos con alguien más, por ejemplo, cuando estuvieron aquí unos chicos franceses de intercambio pudimos comunicarnos un poco con ellos.”

Nota. Extractos tomados de entrevistas con estudiantes

Estos son algunos testimonios que los estudiantes dieron sobre su experiencia y que nos dan un indicio y reflexión acerca de cómo, incluso los estudiantes están acostumbrados a que una clase de lenguas extranjeras se trata de memorizar, repetir y hacer exámenes continuos. Así, al entrar al entorno de aprendizaje diseñado en proyecto Aleph5 tuvieron un cambio de perspectiva con mayor motivación ante ello.

Cada uno de los procesos descritos en este capítulo son una herramienta para la fase de rediseño, el cual se describirá en el siguiente capítulo.

Capítulo 8. Rediseño de los entornos de aprendizaje: propuesta final

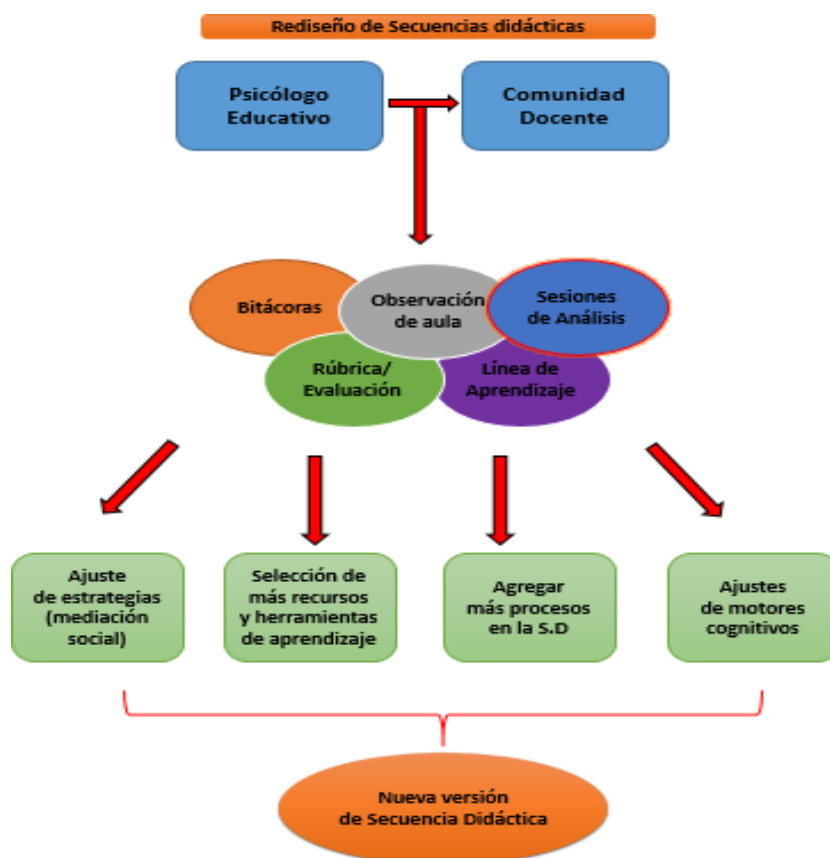
En este capítulo se presentan los resultados de esta investigación, es decir, el rediseño de las situaciones didácticas para presentarse como una “versión final” del primer ciclo de la Investigación Basada en Diseño. Esta versión final representa el trabajo realizado hasta ahora. No obstante, es importante recalcar que estas versiones pasarán nuevamente por un ciclo de implementación y evaluación esto con el fin de realizar mejoras continuas a los diseños.

Como se mencionó en capítulos anteriores, dentro del proceso iterativo de la investigación basada en diseño, se encuentra el momento de ajustes después de las pruebas y validaciones es en esta fase en donde se inicia un nuevo ciclo, ya que una vez realizada la implementación, se lleva a cabo un análisis acerca del funcionamiento de las situaciones didácticas que conforman el entorno de aprendizaje a fin de realizar los ajustes necesarios a estas, preparándolas así para una segunda implementación, esto con el propósito y premisa de la IBD de realizar mejoras continuas.

Este capítulo tiene como objetivo describir como se realizó el proceso de rediseño del entorno de aprendizaje dentro de esta investigación (véase figura 66), con el fin de perfeccionar las oportunidades para el despliegue de las competencias. En la imagen 66, se puede observar de forma gráfica los elementos de esta fase.

Figura 66

Descripción gráfica de la fase de rediseño

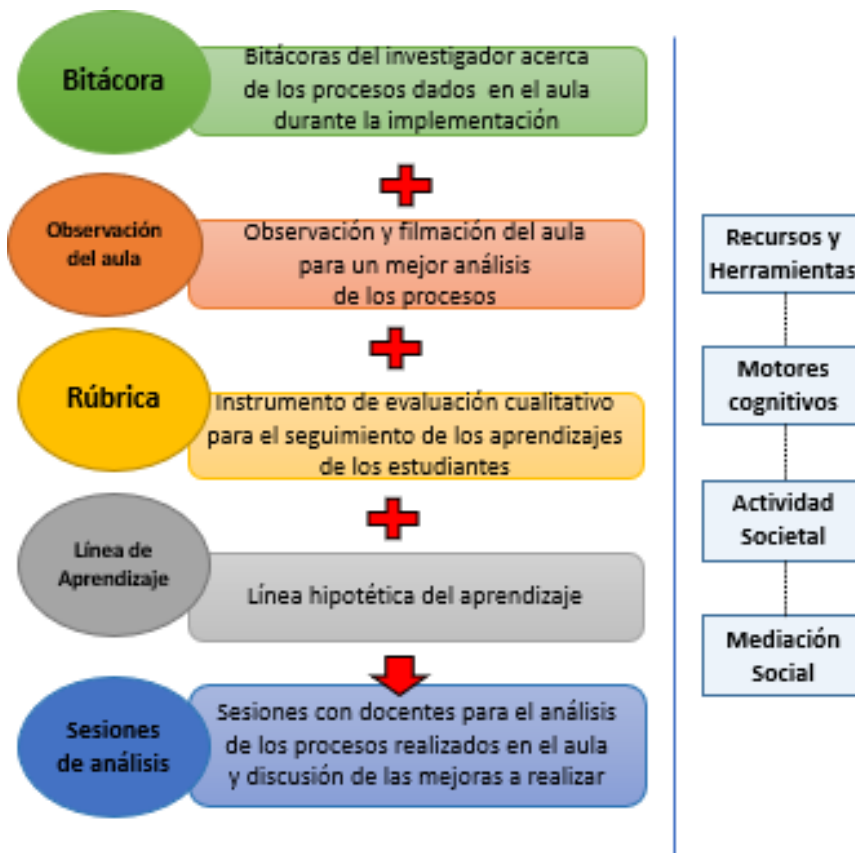


Nota. Elaboración propia.

Recapitulando y con ayuda de la figura 67, se puede observar los elementos resultados de la fase anterior: las bitácoras de las psicólogas investigadoras con los datos observados de los procesos dados en la implementación en el aula; las observaciones y filmaciones de clase que fomentan el análisis; el apoyo de las rúbricas del MCER que permitieron observar los avances de los aprendizajes con ayuda de las situaciones didácticas y finalmente, la línea de aprendizaje, que brinda un mapa para desarrollar los aprendizajes, todos estos datos se reúnen a fin de discutirlos en las sesiones de análisis, rediseño con la comunidad docente y mejorar los diseños de cada situación para perfeccionar el entorno de aprendizaje.

Figura 67

Elementos para las sesiones de rediseño



Nota. Elaboración propia.

8.1. Análisis colectivo

Una vez reunida la información descrita anteriormente, se realizaron sesiones con el objetivo de analizar y reflexionar acerca de cómo funcionó la situación didáctica con la intención de tomar nota acerca de los elementos a modificar y así, perfeccionar cada una de las situaciones. Estas sesiones contaban con una planeación previa con los aspectos principales a discutir, a fin de guiar y que fluyeran las reflexiones ante los procesos dados en el aula; de compartir las experiencias y así generar conocimiento dentro de la comunidad.

De igual forma, se trabajó con los docentes en línea con ayuda de herramientas como Google Documents, Google Drive y Google Presentation, un ejemplo de ello y de cómo los docentes participaron activamente en las mejoras a cada situación didáctica, se puede observar en la figura 68.

Figura 68

Modificaciones con apoyo de los docentes a distancia

The image shows two side-by-side screenshots. The left screenshot is a Google Document from the 'Facultad de Psicología' titled 'Lenguaje Cultura y Comunicación. Lengua Extranjera: Francés VI.' It contains text for a lesson plan, including a question '¿Qué te puede aportar su historia?', a step 'Paso 3. Lectura de la biografía', and a section 'Segunda sesión. Lectura de comprensión' with sub-steps 'Paso 1. Lectura de la biografía', 'Paso 2. Preguntas de comprensión', and 'Paso 3. Compartir respuestas'. The right screenshot is a Google Slides presentation titled 'Modificaciones a las SD con apoyo de los docentes (a distancia)'. It shows two slides with red brackets on the right side. The top slide is titled 'Modificar la ficha de identificación' and the bottom slide is titled 'Elaborar cuestionario de comprensión de lectura'. Both slides have a timestamp of '00:53 6 sep.' and 'A partir del documento importado'.

Además, las evidencias audiovisuales (fotografías y videos), así como las bitácoras fomentaron la interacción entre los docentes, permitieron observar los procesos y analizarlos de forma sistemática y estratégica, puntualizando los aspectos de importancia a fin de mejorar las prácticas y mediaciones docentes dentro del aula.

A partir de este momento, a continuación, se presentan las modificaciones que se realizaron, ejemplificando con la situación “Comparación Cultural” discutida en el capítulo de diseño.

8.2. Mayor complejidad dentro de las actividades societales

Como se discutió en el capítulo de diseño, las actividades societales son gran parte de la esencia de las situaciones didácticas, por ello, después de observar la

implementación y del análisis con la comunidad docente, se realizaron modificaciones para brindar mejores y mayores oportunidades de desplegar las competencias.

Recordando que, las acciones a realizar dentro de las situaciones didácticas, está relacionada con aquellas que se ejecutan dentro de las actividades reales, y analizando que en el primer diseño, a pesar de funcionar correctamente, no eran suficientes los momentos en los que los estudiantes pusieran en práctica sus destrezas de comprensión y expresión, así como, los momentos para acercarse más a las culturas, se hizo un cambio dentro de los pasos a seguir integrando más acciones o submetas, lo cual también da la posibilidad de crear mayores oportunidades en las que el estudiante pueda desplegar sus destrezas.

Esto se puede observar en la figura 68, en donde se aprecia que el número de sesión aumentó de dos a tres, involucrando más acciones a realizar, tal es el caso, de la integración de lectura de leyendas y observación de videos, que permitieran un mayor acercamiento y comprensión de las distintas culturas, esto en paralelo brinda mayores alcances para poner en práctica las destrezas de comprensión lectora y auditiva.

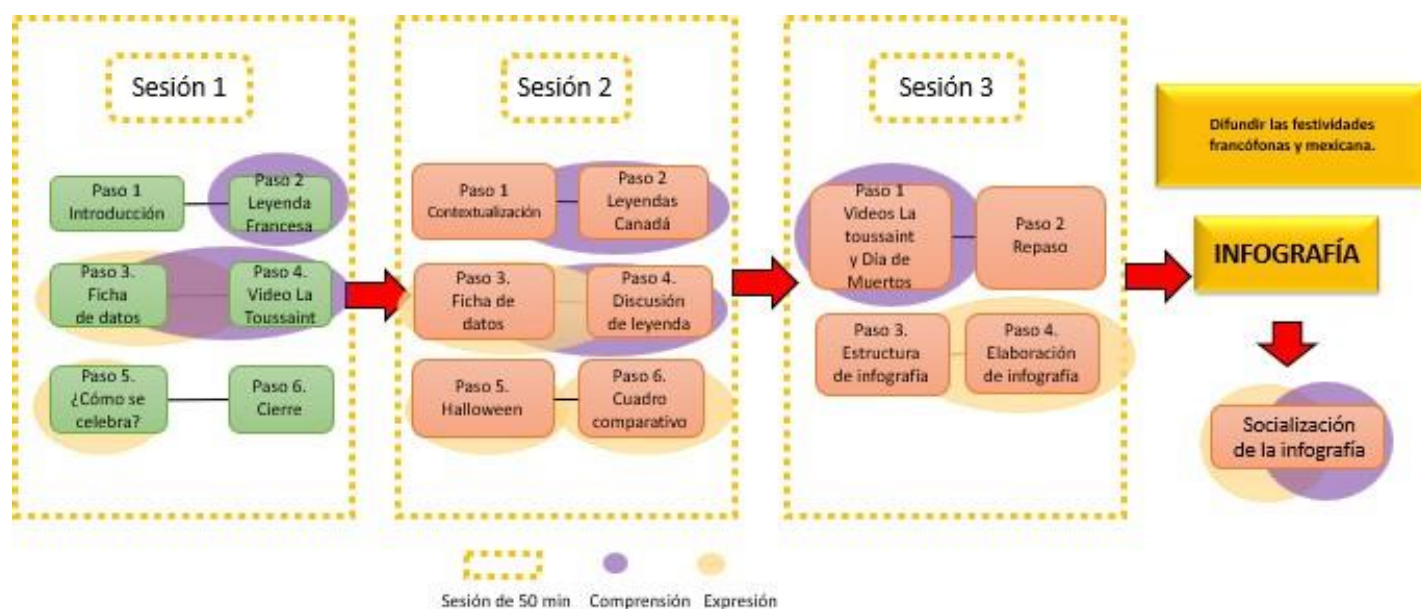
Por otro lado, se crearon más espacios para conocer las celebraciones de modo que, para cada una de ellas, existe una acción, siendo estos leyendas y videos. Asimismo, dentro del análisis de los procesos de aprendizaje ocurridos en el aula durante la implementación, nos percatamos de que las destrezas de comprensión y expresión no ocurren totalmente aisladas una de la otra, sino que estas están presentes una junto a la otra, es por ello por lo que, en las acciones añadidas a la segunda versión de la situación, se precisa esta unión; esto también se puede observar en la figura 69, ya que las áreas de las destrezas se encuentran conectadas una con otra.

También, se integró una sesión de socialización de la infografía producto de la situación didáctica, esto con el propósito de que los estudiantes contaran con las condiciones de poder presentar su infografía ante sus compañeros tanto de grupo como en general de la ENP, desarrollando habilidades sociales; esto a su vez,

también permite el despliegue de las destrezas de expresión oral. De esta forma, la integración de las acciones dentro de la situación didáctica, la vuelve más compleja.

Figura 69

Integración de mayor número de acciones



Nota. Elaboración propia.

Tabla 6

Testimonio docente ante las sesiones para el rediseño

“Siempre había dejado a un lado la lectura, pero ahora me enfocaré en la comprensión de textos”

8.3. Herramientas más complejas

Otro de los elementos analizados dentro de las sesiones de rediseño fueron las herramientas utilizadas dentro de la situación didáctica, debido a que se observó que no eran lo suficientemente complejas para poner un reto al estudiante y hacían falta

herramientas que ayudaran a conceptualizar o “aterrizar” los aprendizajes como una representación externa² del lenguaje mismo.

Debido a ello se integraron más herramientas que, al mismo tiempo y relacionado con las destrezas, permitiera las oportunidades para ponerlas en práctica, tal es el caso de las lecturas (de leyendas), como un medio semiótico que fomentara la reflexión y la comprensión de lectura.

Otro elemento que se integró a la situación fueron las fichas de datos. Esta decisión se tomó considerando y retomando las actividades de la prueba DELF, en donde uno de los indicadores de evaluación es la comprensión de textos e identificación de datos sustanciales de la lectura, así como de datos personales. Por ello, se añadieron cuadros de identificación para que los estudiantes completaran al terminar la lectura de las leyendas y de la visualización de videos relacionados con las culturas; esto se puede observar en la figura 70, en donde se aprecia de lado izquierdo una ficha de identificación de datos de la lectura diseñada para la comprensión lectora, y del lado derecho se observa una ficha usada en las pruebas DELF.

Por otro lado, se agregó a esta situación un cuadro comparativo más, que permitirá a los estudiantes aterrizar las ideas que surgen de una primera discusión acerca de las celebraciones y leyendas francesas, mientras que existe otro cuadro para conceptualizar las ideas del Halloween y de la festividad nacional propia (Día de Muertos).

² Los sistemas de representación externa constituyen artefactos culturales mediadores de la conducta humana, funcionando como una memoria externa. Su adquisición potencializa las competencias cognitivas: la capacidad de crear y usar signos. Además, una de sus finalidades educativas, es el apoyo a la adquisición de sistemas externos. En este sentido, la escritura (y su lectura) es considerada un instrumento semiótico constituyendo un medio de memoria y de comunicación que conduce a la transformación cognitiva, toma de conciencia (Martí, 2003).

Figura 70

Ejemplo de herramientas nuevas en segunda versión

FORMULAIRE D'IDENTIFICATION DES DONNÉES DE LECTURE	FORMULAIRE A REMPLIR POUR L'OBTENTION D'UN PASSEPORT
Titre de lecture: _____	Nom : XXXXXXX
Pays d'origine: _____	Prénom : _____
Lours où elle est célébrée: _____	Date de naissance : _____
Personnage principal de la légende: _____	Lieu de naissance : _____
Sujet principal: _____	Nationalité : _____
Caractéristiques de la célébration: _____	Situation de famille : _____
	Nombre d'enfants : _____
	Profession : _____
	Adresse : _____
	Taille : _____
	Couleur des yeux : _____

Ficha de identificación de datos en secuencia didáctica

Ficha de identificación de datos en prueba DELF

Nota. Elaboración propia, extracto de situación didáctica. En la figura se puede observar que las fichas de identificación utilizadas en las situaciones didácticas son muy parecidas a aquellas utilizadas en las evaluaciones DELF.

Al realizar las sesiones de análisis sobre la implementación de las situaciones didácticas, se reflexionó acerca de cómo el enseñar a los estudiantes a utilizar las diferentes herramientas, brinda un apoyo de gran magnitud para las situaciones posteriores, es por eso por lo que, en cada una de las acciones a realizar dentro de la actividad, se precisaron con mayor énfasis y se añadieron más momentos en los que el docente brindará las ayudas para aprender a utilizar las herramientas. Un testimonio y reflexión docente que fomentó a esta decisión se puede observar en los siguientes extractos.

Tabla 7

Testimonio docente ante la reflexión del uso de herramientas

“La autonomía no reside en que los alumnos hagan o no el glosario, sino en que sepan y puedan utilizarlo cuando lo necesiten”.

“En nuestros ejes transversales dice que tú les tienes que enseñar a usar sus herramientas de manera estratégica. Les das el grammar bank y les dices cómo se usa”.

“Pero nosotros somos quienes van a ayudarles, tienes que darle todos los apoyos necesarios para que lo logren y después lo hagan solos”.

Añadir más herramientas brindará a los estudiantes un número mayor de oportunidades en las que puedan desarrollar sus aprendizajes; mientras que el aumentar la complejidad de las mismas pondrá un reto superior a los estudiantes, pues uno de los errores cometidos comúnmente dentro del aula a diferentes niveles educativos es subestimar a los estudiantes colocando herramientas o acciones simples; sin embargo, tras la implementación y la observación del funcionamiento de las situaciones didácticas, se identificó que las herramientas y la mediación docente brindan un gran andamio para los estudiantes para potencializar sus competencias. Además, como se investigó y discutió en la etapa de análisis de los diferentes aspectos que influyen en el aprendizaje, la complejidad genera mayores interacciones entre pares y del estudiante con el docente.

Asimismo, las herramientas como representación externa permiten objetivar y tomar consciencia de los diferentes aspectos del lenguaje oral y escrito, como el objeto semiótico complejo que es, necesita un proceso de construcción para su adquisición, precisa de diferentes soportes, es por ello por lo que, a lo largo de todo el entorno de aprendizaje diseñado y rediseñado, se integraron diferentes portadores de texto y organizadores gráficos.

8.4. Interacción entre pares

Durante la implementación de las diferentes situaciones didácticas que conforman el entorno complejo de aprendizaje, se observó que, en algunas de ellas, las que contaban con sesiones de socialización del producto, tuvieron un impacto

mayor en las habilidades tanto de la lengua, como de trabajo en equipo y competencias sociales. De esta forma, y como se señaló anteriormente, se añadió una sesión de socialización de la infografía (y a la mayoría de todas las situaciones didácticas) lo que les brindará a los estudiantes la oportunidad de interactuar con sus compañeros de grupo y compañeros externos, de forma que, al presentar sus infografías, entre ellos existiera una acción de retroalimentación, permitiendo ayudarse entre sí corrigiendo algunos detalles de expresión escrita u oral, o bien, del entendimiento de las diferentes festividades. Por otro lado, esta interacción, abre una oportunidad para la reflexión cultural colectiva. Asimismo, retomando las investigaciones sintetizadas en el capítulo tres, esta interacción por retroalimentación al ser guiada por el docente facilita el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje.

Figura 71

Extracto de situación didáctica rediseñada

Sesión de socialización.

Una vez revisada la infografía por el docente, los equipos deberán compartirla, en primer momento por medio de redes sociales, en donde pedirán una retroalimentación a sus compañeros/amigos que estén estudiando o dominen el idioma y en segundo momento, de forma impresa con sus compañeros de grupo y de la escuela. Esta interacción será guiada con el docente, a fin de hacer fluir la actividad, brindar apoyo de ser necesaria y colocar los motores cognitivos precisos para fomentar la reflexión.

- Quelles **différences** avez-vous remarquées entre les célébrations?
- Quelles **similitudes** avez-vous remarqué entre les célébrations?

Nota. Elaboración propia.

Tabla 8

Testimonios docentes acerca de los momentos de socialización

“Estoy pensando hacer de esto una costumbre, porque ahorita ya funcionó así y nos podemos ir acostumbrando a que otras personas nos escuchen, ya que estamos hablando de información más allá de la lengua extranjera”

“Al salir a mostrarle nuestros productos a otros estudiantes es como impactar no solo a nuestro grupo, sino que estamos enseñándoles a otros estudiantes, nuestra actividad va más allá del salón de clases”

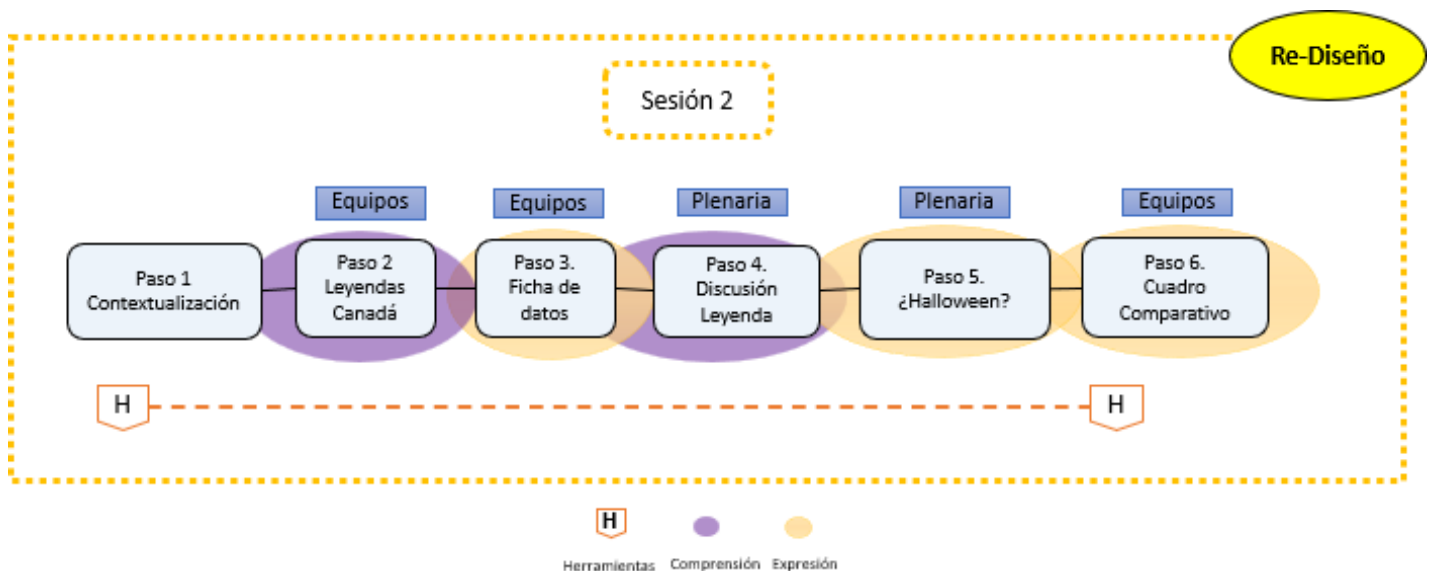
Nota. Extractos tomados de las sesiones de reflexión con la comunidad docente.

Asimismo, se añadieron más momentos en los que la organización social tuviera más variedad, es decir, las acciones se mantenían en juego entre equipos y plenaria a lo largo de toda la situación didáctica, fomentando aún más el trabajo colaborativo y brindando más oportunidades en las que las acciones se mantengan entre pares, esta decisión se tomó debido a que durante la implementación se observó que el trabajo en equipo mixto, resultó una gran ayuda para el desarrollo de los aprendizajes, tanto de aquellos con niveles bajos como los de niveles altos.

Esto se puede observar en la figura 72, en donde, además, se puede apreciar el conjunto de los elementos mencionados anteriormente.

Figura 72

Extracto de la estructura del rediseño de situación didáctica



Nota. Elaboración propia.

8.5. Mediación docente en el aula

Finalmente, la mediación docente, así como la agencia de la actividad, tuvo un proceso de análisis durante las sesiones después de la implementación, en donde se observó que, tal y como se señala en la línea de aprendizaje, la agencia docente sobre las acciones tiene un descenso a lo largo del entorno de aprendizaje diseñado, dicho esto, en la situación utilizada como ejemplo, al estar situada en un punto intermedio del ciclo escolar, los estudiantes necesitan menos ayudas del docente para realizar algunas acciones. De forma que, el docente puede otorgar el control de las acciones a los estudiantes a fin de que la realicen con mayor autonomía.

Uno de los testimonios docentes que llevan a tomar dicha decisión, es el que se observa en el siguiente extracto.

Tabla 9

Testimonio docente acerca de la autonomía de las acciones

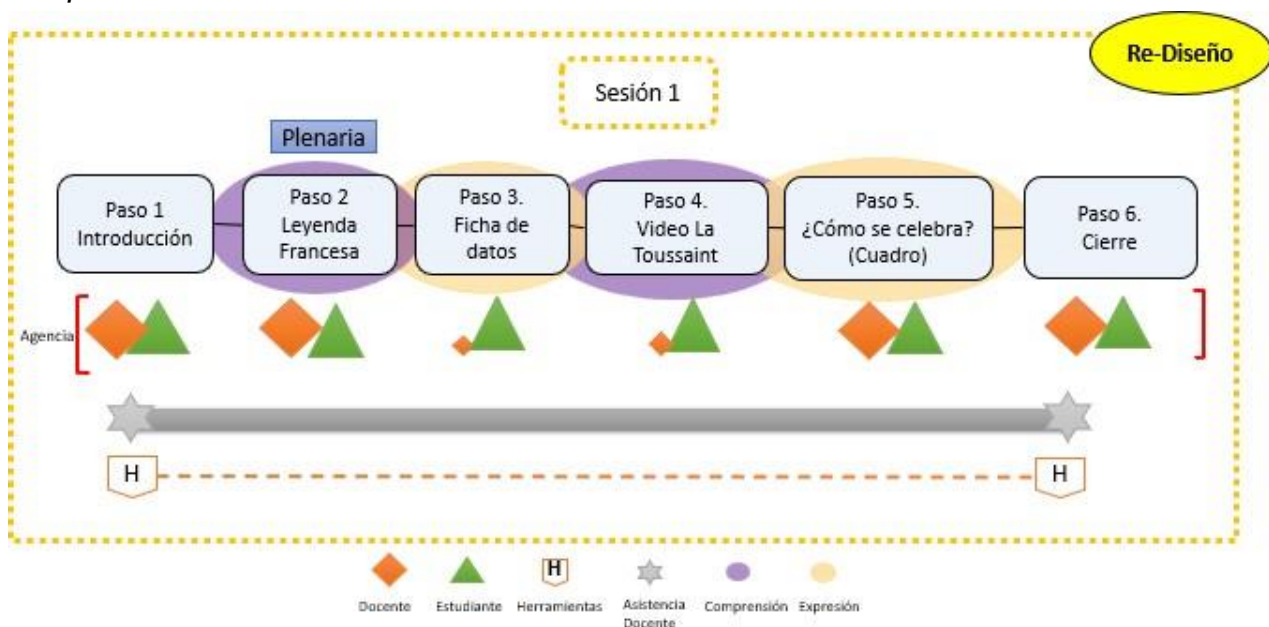
“Se están haciendo construcciones colectivas de aprendizaje en el salón, entre ellos se ayudan mucho y yo ya no tengo que responderles”.

Nota. Extracto tomado de las sesiones de reflexión con la comunidad docente.

Es por ello, que se precisaron los momentos en los que el estudiante puede realizar las acciones con más autonomía o bien, entre equipos, de tal forma que la mediación docente, permanece distante pero presente para brindar el apoyo o los motores cognitivos cuando estos sean necesarios a fin de que la actividad mantenga el ritmo y su complejidad. Esto se puede observar, en la figura 73, 74 y 75.

Figura 73

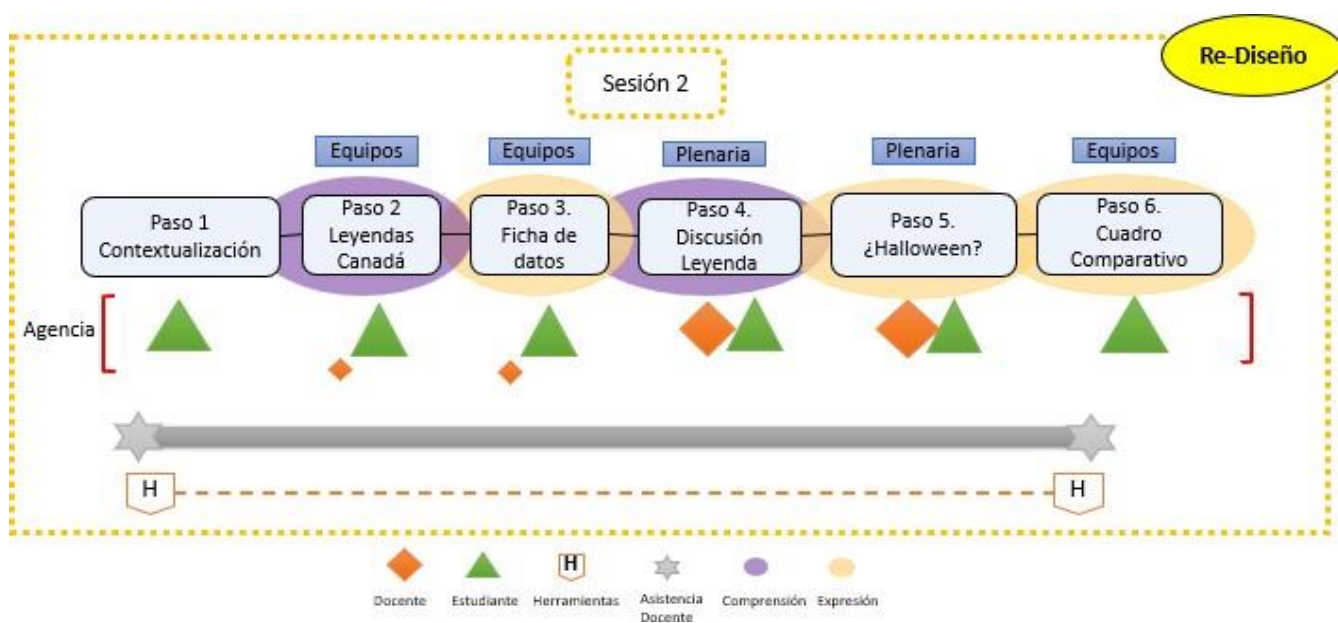
Estructura general del rediseño de la situación didáctica “comparación cultural” primera sesión



Nota. Elaboración propia.

Figura 74

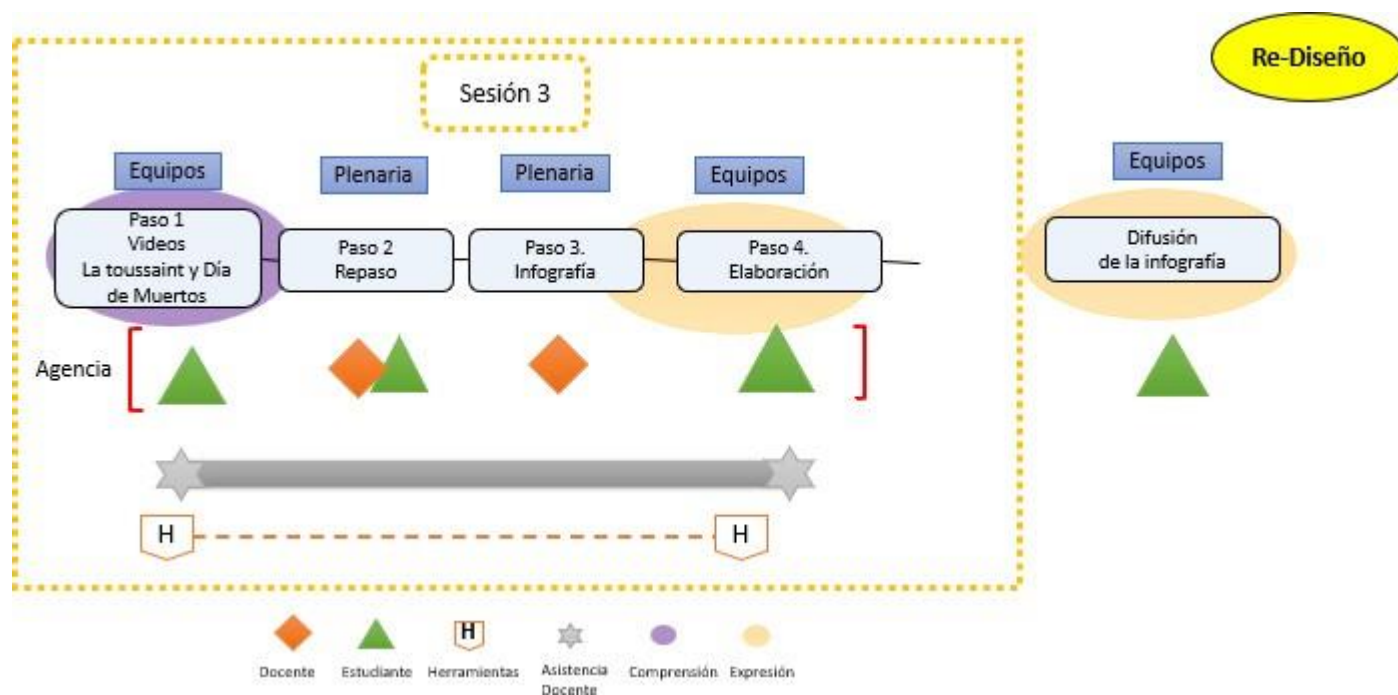
Estructura general del rediseño de la situación didáctica “comparación cultural” segunda sesión



Nota. Elaboración propia.

Figura 75

Estructura general del rediseño de la situación didáctica “comparación cultural” tercera sesión



Nota. Elaboración propia.

Para finalizar, en estos mismos esquemas se puede apreciar la estructura completa de la situación didáctica “Comparación cultural” en su segunda versión, con mayores herramientas, mayores momentos para el despliegue de destrezas, de trabajo colaborativo, de mediación social y docente y en total, con una mayor complejidad.

Cada una de las situaciones didácticas del entorno complejo de aprendizaje diseñadas fueron discutidas y rediseñadas considerando las observaciones realizadas en la implementación, así como las observaciones realizadas por cada docente que participó en esta investigación en el campo de lenguas extranjeras, retomando que su perspectiva es de gran importancia para el proyecto Aleph 5.

Estas situaciones se encuentran ya rediseñadas y preparadas para una segunda implementación, lo cual, siguiendo las premisas de la investigación basada

en diseño, tendrá otro ciclo de análisis y rediseño, pues el propósito de este proceso es comprender cada vez mejor el aula de las lenguas extranjeras, los procesos de enseñanza y aprendizaje, y así, perfeccionar cada diseño realizado con uno de los objetivos más grandes y retadores de la educación hoy en día: desarrollar las competencias de los estudiantes a fin de prepararlos de forma íntegra para actividades futuras.

Capítulo 9. Conclusiones y consideraciones finales

*“Me hacen pensar que estoy
por tener el mejor año
como docente”*

-Testimonio docente

Las demandas sociales para el siglo XXI exigen la formación de alumnos críticos, reflexivos, colaborativos, creativos, incluyentes, propositivos y democráticos. En la medida en la que la educación supere modelos memorísticos y mecanicistas, podrá lograrse esta meta. Los procesos de comunicación en el aula, desde un sentido psicológico implican el uso de sistemas complejos de diálogos que fomenten el pensamiento crítico para que tanto los docentes como los alumnos hagan uso de modelos de representación del conocimiento que les permitan construcciones simbólicas del mundo que faciliten tanto la enseñanza como el aprendizaje. Es decir, el desarrollo de modelos educativos innovadores, deben considerar entre otros componentes los procesos de mediación que se realizan en el aula partiendo siempre del campo de lenguaje (la escritura y la lectura fundamentalmente) como el instrumento semiótico por excelencia que promueve los procesos cognitivos básicos y complejos, tales como la memoria y la comprensión, para llegar a mecanismos de comunicación que fortalecen la transformación cognitiva y toma de conciencia de los agentes educativos.

La importancia de contar con modelos teórico-metodológicos como el proyecto Aleph 5 que se ha desarrollado e implementado en México, es que la práctica docente se ve fortalecida y enriquecida desde diversas ópticas: a partir de contar con actividades y estrategias de aprendizaje diseñadas *ad hoc* a cada situación educativa, contar con materiales educativos que apoyen el aprendizaje y la generación de propuestas de innovación educativa que enriquezcan el diseño curricular en diferentes niveles.

Todo ello a partir de medios semióticos, el andamiaje, la interacción entre

pares, el uso de representaciones externas y la construcción social del conocimiento para promover el desarrollo de capacidades complejas de pensamiento en el aula.

Ante la globalización presente en la actualidad, las lenguas extranjeras se han vuelto esenciales como una herramienta de comunicación que se expande entre millones de hablantes, pues esta permite la interacción entre las comunidades de diferentes culturas.

El lenguaje son el componente esencial de la cultura y un medio para su desarrollo. Toda lengua constituye un fenómeno único resultado de la creación genial de una comunidad (UNESCO, 2021), es por ello por lo que surge la necesidad de aprender una lengua extranjera que nos permita acceder a las culturas.

A partir de este panorama, el proyecto Entornos Complejos de Aprendizaje Aleph5, cuyo objetivo es la mejora de la calidad educativa, se ha efectuado esta investigación que intenta ofrecer una propuesta sobre cómo promover las competencias comunicativas e interculturales dentro de las lenguas extranjeras a nivel bachillerato, particularmente en la Escuela Nacional Preparatoria.

La presente investigación representa un esfuerzo por tratar de comprender cómo es que se desarrollan las competencias comunicativas en actividades sociales y de esta forma, poseer herramientas teóricas que permitan crear condiciones de aprendizaje que promuevan el desarrollo de ciudadanos capaces de resolver y comprender fenómenos sociales, que les permita encarar los problemas de la sociedad de nuestro tiempo y ofrecer soluciones a las diversas realidades de América Latina.

A continuación, se presentan las conclusiones y consideraciones de esta investigación, a fin de resaltar las implicaciones para futuras investigaciones.

9.1. Aportes de la IBD en la investigación educativa

Como se mencionó desde los inicios de este trabajo, esta investigación se mantuvo en los marcos metodológicos de la Investigación Basada en Diseño, ya

que permitió explorar las posibilidades de crear entornos nuevos de enseñanza, de aprendizaje, consolidar los avances y conocimientos con relación a los diseños didácticos e innovar en el campo educativo.

Seguir con las fases concretas de la IBD brindó la oportunidad de descomponer el sistema complejo del campo de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas a fin de comprenderlo de mejor forma, indagar en los principios, investigaciones nacionales e internacionales, comprender cómo funcionaban los procesos en los ambientes formales de bachillerato y así diseñar las mejores condiciones que fomentaran al desarrollo íntegro de las competencias.

Recordando que una de las utilidades potenciales de la IBD se deriva de su compromiso de desarrollar tanto la teoría que guía las decisiones de diseño como las herramientas prácticas que se pueden utilizar para respaldar innovación local y resolución de problemas prácticos (Cobb et al., 2003).

El proceso iterativo que supone la IBD permitió y permitirá que este diseño y el proyecto en general, se construya, crezca, fortalezca y perfeccione en cada uno de los ciclos. De forma que, en cada ciclo, se generará conocimiento y contará con nuevos elementos derivados de los análisis, implementaciones y rediseños realizados anteriormente.

Este trabajo, al utilizar la IBD como una herramienta metodológica sustancial, llegó a romper con una rutina docente existente en el campo educativo en México, ya que los docentes participantes a lo largo de las sesiones de análisis mencionaron que el sistema educativo los orilla a hacer cambios en sus prácticas dentro del aula; sin embargo, no cuentan con la orientación hacia la mejora, perfeccionamiento y reflexión de los procesos que ocurren. De forma que, dentro del proyecto Aleph5 cuentan con un apoyo de psicólogas de la educación investigadoras de los procesos de aprendizaje y enseñanza, con el objetivo de diseñar las condiciones que permitan el desarrollo de competencias. Este equipo de investigadoras se dan la tarea de entrar a observar las actividades y los procesos que ocurren en el aula a fin de ayudar a los docentes a mejorar sus prácticas. La diada de investigadoras con la comunidad docente realizan en conjunto sesiones de análisis y continúan mejorando cada

diseño, con el objetivo de mejorar la calidad educativa dentro de las aulas y consecuentemente formar estudiantes íntegros y preparados para los retos futuros.

La implementación de la IBD resulta ser una herramienta poderosa dentro de la educación, debido a que es un sistema ampliamente complejo, que no le es suficiente con realizar modificaciones cada seis años, necesita un seguimiento sistemático, que lo comprenda y pueda realizar mejoras continuas.

9.2. Influencia del trabajo colectivo

A lo largo de esta investigación, y como se recalcó en diferentes momentos, el trabajo colectivo fue constante, ya que para el proyecto es de suma importancia contar con las aportaciones docentes ya que son ellos quienes brindan la experiencia viva con el sistema a investigar, es decir, con el currículo, con los estudiantes, con el nivel objetivo y con el contexto. Debido a ello, la construcción de las comunidades docentes resultó una herramienta sustancial dentro de este trabajo.

La interacción entre docentes construyó nuevos conocimientos en torno a un mismo tema de interés, es decir, el desarrollo de aprendizajes de lenguas extranjeras. Asimismo, la interdisciplinariedad existente dentro de dicha comunidad, al contar con docentes de francés e inglés y las psicólogas de la educación, permitió construir motivaciones, crecimiento profesional y competencias interpersonales.

La construcción de una comunidad docente también llegó a romper con la rutina cotidiana dentro de los centros formativos y la visión del “docente individualista” pues al estar en interacción constante con otros docentes, se formó una relación en la que se pueden ayudar entre ellos omitiendo pensamientos tales como “esa actividad es mía” sino que, cada situación diseñada se convirtió en “para todos”, asimismo, entre docentes se retroalimentaban entre sí, se brindaban herramientas, apoyos y consejos de cómo actuar en el aula.

Siguiendo con lo anterior y, a pesar de que esta investigación no enfatizó a

los docentes presentes de inglés, es importante mencionar que formaron parte de esta gran comunidad, en donde la interacción constante dejó conocimientos de gran valor, intercambiando ayudas y herramientas desde su campo al de francés y viceversa.

Con certeza, se puede mencionar que la comunidad de práctica tuvo una gran influencia en el funcionamiento de este proyecto.

Trabajar de forma colaborativa con esta comunidad docente, dejó reflexiones ante el contexto en el que se desarrolló esta investigación, algunas de ellas, son las siguientes.

Al realizar el análisis curricular, nos hizo reflexionar acerca de que un problema de la currícula mexicana y de las reformas educativas actuales, es que el planteamiento de los contenidos a desarrollar no se acompaña de un buen entorno de aprendizaje, de forma que los docentes no cuentan con una referencia acerca de cómo hacerlos funcionar en el aula. Relacionado a esto y dentro de las lenguas extranjeras, nos percatamos que, aunque el planteamiento del currículo formal cuenta con los principios del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, al ser este un instrumento general de diseño educativo no da cuenta de cómo se puede desarrollar dentro de las aulas, lo que hace caer a los docentes en prácticas meramente gramaticales., por lo tanto, es necesario crear una conexión entre el MCERL y otros instrumentos disponibles.

Es necesario realizar más estudios hacia el diseño del currículo como una herramienta para guiar las acciones dentro del aula, sino que está presente únicamente como un elemento administrativo más. Debido a ello, se pueden encontrar pensamientos individualistas de las asignaturas que lo conforman, en este sentido, al realizar el análisis curricular de la mano con los docentes, nos percatamos de que, en su mayor parte, es indispensable que conozcan cómo está construido el currículo, cómo funciona o cuál es su objetivo principal. Pensar en cada asignatura de forma Individual dificulta una construcción hacia el perfil de egreso de los estudiantes de bachillerato.

Testimonios como los mostrados en apartados anteriores, son los que nos hacen reflexionar acerca de la importancia que los docentes conozcan, analicen y comprendan el currículo en el que están trabajando, a fin de orientar de forma más acertada los aprendizajes de los estudiantes.

Realizar el diseño de cada una de las situaciones didácticas que conforman el entorno de aprendizaje, de forma colaborativa con la comunidad docente y de forma interdisciplinar, permitió que cada uno de los expertos aportara su experiencia a fin de crear las mejores condiciones para los aprendizajes. Tal como se mencionó anteriormente, el trabajar con los docentes, poder explorar y diseñar con ellos, brindó las experiencias vivas y directas que tienen frente al aula, mientras que las psicólogas otorgaron la experiencia de la investigación educativa y de los procesos de aprendizaje que ocurren en las aulas.

Asimismo, observar la implementación de cada una de las situaciones didácticas, nos permitió analizar y reflexionar acerca de cómo ocurren los procesos dentro de las aulas de lenguas extranjeras, cómo cada uno de los elementos colocados estratégicamente en las situaciones tiene un papel fundamental y que, funcionan como una orquesta, es decir, al quitar un elemento puede no funcionar de igual manera y no dejar apreciar y expresar el arte que hay detrás.

Además, dicha implementación nos hizo dar cuenta de cómo cada uno de los docentes brinda una esencia especial a las situaciones, aun teniendo la misma estructura, las mismas herramientas, etc. Por consiguiente, nos lleva a concluir que la formación docente necesaria para que cada contenido dentro del currículo y de los programas de estudio funcionen dando como resultado el desarrollo de las competencias generales y específicas, no únicamente un aprendizaje memorístico.

Por último, el rediseño colectivo dio cuenta sobre la importancia que tiene la interacción entre los docentes, ya que la retroalimentación que tuvo lugar a lo largo de las diferentes sesiones, así como, contar con las diferentes experiencias y perspectivas de cada implementación dio como resultado realizar diversas modificaciones a fin de perfeccionar los entornos de aprendizaje. Pensar en colectivo ante una misma situación permitió resolver problemáticas complejas en

las aulas y reflexionar ante las prácticas docentes propias y de sus colegas.

9.1. Impacto de la mediación social en el aula

Un espacio de significación dentro de las actividades humanas es la construcción que se da entre los pares, de forma que las actividades de lenguas dentro del marco del proyecto incitaban en todo momento a la colaboración y cooperatividad entre pares. Además, partiendo que las competencias de los estudiantes no ocurren de manera homogénea, el papel de la socialización del conocimiento tiene un papel importante dentro de la actividad para que los estudiantes más avanzados funjan como mediadores con aquellos estudiantes novatos y fomentar que sus compañeros también puedan participar, así como significar dentro de la actividad.

Esto se pudo observar en el impacto que tuvieron las diferentes organizaciones sociales, es decir, el trabajo en equipos, parejas, plenaria y en ocasiones, de forma individual, todo esto a lo largo no sólo de una situación didáctica, sino a lo largo de todo el entorno complejo de aprendizaje, debido a que se observó que esto les ayudaba a realizar las acciones de forma autónoma, ya que contaban con la mediación docente y de sus compañeros con mayor dominio sobre aquellos de menor dominio.

De tal forma, es importante que el docente organice el trabajo colaborativo de forma estratégica, pensando en construir el conocimiento e integrar las diferentes habilidades que los estudiantes poseen a fin de potencializar las diferentes competencias objetivo del dominio de la lengua y de aquellas generales.

9.3. Mediación docente en el aula

De acuerdo con Radford (2018), la semiosis o creación de significados ocurre siempre dentro de procesos colectivos considerando la integración entre los estudiantes y el docente; sin embargo, al mismo tiempo, la actividad es producida por las acciones concretas por parte de los estudiantes y del profesor. Por ello, se

debe atender a los estudiantes sin dejar de asistir a la actividad en la que se encuentran inmersos, en otras palabras, mientras se llevan a cabo los diversos procesos colectivos dentro del aula, el docente se encuentra atento a brindar asistencias necesarias y precisas.

De esta forma, el docente utiliza todos los recursos presentes en el aula a fin de conducir los aprendizajes de manera progresiva, de tal modo que su asistencia se encuentra presente en todo momento y es cambiante en función a los niveles de los estudiantes. Tal es el caso y como se menciona en la línea de aprendizaje discutida en capítulos anteriores que, al avanzar los estudiantes en su dominio de la lengua, la asistencia docente cambia su enfoque para dar más oportunidades de despliegue de habilidades más complejas.

De acuerdo con Téllez (2019) quien analizó la práctica docente en el campo de lenguaje a nivel preescolar, la práctica docente se estructura alrededor de la actividad comunicativa, de manera que la situación didáctica funge como una herramienta para su práctica, fungiendo como una guía de las acciones que debe desarrollar. Si bien, el docente conoce y comprende las intencionalidades de las situaciones didácticas y los énfasis que se genera en cada momento de la situación, lo que permite que el docente se anticipe a las acciones que realiza dentro del aula y a las posibles dificultades a las que se puede enfrentar en la implementación son sus experiencias y acciones extras las que logran gran efectividad para el desarrollo de las competencias. Mejor dicho, las situaciones didácticas escritas no alcanzan a capturar la complejidad de las acciones que se realizan en el aula, sino que son los docentes quienes le dan vida y esencia a cada situación, lo que habla de la innovación que los docentes desarrollan durante la implementación de las situaciones didácticas.

9.4. Uso de sistemas externos de representación en el aula

Como se aclaró en capítulos anteriores, se entiende a los sistemas externos de representación como un artefacto cultural mediador de la conducta humana, ya

que los humanos crecen en un entorno en el que dichos sistemas son objetos culturales, funcionando como una memoria externa, y su adquisición es un hito importante para el desarrollo, así como para el desarrollo de competencias cognitivas: la capacidad de crear y usar signos, además, ayuda a la adquisición de sistemas externos; es aquí donde las prácticas educativas tienen gran participación, pues sin una persona experta que le enseñe a otra novata, no se lograría dicha adquisición.

De esta forma, y en lo que respecta al campo de lenguaje, la escritura y su lectura es considerada un instrumento semiótico que constituye un medio de memoria y comunicación que conduce a la transformación cognitiva y toma de conciencia (Martí, 2003).

Por otro lado, los medios semióticos, se han heredado como producto histórico y cultural y su uso dentro de la actividad resulta fundamental (Rogoff, 1997) porque son las herramientas que nos permiten realizar acciones, ya que “se piensa con y a través de los artefactos culturales” (Radford, 2006, p.107).

Dentro del proyecto Aleph5, los medios semióticos se encuentran enraizadas a la actividad societal, por lo que su uso siempre debe estar en contexto a fin de que los estudiantes aprendieran a utilizarlos y sean capaces de significarlos, comprender su sentido y así, emplearlos para transformar el mundo del cual forman parte.

De esta forma, es necesario incorporar a toda práctica educativa, diversas herramientas que permitan el desarrollo de las competencias de los estudiantes y que, al mismo tiempo, aprendan a utilizarlas, pues esto les brindará oportunidades potenciales para su aprendizaje, es por ello por lo que, en cada situación didáctica diseñada en esta investigación, se integraron diversas herramientas, tales como: videos, podcasts, portadores de textos, organizadores gráficos, además de aquellos instrumentos tecnológicos argumentando hacia la innovación y solución a las necesidades de la vida actual y futura.

Asimismo, como se mencionó en repetidas ocasiones, el uso de estas

herramientas permitió el despliegue de diferentes habilidades y destrezas que conforman la competencia comunicativa de la lengua meta, así como de aquellas competencias interculturales y sociales.

Una de las intenciones principales del proyecto Aleph5 que ha mantenido a lo largo de sus investigaciones en nivel preescolar, es que los estudiantes cuenten con la posibilidad de explorar diferentes herramientas y aprender a utilizarlas de forma gradual a lo largo de los 3 años de bachillerato; sin embargo, aun ante las dificultades administrativas dentro de la ENP, ya que es difícil que los estudiantes puedan mantenerse en el mismo grupo durante este tiempo, se integra un gran número de herramientas al aula y asistencia docente que les enseñara a utilizarlas, a fin de aprovechar al máximo el tiempo dentro de la misma.

A pesar de ello, siguiendo la línea de aprendizaje, se espera que se sumen docentes al proyecto que permitan que este seguimiento de tres años se haga posible, o bien que, en su inscripción, los estudiantes elijan continuar con el mismo docente.

9.5. Importancia de la formación docente

La formación docente es un elemento sustancial para la transformación de la sociedad actual, por lo que es necesario considerarlos como un agente altamente activo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los docentes representan una de las fuerzas más sólidas e influyentes que permiten garantizar la equidad, el acceso y la calidad de la educación. No obstante, su formación, permanencia y condiciones de trabajo son temas que siguen siendo preocupantes.

Debido a ello, es por lo que dentro del proyecto Aleph 5 se considera la formación docente como un objetivo a alcanzar, ya que se toma en cuenta que son

una pieza clave dentro del aula. Formar a un docente reflexivo sobre su práctica y que contemple la investigación dentro de su práctica como una herramienta de crecimiento profesional e innovación debe ser un objetivo de las prácticas educativas del siglo XXI y con vistas prospectivas. Por lo que la formación de estos agentes ha resultado una herramienta indispensable para mejorar las prácticas educativas en diferentes instituciones.

Un rasgo imprescindible del docente en este nivel educativo es que además de planear, implementar y evaluar de manera continua las propuestas curriculares. Los docentes pasan de ser agentes de implementación, a ser una comunidad de docentes que investigan los procesos de aprendizaje, a través de la práctica para diseñar, implementar, analizar y evaluar activamente.

Existen diferentes retos al consolidar un colectivo de investigadores-docentes tales como los “obstáculos ideológicos” (Freire, 2010), los cuales han sido contruidos, a lo largo de la historia de las instituciones educativas, y han resultado en ser un factor que imposibilita una agencia activa por parte de los docentes; así como, la caracterización de los espacios de formación docente por ser guías prescritas o paquetes, que sólo deben ayudarles a implementar innovaciones o herramientas educativas. Estos pueden ocasionar que no impacten e innoven en su práctica docente y su autonomía se limite.

En particular, a partir del análisis en las sesiones de reflexión a inicios de la interacción con los docentes, nos percatamos que estaba presente una visión un tanto gramatical ante el aprendizaje de las lenguas, aunque esto no es de extrañar, es popular que al aprender una lengua se pretenda hacerlo memorizando verbos o formas gramaticales, los docentes se mostraron con una mentalidad abierta hacia el cambio.

De esta forma, al trabajar de la mano con esta comunidad docente, nos hace reflexionar acerca de la importancia de la motivación por lograr los aprendizajes, ya que es un gusto mencionar que los docentes participantes en esta investigación respondieron de forma abierta, con una gran motivación que los impulsó a innovar, buscar mejorar su práctica y formar a estudiantes íntegros, pues no solo era “hacer

que aprendieran a hablar una lengua a la perfección” sino que también se desarrollaran competencias culturales y generales para la vida.

En este primer corte de la investigación del proyecto Aleph5, se fortaleció el trabajo colegiado y la construcción conjunta del conocimiento creando un saber distribuido en la comunidad respecto a mediaciones con mayor potencia, así como con los enfoques curriculares para la enseñanza de lenguas y dentro del mismo nivel bachillerato.

Ante esto, una de las implicaciones que conlleva trabajar con comunidades docentes es aumentar los espacios colectivos que permitan el diseño de ambientes de aprendizaje y reflexionar ante la práctica, es imperioso lo que pueden lograrlos docentes al trabajar de la mano con el propósito común de desarrollar competencias.

Tabla 10 *Extracto de testimonio docente acerca de la formación docente*

“Me hacen pensar que estoy por tener el mejor año como docente”

Nota. Extracto tomado de las sesiones de reflexión con la comunidad docente

9.6. Impacto de la construcción de una línea de aprendizaje

El aprendizaje es un proceso complejo de comprender, por ende, a fin de que los docentes no caminaran ciegamente para cumplir la meta, se construyó la línea de aprendizaje discutida en el capítulo de análisis. Construir la permitió tener en mente un mapa que permitiera al docente guiar sus acciones dentro del aula de forma inteligente y estratégica.

Además, permitió cambiar la visión de los procesos de aprendizaje y que estos se desarrollan de una sola forma o bien en línea recta, es decir, que un concepto lleve a otro y así hasta desarrollar la competencia. Sino que, es un proceso complejo que despegará con ayuda de la experiencia dentro de las actividades dentro del aula, la ayuda de las herramientas, de la mediación social y docente.

Debido a lo anterior, al hacer explícito dentro de esta línea de aprendizaje que

las diferentes habilidades se darán con ayuda de la transferencia de la agencia de la actividad, se abren las oportunidades en las que el estudiante puede desplegar sus competencias. Asimismo, se hace explícito que esta experiencia con las actividades comunicativas se realiza a lo largo de toda su trayectoria de bachillerato teniendo diferentes oportunidades y énfasis de habilidades en las que puede tomar el control bien puede ser asistido por el docente.

Para esto, la línea de aprendizaje marca el camino a seguir de un año a otro y cómo a pesar de contar con los mismos modos discursivos, el enfoque de la acción y las acciones a realizar son diferentes esto con la finalidad de brindarle al estudiante las condiciones para tener la experiencia con la lengua y poder desarrollar potencialmente sus competencias comunicativas.

9.7. Importancia de las lenguas dentro del nivel bachillerato

Para finalizar, es importante anunciar las reflexiones en torno a la importancia que tienen las lenguas extranjeras dentro del nivel bachillerato. Iniciando con que, es usual que las lenguas extranjeras sean vistas como una actividad meramente para viajar, en los capítulos y apartados anteriores, se señalaron los diversos ámbitos en los que el aprendizaje de una lengua extranjera tiene impacto iniciando por los ámbitos culturales, ya que resulta una herramienta para comprender, respetar y comunicarse con las comunidades que no comparten la misma lengua, lo cual, habla de una extensión cultural en una “aldea global”.

Aunado a lo anterior, aprender una lengua diferente a la materna, tiene impacto en los ámbitos sociales, ya que estar frente a la complejidad y globalización de los últimos años y los futuros, las personas deben estar preparadas para afrontar las diversas dificultades que la innovación continua y acelerada, presenta. Tal es el caso, de los ambientes laborales, debido a que, en su mayoría, precisan de contratar mayormente a las personas que dominan uno o dos lenguas a parte de la lengua materna.

Por último, y no menos importante, aprender una lengua extranjera tiene también impacto en el ámbito académico, puesto que no conocer al menos una

lengua aparte de su lengua materna, puede cerrar las puertas ante investigaciones científicas que se dan en inglés o francés mayormente.

¿Cómo preparamos a los estudiantes para su vida académica, laboral, social y cultural si no cuentan con la herramienta de comunicación?

Estas preguntas guiaron a la reflexión con la comunidad docente acerca de la importancia que tiene que aprendan una lengua extranjera, una reflexión repetida en diversas ocasiones a lo largo de toda esta investigación ya que es la raíz de la motivación para brindarle a los estudiantes las mejores condiciones, las mejores herramientas, las mejores ayudas docentes, entre otras, para que puedan contar con las herramientas para su vida.

Sin duda, estos primeros hallazgos y consideraciones se vuelven herramientas para seguir operando y mejorando la práctica educativa en la Escuela Nacional Preparatoria tanto a un nivel curricular como en el aula misma. La posibilidad de impactar en ambos niveles no hubiera sido posible sin el proyecto de Entornos Complejos de Aprendizaje, el trabajo colectivo con los docentes, así como por la metodología de Investigación Basada en Diseño, las cuales permitieron organizar las interacciones de cada uno de los elementos de las prácticas auténticas de la ENP.

Por tanto, los primeros hallazgos de los Entornos Complejos de Aprendizaje en la Escuela Nacional Preparatoria ofrecen, en un primer momento, las bases para construir una vía auténtica de investigación e implementación en la ENP, un indicio de cómo favorecer los entornos para los aprendizajes, innovar y mejorar la calidad educativa, y a su vez, desarrollar las competencias comunicativas que permitan a los alumnos participar en las diferentes y controvertidas realidades sociales de la actualidad y a futuro.

Referencias

- Acuña, M. y García, I. (2019). Co-diseño de prácticas educativas abiertas en una universidad a distancia. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*. 18(2).
- Ambassade de France au Mexique. (2017). *La relación científica franco mexicana*. <https://mx.ambafrance.org/Cooperacion-Cientifica,4401#La-relacion-cientifica-franco-mexicana>
- Araujo, C. (2013). Bilingüismo: herramienta clave en el contexto universitario. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 15(20),189-204. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86929738010>
- Asociación Educación Abierta. (2018). *Calmar la educación, palabras para la acción*. <http://www.educacionabierta.org/libros/calmar-la-educacion.pdf>
- Armstrong, M. (2014). *A Handbook of human resource management practice*. Londres: Kogan Page.
- Barab, S. y Squire, K. (2004). Design-Based Research: Putting a stake in the ground. *The journal of the learning sciences*. 13(1), 1-14. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1
- Baquero, F. y Silva, A. (2014). La réintroduction du français en Colombie, un défi qui nous concerne en tant qu'enseignants. *Revista Folios*, (39),107-116. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345932042008>
- Boletín UNAM-DGC. (15 de agosto de 2019). *En ascenso, la movilidad internacional académica y estudiantil de la UNAM*. Dirección General de Comunicación Social. https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2019_569.html
- Bozu, Z. y Imbernon, F. (2009). Creando comunidades de práctica y conocimiento en la Universidad: una experiencia de trabajo entre universidades de lengua catalana. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. 6(1). <https://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/download/v6n1-bozu-imbernon/20-51-2-PB.pdf>

- British Council. (2021). *7 de cada 10 empleadores consideran que el dominio del idioma inglés es un factor determinante para la contratación de personal*. <https://www.britishcouncil.org.mx/importancia-ingles-mundo-laboral>
- Cansigno, Y. (2006). El francés, lengua de comunicación internacional. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (47), 23-28. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004704>
- Cardona, L. (2012). Relaciones culturales en el aprendizaje de lengua extranjera. *Sophia*, (8). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413740749010>
- Centro de Investigación Internacional. (2020). *Organización Internacional de la Francofonía, Organisation internationale de la Francophonie*. Secretaría de Relaciones Internacionales. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/600564/Libro_CD3-Francofonia-web-baja.pdf
- Centro Virtual Cervantes. (s.f.). Competencia Comunicativa. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm
- Chaparro, R., Escudero, A. y García, M. (2017). Aplicación del método de Investigación Basada en el Diseño de la creación del centro de investigación en innovación y tecnología educativa. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1617.pdf>
- Chávez, M., Saltos, M. y Saltos, C. (2017). La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés en la enseñanza superior. *Revista científica dominicana de las ciencias*. 3. 759-771. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/index>
- Chaparro, R., Escudero, A. y García, M. (2017). Aplicación del método de investigación basada en el diseño de la creación del centro de investigación en innovación y tecnología educativa. *Congreso nacional de investigación educativa*. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1617.pdf>
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R., y Schauble, L. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32(1), 9-13. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X032001009>

- Cole, M. y Engeström, Y. (1995), Enfoque histórico cultural de la cognición distribuida
En G. Salomon (Comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*, 23-74. Amorrortu Editors.
- Cole, M., y Engestrom Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida.
En G.Salomon (comp.), *Cogniciones distribuidas*, 23-74.
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (2017). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en el bachillerato*. POIETICA. <http://www.cch-naucalpan.unam.mx/V2018/imgprin/publicaciones/Poietica/Poietica11.pdf>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes y Anaya. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- D'Andrea, M., Garré, A. y Rodríguez, M. (2012). Una lengua extranjera, ¿sólo una herramienta para la comunicación? *Invenio*, 15(28),11-17
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87724141002>
- Deardoff, D. (2020). *Manuel de développement des compétences interculturelles*. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372192/PDF/372192fre.pdf.multi>
- De Benito, B., y Salinas, J. M. (2016). La investigación basada en diseño en Tecnología Educativa. RIITE. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0, 44–59. <https://doi.org/Http://dx.doi.org/10.6018/riite/2016/260631>
- Di Pierro, C., Flores, M. y Focsan, R. (2016). El desarrollo de la competencia intercultural a través de un aprendizaje significativo en docentes de idiomas. *Zona Próxima*, (25),70-86.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85350504006>
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje, una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Englader, K. El mundo globalizado de las publicaciones científicas en inglés: Un enfoque analítico para comprender a los científicos multilingües. *Discurso & Sociedad*. 3(1), 90-118.
<http://www.dissoc.org/ediciones/v03n01/DS3%281%29Englander.pdf>

- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. En Y. Engeström, R., Miettinen, R. y L. Punamäki, *Perspectives on Activity Theory*, 19-38. Cambridge University Press.
<https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=GVCVCzy2xHD4C&oi=fnd&pg=PA19&dq=engestr%C3%B6m+activity+theory+and+individual+and+social+transformation&ots=l-4GQLy8gX&sig=peNjzcTTv8dU6Yi8vrU-9QTqjbQ#v=onepage&q=engestr%C3%B6m%20activity%20theory%20and%20individual%20and%20social%20transformation&f=false>
- Engeström, Y. (2001). El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. *Journal of Education and Work*, 14(1).
<http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFG/general/colombo/Engestr%C3%B6m%20-%20El%20Aprendizaje%20Expansivo%20en%20El%20Trabajo.pdf>
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1).
- Engeström, Y. (1987). Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta Konsultit.
- Escuela Nacional Preparatoria. (1997). *Plan de estudios 1996. Preparatoria*. Universidad Nacional Autónoma de México.
http://enp.unam.mx/assets/pdf/planesdeestudio/PE_1996_Bachillerato.pdf
- Feryok, A. (2009). Activity theory, imitation and their role in teacher development. *Language Teaching Research*, 279-299.
- Fishman, B., Penuel, W., Allen, A., Haugan, B. y Sabelli, N. (2013). Design-Based implementation research: An emerging model for transforming the relationship of research and practice. *National society for the study of education*. 112(2), 136-156.
- Flórez, R., Castro, J., Galvis, D., Acuña, L. Zea, L. (2017). *Ambientes de aprendizaje y sus mediaciones en el contexto educativo de Bogotá*. Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
<http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Libro%20%20IDEP%20-%20Ambientes%20de%20aprendizaje.pdf>

- Fujioka, M. (2014). L2 student-U.S. professor interactions through disciplinary writing assignments: An activity theory perspective. *Journal of Second language Writing*, 25, 40-58.
- González, R. (2018). *Lenguaje Aleph Cinco*. <https://lenguajealephcinco.wixsite.com/lenguaje-aleph-5>
- Gravel, P. (19 de noviembre de 2016). Les avantages du bilinguisme. *LEDEVOIR*. <https://www.ledevoir.com/societe/science/485097/maladie-d-alzheimer-les-avantages-du-bilinguisme>
- Guk, I. y Kellogg, D. (2007). The ZPD and whole class teaching: Teacher-led and student-led interactional mediation of tasks. *Language Teaching Research*, 11,3, 281-299.
- Hamdan, A., Anuar, M. y Khan, A. (2018). *Implementation of co-teaching approach in an inclusive classroom: overview of the challenges, readiness, and role of special education teacher*. Springer.
- Haneda, M. (2007). Modes of Engagement in Foreign Language Writing: An Activity Theoretical Perspective. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 64,2, 297-328.
- Herrera, M. (2006). La enseñanza de lenguas extranjeras en el CELE de la UNAM. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (47),9-1. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004702>
- Hirigoyen, M., Rinaudo, M. y Donolo, D. (2019). Investigación de diseño y estudio de evolución de intereses de alumnos adolescentes de educación tecnológica. *Anuario Digital De Investigación Educativa*, (22). <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3748/2452>
- Huang, J. (2003). Activities as a vehicle for linguistic and sociocultural knowledge at the elementary level. *Language Teaching Research*, 7,1, 3-33.
- Instituto Francés de América Latina. (01 de noviembre de 2017). *Francia y México, juntos por la educación*. <https://ifal.mx/news/2017/francia-y-mexico-juntos-por-la-educacion>
- Jonassen, D.H., & Rohrer-Murphy, L. (1999). Activity theory as a framework for designing constructivist learning environments. *Educational Technology*

- Research and Development*, 47, 61–79.
- Lantolf, J. y Frawley, W. (2014). Second language discourse: A Vygotskian perspective. *Applied Linguistics*, 6,1.
- Lantolf, J. y Poehner, M. (2010). Dynamic assessment in the classroom: Vygotskian praxis for second language development. *Language Teaching Research*. 15(1), 11-33.
- Leontiev, A. (1975). *Actividad, conciencia y personalidad*. Editorial Pueblo y Educación.
- Martínez, M. (2018). La importancia de introducir la competencia intercultural en la educación superior: Propuesta de actividades prácticas. *Revistas Electrónica Educare*. 22(1). 40-58.
<https://www.redalyc.org/journal/1941/194154980002/html/>
- Lieberman, A. (2000). Networks as learning communities. *Journal of Teacher Education*, 51(3), pp. 221-227.
- Li, D. y Zhang, L. (2020). Exploring teacher scaffolding in a CLIL-Framed EFL intensive reading class: A classroom discourse analysis approach. *Language Teaching Research*, 1-28. <https://journals-sagepub-com.pbidi.unam.mx:2443/doi/pdf/10.1177/1362168820903340>
- Lieselotte, S. (2021). Maximizing the benefits of peer interaction: Form-focused instruction and peer feedback training. *Language Teaching Research*, 1-27. <https://journals-sagepub-com.pbidi.unam.mx:2443/doi/pdf/10.1177/13621688211004638>
- Nassaji, H. y Cumming, A. (2000). What's in a ZPD? A case study of a Young ESL student and teacher interacting through dialogue journals. *Language Teaching Research*. 4,2, 95-121.
- Organización Internacional de la Francofonía. (2018). *El francés en el mundo*. Organización Internacional de la Francofonía. <http://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2019/02/LFDM-Synthese-Espagnol.pdf>

- Pichardo, H. (2001). La Comisión Científica Francesa y sus exploraciones en el territorio insular mexicano, 1864-1867. *Política y Cultura*, (16), 0. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26701605>
- Ramírez, L., Pérez, C. y Lara, R. (2017). Panorama del sistema educativo mexicano en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua. *Revista de cooperación*. 12. <https://revistadecooperacion.com/numero12/012-02.pdf>
- Rinaudo, M. y Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 22. <https://revistas.um.es/red/article/view/111631/105951>
- Salazar, S. (2016). El aprendizaje de una lengua extranjera. Una visión transcompleja. *Revista de Postgrado FaCE-UC*, 10(19), 250-236. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/arje/arj19/art19.pdf>
- Sánchez, A. y Barón, J. (2021). Teaching second language pragmatics in the current era of globalization: An introduction. *Language Teaching Research*. <https://journals-sagepub-com.pbidi.unam.mx:2443/doi/pdf/10.1177/13621688211064931>
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (24), 30-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815918005>
- Sanders, E. y Jan, P. (2019). *Co-Design as collaborative research*. University of Bristol and the AHRC Connected.
- Saussure, F. (1949). *Cours de linguistique générale*. Payot.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Silva, A., Pérez, A. y Quiroz, M. (2019). Investigación basada en diseño para la mejora sostenida del aprendizaje auténtico. *Revista de gestión de la innovación en educación superior REGIES*, 4. 07-33.
- Suárez, G. (2015). Co-enseñanza: concepciones y prácticas en profesores de una Facultad de Educación en Perú. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 18(1).

- Tocaimaza-Hatch, C. y Santo, J. (2020). Social interaction in the Spanish classroom: How proficiency and linguistic background impact vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 1-25. <https://journals-sagepub-com.pbidi.unam.mx:2443/doi/pdf/10.1177/1362168820971468>
- Texas Education Agency. (2018). *Co-Teaching. A How-to guide: Guidelines for Co-Teaching in Texas*. Education Service Center.
- The Design-Based Researcher Collective. (2003). Design-based research: An emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Research*, 32(1), 5–8. <https://doi.org/10.3102/0013189X032001005>
- Uribe, J. (2012). Importancia del idioma inglés en las instituciones de educación superior: el caso de la Corporación Universitaria de Sabaneta. *Uni-pluri/versidad*.
- Valsiner, J. (1996). Co-constructionism and Development: a Socio-historic Tradition. *Anuario de Psicología*, 69, 63-82.
- Van Compernelle, R. y Kinginger, C. (2013). Promoting metapragmatic development through assessment in the zone of proximal development. *Language Teaching Research*. 17(3), 282-302.
- Van Compernelle, R. y Williams, L. (2012). Promoting sociolinguistic competence in the classroom zone of proximal development. *Language Teaching Research*. 16(1), 39-60.
- Van Compernelle, R. y Williams, L. (2013). Sociocultural theory and second language pedagogy. *Language Teaching Research*. 17(3),277-281.
- Vygotsky, L. (1997). *Obras escogidas L. S. Vygotski, vol. 2*. Visor.
- Vygotsky, L. (1998). *Pensamiento y lenguaje*. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación.
- Walls, L. (2018). The effect of dyad type on collaboration: Interactions among heritage and second language learners. *Foreign Language Annals*, 51, 638–657.
- Wang, Y., Deardorff, D., Kulich, S. (2017). Intercultural competence in international higher education: A Chinese perspective. *International approaches, assessment, and application*.

- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*, Paidós.
- Wenger, E. y Lave, J. *Situated learning, Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17387/cb419d882cd5bb5286069675b449da38.pdf?sequence=1>
- Wenger, E. y Snyder, W. (2000). Communities of Practice: The Organizational Frontier. *Harvard Business Review* 78, Vol.1 139-145.
- Woodgate, A. (2011). The student teacher and the school community of practice: an exploration of the contribution of the legitimate peripheral participant. *Educational review*, 64(2), 145-160.
- Xu, J. y Fan, Y. (2021). Task complexity, L2 proficiency and EFL learners' LI use in task-based peer interaction. *Language Teaching Research*, 1-20. <https://journals-sagepub-com.pbidi.unam.mx:2443/doi/pdf/10.1177/13621688211004633>
- Yu, S. y Lee, I. (2015). Understanding EFL students' participation in group peer feedback of L2 writing: A case study from an activity theory perspective. *Language Teaching Research*, 17(5), 572-593. <https://journals-sagepub-com.pbidi.unam.mx:2443/doi/pdf/10.1177/1362168814541714>
- Zhu, W. y Mitchell, D. (2012). Participation in peer response as activity: An examination of peer response stances from an activity theory perspective. *TESOL Quarterly*, 46, 362–386.

Anexos

Anexo I. Cronograma de actividades para el desarrollo del proyecto

Actividades	Interanual			Ciclo escolar 2018-19										Interanual		
	May	Jun	Jul	Agos	Sept	Oct	Nov	Dic	Ene	Feb	Mar	Abr	May	Jun	Jul	
Análisis	■															
Diseño		■														
Implementación -Observación -Sesiones de análisis -Bitácoras -Retroalimentación						■										
Rediseño -Evaluación													■			

Anexo II. Descripción de Francés I

Unidades pertenecientes a Francés I

Unidad 1	Yo, estudiante en la UNAM
Unidad 2	Realidad académica
Unidad 3	Proyecto académico

Los contenidos que conforman cada unidad se muestran a continuación.

Descripción de la primera unidad de Francés I

Unidad 1	Yo, estudiante en la UNAM
Objetivo	Intercambiará información de manera oral y escrita sobre sí mismo y sobre su entorno escolar inmediato, mediante el empleo de vocabulario y estructuras básicas de la lengua, para compartirlo con sus compañeros de clase en una red social privada
Contenido conceptual	<ul style="list-style-type: none"> ● Pronombres personales y verbos básicos en presente ● Género y número de sustantivos y adjetivos ● Fonética francesa: acentuación, entonación (oraciones afirmativas e interrogativas), ritmo y pronunciación (/y/, /e/, /ə/, diptongos y triptongo, vocales nasales, letras que no se pronuncian en posición final de palabra)

	<ul style="list-style-type: none"> ● Registro formal e informal de la lengua ● Oraciones interrogativas simples ● Oraciones negativas
Contenidos procedimentales	<ul style="list-style-type: none"> ● Presentación personal ● Intercambio de información personal ● Uso adecuado de la información en lengua extranjera a través de TIC
Contenidos actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> ● Reconocimiento y reforzamiento de su identidad como alumno hispanoparlante de la lengua francesa ● Motivación intrínseca y extrínseca del alumno preparatorio para el aprendizaje del francés

Nota. Estos datos fueron recopilados de los programas de estudio e integran los datos obtenidos de las sesiones de análisis con los docentes

Descripción de la segunda unidad de Francés I

Unidad 2	Realidad académica
Objetivo	Reunirá, seleccionará y organizará información acerca de su entorno escolar inmediato mediante la formulación de preguntas sencillas para compartir la síntesis de los resultados con sus compañeros de manera oral y/o escrita.
Contenido conceptual	<ul style="list-style-type: none"> ● Actividades cotidianas: verbos pronominales ● Hora, días, meses y estaciones del año ● Lugares y ubicación espacial: adverbios de lugar y preposiciones y locuciones prepositivas ● Interrogación parcial ● Expresiones de tiempo ● Fonética francesa: acentuación, entonación, ritmo y pronunciación (/b/, /v/, /z/, /s/, /ʒ/, /ʃ/)
Contenidos procedimentales	<ul style="list-style-type: none"> ● Situarse espacial y temporalmente ● Expresión de actividades cotidianas y distribución del tiempo ● Recopilación de información acerca de actividades cotidianas mediante un cuestionario o encuesta ● Elaboración de síntesis en lengua francesa para realizar una publicación digital y su presentación oral

Contenidos actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> ● Valoración del aprendizaje colaborativo en la elaboración de trabajos académicos. ● Reconocimiento de su identidad en el entorno inmediato.
--------------------------	--

Nota. Estos datos fueron recopilados de los programas de estudio e integran los datos obtenidos de las sesiones de análisis con los docentes

Descripción de la tercera unidad de Francés I

Unidad 3	Proyecto académico
Objetivo	Planteará su proyecto de vida profesional utilizando expresiones referidas al futuro y a la detección de necesidades para compartirlo con sus compañeros a través de una presentación multimedia.
Contenido conceptual	<ul style="list-style-type: none"> ● Futuro próximo (<i>futur proche</i>) ● Necesidad: <i>il faut, je dois, c'est important, il est nécessaire</i> ● Fonética del francés: ritmo y pronunciación (/e/, /ɛ/, el enlace "liaison" obligatorio)
Contenidos procedimentales	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificación de necesidades para la toma de decisiones académicas ● Exposición de un proyecto de vida profesional mediante el empleo ● de recursos multimedia ● Realización del borrador de un proyecto de vida
Contenidos actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> ● Reconocimiento del alumno como actor social que se autodetermina ● Manejo responsable de la información

Nota. Estos datos fueron recopilados de los programas de estudio e integran los datos obtenidos de las sesiones de análisis con los docentes

Anexo III. Descripción de Francés II

Unidades pertenecientes a Francés II

Unidad 1	Mon projet académique et professionnel
-----------------	--

Unidad 2	Nos professions dans l'histoire
Unidad 3	Ma professions d'hier à aujourd'hui

Descripción de la primera unidad de Francés II

Unidad I	<i>Mon projet académique et professionnel</i>
Objetivo general	Describirá actividades de su entorno y vida escolar, de forma oral y escrita, empleando expresiones en presente de la lengua francesa para establecer una interacción respetuosa con su entorno académico que favorezca su reconocimiento como ente activo.
Tipo de objetivo	Objetivos específicos
Habilidades de la lengua	-Descripción del entorno -Expresión de un punto de vista para hacer sugerencias -Comprensión de lectura de textos académicos según su área de conocimiento
Uso de las TIC	El aprendiente describirá de manera oral en lengua francesa su situación académica, lo que va a estudiar y donde piensa hacerlo en un video o recurso multimedia para compartirlo con sus compañeros.
Intercultural	El estudiante adquirirá una conciencia diferente acerca de sí mismo, de su entorno, de la lengua francesa y los hablantes francófonos.
Aprender a aprender	El aprendiente realizará una búsqueda y selección de información en sitios académicos confiables.

Nota. Estos datos fueron recopilados de los programas de estudio e integran los datos obtenidos de las sesiones de análisis con los docentes

Descripción de la segunda unidad de Francés II

Unidad II	<i>Nos professions dans l'histoire</i>
Objetivo general	Investigará sobre la profesión elegida a través de la lectura de algunas fuentes en lengua francesa para elaborar una exposición, oral y escrita, en pasado y con el fin de que reflexione sobre su elección de carrera.
Tipo de objetivo	Objetivos específicos
Habilidades de la lengua	-Discurso narrativo -Creación discursiva de un relato -Implementación de indicadores de tiempo dentro de un relato

Uso de las TIC	El estudiante utilizará recursos multimedia para realizar una línea del tiempo dinámica.
Intercultural	El estudiante investigará acerca de personajes y hechos relevantes (francófonos) relacionados con la carrera que quiere estudiar
Aprender a aprender	El aprendiente realizará una búsqueda y selección de información en sitios académicos confiables. Síntesis de información

Nota. Estos datos fueron recopilados de los programas de estudio e integran los datos obtenidos de las sesiones de análisis con los docentes

Descripción de la tercera unidad de Francés II

Unidad III	Ma profession d'hier à aujourd'hui
Objetivo general	Describirá el origen y evolución de la profesión de su interés a través del empleo del presente y pasado de la lengua francesa, con el fin de promover una elección profesional fundamentada.
Tipo de objetivo	Objetivos específicos
Habilidades de la lengua	-Discurso narrativo -Expresiones para dar puntos de vista -Realizar hipótesis de primer grado -Descripción y narración en pasado -Contraste de presente y pasado
Uso de las TIC	El estudiante utilizará recursos multimedia para realizar un video/comic informativo sobre su carrera
Intercultural	El estudiante investigará acerca de personajes y hechos relevantes (francófonos) relacionados con la carrera que quiere estudiar
Aprender a aprender	El aprendiente realizará una búsqueda y selección de información en sitios académicos confiables. Síntesis de información

Nota. Estos datos fueron recopilados de los programas de estudio e integran los datos obtenidos de las sesiones de análisis con los docentes

Anexo IV. Descripción de Francés IV

Unidades pertenecientes a Francés IV

Unidad 1	Conociendo a los otros
Unidad 2	Descubriendo mi entorno

Unidad 3

Planeando mis vacaciones

Descripción de la primera unidad de Francés IV

Unidad I	Conociendo a los otros
Objetivo general	Proporcionar al alumno las herramientas necesarias para intercambiar información sobre sí mismo y su entorno familiar más inmediato (familia, amigos).
Tipo de objetivo	Objetivos específicos
Habilidades de la lengua	-Comprender información general tanto en documentos sonoros como escritos. -Reconocer palabras aisladas y expresiones simples. -Producir de manera oral y escrita una descripción general sobre su persona, su familia y sus amigos. -Intercambiar información personal en conversaciones sencillas.
Uso de las TIC	El estudiante publicará un perfil y publicaciones en una red social para interactuar con sus compañeros.
Intercultural	El estudiante se aproximará a las actividades y gustos de jóvenes francófonos con la finalidad de contrastarlos con los suyos.
Aprender a aprender	El estudiante reconocerá herramientas de su nivel para la búsqueda de información.

Nota. Estos datos fueron recopilados de los programas de estudio e integran los datos obtenidos de las sesiones de análisis con los docentes

Descripción de la segunda unidad de Francés IV

Unidad II	Descubriendo mi entorno
Objetivo general	Proporcionar al alumno las herramientas necesarias para poder reconocer y hablar sobre su entorno (barrio, colonia).
Tipo de objetivo	Objetivos específicos
Habilidades de la lengua	-Comprender las ideas principales de un texto descriptivo tanto para informarse como para orientarse. -Seguir las instrucciones de un discurso oral o escrito para desplazarse. -Elaborar una descripción general de actividades y lugares, ya sea dirigido o no a un interlocutor. -Participar en una conversación sencilla para satisfacer alguna necesidad o adoptar una información precisa.

Uso de las TIC	El estudiante utilizará un procesador de texto para dar formato (pies de página, notas, referencias, bibliografía, etc.) a una publicación que incluya documentos escritos y visuales.
Intercultural	El estudiante contrastará el modo de vida de su entorno inmediato con un entorno francófono.
Aprender a aprender	El estudiante se hará consciente acerca de cómo aprovechar oportunidades para aprender la lengua francesa.

Nota. Estos datos fueron recopilados de los programas de estudio e integran los datos obtenidos de las sesiones de análisis con los docentes

Descripción de la tercera unidad de Francés IV

Unidad III	Mis planes y proyectos
Objetivo general	Proporcionar al alumno las herramientas para comunicar sus planes.
Tipo de objetivo	Objetivos específicos
Habilidades de la lengua	-Comprender las ideas principales de textos descriptivos e informativos. -Obtener información precisa en anuncios tanto orales como escritos, así como en conversaciones de situaciones de la vida cotidiana. -Hacer una exposición personal de carácter descriptiva. -Interactuar para proveerse de bienes y servicios.
Uso de las TIC	El estudiante utilizará recursos multimedia (power point, video, prezi, slideshow) como material de apoyo para su presentación.
Intercultural	El estudiante conocerá hábitos de consumo de una cultura francófona y reflexionará sobre los propios.
Aprender a aprender	El estudiante se hará consciente de la importancia de la auto-regulación en la búsqueda, selección, organización e interpretación de la información para ser estratégico.

Nota. Estos datos fueron recopilados de los programas de estudio e integran los datos obtenidos de las sesiones de análisis con los docentes

Anexo V. Descripción de Francés V

Unidades pertenecientes a Francés V

Unidad 1	Elaboración de proyectos
Unidad 2	Nuestra historia

Unidad 3

Nuestra relación con el medio ambiente

Descripción de la primera unidad de Francés V

Unidad II	Nuestra historia
Objetivo general	Construirá un breve relato oral y/o escrito acerca de la historia de la institución de la que forma parte y el entorno de ésta, mediante el uso de los tiempos verbales de la narración y de indicadores de tiempo, para compartirla en clase a través del uso de algún recurso multimedia.
Tipo de objetivo	Objetivos específicos
Habilidades de la lengua	-Comprender las ideas principales de un texto narrativo -Creación discursiva de un relato de la institución a la que pertenece
Uso de las TIC	El estudiante utilizará un procesador de texto para dar formato (personaje, cronología, referencias, bibliografía) a una publicación que incluya documentos escritos y visuales
Intercultural	El estudiante conocerá sobre la vida de un personaje francófono de especial trascendencia y con relación a sus intereses académicos
Aprender a aprender	El estudiante utilizará herramientas de búsqueda de información en sitios fidedignos y deberá hacer la selección estratégica de ella. Utilizará estructuras textuales para la selección y síntesis de la información

Nota. Estos datos fueron recopilados de los programas de estudio e integran los datos obtenidos de las sesiones de análisis con los docentes

Unidad I	Elaboración de proyectos
Objetivo general	El estudiante elaborará un proyecto sobre una problemática escolar, mediante la descripción simple del problema detectado y el planteamiento de posibles soluciones, para darlo a conocer a la clase.
Tipo de objetivo	Objetivos específicos
Habilidades de la lengua	-Comprender las ideas principales de un texto descriptivo -Elaborar una descripción general sobre las problemáticas escolares y sobre sus propuestas de solución

Uso de las TIC	El estudiante utilizará un procesador de texto para dar formato (Título, texto, imágenes, referencias, etc.) a una publicación que incluya escritos y visuales. El cual será compartido a través de una red social.
Intercultural	El estudiante conocerá sobre las problemáticas y soluciones sobre un ambiente francófono.
Aprender a aprender	El estudiante utilizará herramientas de búsqueda de información en sitios fidedignos y estructuras textuales como el resumen y toma de notas como estrategia de aprendizaje

Descripción de la segunda unidad de Francés V

Nota. Estos datos fueron recopilados de los programas de estudio e integran los datos obtenidos de las sesiones de análisis con los docentes

Descripción de la tercera unidad de Francés V

Unidad II	Nuestra historia
Objetivo general	Elaborará un proyecto sobre un espacio de su entorno que presente una problemática ambiental, mediante la comparación del antes y el después de dicho espacio, el planteamiento concreto del problema, la identificación de posibles causas y consecuencias y la propuesta de soluciones concretas, para compartirlo en clase mediante una presentación audiovisual.
Tipo de objetivo	Objetivos específicos
Habilidades de la lengua	-Comprender las ideas principales de un texto informativo y de divulgación científica -Formulación de hipótesis -Descripción en pasado de espacios y actividades cotidianas
Uso de las TIC	El estudiante utilizará herramientas multimedia para realizar una presentación de los eventos para poder divulgarlo a través de una red social
Intercultural	El estudiante conocerá sobre las problemáticas y soluciones ecológicas en ambientes francófonos
Aprender a aprender	El estudiante utilizará herramientas de búsqueda de información en bases de datos Gestión de tiempo y trabajo

Nota. Estos datos fueron recopilados de los programas de estudio e integran los datos obtenidos de las sesiones de análisis con los docentes

Anexo VI. Descripción Francés VI

Unidades pertenecientes a Francés VI

Unidad 1	Les apports à l'humanité: Personnages francophones
Unidad 2	Je dessine ma vie
Unidad 3	Pourquoi choisis-je cette Université?

Descripción de la primera unidad de Francés VI

Unidad I	Les apports à l'humanité: Personnages francophones
Objetivo general	Elaborará de forma oral y/o escrita un discurso biográfico en francés a través de la investigación sobre la vida y obra de algún personaje francófono con el fin de valorar los aportes de su trayectoria profesional y el impacto de estos en el campo disciplinar y en la sociedad.
Tipo de objetivo	Objetivos específicos
Habilidades de la lengua	-Comprender las ideas principales de un texto discursivo- biográfico -Utilizará conectores discursivos y temporales -Coherencia y cohesión en la construcción de un discurso
Uso de las TIC	El estudiante utilizará un procesador de texto para dar formato (Título, texto, imágenes, referencias, etc.) a una publicación que incluya escritos y visuales. El cual será compartido a través de una red social.
Intercultural	Valoración de la trayectoria de personajes francófonos y su impacto en el campo disciplinar y en la sociedad
Aprender a aprender	Expresión de la causa y consecuencia para resaltar la importancia de un hecho o de un personaje. Utilizará estructuras textuales como el guion para la organización de su información

Nota. Estos datos fueron recopilados de los programas de estudio e integran los datos obtenidos de las sesiones de análisis con los docentes

Descripción de la segunda unidad de Francés VI

Unidad II	Je dessine ma vie
Objetivo general	Elaborará un discurso autobiográfico en presente, pasado y futuro del indicativo de la lengua francesa, a partir de la identificación de aspectos importantes de su vida y su historia para reconocer sus aspiraciones profesionales y orientar su elección de carrera
Tipo de objetivo	Objetivos específicos
Habilidades de la lengua	-Comprender las ideas principales de un texto narrativo biográfico -Utilizará articuladores lógicos y de tiempo -Expresión de planes profesionales y de deseos
Uso de las TIC	El estudiante realizará un video donde haga una narración, el cual será parte de un proyecto YouTube.
Intercultural	Valoración de la trayectoria de personajes francófonos y su impacto en el campo disciplinar y en la sociedad
Aprender a aprender	Expresión de la causa y consecuencia para resaltar la importancia de un hecho o de un personaje. Utilizará estructuras textuales como el guion para la organización de su información.

Nota. Estos datos fueron recopilados de los programas de estudio e integran los datos obtenidos de las sesiones de análisis con los docentes

Descripción de la tercera unidad de Francés VI

Unidad III	Pourquoi chois-je cette Université?
Objetivo general	Argumentará y justificará, en francés y de forma oral y escrita, sus posibilidades de desarrollo profesional y/o académico a través de una investigación sobre las opciones formativas que ofrecen la Universidad para orientar la toma de decisiones que hará al final del ciclo escolar.
Tipo de objetivo	Objetivos específicos
Habilidades de la lengua	-Comprender las ideas principales de un texto argumentativo -Utilizará diferentes tipos de interrogación -Hablar sobre sentimientos, expresiones para mostrar opinión y del propósito. -Justificación de una elección
Uso de las TIC	El estudiante utilizará procesador de texto para dar formato (pies de página, notas, referencias, bibliografía etc.) a una publicación que incluya documentos escritos y visuales.

Intercultural	El estudiante conocerá las ofertas educativas de universidades francófonas que puede considerar en sus estudios superiores
Aprender a aprender	Conocerá diferentes oportunidades de estudio a futuro Utilizará portadores de texto para la organización de su información y seleccionar la más apropiada

Nota. Estos datos fueron recopilados de los programas de estudio e integran los datos obtenidos de las sesiones de análisis con los docentes

Anexo VII. Situaciones didácticas diseñadas que conforman el entorno complejo de aprendizaje en materia de Francés

<i>Asignatura</i>	<i>Modalidad</i>	<i>Nombre</i>
<i>Francés I y IV</i>	Taller	Conociendo a un chico francófono
	Taller	Comparación cultural
	Taller	Organizando mi tiempo
	Taller	Croquis de la escuela
	Taller	Rally
	Taller	Cartel de consejos
	Taller/Situación de evaluación	Correo electrónico a asociación francesa
	Proyecto	Video de gustos personales
	Proyecto	Video "barrio mágico"
	Proyecto	Tríptico/Blog cultural
	Proyecto	Futuro académico
	Proyecto	Video noticiario
	Proyecto	Video interdisciplinar
	Juego	Separando basura
<i>Francés VI</i>	Taller	Día de muertos
	Taller	Personajes de cine
	Taller	Alebrijos
	Taller	Día de la mujer
	Taller/Situación de evaluación	Carta de motivos
	Taller/Situación de evaluación	Entrevista
	Proyecto	Crítica de cine
	Proyecto	Podcast biográfico
	Proyecto	Autobiografía

Anexo VIII. Situaciones didácticas en modalidad de rutina

<i>Rutinas</i>	<i>Nombre</i>
	Colocación de fecha
	Tweet
	Conjugando verbos
	Diálogos
	Trabalenguas
	Escuchando podcast
	Glosario
	Grammar bank

Anexo IX. Extracto de plan anual de Francés I

OCTUBRE		
LUNES	LUNES	VIERNES
		4 Rutina Tweet Sesión 1: Organizando mi tiempo
7 Sesión 2: Organizando mi tiempo	7 Sesión 3: Organizando mi tiempo: Elaboración de un "horario".	11 Rutina Conjugación Sesión 1: Croquis. Introducción. Problemática: Vienen chicos francófonos.
14 Sesión 2: Croquis Crear un croquis a partir de un texto con las indicaciones.	14 Rutina Conjugación (10 min) Sesión 3: Croquis. Rally (20 min)	18 Evaluación Carta
21	21	25
28 Rutina Tweet Sesión 1, Halloween: Recolección de recursos para la infografía.	28 Sesión 2, Halloween. Mediateca: Observación de videos y construcción de infografía.	

Anexo X. Extracto de plan anual de Francés IV

NOVIEMBRE		
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES
4 Sesión 1. Proyecto Tríptico/Blog	5 Sesión 2. Tríptico/Blog	6 Sesión 3. Tríptico/Blog
11 Sesión 4. Tríptico/Blog	12 Sesión 5. Tríptico/Blog	13 Sesión 6. Tríptico/Blog (Co-Evaluación)
18 Entrega de tríptico	19 Evaluación: Carta	20 Sesión 1. Compra y venta
25 Sesión 2. Compra y venta (creación de diálogo y memorización)	26 Sesión 3. Compra y venta (ejecución de diálogo)	27 Sesión 1. Tarjeta navideña