

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

Unidad Ajusco

---



**Licenciatura en Enseñanza del Francés**



**LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS**

OPCIÓN DE TITULACIÓN  
TRAYECTORIA PROFESIONAL

**DE LA TRADICIÓN Y LA INNOVACIÓN:  
RETOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL ENFOQUE BASADO EN  
TAREAS EN LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS EN UN CONTEXTO  
ESCOLAR CONVENCIONAL**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
LICENCIADA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

P R E S E N T A

**LIZBETH GONZÁLEZ JIMÉNEZ**

DIRECTORA DEL TRABAJO RECEPCIONAL  
MARIANA MARTÍNEZ ARÉCHIGA

DICIEMBRE 2021

## ÍNDICE

Introducción	1
Autobiografía	2
Cómo aprendí francés	2
Estudiar para enseñar	4
Mi primer trabajo como maestra de francés	4
Vivir y trabajar en Quebec	6
El francés a mi regreso a México	9
Contextualización de la trayectoria profesional	11
Características de la institución	11
Funciones desempeñadas	11
Discusiones antes del comienzo del ciclo escolar	11
Contenidos y objetivos esperados del curso de francés	12
Reflexión de la trayectoria profesional	17
Enfoque de enseñanza de lenguas basado en tareas	17
Problemática enfrentada y su relevancia para la institución	18
Acciones asumidas para enfrentar la problemática	20
Definición de las perspectivas del EBT	22
Definición de los roles del docente y el estudiante	22
Reforzar el aprendizaje de vocabulario y gramática mediante diferentes estrategias	22
Segmentar aún más las secuencias didácticas	23
Diseñar secuencias didácticas enfocadas en los gustos e intereses de las alumnas	23
Limitar el ruido y movimiento del mobiliario en clase	23
Resultados y aprendizajes	24
Conclusiones	26
Bibliografía	28
Anexos	31
Anexo 1. Curriculum Vitae	31
Anexo 2 Comprobantes de trabajo	32

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza de cualquier materia presenta siempre retos para el docente y, en el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras, esta no es la excepción. Continuamente se identifican problemas para desarrollar las actividades, para consolidar la comprensión o la producción lingüística, conflictos socioculturales o tensiones en los procesos de grupo, por mencionar algunos; por lo que el docente debe estar atento y ser receptivo para detectar la problemática, identificar los retos, analizarlos y proponer soluciones para poder sortearlos.

A esta dinámica se agrega el hecho de que durante la trayectoria profesional todo docente se desenvuelve en diferentes situaciones para enseñar y aprender, que representan diferentes contextos de trabajo en los que surgen retos específicos. En mi caso particular como profesora de francés, he impartido clases en distintos lugares a grupos de diferentes edades y contextos socioculturales diversos. Esto me ha permitido ser testigo de situaciones de enseñanza-aprendizaje heterogéneas que me han ayudado a entender mejor mi función como docente y también a ser más consciente de las necesidades de los alumnos y el rol que desempeñan la cultura organizacional de las instituciones en donde se imparten las clases.

Así pues, este trabajo se centrará en los retos para la implementación del enfoque basado en tareas en la enseñanza del francés en un contexto escolar convencional. Esta reflexión surge de una experiencia en una institución educativa con un enfoque tradicional de la educación, en la que emprendí un proyecto de enseñanza del francés usando un enfoque innovador: el enfoque basado en tareas.

En este documento abordo en primer lugar algunos aspectos autobiográficos de mi carrera como docente de francés, continúo refiriendo el contexto en el cual se desarrolló la experiencia profesional que narro y, en una tercera parte, presento una reflexión detallada sobre la problemática surgida al tratar de implementar el enfoque ya mencionado. Finalmente, en la conclusión destaco los aprendizajes de esta experiencia y su impacto en mi papel como docente en la actualidad.

## **AUTOBIOGRAFÍA**

Mi nombre es Lizbeth González Jiménez y en esta sección hablaré un poco de mí y mi relación con la lengua francesa (LF), ya que considero que mi historia personal ha influido considerablemente en mi trayectoria en la enseñanza del francés como lengua extranjera (FLE). En esta sección recuperaré las experiencias más significativas, tanto laborales como académicas, que me han forjado como docente de francés. Para empezar, contaré cómo fue mi primer contacto con la LF, para después repasar mi época de estudiante de la Licenciatura en Enseñanza del Francés (LEF) y posteriormente explorar mi primer trabajo, mi experiencia trabajando en un país francófono y por último recapitularé mi incursión en México como profesora de FLE a nivel bachillerato, la cual será el eje en el que enfocaré mi reflexión más adelante.

### **Cómo aprendí francés**

En el año 2000, recibí una beca para estudiar el bachillerato en el Liceo Franco Mexicano (LFM) de la Ciudad de México. Estudiar en el LFM representaba una gran oportunidad no sólo por el renombre de la escuela sino porque las clases eran impartidas en francés. El francés para mí entonces era tierra ignota, pero me atraía la idea de estudiar en esta escuela porque el LFM es una institución educativa que imparte sus clases totalmente en francés, siguiendo los programas del Sistema Educativo Francés. Es decir, era como estudiar en Francia, aunque sin estar geográficamente ahí. El LFM además, es la única institución educativa de aquel país que, en el mundo, ofrece la posibilidad de que alumnos provenientes del sistema nacional de estudios ingresen a su preparatoria a través de un curso intermedio (CI) con duración de un año (Liceo Franco Mexicano, s.f.).

Dicho curso intermedio tenía tres objetivos, el primero era que los alumnos adquiriéramos un conocimiento suficiente de la LF, a través de un aprendizaje intensivo, para así poder cursar el resto de las materias en francés. En segundo lugar, se buscaba nivelarnos en el resto de las asignaturas del plan de estudios, lo que representaba, básicamente, realizar el tercer año de secundaria francesa. Por último, el propósito era que aprendiéramos a aprender “a la francesa”, lo cual era sumamente importante ya que dentro de dicho sistema

el razonamiento lógico, la resolución de problemas y el pensamiento crítico son esenciales dentro del proceso de aprendizaje. Así, durante el curso intermedio no sólo aprendí francés de manera intensiva, sino que también adquirí las habilidades fundamentales para hacer análisis de texto, disertaciones en disciplinas como historia, geografía, filosofía e incluso español, además del francés. Un aspecto adicional que valoro enormemente es el razonamiento lógico-matemático en las disciplinas científicas, ya que representa un fundamento sólido en mi formación universitaria y también en mi desarrollo profesional.

Recuerdo bien que el primer mes en el LFM fue un choque cultural para mí. Ese primer mes representó una experiencia intensa y no solo un curso intensivo, ya que los estudiantes debíamos estar listos para asistir a clases de las materias dictadas completamente en francés. Considerando esto, el enfoque que se utilizó para este curso fue inicial y principalmente el tradicional y después, y en menor medida, el comunicativo. Había mucho que aprender en muy poco tiempo, así que se nos proporcionaban grandes listas de vocabulario, al tiempo que revisamos la gramática de una manera completamente tradicional (Puren, 1988); los alumnos éramos prácticamente oyentes de la clase y no había mucha oportunidad para hablar. Recibíamos además una gran cantidad de ejercicios para completar; la memorización y repetición eran algo común pero también excesivo. Esta experiencia, sin duda influyó en mi manera de impartir clases; al ser la manera en la que yo aprendí y considerando que fue efectiva, en muchas ocasiones la reproduje, al principio inconscientemente y en algunas ocasiones, a propósito.

Una vez que comenzamos con las clases en francés, el curso se tornó más hacia el método comunicativo (Puren, 1988). Las clases de otras materias impartidas en francés por maestros franceses fueron una especie de situación de inmersión. La comprensión auditiva también se vio muy favorecida con esto y paralelamente hubo más oportunidad de desarrollar la expresión oral y también la escrita. Al cabo de un año, logré tener un nivel C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) (Consejo de Europa, 2003) y luego de eso comencé formalmente el bachillerato en el sistema francés. Estudiar en esta institución, sin duda alguna, cambió para siempre mi vida. Aprender francés y estudiar en francés cambió mi manera de pensar, de razonar, de actuar, de hablar y fue lo que me motivó a estudiar la LEF.

## **Estudiar para ser docente**

En el 2005, comencé a estudiar la LEF como segunda carrera. El hecho de que fuera una licenciatura en línea fue decisivo para que me decidiera por ella. Buscaba además de no perder mi dominio del francés, contar con una educación formal como docente de FLE. La LEF fue una gran manera de descubrir todo lo que implica impartir clases, no sólo de francés, sino de cualquier materia. Aprecié mucho los cursos de psicopedagogía y didáctica, ya que esto me dio las nociones necesarias para aplicarlas en mis experiencias posteriores como docente.

Dado que mi experiencia en el LFM fue con un método tradicional, principalmente, yo desconocía otros métodos, la necesidad de planeación y el análisis de las necesidades de los alumnos. La LEF me dio claridad sobre eso y también me mostró que la enseñanza es una tarea ardua pero esencial para el desarrollo de la sociedad, que al enseñar también se educa y que conlleva, de manera implícita y explícita dimensiones éticas, emocionales, de género e incluso sociales, lo cual es muy importante para comprender la influencia que pueden tener las palabras y las actitudes de los profesores en los estudiantes.

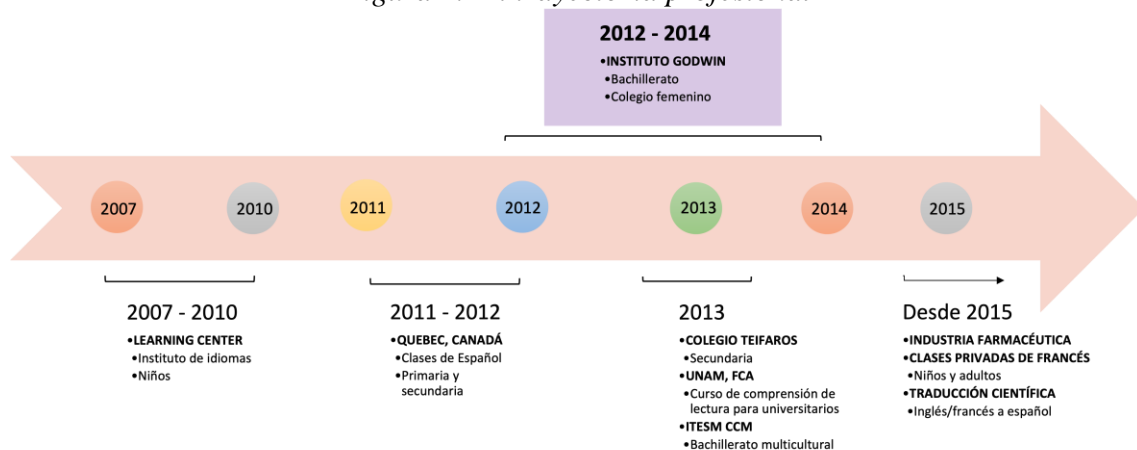
Además de esto, tener la oportunidad, una vez más, de estudiar en una institución francesa, como la *Université de Bourgogne* (UB) (Université de Bourgogne, 2019), me ayudó a expandir mi consciencia intercultural al contrastar los sistemas educativos mexicano y francés ahora a nivel universitario. Esta consciencia intercultural me ha sido de gran ayuda durante mi carrera como docente, ya que estar consciente de las diferencias culturales es clave para el manejo de clase.

## **Mi primer trabajo como profesora de francés**

La primera vez que di clases de francés fue en el año 2007 (**Véase Fig. 1**). Se trataba de un pequeño instituto de idiomas privado llamado *Learning Center*. El público al cual estaban dirigidos los cursos eran niños y adolescentes, en su mayoría principiantes y motivados por sus padres para aprender francés.

Esta experiencia fue interesante y retadora en muchos sentidos. El primer reto al que me enfrenté fue que no teníamos un libro o manual de francés en particular, lo cual me permitió desarrollar libremente las clases, aunque esto requería mucha planificación, ya que debía preparar materiales y diseñar las secuencias didácticas para la clase. El segundo reto al que me enfrenté fue que nuevos alumnos entraban y abandonaban los cursos constantemente, por lo que no lograba establecer una continuidad para el trabajo en las clases. Por último, el reto mayor y que se puede explicar, en parte, por la situación anterior, es el hecho de que los grupos eran muy heterogéneos en cuanto a la edad de los alumnos y en el nivel de dominio lingüístico, por lo que también diferían en sus intereses e inclinaciones.

*Figura 1. Mi trayectoria profesional*



*Fuente: Elaboración propia*

En principio, los cursos estaban diseñados por niveles, sin embargo, al tener pocos alumnos y por decisión del director de la institución, se optó por tener un grupo único. Al inicio contábamos sólo con alumnos debutantes que, aunque tenían edades diferentes, partían del mismo nivel. Sin embargo, con el paso del tiempo se incorporaban nuevos alumnos debutantes, lo cual empezó a provocar que el grupo se volviera multinivel. El manejo e impartición de la clase se volvió problemática para mí. En ese entonces, si bien había comenzado mis estudios de la LEF, mis nociones sobre didáctica aún eran modestas y tuve que implementar algunas estrategias de manera empírica.

En esta etapa, recuerdo que empecé a trabajar con el método comunicativo (Puren, 1988) y un poco con el método tradicional, que era el método con el que yo aprendí francés,

pero poco a poco me di cuenta de que implementar elementos lúdicos, tales como juegos y canciones, me facilitaba más el manejo de la clase y agradaba y motivaba más a los alumnos.

Sin embargo, la constante de tener nuevos alumnos mes a mes, provocaba que otros tantos, desertaran. Alguna vez los padres y los alumnos me comentaron que los nuevos integrantes de la clase pausaban o hasta retrasaban su aprendizaje y que esa era la razón por la cual dejaban los cursos. Esta situación fue analizada por el director ante mi insistencia, no obstante, su decisión de tener un solo grupo se mantuvo. Esta fue la primera vez que me di cuenta de que el marco institucional determina en gran medida el quehacer docente; de tal forma que, en muchos sentidos, los docentes podemos estar limitados o impulsados por la institución donde trabajamos, pero es necesario también, al mismo tiempo, que cada profesor explore, conozca y tome en cuenta la filosofía o principios educativos de la misma y sus principales lineamientos para el trabajo.

### **Vivir y trabajar en Quebec**

Otra de las experiencias más significativas dentro de mi carrera como docente fue el año que viví en Quebec, Canadá, impartiendo clases de español (**Véase Fig. 1**). Hasta ese entonces, mi conocimiento del francés se había dado exclusivamente a través de instituciones francesas (LFM, UB) por lo que mi estancia de 2011 a 2012 en Quebec fue de gran valor para expandir mis conocimientos culturales y lingüísticos principalmente. Descubrir un acento diferente al francés de Francia fue algo extraordinario. Esto contribuyó en gran medida a reflexionar más sobre la noción de la francofonía, a entender su pluralidad cultural y su diversidad en las variantes de la LF.

Durante esta estancia asistí a dos profesoras quebequenses, una de ellas trabajaba en una escuela primaria y la otra, en una escuela secundaria en una pequeña ciudad de la provincia de Quebec llamada Rivière du Loup. Como asistente de lengua tuve la oportunidad de presenciar y colaborar en las clases de las dos maestras y también de desarrollar actividades independientes. Esta fue la primera vez que vi en práctica el enfoque basado en tareas (EBT) para la enseñanza de lenguas (Long, 2014), en este



enfoque metodológico los estudiantes llevan a cabo una tarea comunicativa que implica un uso auténtico y significativo de la lengua.

Observar a las maestras impartir clase en dos niveles escolares diferentes, en un sistema educativo desconocido para mí, fue muy interesante y enriquecedor. Fue además muy grato acompañarlas en el proceso de enseñanza, compartir con ellas mis experiencias y ayudarlas a implementar actividades que interesaran a los alumnos y que les resultaran divertidas. Asimismo, relacionarme con niños y adolescentes de una cultura y nacionalidad distinta a la mía, me sensibilizó enormemente y corroboré que tener en cuenta las diferencias culturales y de edad, son indispensables en el momento de planear una secuencia didáctica.

En cuanto al uso del enfoque basado en tareas, puedo destacar el esfuerzo de ambas maestras que buscaban crear situaciones de comunicación reales o auténticas, en las que los alumnos desarrollaran una acción específica. En primaria, por ejemplo, a pesar de que al inicio de cada secuencia didáctica la maestra recurría a listados de vocabulario, algo frecuente en la enseñanza precoz de lenguas; hacia el final siempre buscaba que los niños fueran capaces de realizar una tarea, como por ejemplo elaborar un menú de restaurante y pedir sus alimentos. Si bien esta tarea es “simple”, al final de la secuencia los niños lograban recuperar e integrar el nuevo léxico y aplicarlo a la situación. En el caso de la secundaria, las tareas que se diseñaban eran más complejas, pero de igual modo buscaban dar sentido al aprendizaje de los alumnos y que ellos fueran los actores principales de la tarea.

Como asistente de lengua, con los alumnos de secundaria tuve oportunidad de coordinar un intercambio de cartas con alumnos de una secundaria en México. Esto permitió que los chicos estuvieran expuestos a una situación de comunicación real. Otro de los proyectos que realizaron los alumnos de la secundaria incluyeron un video en el que presentaban las particularidades de Quebec y que tenía como objetivo llegar a sus pares en México. Este proyecto, aunque complejo, fue exitoso e innovador, además de despertar un interés genuino por parte de los alumnos del último año de secundaria. Adicionalmente, también tuve la oportunidad de coordinar un club de conversación que se convirtió también en un club de intercambio cultural. Esto me acercó más a los alumnos

y me ayudó a comprender con mayor detalle y sensibilidad sus intereses y su manera de relacionarse con el mundo, es decir, con su entorno inmediato y con aquello que perciben de la realidad de manera indirecta.

Al término de mi estancia me sentí satisfecha con toda esta experiencia y también me sentí con más confianza en mí misma como docente de lenguas en varios dominios: el didáctico, el psicopedagógico y el sociocultural.

## **El francés a mi regreso a México**

A mi regreso a México en el año 2012, tuve la oportunidad de incorporarme como docente de FLE en el Instituto Godwin (IG), una escuela privada, católica y exclusivamente femenina que tenía una arraigada práctica pedagógica tradicionalista (**Véase Fig. 1**). Al comenzar a impartir clases en dicha institución se me permitió implementar el EBT para la enseñanza del francés, ya que era algo innovador, aunque esto supuso algunas dificultades.

Al ser una metodología innovadora, ni la escuela, ni los docentes, ni los estudiantes estaban familiarizados con su funcionamiento. En mi paso por esta institución observé que las alumnas no estaban acostumbradas a participar conforme lo requería el EBT o cualquier otro enfoque centrado en la actividad del estudiante, lo que hizo necesario realizar adaptaciones metodológicas a lo largo del curso. Por otro lado, también enfrenté ciertas dificultades en el marco institucional, ya que, si bien inicialmente hubo una apertura para implementar este enfoque, con el paso del tiempo la coordinación de lenguas tenía ciertas dudas en cuanto a lo que implicaba.

Mi experiencia en esta institución me permitió observar y corroborar que el papel de los estudiantes es un elemento fundamental en cualquier clase, ya que factores como su edad, género, sus tradiciones académicas y visión del mundo, influyen en gran medida sobre el desarrollo de la clase, lo que se espera que aprendan, cómo lo aprendan y también la relación docente-alumno.

Esta observación fue también contrastiva, ya que paralelamente a mi trabajo en el IG me incorporé a la plantilla docente del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Ciudad de México (Tec de Monterrey) (**Véase Fig. 1**). Como docente de francés impartí clases en el bachillerato multicultural de esta institución. Menciono esta experiencia ya que en ese entonces y hoy en día me sirve para comparar la situación educativa en el IG. Si bien los estudiantes del Tec de Monterrey y del IG tenían la misma edad, el estudiantado era mixto a diferencia del Instituto exclusivo para mujeres y, en particular, la tradición educativa en ambas instituciones era muy diferente. Mientras en el

Tec de Monterrey los alumnos estaban acostumbrados a una dinámica de clase que incluía orientaciones del aprendizaje activo (vr.gr. resolución de problemas) y se recurría cotidianamente a las tecnologías de la información como recursos para aprender; en el IG el enfoque se centraba en la clase magistral basada en la lección oral y escrita. Igualmente, pude constatar que la situación sociocultural de los alumnos en el Tec de Monterrey, sus motivaciones y sus actitudes hacia la clase de FLE eran diferentes. Estos alumnos eran mucho más abiertos, por lo que se adaptaron y aceptaron al EBT mucho más rápido y con mejor disposición.

En síntesis, considero que esas experiencias han sido las más importantes a lo largo de mi trayectoria por las razones ya expuestas. Aun cuando he tenido otras vivencias asociadas al francés y en ámbitos no escolares, como traductora de textos científicos y trabajando en la industria farmacéutica (**Véase Fig. 1**), considero que las experiencias previamente narradas, por su representatividad, me ayudarán a construir esta reflexión sobre mi trayectoria profesional.

## **CONTEXTUALIZACIÓN DE LA TRAYECTORIA PROFESIONAL**

### **Características de la institución**

Para este trabajo me enfocaré en un segmento de mi trayectoria como docente de FLE durante el cual trabajé en una institución privada y católica sólo para niñas a la que aludí previamente. Esta institución pertenecía a una red internacional de colegios católicos y bilingües que seguía el modelo educativo del movimiento Regnum Christi (Red de Colegios Semper Altius, s.f.) y cuya misión es formar personas íntegras y líderes cristianos que busquen renovar la sociedad. En ese entonces esta institución ofrecía los niveles primaria, secundaria y bachillerato.

### **Funciones desempeñadas**

En agosto del 2012, tras regresar de la estancia como asistente de lengua en Quebec, Canadá, fui contratada como profesora de FLE en el bachillerato de esta institución. El bachillerato estaba incorporado a la SEP y seguía un calendario semestral. Los cursos y docentes de francés e inglés pertenecían a la Coordinación de lenguas. Se me asignaron dos grupos de 4º grado, uno de 5º y uno más de 6º, para impartir dos clases por semana de 45 minutos de duración cada una a grupos formados por 25 alumnas en promedio.

### **Discusiones antes del comienzo del ciclo escolar**

Antes del comienzo de las clases, tuvimos sesiones de planeación en las que se me instruyó en cuestiones como la visión pedagógica de la escuela y las costumbres religiosas, las cuales tenían un papel esencial en esta institución. En este sentido, las celebraciones religiosas eran algo frecuente durante los horarios de clase, así que la coordinadora me previno sobre esto, pues era común que algunas veces las clases se interrumpieran por estos motivos. También hablamos de algunas particularidades de impartir clases en grupos exclusivos de niñas, lo cual fue algo muy interesante para mí ya que previamente había trabajado con grupos mixtos. Esto fue sin duda algo que me ayudó posteriormente a entender las motivaciones, intereses y comportamientos de las alumnas.

## **Contenidos y objetivos esperados del curso de francés**

Al comenzar las planeaciones para el ciclo escolar, se me explicó sobre la organización y los objetivos del curso de francés. Desde un inicio la coordinadora se mostró muy interesada en el EBT, ya que durante mi entrevista di una clase muestra basada en esta metodología, con el antecedente de la experiencia de mi estancia en Quebec, donde la conocí y la identifiqué como una tendencia innovadora que me motivaba a emplearla en mis clases. Aunque en realidad este enfoque ya tenía algunos años de haber sido adoptado para enseñar lenguas, en México, un país con una visión pedagógica muy arraigada en un modelo de instrucción por parte del profesor, no era empleada de forma común.

La coordinadora me dio a conocer los antecedentes de la enseñanza de lenguas en la institución. Al iniciar el bachillerato las alumnas ya tenían un conocimiento del inglés equivalente al nivel B2 del MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, 2003). Al terminar el ciclo, se pretendía que ellas obtuvieran la certificación en la enseñanza de dicha lengua. Dado este nivel de dominio de una primera lengua extranjera se buscaba que adquirieran una segunda, el francés, para que, al término de cada grado, obtuvieran una certificación iniciando con el *Diplôme Élémentaire de Langue Française* (DELF) (France Education International, s.f.).

En el bachillerato no existía un programa específico para el curso de francés; el “programa” seguía la organización del contenido y la metodología del libro de texto utilizado que era *Alter Ego* de la editorial Hachette (Berthet, 2006). Este libro estaba diseñado bajo el enfoque comunicativo y se destinaba a adolescentes y jóvenes adultos principiantes. El libro proponía secuencias didácticas para 120 horas, al cabo de las cuales el alumno estaría listo para presentar el examen para obtener el DELF A1.

La coordinadora tenía un plan muy ambicioso ya que esperaba que las chicas de 4° año presentaran el DELF A1 al término del año escolar, las de 5° el DELF A2 y las de y 6° el DELF B1, respectivamente. Cabe destacar que las alumnas de 5° y 6° no habían terminado el libro en el año escolar anterior, por lo que se me sugirió intensificar con ellas el ritmo de trabajo para lograr los objetivos de certificación. Se me recomendó completar todos

los ejercicios del libro, en la medida de lo posible. El libro de texto, así como los objetivos de la coordinación de lenguas, fueron algunas de las primeras dificultades que enfrenté y a continuación, explicaré porqué.

### **Principales retos, problemas y necesidades enfrentados**

Después de revisar el libro de texto y haber realizado un análisis previo de los estudiantes basado en sus intereses, edad, contexto sociocultural y las condiciones de las clases (90 minutos por semana), discutí con la coordinadora acerca de los objetivos sobre los exámenes de certificación DELF. Al calcular las horas de clase, me di cuenta que difícilmente podríamos completar el contenido del libro en las 120 horas sugeridas, así que llevé esta preocupación con la coordinadora. En este primer momento, ella me sugirió hacer una segunda evaluación al término del primer semestre del ciclo escolar para determinar si los objetivos podrían alcanzarse o no. A mí me pareció que debíamos ajustar los objetivos desde el inicio porque, le advertí, la enseñanza basada en tareas es un enfoque que requiere un poco más de tiempo para su ejecución. Mi experiencia en Quebec me enseñó que hay que invertir tiempo no sólo en planear las actividades, sino también en llevarlas a cabo, y muchas veces los libros de texto no toman en cuenta este tipo de factores, por lo que probablemente nos enfrentaríamos a la imposibilidad de completar las actividades contenidas en libro. Además, debíamos contemplar cualquier imprevisto que pudiera interrumpir las clases, como las celebraciones religiosas, ceremonias cívicas u otros eventos.

Por otro lado, me pareció que, aunque la coordinadora estaba de acuerdo en que yo trabajara con el EBT, ella también quería que se completara un libro que, aunque proponía actividades comunicativas, no tenía un enfoque realmente basado en tareas. Así que tomé la decisión de guiarme en este libro y diseñar secuencias didácticas basadas en tareas que abordaran los mismos temas y objetivos comunicativos. Esto ciertamente fue un reto ya que debí hacer varios ajustes desde el inicio y a lo largo del tiempo para poder empatar el enfoque que quería usar y las propuestas del libro.

Finalmente, el ciclo escolar empezó y pude conocer a las alumnas y la dinámica de clases. La mayoría de las alumnas habían estado desde la primaria en esta institución, y todas estaban acostumbradas a clases que puedo denominar como “tradicionales”. Es decir, que para ellas lo normal era estar sentadas y tomar notas mientras el profesor dictaba la clase. En pocas ocasiones tenían la posibilidad de moverse dentro del salón pues todas las sesiones eran magistrales, así que las alumnas estaban acostumbradas a escuchar el monólogo del profesor, a realizar apuntes y a hacer preguntas en caso de dudas. Esto sin duda tuvo un impacto en la dinámica de mi trabajo en clase, lo que pude notar desde un inicio.

Con el paso del tiempo, me di cuenta de que para las alumnas era difícil asumir su papel distinto como estudiantes proactivas y participativas. Con los grupos de 5° y 6°, que ya tenían conocimientos previos del francés noté menos dificultades. Con los grupos de 4°, en los que todas las alumnas eran verdaderas principiantes, comencé a observar cada vez más dificultades al comenzar una secuencia didáctica. Al ser principiantes, su léxico en francés era casi nulo, por lo que fue complicado lograr realizar ciertas actividades. Aunque al principio las alumnas no lo expresaron, pude notar su frustración y empecé a ver cierta pérdida de interés y motivación. Entonces decidí indagar qué sucedía y las alumnas me confesaron que ellas estaban acostumbradas a revisar primero el vocabulario con listas o fichas, luego memorizar mediante ejercicios y finalmente hacer producción oral/escrita de manera dirigida.

Pude constatar entonces que las alumnas no se sentían cómodas con la enseñanza basada en tareas, pues toda su vida académica había transcurrido en un enfoque tradicional, no sólo por el rol que asumían ellas y el docente, sino también por la visión sobre el proceso para aprender durante años que, en el caso del inglés, las exponía al método de presentación-práctica-producción (Criado, 2013). Para las alumnas era difícil volverse de pronto participantes activas dentro de la clase. Esto me llevó a cuestionarme si la metodología empleada era la correcta en este contexto y también a analizar qué cambios podrían implementarse.

Aunado a esta dificultad, también constaté lo que ya había previsto en cuanto al tiempo. El horario de clases contemplaba que cada clase durara 45 minutos, sin embargo, en la



realidad las clases podían durar sólo 35, debido a que había que permitir 5 minutos entre clase y clase para que las alumnas guardaran sus materiales y se acomodaran para poder comenzar con la siguiente. Esto reducía significativamente el tiempo efectivo de la sesión, por lo que implementar las actividades planeadas resultaba complicado. Aun cuando se ajustó la duración de las actividades, muchas veces tuve que enfrentarme al reto del estado de ánimo de las alumnas —apatía, desinterés, desidia, pesimismo, pereza, hastío—, el cual también era un factor importante, ya que esto impactaba en su disposición para efectuar las actividades.

Otra de las dificultades provino del hecho de que algunas profesoras veían con recelo el enfoque que yo utilizaba en mis cursos. En las clases de francés realizábamos varias actividades y dinámicas dentro de las tareas comunicativas planeadas, con frecuencia había movimiento dentro de la clase y utilización de materiales diversos (p. ej. recortes, plastilina moldeable, comida, pinturas entre otras). Esto hacía que las alumnas estuvieran muy activas y con energía, por lo que, al finalizar la sesión, las profesoras que impartían la siguiente clase tenían dificultades para tranquilizarlas y regresarlas a un estado pasivo. Esta situación también condujo a rediseñar algunas de las actividades.

Una preocupación más de la coordinación de idiomas fue con respecto a presentar evidencias de aprendizaje tangibles, en particular la inquietud se centraba en poder mostrar el libro de ejercicios completamente trabajado y que las alumnas obtuvieran el certificado DELF. En cuanto a terminar el libro, si bien al principio me pareció contradictorio con mi plan de trabajo, después de analizar la situación lo volví a considerar en gran medida, al darme cuenta de que algunas veces la enseñanza basada en tareas dejaba de lado temas gramaticales y lexicales que bien podrían ayudar más a las alumnas para la consecución de las tareas comunicativas realizadas. Con respecto a este último punto, tras poco más de un semestre, la coordinación estuvo de acuerdo en reprogramar la presentación de los exámenes, de tal suerte que el examen DELF A1 se presentaría al final del 5° año y el DELF A2 al término de 6° de preparatoria de manera opcional.

En suma, a pesar de que hubo varias dificultades durante mi experiencia docente en esta institución, quiero centrarme en dos dificultades en particular: en primer lugar, que las

alumnas principiantes no estaban acostumbradas al EBT, por lo cual fue necesario realizar ciertas adaptaciones metodológicas. En segundo lugar, también se observaron ciertas dificultades en el marco institucional, si bien hubo apertura para implementar este enfoque, la coordinación de lenguas tenía ciertas inquietudes en cuanto a los resultados escolares obtenidos usando este enfoque. Por esta razón, me interesa hacer un análisis retrospectivo de esta problemática, recapitular la situación de enseñanza-aprendizaje y destacar que implementar un EBT no es una cuestión fácil, individual o de índole exclusivamente didáctica; pues esto supone introducir un cambio en el ejercicio docente y el trabajo de grupo. En este caso las dificultades principales para la implementación se encontraron en el marco institucional —con un enfoque tradicional de la educación, para la enseñanza del resto del currículo— y en el papel de las estudiantes que no estaban acostumbradas a otras metodologías.

## **REFLEXIÓN DE LA TRAYECTORIA PROFESIONAL**

En esta sección presentaré inicialmente las características del enfoque de enseñanza de lenguas basado en tareas, para después reflexionar sobre las dificultades para su implementación en un contexto de aula y escolar previamente mencionadas, analizando el papel de los alumnos y también el de la institución. Mis reflexiones estarán respaldadas por algunos estudios ya publicados sobre las particularidades de este enfoque.

### **Enfoque de enseñanza de lenguas basado en tareas**

La enseñanza basada en tareas (EBT) es un enfoque cuyo punto inicial de organización es la tarea; el trabajo en clase se organiza como una secuencia de tareas, y son las tareas las que generan el lenguaje a utilizar, no al revés. Este enfoque se define de la siguiente manera:

El enfoque por tareas es una propuesta de un programa de aprendizaje de lengua cuyas unidades consisten en actividades de uso de la lengua, y no en estructuras sintácticas (como hacían los métodos audiolinguales) o en nociones y funciones (como hacían los programas nociofuncionales). Su objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula y no solo mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción; de ese modo se postula que los procesos de aprendizaje incluirán necesariamente procesos de comunicación” (“CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Enfoque por tareas.”, 2021).

Usualmente una secuencia didáctica basada en este enfoque se divide en varias fases: la actividad previa a la tarea, el desarrollo de la tarea y la reflexión posterior de la tarea. En este enfoque el alumno es un agente activo, que, a través de la realización de tareas, desarrolla implícita y explícitamente un conocimiento de una segunda lengua, lo que provoca que se vuelva gradualmente competente en la comprensión y la producción en la lengua meta para propósitos significativos (Van den Branden, 2016). Este enfoque está por lo tanto centrado en el alumno y puede considerarse opuesto a enfoques más tradicionales dominados por el docente. Además, es importante destacar que en este enfoque el docente es percibido como mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje y al mismo tiempo como un agente del cambio. (Van den Branden, 2016).

## **Problemática enfrentada y su relevancia para la institución**

Como señalé en la sección anterior, la problemática que quiero analizar en este trabajo corresponde a los puntos de tensión que se presentaron al utilizar al EBT en la EF en alumnas principiantes en una institución en particular. Para mí, esto fue un gran reto, ya que llevarlo a la práctica representó desafiar un poco el *statu quo* de la enseñanza del francés en esa institución en particular y las prácticas de trabajo escolar de las alumnas.

Si bien la escuela tradicional ha sido criticada y dejada de lado en algunos modelos educativos, en México esta metodología ha sido ampliamente utilizada (Azamar-Alonso 2015) en la mayoría de las escuelas en todos los niveles. En el caso particular de la institución en donde laboré, pude constatar que este enfoque era el vigente, pues en todas las asignaturas las clases eran magistrales, la actividad de la clase se centraba en la exposición de los maestros y no en las alumnas, el maestro era la fuente de conocimiento y las alumnas eran más bien receptoras pasivas.

En el caso de la enseñanza de lenguas dentro de la institución, aunque el enfoque utilizado principalmente era el de presentación, práctica y producción (PPP) (PPP, 2021) —que es un referente frecuente y generalizado en la enseñanza del inglés— el enfoque tradicional también estaba ampliamente arraigado, así como en todo el conjunto de asignaturas. Esto me llamó la atención puesto que desde el año 2001, el MCER ya preconizaba el enfoque orientado a la acción (MCER, 2003), reconociendo las tareas como parte fundamental en el aprendizaje de las lenguas. De acuerdo con el MCER:

Una tarea se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo. Esta definición comprendería una amplia serie de acciones, como, por ejemplo, mover un armario, escribir un libro, obtener determinadas condiciones en la negociación de un contrato, jugar una partida de cartas, pedir comida en un restaurante, traducir un texto de una lengua extranjera o elaborar un periódico escolar mediante trabajo en grupo. (MCER, 2003, p10)

Si bien, el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica ya contemplaba en aquel momento las recomendaciones del MCER (SEP, 2011), la realidad en ese entonces en el caso del inglés, que es el idioma extranjero enseñado principalmente en México, es que la mayoría de los maestros seguían usando temarios basados en la gramática (Solares-

Altamirano 2010), reforzando la creencia de que la enseñanza de una lengua extranjera depende del uso “correcto” de determinadas estructuras gramaticales, sintácticas y un amplio léxico, que transmite el maestro. Por otro lado, en el ámbito del francés, en el año 2011, la percepción tanto de alumnos como de maestros era que el profesor era el detentor del tipo de saber lingüístico mencionado y el alumno el receptor (Silva 2011). En ese sentido, el docente era quien poseía el conocimiento y era el animador de la clase, pero pocas veces actuaba como un facilitador de la actividad para aprender. Y efectivamente, estos datos fueron congruentes con mis observaciones en la institución.

Además del hecho de que la cultura educativa seguía basada en metodologías tradicionales, otro de los retos enfrentados fue el papel o rol asumido por las alumnas. Ellas estaban acostumbradas profundamente a escuchar, tomar notas, realizar ejercicios o responder preguntas en las que repetían lo mostrado por los docentes, por lo que resultó difícil introducir el EBT. Los inconvenientes del estudiantado para adaptarse a este enfoque es algo que se ya se ha observado en diferentes contextos con culturas educativas tradicionales, como ocurre en algunos países de Asia (Carless 2007; Phuong, 2016). Varios autores han señalado que dentro de los principales retos para implementación del EBT en la enseñanza de una segunda lengua se encuentran, por un lado, la falta de familiaridad de los estudiantes con este enfoque (Altamirano, 2018; Mackey, 2007); y, por el otro, la expectativa de los alumnos para que el docente asuma el rol de experto e imparta una clase magistral (McDonough, & Chaikitmongkol, 2007; Ellis 2017), lo cual está profundamente ligado a una cultura educativa tradicional.

Finalmente, otro punto importante fue que las alumnas con más dificultades para adaptarse al EBT eran las alumnas principiantes que se enfrentaban por primera vez al aprendizaje del FLE. La dificultad de los principiantes para poner en práctica el EBT es algo que también se ha documentado en diferentes contextos (Barrié, 2021; Carless, 2002; Hang, s.f.) y es una de las principales críticas hacia este enfoque (Littlewood, 2007; Swan, 2005). De hecho, varios autores han señalado que las limitaciones del bagaje lexical (Barrié, 2021) y en el repertorio gramatical (Bourke, 2006), impiden la correcta realización de tareas, lo cual pude constatar con las alumnas principiantes. Su mayor dificultad estribaba principalmente en el hecho de que sus recursos lingüísticos eran limitados, tanto los lexicales como los gramaticales, y por tanto se sentían inseguras,

incómodas y frustradas al tratar de realizar las tareas propuestas en las clases, que resultaban difíciles pues requerían de un nivel de dominio más avanzado.

Aunado a esto, también tuve otras dificultades dentro del marco institucional. Al ser un enfoque basado en la acción, el EBT requiere que los alumnos sean más activos y muchas de las tareas requerían trabajo en pares o en equipo, lo cual implicaba una disrupción en la configuración del aula (para algunas actividades, las alumnas podían moverse, pararse o incluso mover sus pupitres). Esto ocasionó algunas veces retrasos en las siguientes clases, pues las alumnas tomaban tiempo para regresar a sus lugares, y también generó ruido excesivo que perturbaba las clases en aulas contiguas. La coordinación de idiomas manifestó su preocupación por esta situación, ya que esto era percibido como un manejo de clase inadecuado, que promovía la falta de disciplina entre las alumnas, algo que no concordaba con la cultura educativa institucional.

Todas estas dificultades me llevaron a cuestionarme qué ajustes podrían hacerse para adaptar al EBT al contexto particular de las alumnas y de la institución. A continuación, describiré brevemente estos ajustes.

### **Acciones asumidas para enfrentar la problemática**

Ante la problemática señalada, lo primero que hice fue identificar las principales preocupaciones y objeciones de las alumnas mediante una observación de sus actitudes y después, adaptar las secuencias didácticas y las tareas realizadas teniendo más en cuenta la cultura educativa de esta institución.

Para el primer punto, además de anotar lo observado en clase, decidí conversar de manera informal con algunas de las alumnas. Durante estas conversaciones pude corroborar algunas de mis observaciones. Las alumnas me comentaron que no estaban acostumbradas a la forma en que yo les enseñaba (el enfoque) y que les resultaba difícil efectuar ciertas tareas; ellas no se sentían bien preparadas para realizarlas pues esta manera de trabajar “les exigía más”. Tras estas conversaciones decidí realizar una breve encuesta, también informal, entre todas las alumnas. La encuesta tuvo tres preguntas que

fueron: 1) ¿qué es lo que te gusta de la clase de francés?, 2) ¿qué es lo que no te gusta? y, 3) ¿qué te gustaría cambiar o que fuera diferente?

Los resultados de la encuesta indicaron que lo que más les gustaba a las alumnas era que “sentían que estaban aprendiendo francés para poder realizar acciones concretas”, “aprendían mucho de la cultura francófona”, la “clase era dinámica” y que “se sentían más libres que en otras clases”. En cuanto a lo que no les agradaba de la clase, la mayoría señaló que: “las tareas a veces son difíciles de realizar” porque “hacía falta más vocabulario y gramática” además de que “la clase exigía ser demasiado activo y participar constantemente” y que “íbamos muy rápido”. Finalmente, las alumnas refirieron que les gustaría que “se revisara más vocabulario y gramática antes de hacer las tareas solicitadas”, que “fuéramos un poco más despacio” y que “las tareas se enfocaran en temas como moda y relaciones sentimentales”.

En cuanto al tema de la cultura educativa institucional, conversé nuevamente con la coordinadora de idiomas y esta vez le pedí su retroalimentación y algunas recomendaciones. Tal como lo había mencionado anteriormente, la dinámica de las clases de FLE habían generado ciertas inquietudes entre los demás docentes, ya que las clases tendían a ser ruidosas y con mucho movimiento. Conversando con la coordinadora, le hablé de que estaba consciente de que la institución tenía un enfoque muy peculiar y de amplia tradición (por no decir tradicionalista) y que quizás el EBT era algo a lo que la mayoría de los docentes no estaban acostumbrados, pero que era un enfoque innovador que tenía muchas ventajas, siendo la principal, hacer del alumno un hablante de la lengua en diversos ámbitos sociales, y que por ello valía la pena seguir poniéndolo en práctica al enseñar francés. Además de eso, le propuse limitar el ruido y el movimiento en la medida de lo posible, pero sin abandonar el EBT. La coordinadora estuvo de acuerdo y esto me dio mucha confianza ya que tuve su apoyo para seguir adelante.

Tomando en cuenta los comentarios de las alumnas y los de la coordinadora, comencé con la adaptación del curso de FLE. Esto requirió no sólo ajustar la planeación de las secuencias y recurrir a otras estrategias metodológicas —principalmente para la enseñanza del vocabulario— sino también aclarar a las alumnas cual es el papel del docente y del estudiante en este enfoque y cuáles eran las expectativas del curso. La

reconfiguración de estos roles es un punto crítico tal como señalan varios autores (Nunan, 2004).

A continuación, enlisto las medidas implementadas para enfrentar esta problemática:

### ***Definición de las perspectivas del EBT***

El primer paso consistió en explicarles brevemente a las alumnas en qué consistía el EBT. Esto fue de gran ayuda ya que las alumnas tuvieron más claridad sobre que se esperaba de ellas y en qué consistía una tarea.

### ***Definición de los roles del docente y el estudiante***

En segundo lugar, y en seguimiento al punto anterior, expliqué a las alumnas que en este enfoque ellas tenían un rol fundamental ya que, para aprender, tenían que efectuar diversas actividades, de tal forma que lo más relevante era lo que ellas hicieran. En este sentido, enfatiqué que uno de los objetivos de la clase no sólo era que aprendieran francés sino también que adquirieran más consciencia de su propio aprendizaje y se volvieran más independientes en este proceso.

### ***Reforzar el aprendizaje de vocabulario y gramática mediante diferentes estrategias***

En relación con el vocabulario y la gramática, me pareció que lo más conveniente como parte de las actividades previas a la tarea, y por petición de las alumnas, era trabajar más con el vocabulario y algunas estructuras sintácticas. Para esto, recurrí a diferentes estrategias, que incluyeron una revisión más extensa de la gramática y el vocabulario durante las actividades previas a la tarea a través de la metodología directa y también del enfoque lúdico. Si bien la metodología directa ha sido desdeñada desde hace varias décadas, en ciertas circunstancias puede ser muy redituable (Zapico, 2017). En mi caso, recurrí a ella porque las alumnas estaban acostumbradas a esto y me pareció que comenzar enseñándoles el vocabulario les daría más confianza. Otra de las estrategias usadas fue el



juego, el cual fue algo muy enriquecedor tanto para las alumnas como para mí, pues descubrí que el juego en la clase de lenguas estaba teniendo un gran impacto y era objeto de numerosas investigaciones (Silva, 2008). Las actividades lúdicas funcionaron muy bien entre las alumnas, que se mostraron más relajadas y optimistas con este tipo de actividades además de que se les notaba divertidas.

### ***Segmentar aún más las secuencias didácticas***

Para lograr un aprendizaje más pausado, decidí segmentar las fases de la tarea todavía más. Si bien, en un inicio comencé realizando la actividad previa a la tarea en una clase, tras la encuesta decidí extender esta fase a dos o incluso tres clases, según se requiriera. La reflexión posterior a la tarea que usualmente se limitaba a una o media clase, empezó a durar una clase o dos clases.

### ***Diseñar secuencias didácticas enfocadas en los gustos e intereses de las alumnas***

Por otro lado, considerando los intereses de las alumnas, también decidí diseñar algunas secuencias didácticas en función de lo que llamaba su atención y les entusiasmaba. Aunque requirió más tiempo de preparación y algunas veces los temas no se alineaban con los del libro, la recepción de las actividades fue óptima. Como ejemplo puedo citar una secuencia didáctica enfocada en “ir y cantar en el Karoke Disney”, que diseñé tomando en cuenta que las alumnas gustaban mucho de cantar en las clases las canciones de películas de Disney, así que retomamos muchas de esas canciones, pero en francés y las pusimos en un contexto comunicativo tal, que una tarea en particular fuera realizada (Ir con amigos al karaoke, escoger una canción y cantar).

### ***Limitar el ruido y movimiento del mobiliario en clase***

Otro elemento importante dentro de las acciones para enfrentar la problemática aquí presentada fue ser más sensible a la cultura educativa de la institución. En este caso me di cuenta de que las clases de FLE se habían convertido en algo disruptivo en la escuela,

y que había que respetar también los usos y costumbres del resto de los docentes. Por lo tanto, uno de los reajustes implementados consistió en llevar a cabo secuencias didácticas que no se enfocaran únicamente en la producción oral y en las que hubiera poco movimiento del mobiliario y, en caso de requerirlo, que éste fuera ordenado y bien calculado en términos de tiempo, para evitar perturbar las clases siguientes. También ayudó mucho explicar claramente al inicio de cada clase las actividades programadas y cronometrarlas. En cuanto al ruido en clase, también advertí a las alumnas de la necesidad de hablar en voz baja y dar aviso a la coordinación y a las otras docentes, en caso de que se hubiese programado alguna actividad especial, como el karaoke.

### **Resultados y aprendizajes**

Tras los reajustes señalados, se lograron resultados satisfactorios, aunque esto fue paulatino. Por un lado, las alumnas tuvieron un cambio de actitud notable que tuvo como resultado una mejor realización de las tareas. En paralelo pude observar que poco a poco ellas se volvían más activas y conscientes de su aprendizaje, tal como lo señala Nunan (2014, p.15) a través del EBT. Por ello considero que un aporte importante de implementar el EBT en esta institución fue mostrarles a las alumnas que no sólo hay una manera de realizar las clases, que los profesores podemos guiar de diferentes maneras y que uno mismo debe ser el gestor de su propio aprendizaje.

Por otro lado, al recurrir a diferentes estrategias para enseñar vocabulario y gramática pude constatar que no hay una metodología que sea sistemáticamente “la mejor”, en realidad la mejor es la que permite alcanzar los objetivos de los estudiantes en un contexto particular. En este sentido, estamos hablando del eclecticismo, algo que recuerdo haber revisado durante mis estudios de la LEF con el profesor Jean-Jacques Richer, quien señala que el eclecticismo “implica hacer elecciones metodológicas que se basan en un criterio: la eficacia” (Richer, 2007). Por lo tanto, a pesar de que mis clases estaban principalmente diseñadas bajo el EBT, en algunas situaciones debí incluir otras metodologías.

Dentro de los aprendizajes personales puedo destacar que es imprescindible para cualquier docente tener en cuenta la cultura educativa de la institución, conocer y entender

cómo aprenden los estudiantes –sus hábitos y costumbres de aprendizaje– y finalmente ser consciente de que todo enfoque metodológico es perfectible y no es infalible. Esto quiere decir que siempre habrá que hacer ajustes durante un curso y que un docente debe siempre estar alerta y ser flexible para adaptarse a las diferentes situaciones que puedan suscitarse, tanto con los alumnos, como dentro de la cultura organizacional de las instituciones educativas.

Finalmente, considero que mis aportaciones más notables en la institución fue lograr implementar la enseñanza del FLE a través del EBT. Si bien la implementación no fue inmediata sino progresiva, se consiguió que las alumnas se sintieran más cómodas con este enfoque y, sobre todo, se consiguió que se volvieran más independientes.

## CONCLUSIONES

A partir de la experiencia narrada aprendí que para todo docente es importante tener en cuenta la cultura organizacional de la institución donde uno desempeña su labor docente, la tradición pedagógica de cada institución impacta en gran medida no sólo el cómo se enseña si no también el cómo se aprende. En un entorno educativo como el que he relatado, donde la enseñanza y el aprendizaje siguen un modelo en el que el docente es considerado el detentor de los conocimientos en tanto que los alumnos asumen un rol pasivo, introducir una nueva metodología con actividades y formas de participación distintas tanto del profesor como del grupo; puede ser un elemento disruptivo de la tradición y, por lo tanto, surgirán dificultades para su implementación que deben tratarse para poder ser superadas. En este sentido es menester de todo docente estar atento y listo para adaptarse a cualquier situación y proponer soluciones para corregir el rumbo.

En cuanto a mi experiencia con el EBT puedo decir que éste es y sigue siendo un enfoque enriquecedor en el aprendizaje de idiomas. Tiene muchas ventajas, como favorecer que el alumno esté más consciente de su aprendizaje, que sea un actor social, y que esté motivado para realizar una tarea concreta con utilidad real. Sin embargo, existen muchas dificultades para adoptar sistemáticamente este enfoque, en mi situación particular, considero que la falta de familiaridad de las alumnas principiantes fue el principal problema. A pesar de esto, considero que es posible llevar a cabo el EBT si este se adapta al público y a sus limitaciones, así como al marco institucional. En mi caso, esta problemática me permitió entender que para las necesidades de los alumnos no basta con una evaluación inicial, la evaluación debe ser continua para que esto permita implementar adecuaciones según se requiera para lograr verdaderamente que la enseñanza esté centrada en el alumno. Aprendí además que un docente debe estar consciente que ninguna metodología es perfecta o infalible, por lo que conocer diferentes metodologías y emplearlas y combinarlas según sea necesario, garantiza mejores resultados.

La experiencia en el Instituto Godwin sin duda vino a ampliar mi perspectiva como docente de FLE, no sólo me permitió reconocer lo determinante que puede ser el contexto institucional, en lo particular me ayudó a darme cuenta de que hay que adaptar las metodologías de acuerdo con el grupo, su edad, sus intereses, sus objetivos e incluso sus

estados de ánimo. Analizándolo en retrospectiva creo que mi perspectiva ha cambiado desde mis primeras experiencias laborales hasta la fecha. Pasé de considerar el método tradicional —que fue con el que yo aprendí— como “el mejor” método a abrirme a nuevos enfoques y a tratar de implementarlos (como el EBT o el juego en clase de lengua). Además, me di cuenta de que el trabajo docente requiere esfuerzos que van más allá de la planeación y la impartición de clases y que es necesario ser más flexible. A lo largo de mi experiencia laboral he logrado esta evolución gracias a mis observaciones, la autocrítica, la asistencia a cursos de actualización, pero sobre todo a la retroalimentación de los alumnos y de otros compañeros de trabajo.

Creo que todos los retos que enfrenté tanto en la experiencia narrada como en las otras han forjado mi perspectiva actual y en lo que tengo en mente para mi futuro profesional en la docencia del FLE. Aunque actualmente la enseñanza del FLE no es mi actividad prioritaria, en el futuro me gustaría seguir impartiendo clases de manera más regular y aplicar más el enfoque lúdico, al cual me acerqué gracias a la experiencia laboral en torno a la cual gira esta reflexión, y en particular me gustaría realizar esto en la enseñanza precoz del francés (en preescolar).

Considero que todas mis experiencias laborales me han permitido tener una perspectiva amplia de lo que implica enseñar y aprender como actividad docente y no sólo la del FLE. Para ser un docente en la actualidad es imprescindible contar con una buena planeación y organización del curso, pero también es necesario ser empático con los alumnos y priorizar sus necesidades, ser un mediador y definitivamente un gran motivador, además de saber incorporar las tecnologías de la información y realizar actividades dinámicas que resulten entretenidas para los alumnos. Sin duda enseñar es una de las profesiones más nobles, más retadoras y humanistas que existen y es un privilegio ser partícipe de este proceso.

## BIBLIOGRAFÍA

- Altamirano, M. (2018). Task-Based Language Teaching: Challenges for its Implementation in State Secondary Schools in Argentina. *The Warwick ELT*. Retrieved from <https://thewarwickeltezine.wordpress.com/2018/01/31/639/>
- Azamar-Alonso, A. (2015). El modelo educativo en México: una revisión de su alcance y una perspectiva para el futuro. *Rastros Rostros*, 17(31). doi: 10.16925/ra.v17i31.1094
- Barrié, M. (2021). L'approche actionnelle : la réalité pratique et ses limites d'application à l'école primaire. Consultado el 31 de mayo de 2021. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00908871>
- Berthet, A. (2006). *Alter ego*. Paris: Hachette.
- CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Enfoque por tareas. (2021). Consultado el 13 de junio de 2021, de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/enfoque\\_tareas.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoque_tareas.htm)
- Carless, D. (2002). Implementing task-based learning with young learners. *ELT Journal*, 56(4), 389-396. doi: 10.1093/elt/56.4.389
- Carless, D. (2007a). The suitability of task-based approaches for secondary schools: Perspectives from Hong Kong. *System*, 35, 595-608. <https://doi.org/10.1016/j.system.2007.09.003>
- Carless, D. (2007b). Grammatical options in a task-based approach, *Modern English Teacher*, 16(1), 29-32.
- Consejo de Europa (2003) *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*. Madrid: Anaya. Consultado el 1 de mayo de 2021, de Instituto Cervantes: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Criado, R. (2013). A critical review of the Presentation-Practice-Production Model (PPP) in Foreign Language Teaching. In R. Monroy Casas, Homenaje a Francisco Gutiérrez Díez (pp. 97-115). Universidad de Murcia.
- DELFL tout public | France Education. (2021). Consultado el 22 de mayo de 2021, de France Education international: <https://www.france-education-international.fr/diplome/delf-tout-public?langue=fr>

- Ellis, R. (2017). Position paper: Moving task-based language teaching forward. *Language Teaching*, 50(4), 507-526. doi:10.1017/S0261444817000179
- Hang, B. T. Difficulties in implementing task-based language teaching perceived by isp teachers, ULIS-VNU.
- Liceo Franco Mexicano. (s.f.). *Liceo Franco Mexicano*. Consultado el 1 de mayo de 2021, de Liceo Franco Mexicano: <http://site2014.lfm.edu.mx/es>
- Liceo Franco Mexicano. (s.f.). *Información para ingreso en Curso Intermedio*. Consultado el 1 de mayo de 2021, de Liceo Franco Mexicano: <http://site2014.lfm.edu.mx/es/secciones/sección-francesa/preparatoria/información-para-ingreso-a-ci/>
- Long, M. (2014). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Wiley-Blackwell.
- Mackey, A., Kanganas, A., & Oliver, R. (2007). Task Familiarity and Interactional Feedback in Child ESL Classrooms. *TESOL Quarterly*, 41(2), 285-312. doi:10.2307/40264354
- Mcdonough, K., & Chaikitmongkol, W. (2007). Teachers' and Learners' Reactions to a Task-Based EFL Course in Thailand. *TESOL Quarterly*, 41(1), 107-132. doi: 10.1002/j.1545-7249.2007.tb00042.x
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Phuong, H. Y. (2016). Challenges of shifting to task-based language teaching: A story from a Vietnamese teacher. *Can Tho University Journal of Science*, (02), 37-45. <https://doi.org/10.22144/ctu.jen.2016.002>
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Consultado el 1 de mayo de 2021, de Christian Puren: <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/>
- PPP. (2021). Consultado el 6 de junio de 2021, de <https://www.teachingenglish.org.uk/article/ppp>
- Red de Colegios Semper Altius. (s.f.). Consultado el 1 de mayo de 2021 <https://www.semperaltius.edu.mx/nosotros>
- Richer, J. J. (2007). Quelques remarques sur l'éclectisme en didactique du FLE. *Synergies Chine*, (2), 27-34. <http://www.gerflint.fr/Base/Chine2/richer.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2011). Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Segunda Lengua: Inglés. Fundamentos curriculares. Preescolar.

Primaria. Secundaria. Fase de expansión.

<http://www.iea.gob.mx/INTERNAS/intranet/pkeepon/pnieb/Fundamentos%20Curriculares.pdf>

- Silva, H., Blin, B., Cansigno, Y., Didier, A. C., Gómez, S., Summo, V., & Voisin, S. (2011). Les cultures d'enseignement et les cultures d'apprentissage du français langue étrangère au Mexique; chantler en cours.
- Silva, H. (2008). Le jeu en classe de langue. Clé International.
- Silva, H. (2011). Faire classe en FLE. Une approche actionnelle et pragmatique. *Synergies Mexique*, (1), 127-128.
- Solares-Altamirano, M. (2010). Promoting Teacher Professional Development through Online Task-Based Instruction. *International Journal Of Virtual And Personal Learning Environments*, 1(4), 52-65. doi: 10.4018/jvple.2010100104
- Solares-Altamirano, M. E. (2020). 12 Teachers' Responses to an Online Course on Task-Based Language Teaching in Mexico. Using Tasks in Second Language Teaching: Practice in Diverse Contexts, 143, 193.
- Swan, M. (2005). Legislation by hypothesis: The case of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 26 (3), 376-401
- Université de Bourgogne. (11 de Abril de 2019). *Les formations en Français Langue étrangère*. Consultado el 1 de mayo de 2021, de Université de Bourgogne: <https://ead.u-bourgogne.fr/formations-ead/les-formations-en-francais-langue-etrangere.html>
- Van den Branden, K. (2016). The Role of Teachers in Task-Based Language Education. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 164-181. doi:10.1017/S0267190515000070
- Zapico, M. (2017). Sobre la necesidad de la enseñanza directa del vocabulario en los niveles primario y secundario del sistema educativo argentino. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12(2), 33-45. <https://doi.org/10.15359/rep.12-2.2>



## ANEXOS

### Anexo 1. Curriculum Vitae

# Lizbeth González Jiménez

## Formación académica

<b>Centro de lenguas extranjeras, UNAM</b> Diplomado en Traducción de Textos Especializados (técnico-científicos)	<b>2013</b>
<b>Universidad Nacional Autónoma de México</b> Maestría en Ciencias Bioquímicas	<b>2009 – 2012</b>
<b>Universidad de Bourgogne, Dijon, Francia</b> Diplôme de Français Langue Etrangère	<b>2006 – 2009</b>
<b>Universidad Pedagógica Nacional</b> Lic. en Enseñanza del Francés	<b>2006 – 2009</b>
<b>Universidad Nacional Autónoma de México</b> Lic. en Investigación Biomédica Básica	<b>2004 – 2008</b>

## Experiencia en docencia de lenguas

<b>Clases privadas</b> Profesora de francés adultos y niños en edad preescolar	<b>01/2015 - presente</b>
<b>Instituto Godwin, México D.F.</b> Profesora de francés a nivel preparatoria	<b>09/2012 – 01/2015</b>
<b>Instituto Tecnológico de Monterrey Campus Ciudad de México</b> Profesora de francés a nivel preparatoria	<b>07/2013 – 12/2014</b>
<b>Universidad Nacional Autónoma de México</b> Profesora de francés - Comprensión de lectura de textos en francés	<b>06/2013 - 07/2013</b>
<b>Colegio Teñeros, México D.F.</b> Profesora de francés a nivel secundaria	<b>01/2013 – 06/2013</b>
<b>Ministère d'éducation et loisirs, Quebec, Canadá.</b> Profesora de español a nivel primaria, secundaria y preparatoria	<b>09/2011 – 06/2012</b>
<b>Learning Center Instituto de Idiomas, México D.F.</b> Profesora de francés. Todos los niveles. Niños y adultos.	<b>10/2007 12/2010</b>

## Experiencia en traducción científica

<b>Traductora independiente.</b> <i>Traductora científica de textos en inglés, francés y portugués</i>	<b>05/2011– presente</b>
<b>BC Traducciones farmacéuticas.</b> <i>Traductora y revisora</i>	<b>05/2014– 06/ 2014</b>

## Anexo 2. Comprobantes de trabajo



CAMECUARO S.C.  
R.P. 11020260102

Ciudad de México a 22 de abril de 2021

A quien corresponda:  
Presente

Por medio de la presente, se hace constar que la **C. González Jiménez Lizbeth** laboró en esta empresa del **09 de agosto de 2012 al 31 de diciembre de 2014**, en el puesto de Profesora de Frances en el nivel Bachillerato.

Se extiende la presente a petición de la interesada sin ningún inconveniente.

Atentamente

Lic. Rocio Barcenás Olvera  
Recursos Humanos

**COLEGIO CEYCA**

**CAMECUARO, S.C.**  
CALLE RIO No. 4  
COL. TORIELLO GUERRA  
C.P. 14050 TLALPAN, D.F.  
R.F.C. CAM870531EC1



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
MÉXICO

**PROFESORA GONZÁLEZ JIMÉNEZ LIZBETH**  
**Presente**

FACULTAD DE CONTADURÍA Y ADMINISTRACIÓN  
SECRETARÍA DE RELACIONES Y EXTENSIÓN UNIVERSITARIA  
CENTRO DE IDIOMAS  
FCAD/SREU/CI/ 064/2013


La Dirección de esta Facultad, por mi conducto, tiene el agrado de invitarle a impartir la asignatura de Comprensión de Lectura de Textos en Francés -curso Intersemestral- que se imparte en el Centro de Idiomas, como se indica a continuación:

Periodo: del 12 al 27 de junio y del 22 al 31 de julio de 2013  
Grupo: INTER FR2  
Horario: lunes a viernes de 9:00 a 14:00  
Salón: del 12 al 21 de junio AULA 6 POSGRADO  
del 24 al 27 de junio AULA 14 POSGRADO  
del 22 al 31 de julio AULA 32 POSGRADO

Le recordamos los elementos que nos permitirán lograr un buen resultado en esta actividad académica:

- Entregar en el Centro de Idiomas SU PROGRAMA DE TRABAJO INDIVIDUAL a más tardar el 17 de junio de 2013, sin excepción.
- Enviar al e-mail [centrodelidiomas@fca.unam.mx](mailto:centrodelidiomas@fca.unam.mx) los exámenes parciales del curso -cuatro- en las fechas programadas:
  - o Primer parcial: 18 de junio de 2013
  - o Segundo parcial: 25 de junio de 2013
  - o Tercer parcial: 24 de julio de 2013
  - o Cuarto parcial: 31 de julio de 2013
- Cumplir con el calendario y horario establecido del curso.
- Registrar su asistencia -entrada y salida- en el Centro de Idiomas, con tolerancia de 10 minutos a la entrada.
- Notificar al Centro de Idiomas sobre cualquier retraso, falta, cambio o reposición de clases, con anticipación.
- Entregar en el Área de Personal Docente su recibo de honorarios a copia del último talón de cheque para tramitar el pago correspondiente al curso.
- Entregar calificaciones finales en el Centro de Idiomas, a más tardar un día hábil después de haber concluido el curso; asimismo, deberá entregarlas a Secretaría de Personal Docente, donde se realizará su pago correspondiente.
- Las calificaciones deben registrarse de forma numérica, siendo del 6 al 10 aprobatorias, 5 no aprobatoria y NP para aquellos alumnos que no asistieron al curso.
- Le recordamos que el alumno debe cubrir como mínimo el 90% de asistencia de las clases programadas en el calendario del curso, como se establece en el Reglamento del Centro de Idiomas.

Atentamente  
"POR MI RAZA HABLARÁ EL ESPÍRITU"  
Ciudad Universitaria, D.F., a 13 de junio de 2013.

  
LIC. MITZEL J. GÓMEZ MORALES  
JEFA DEL CENTRO DE IDIOMAS

14 de abril, 2021

A QUIEN CORRESPONDA,

Certificamos que Lizbeth González Jiménez prestó sus servicios en este Instituto, en el periodo 10.08.2020 al 10.12.2020, tuvo su último contrato como Profesor de Cátedra, de Tiempo determinado en Campus Ciudad de México.

Se comparte el detalle de los periodos que impartió clases:

Periodo:	Nombre de la materia:
Semestral Ago - Dic de 2014	Fundamentos de la vida
Semestral Ago - Dic de 2014	Fundamentos de la vida
Semestral Ago - Dic de 2014	Fundamentos de la vida
Semestral Ene - May de 2014	Biología II
Semestral Ene - May de 2014	Ciencias de la salud
Semestral Ene - May de 2014	Ciencias de la salud
Semestral Ago - Dic de 2013	Ciencias de la vida
Semestral Ago - Dic de 2013	Ciencias de la vida
Semestral Ago - Dic de 2013	Francés III
Semestral Ago - Dic de 2013	Medio ambiente y sostenibilidad

Extendemos la presente para los fines que al interesado convenga.

Cordialmente,



Lic. Alejandra Díaz de León Mirales  
Departamento mi Contacto  
Dir. Talento y Cultura

Fecha de emisión: 14.04.2021  
Válido por 3 meses a partir de  
la fecha de emisión