

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad Ajusco



Licenciatura en Enseñanza del Francés



LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

Tesina:

RECUPERACIÓN DE EXPERIENCIA PROFESIONAL

La enseñanza del francés como lengua extranjera por videoconferencia en la licenciatura de comercio internacional y gestión aduanera de la Universidad del Distrito Federal en el contexto de la pandemia por covid-19 y el uso de tic con el grupo de francés IV.

Que para obtener el título de

LICENCIADA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

PRESENTA

NORMA ADELA ALVARADO HERNÁNDEZ

Directora del trabajo recepcional:

Lucía de Jesús Hernández Santamarina

Agosto de 2024.



Secretaría Académica
Área Académica 4
Tecnologías de la información y modelos alternativos
Licenciatura en Comercio Internacional
F8

Ciudad de México, 18 de febrero de 2025.

DESIGNACIÓN DEL JURADO

INTEGRANTES DEL JURADO PRESENTE

La comisión de titulación de la licenciatura en enseñanza del francés tiene el agrado de comunicarles que, considerando su experiencia académica en la Institución, se les ha designado integrantes del jurado para el examen profesional de la egresada **Alvarado Hernández Norma Adela**, matrícula **200925000**, quien presenta el trabajo de titulación: **“La enseñanza del francés como lengua extranjera por videoconferencia en la licenciatura de comercio internacional y gestión aduanera de la Universidad del Distrito Federal en el contexto de la pandemia por Covid-19 y el uso de tic con el grupo de francés IV.”**, bajo la opción de Tesina en modalidad **Recuperación de experiencia profesional**, para obtener el título de licenciatura.

El jurado quedará integrado de la siguiente manera:

Jurado	Nombres
Presidente	Rosana Verónica Turcott
Secretaria	Ruth Angélica Briones Fragoso
Vocal	Lucía de Jesús Hernández Santamarina
Suplente	Walys Becerri Martínez

Atentamente
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”



INDRA ALINNE CÓRDOVA GARRIDO
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN
DE LA LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS



2025
Año de
**La Mujer
Indígena**

Índice

Introducción	4
Capítulo I. Origen y contexto de la experiencia profesional	7
<u>1.1 Contexto educativo, social y económico de la Universidad del Distrito Federal</u>	9
<u>1.2 Análisis del Plan de estudios de la asignatura de Francés de los cuatro niveles en la Licenciatura de Comercio Internacional y Gestión Aduanera.(Francés I- Francés IV)</u>	11
Capítulo II. Características generales de la experiencia profesional (Retos de estudiantes y docente en la transición del modelo presencial al modelo a distancia en el contexto de la pandemia por covid-19)	38
<u>2.1 El papel del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la modalidad a distancia</u>	43
<u>2.2 Brecha con respecto a las TIC</u>	47
2.2.1 Brecha digital o de acceso.....	47
2.2.2 Brecha cognitiva, o de uso y de apropiación.....	49
<u>2.3 Acceso, uso y apropiación</u>	50
2.3.1 Acceso.....	50
2.3.2 Uso.....	52
2.3.3 Apropiación.....	53
<u>2.4 El papel del docente en la enseñanza del francés en la modalidad a distancia (competencias técnicas, pedagógicas y tecnológicas)</u>	55
Capítulo III. Análisis de la experiencia profesional (Uso de apps en entornos virtuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del francés a nivel licenciatura)	70
<u>3.1 Tipos de apps utilizadas en entornos virtuales para el proceso de enseñanza-aprendizaje del francés</u>	72
<u>3.2 Aprendizaje mediado por la tecnología para el desarrollo de las competencias auditiva, comunicativa, comprensión y producción escrita</u>	78
<u>3.3 Expectativa de aprendizaje de la lengua francesa mediado por el uso de apps en el entorno virtual</u>	90

Conclusiones	92
Bibliografía	97

Introducción

El siguiente trabajo tiene por objetivo realizar la recuperación de experiencia profesional en la Universidad del Distrito Federal con los alumnos de francés IV de la Licenciatura en Comercio Internacional y Gestión Aduanera y algunos de los problemas que se presentaron en el proceso de enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera en el contexto de la pandemia por Covid-19 para transitar del modelo presencial al modelo virtual. Así como analizar las competencias docentes, técnicas y tecnológicas de su servidora como profesora a cargo del grupo en el uso de apps para el aprendizaje mediado por la tecnología durante la transición de lo presencial a lo virtual.

El capítulo I está integrado por dos secciones, en la primera se sistematiza el origen y contexto de la experiencia profesional, es decir, antecedentes de la docente en el ejercicio de la profesión, así como los factores que la motivaron a estudiar la Licenciatura en la Enseñanza del Francés. En la segunda sección se analiza el contexto educativo, social y económico de la Universidad del Distrito Federal y se presenta un panorama general de la institución, valores y objetivos de su mapa curricular. De igual manera, se realizan algunas críticas al Plan de estudio, a la metodología de enseñanza y a los límites que determinan la práctica docente en la enseñanza del francés como lengua extranjera.

En el capítulo II se describen problemáticas estructurales de la institución y los retos que representó para mí como docente, para los estudiantes y las autoridades administrativas cambiar de un modelo presencial a un modelo virtual. Algunos de los obstáculos fueron la brecha digital o de acceso, uso y apropiación de la tecnología y la brecha cognitiva en el uso de TIC tanto en la docente como en los alumnos. Por lo tanto, se abordan estos aspectos y la forma en la cual influyeron en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el entorno virtual. De igual forma, se mencionan algunas de las competencias requeridas en la práctica docente que coadyuvan al proceso de enseñanza-aprendizaje y otras que debe desarrollar el estudiante en un entorno virtual.

Como parte de las competencias como docente es necesario el uso de TIC por lo cual en el tercer capítulo se mencionan algunas aplicaciones que pueden complementar la labor docente en el aula virtual y la forma en la que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera.

Este mismo capítulo muestra la implementación de TIC con el grupo de francés IV de la Licenciatura en Comercio y Gestión Aduanera, las ventajas que se obtuvieron con su uso, las modificaciones que se hicieron en actividades, dinámica de la clase e incluso en la forma de evaluación con la finalidad de motivar a los estudiantes en el aprendizaje del francés.

Por otro lado, se resumen los problemas y obstáculos superados en el contexto de la pandemia por covid-19 durante la transición de un modelo presencial al virtual y las vicisitudes que afrontaron la docente y los alumnos, en particular el grupo de francés IV de la Licenciatura en Comercio y Gestión Aduanera de la UDF para concluir el estudio de la lengua extranjera.

Finalmente, quiero mencionar las razones que me motivaron a elegir esta modalidad como trabajo final para poder titularme en la LEF. En primer lugar, realizar una autocrítica constructiva de mi labor como docente ya sea de francés o derecho ya que cuando intentas ver de forma objetiva tus aciertos y errores puedes mejorar como profesor. En segundo lugar, retomar conceptos y teorías que estudié a lo largo de la Licenciatura tanto con los docentes de la UPN como los de la UB. Y, en tercer lugar, investigar, analizar y reflexionar en temas en los cuales aún es necesario continuar con mi propio aprendizaje, pues en la medida en que esté mejor preparada como docente podré incidir de forma positiva en el aprendizaje de mis estudiantes.

Ahora bien, para cerrar esta introducción solo quiero señalar algunas de las dificultades que he tenido para realizar este trabajo. Dentro de estas está el factor tiempo pues combinar trabajo como docente con actividades de investigación como: búsqueda de información, selección de material relevante, lectura y análisis de este, sistematización y redacción son tareas que requieren tiempo el cual en ocasiones es limitado. Otra dificultad es la búsqueda de información pertinente de acuerdo con el tema o subtema que se pretende abordar pues algunos documentos son digitales

y no tuve acceso a todos, así que trabajé con aquellos que pude descargar. Por último, dar coherencia y congruencia a mis ideas en la redacción ya que es una actividad que no había realizado en mucho tiempo.

Capítulo 1. Origen y contexto de la experiencia profesional

Mi primera experiencia como docente comenzó en el año 2015 en la Licenciatura en Derecho en la UPEM (Universidad Privada del Estado de México) como suplente en la asignatura de Obligaciones civiles y concluyó al término del ciclo escolar. En ese mismo año ingresé a la Maestría en Derecho con la intención de mejorar como docente en la enseñanza del Derecho y como meta personal y profesional. Al concluir el posgrado reanudé mi interés en la docencia y es por ello por lo que en el año 2018 ingresé como docente a nivel universitario en la carrera de Derecho para impartir la asignatura de Práctica forense de Derecho Civil en la Universidad del Distrito Federal (UDF). Hasta ese momento no tenía como proyecto dar clases de francés, pero sí tenía como meta profesional realizar el doctorado en Francia, razón por la cual continuaba con cursos complementarios en el aprendizaje de la lengua. Al año siguiente mientras buscaba ofertas laborales de docente en otras universidades me apareció que requerían un profesor de francés en la UDF para la Licenciatura en Comercio Internacional y Gestión Aduanera por lo cual me postulé a la vacante. En ese momento coincidió que el coordinador de la carrera de derecho era el mismo que de la carrera de comercio internacional por lo cual al ver mi perfil me llamó y me pidieron documentos que avalaran el conocimiento de la lengua. Algunos de los documentos que tenía eran la constancia de haber cursado los 7 niveles de francés en el Centro de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y las certificaciones que realicé de acuerdo con el Marco Común Europeo de Lenguas B1 y B2. Una vez que dio el visto bueno la dirección me asignó el grupo de francés I y IV y aunque estaba muy emocionada por enseñar la lengua debo reconocer que tenía cierto miedo pues llevaba poco tiempo en la docencia, y carecía de conocimientos en didáctica para la enseñanza de un idioma.

Sin embargo, decidí desempeñar mi labor como docente de la mejor manera por lo cual cuando me entregaron los temarios tanto para Francés I como para Francés IV lo primero que hice fue planear la forma en que abordaría el curso. En cuanto al grupo de Francés I me fue más fácil realizar la organización y secuencia de los temas, la búsqueda y selección del material que fuese útil y atractivo para los

estudiantes. Gracias a esto fui adquiriendo de manera intuitiva la habilidad para planear los cursos que impartía.

En cuanto al grupo de francés IV la planeación de las clases era más compleja. Consideré que era necesario hacer algunos ejercicios de diagnóstico con los alumnos para conocer su dominio de la lengua. Los resultados de esa actividad diagnóstica fueron muy dispares pues había dos o tres alumnos que si tenían un dominio de nivel intermedio pero la mayoría estaba en nivel básico. Ante este panorama decidí realizar un repaso de temas de nivel básico como una estrategia para disminuir las diferencias y así poder continuar más fácilmente con nivel intermedio, aunque ello implicaba no seguir al pie de la letra el temario. Así, lo primero fue buscar y seleccionar el material para las clases pues como explicaré en el siguiente apartado la Universidad no contaba con Manuales disponibles para préstamo externo ni para el docente ni para los alumnos.

Otros aspectos que me causaron ruido fue el poco tiempo que se tenía programado para el aprendizaje de la lengua, la poca motivación de los alumnos en el aprendizaje de la misma pues no le veían utilidad en su carrera y la falta de infraestructura pues la Universidad no contaba con una laptop para préstamo al docente ni tampoco con unas bocinas de buena calidad para trabajar las habilidades de comprensión auditiva pero incluso con estas deficiencias asumí el compromiso de enseñar la lengua francesa a los alumnos de la Licenciatura en Comercio Internacional y Gestión Aduanera. Estos aspectos, que podrían ser obstáculos para impartir el curso, también eran áreas de oportunidad para aprender a gestionar el tiempo de una manera eficaz, proponer actividades creativas e innovadoras para despertar el interés de los estudiantes y seleccionar o elaborar distintos tipos de materiales para compensar la falta de equipo en la institución. Fui descubriendo lo anterior durante la planeación de mis clases y, más adelante, lo confirmé con los estudios que decidí realizar para desarrollar mis saberes y habilidades docentes.

Respecto del grupo de francés IV del cuatrimestre enero-abril de 2019, este presentó apatía y desinterés en el aprendizaje de la lengua ya que sólo lo veían como un requisito que tenían que cumplir para lograr la acreditación de la asignatura

por lo cual debo admitir que fue un reto motivarlos durante el cuatrimestre. En cuanto a la dinámica de la clase considero que la inexperiencia en la enseñanza de la lengua francesa me hizo actuar con mucha flexibilidad en la forma de evaluar a los alumnos, aunque también valoré la disparidad que existía entre los alumnos en el dominio de la lengua. Menciono este detalle porque considero que una de las habilidades que un profesor de francés debe desarrollar es el percibir cómo los alumnos van construyendo sus habilidades comunicativas en francés durante los distintos niveles que cursan para poder apoyarlos en las dificultades que se les presentan y evaluarlos de manera adecuada. Lo anterior “es un elemento indispensable en la competencia docente que corresponde con la evaluación de los estudiantes”. (Castro, López y Urbán,2018:9)

En el siguiente ciclo escolar que comenzó en agosto de 2019 me asignaron el grupo de Francés I el cual concluiría el último nivel en enero-abril de 2020 y que es respecto del cual se aborda este trabajo de recuperación profesional ya que centrará su análisis en el cuatrimestre que se vio afectado por la emergencia sanitaria por el covid-19 y los obstáculos, así como retos que tuve que enfrentar junto con mis alumnos de francés en marzo de 2020.

1.1 Contexto educativo, social y económico de la Universidad del Distrito Federal, campus Santa María la Ribera.

En este apartado se abordará el contexto educativo, social y económico de la Universidad del Distrito Federal en el campus Santa María de la Ribera previo a la crisis de pandemia por covid-19.

En ese sentido, en primer lugar, es necesario decir que la UDF es una institución educativa creada en 1985 que tiene como finalidad formar profesionistas de alto nivel con programas que cumplan con las exigencias actuales para lograr una rápida inserción en el mercado laboral.

a) Contexto social y económico de la UDF, campus Santa María la Ribera.

Ahora bien, el campus en el que se centra el análisis de este trabajo presenta particularidades propias de la ubicación geográfica en que se encuentra y del nivel

socioeconómico de la zona. El inmueble donde se localiza la UDF, campus Santa María la Ribera es un edificio antiguo el cual fue adaptado para ser universidad, es decir, las aulas eran habitaciones por lo cual algunas fueron subdivididas para convertirlas en salones de clase. En cuanto a los servicios de luz, agua potable y alcantarillado cuenta con estos. Por el contrario, el servicio de biblioteca previo a la pandemia era escaso, también se carecía de equipo audiovisual, laboratorios de lenguas y cafetería. El equipamiento limitado de la institución influye en cómo se pueden impartir las clases de francés, qué habilidades pueden desarrollarse con más facilidad y qué tan motivadoras o interesantes pueden ser para los alumnos.

En cuanto al aspecto socioeconómico la universidad ofrece como beneficios a sus estudiantes colegiaturas accesibles, programas de becas y financiamiento de los estudios, flexibilidad de horarios matutino y vespertino. Lo anterior porque algunos de los estudiantes desempeñan alguna actividad laboral además de estudiar.

b) Contexto educativo

El campus Santa María la Ribera de la UDF cuenta con diversas licenciaturas en el área de humanidades, pero la que tiene especial interés para este trabajo es la Licenciatura en Comercio Internacional y Gestión aduanera pues es la única que contempla en el plan de estudios el aprendizaje de dos lenguas extranjeras, inglés y francés.

El aprendizaje del inglés como lengua extranjera se desarrolla en los primeros cinco cuatrimestres de la carrera para continuar los siguientes cuatro con el estudio de la lengua francesa. Esta formación puede pensarse como una gran ventaja para los estudiantes, pero lo cierto es que dentro de los objetivos del plan curricular no existe razón por la cual se incluyen dos lenguas extranjeras.

El aprendizaje del inglés es aceptado por parte de los alumnos ya que es una lengua que se utiliza a nivel global en los intercambios comerciales, contratos y negociaciones mercantiles por lo cual se puede suponer que tiene especial importancia para su licenciatura. Por el contrario, el aprendizaje del francés no es una prioridad para los alumnos pues consideran que no es útil para su carrera y no

muestran disposición en las clases e incluso algunos proponen el aprendizaje del idioma chino pues consideran que sería de mayor utilidad en su formación profesional dado que China tiene mayor intercambio comercial con México y es un socio económico importante.

Desde mi punto de vista, la falta de motivación de los alumnos en el aprendizaje de la lengua francesa se debe a que no han encontrado la aplicación en su carrera de este idioma, es decir, hace falta una vinculación interdisciplinaria de esta asignatura con otras del programa de la carrera de Comercio Internacional y Gestión Aduanera. Los cuatro módulos de francés están seriados por lo cual en caso de reprobado algún curso no se puede asistir al siguiente módulo y tomando en consideración que forman parte del plan curricular debo suponer que no acreditar los cursos es un obstáculo para poder titularse, pero de esto último no tengo la plena certeza.

En la enseñanza de lenguas es de suma importancia contar con el equipo audiovisual necesario para trabajar la competencia de comprensión auditiva pues a través de escuchar los sonidos los alumnos pueden identificar las palabras y comprender la información. De igual forma, escuchar sirve para mejorar la expresión oral ya que los estudiantes pueden replicar y repetir las palabras. En ese sentido, la ausencia de herramientas como grabadora, bocinas, Internet, laptop compatible con el proyector dificultó la enseñanza del francés pues en la mayoría de las clases los materiales utilizados eran documentos y ocasionalmente el uso de las bocinas con bajo volumen pues en las aulas contiguas tenían clase otros estudiantes y a los demás profesores les molestaba el ruido. En estas circunstancias era difícil planear actividades de comprensión oral o de fonética.

1.2 Análisis del Plan de estudios de la asignatura de Francés de los cuatro niveles en la Licenciatura en Comercio Internacional y Gestión Aduanera.(Francés I-Francés IV)

El Plan curricular de la carrera de Licenciatura en Comercio Internacional y Gestión Aduanera contempla cuatro niveles para el aprendizaje de la lengua francesa. Las asignaturas Francés I, Francés II, Francés III y Francés IV tienen como objetivo proporcionar el conocimiento teórico y práctico el cual debe promover el desarrollo

de las competencias señaladas por el Marco Común Europeo de Referencia para el dominio de la lengua francesa. Cabe decir que dentro de los objetivos de la Licenciatura no se indica la relevancia del aprendizaje de la lengua francesa, sin embargo, ésta se encuentra entre las primeras diez lenguas más habladas del mundo. Esto puede ser un argumento para su integración en el Plan de estudios para dotar a los estudiantes de otra competencia lingüística que los diferencie de otros egresados de Universidades privadas.

UDF | UNIVERSIDAD SANTA MARÍA

OBJETIVO



Formar profesionistas con un alto nivel de conocimientos teórico-prácticos en comercio internacional y la gestión aduanera, atendiendo el marco jurídico nacional e internacional que regulan el proceso legal de importación y exportación de productos, contribuyendo a la economía del país.

Mas información 

Imagen 1

“El currículo es el documento que establece la planeación y organización ejecutiva de la formación profesional determinando los resultados de aprendizaje esperados” (Aranda y Salgado, 2005: 26).

En ese sentido, en la etapa de planeación deben considerarse las razones por las cuales se incluyen ciertas asignaturas en el programa curricular de una licenciatura y la relación que va a tener con el resto de los cursos. También es conveniente describir cuál es su función en el perfil de egreso de los estudiantes ya que de no hacerlo habrá falta de motivación en su aprendizaje como es el caso de algunos alumnos de la clase de francés porque la consideran como una materia que no tiene la misma validez que las otras.

Si se considera lo anterior, parece que incluir cursos de francés en la formación de estos estudiantes no considera que “el currículo debe atender cierto conjunto de necesidades sociales, corresponder a las expectativas de desarrollo individual que permitan la inserción satisfactoria a la sociedad, posibilitar la continuación de la

educación posinstitucional, y reflejar los objetivos de la institución educativa” (Aranda y Salgado, 2005: 27). Por lo que, de cierta manera, se debería mencionar cuál es el beneficio en créditos y en el desarrollo de habilidades profesionales de estudiar francés para el egresado de esta licenciatura.

En la siguiente imagen se muestra la estructura del Plan de estudios de la Licenciatura en Comercio Internacional y Gestión aduanera y se aprecia que no existe información respecto de las ventajas que tiene el estudio de dos lenguas extranjeras e incluso al revisar el perfil de egreso de los estudiantes tampoco se menciona cuál es la utilidad en el aprendizaje de estas lenguas. (Recuperado de <https://udf.edu.mx/licenciaturas/licenciatura-en-comercio-internacional-y-gestion-aduanera/>)

The image shows a document titled 'PLAN DE ESTUDIOS' for the 'Licenciatura en Comercio Internacional y Gestión aduanera'. It lists the subjects for each of the nine semesters (cuatrimestres) in two columns. The subjects include a mix of business, legal, and language courses, with French being a required language throughout the program.

PLAN DE ESTUDIOS	
PRIMER CUATRIMESTRE Ofimática. Matemáticas. Fundamentos de contabilidad. Metodología de la investigación I. Inglés I.	QUINTO CUATRIMESTRE Prácticas contractuales internacionales. Sistema de clasificación arancelaria II. Investigación de operaciones. Derecho internacional. Inglés V.
SEGUNDO CUATRIMESTRE Estructura económica internacional. Fundamentos de economía. Matemáticas financieras. Fundamentos de derecho. Inglés II.	SEXTO CUATRIMESTRE Gestión aduanera I. Comercio y medio ambiente. Mercado americano y asiático. Marco jurídico del comercio internacional. Francés I.
TERCER CUATRIMESTRE Investigación de mercados. Comercio internacional. Estadística y probabilidad. Derecho mercantil. Inglés III.	SÉPTIMO CUATRIMESTRE Gestión aduanera II. Finanzas internacionales. Mercado europeo y africano. Transportación y transferencias internacionales. Francés II.
CUARTO CUATRIMESTRE Mercadotecnia internacional. Logística internacional. Sistema de clasificación arancelaria I. Derecho aduanero. Inglés IV.	OCTAVO CUATRIMESTRE Comercio electrónico. Administración de agencias aduanales. Formas de pago y contratos internacionales. Seminario de investigación I. Francés III.
	NOVENO CUATRIMESTRE Auditoría del comercio exterior. Plan de negocios. Análisis de la política internacional. Seminario de investigación II. Francés IV.

Imagen 2



Imagen 3

Para examinar esta situación, es conveniente considerar que currículo es el resultado de:

a) “El análisis y reflexión sobre las características del contexto, del educando y de los recursos” (Aranda y Salgado, 2005: 30). En el apartado anterior se mencionó la falta de infraestructura de la institución, falta un área de coordinación de lenguas extranjeras, laboratorio y recursos materiales. Esto se puede interpretar como un desconocimiento de los elementos que deben valorarse cuando se incorpora a la estructura curricular una asignatura que requiere herramientas materiales para su desarrollo. Además, se debe agregar la escasa motivación de los estudiantes pues para ellos resulta inútil el aprendizaje del francés porque solo es una materia complementaria que carece de congruencia con el resto de sus cursos. En cierta forma, es una distracción para dedicar más tiempo al estudio de estos. Lo que podría ser distinto si se hicieran explícitas las habilidades comunicativas que el alumno puede adquirir gracias a la clase de francés.

b) “La definición (tanto implícita y explícita) de los fines y los objetivos educativos” (Aranda y Salgado, 2005: 30). Tal y como se desprende de la imagen 1 el objetivo de la Licenciatura está enfocado en competencias técnicas relacionadas con el comercio, pero sin precisar competencias lingüísticas requeridas en la formación del profesionalista. Esto podría complementarse mencionando el ámbito de acción de sus egresados para que fuera más evidente cómo se puede emplear en él la lengua francesa.

c) “La especificación de los medios y los procedimientos propuestos para asignar racionalmente los recursos humanos, materiales, informativos, financieros, temporales y organizativos de manera tal que se logren los fines propuestos” (Aranda y Salgado, 2005: 30). La falta de un área de coordinación de lenguas extranjeras deja al descubierto el desinterés de las autoridades en el aprendizaje de lenguas por parte de los estudiantes de la UDF.

Otro elemento que se debe tomar en cuenta en la planeación del currículo es el temporal; por ende, cabe destacar que cada programa se desarrolla en un cuatrimestre que dura 15 semanas y se organiza de la siguiente manera: por cada cuatro semanas de clases hay una semana de evaluación, en consecuencia, son tres evaluaciones hasta concluir el cuatrimestre. Así puede verse en el calendario del ciclo 2020.

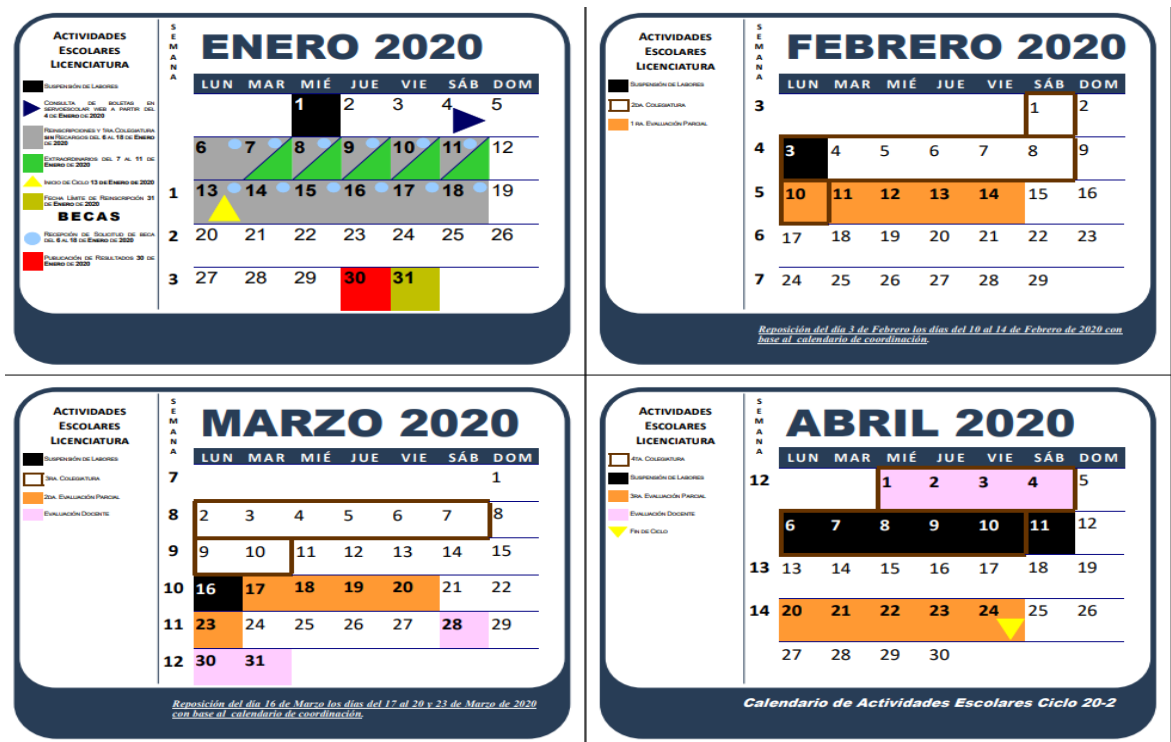


Imagen 4

En cuanto a las clases son dos veces por semana con una duración de dos horas cada sesión, lo que da un total de cuatro horas a la semana. El estudio de una lengua extranjera en 48 horas divididas a lo largo de un cuatrimestre es insuficiente

para abarcar los temas de cada nivel y alcanzar las competencias requeridas por el Marco Común Europeo de Referencia. Esto último, porque del temario se desprende que al concluir los temas de los cuatro cursos de la lengua francesa los alumnos deben alcanzar un nivel B2.

En ese sentido, uno de los primeros problemas que presenta el currículo del Plan de estudios de la carrera de Licenciatura en Comercio Internacional y Gestión Aduanera consiste en que el tiempo contemplado por la institución para el aprendizaje de la lengua francesa es insuficiente, pues el docente debe cumplir con la revisión de los temas lo cual no garantiza la efectividad del aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas el dominio de una lengua extranjera se divide en seis niveles acceso(A1), plataforma(A2), umbral(B1), avanzado(B2), dominio operativo eficaz(C1) y maestría(C2). En cada uno de estos niveles el alumno debe desarrollar determinadas competencias. En consecuencia, cuando se pretende que el alumno alcance un dominio B2 debe haber por lo menos 500 horas de aprendizaje de la lengua y en el caso que nos ocupa el tiempo estimado durante los cuatro cuatrimestres daría un aproximado de 192 horas lo cual es insuficiente.

En la siguiente tabla se muestran los objetivos de cada curso de francés en la UDF y a su lado están las competencias que debe alcanzar en cada nivel el usuario según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Se puede observar que existen diferencias significativas entre objetivos y competencias que se deben alcanzar, por ejemplo: la UDF se centra en la traducción de textos e interpretación por encima de la comunicación; por el contrario, según el Marco Común Europeo de Referencia la comunicación oral y escrita es fundamental para acreditar el dominio de la lengua.

En ese sentido, considero que falta claridad en los argumentos por las cuales se incluye el aprendizaje de la lengua francesa en el plan curricular de la Licenciatura en Comercio Internacional y Gestión Aduanera y ello se ve reflejado en los objetivos de cada curso que carecen de orden y secuenciación en el aprendizaje de la lengua.

CURSO	OBJETIVOS	USUARIO	COMPETENCIAS SEGÚN MARCO COMÚN EUROPEO
FRANCÉS I	Interpretar diálogos sobre personas y lugares, expresando gustos y opiniones de los mismos, además podrá traducir textos elementales escritos en francés.	A1	<p>Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.</p> <p>Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.</p> <p>Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.</p>
FRANCÉS II	Interpretar de forma escrita y oral, contando historias o sucesos a través del pasado, presente y futuro en francés.	A2	<p>Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas</p>

			con sus necesidades inmediatas.
FRANCÉS III	El alumno al finalizar el curso será capaz de traducir discursos en forma oral y escrita, así como, interpretar información esencial de textos escritos en francés.	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
FRANCÉS IV	Interpretar en forma oral y escrita diálogos en francés relacionados con acontecimientos futuros, así mismo, identificará en un texto los diferentes tiempos existentes en la lengua francófona.	B2	Es capaz de 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. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de

			vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
--	--	--	--

Por otra parte, los temarios de las asignaturas de Francés I, II, III y IV presentan una desorganización de los temas, pues algunos no corresponden con el nivel en el que se encuentran, es decir, deben enseñarse en niveles más avanzados.

Por ejemplo, el curso de Francés I contempla seis unidades entre las cuales se incluye el aprendizaje del modo indicativo presente y pasado, pero a este último sólo se le dedica la última unidad del temario, es decir dos horas lo cual carece de sentido pues se requiere el nivel 2 completo para manejar más o menos el passé composé, tiempo que corresponde con el pretérito simple o con el compuesto en español. Entonces, tenemos las siguientes situaciones: la falta de disposición de los estudiantes para el aprendizaje del francés; la falta de recursos materiales e infraestructura en la universidad; la desorganización en la sucesión y progresión de los temas y el poco tiempo para el desarrollo de las secuencias didácticas que corresponden a cada nivel. Todo esto, en conjunto, incide de manera poco asertiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua.

A continuación, se van a comentar algunas características de los planes de estudio de los cursos de francés en la UDF para presentar el contexto en el que realicé mi experiencia docente. El propósito es resaltar cómo una de las habilidades docentes más importantes, la de “organizar situaciones de aprendizaje, implica considerar los programas, las características del salón de clases, los materiales didácticos, los alumnos, etc” (Castro, López y Urbán,2018:9).

En las siguientes imágenes del currículo de Francés I se muestra la secuencia de temas y tomando en consideración el número de sesiones contempladas en el cuatrimestre resulta que para la última unidad ya no hay tiempo suficiente para el aprendizaje de este tema.

NOMBRE DE LA ASIGNATURA O UNIDAD DE APRENDIZAJE	
FRANCÉS I	
CICLO	CLAVE DE LA ASIGNATURA
SEXTO CUATRIMESTRE	CI630

OBJETIVO(S) GENERAL(ES) DE LA ASIGNATURA:

Al término del curso, el alumno será capaz de:

Interpretar diálogos sobre personas y lugares, expresando gustos y opiniones de los mismos, además podrá traducir textos elementales escritos en francés.

TEMAS Y SUBTEMAS

UNIDAD UNO. PRESENTACIÓN

- 1.1. El alfabeto
- 1.2. Presentación
- 1.3. Deletrear e identificar los sonidos (de las vocales que doptongan)
- 1.4. Identificar personas y estado civil
- 1.5. Nacionalidades y profesiones
- 1.6. Números del 0-60
- 1.7. Los verbos être y s'appeler.
- 1.8. Il est. C'est un/une. ce sont des
- 1.9. Las nacionalidades, las profesiones
- 1.10. Conocer algunos adjetivos calificativos (diferencias entre el masculino y el femenino)

Imagen 5

UNIDAD DOS. ¿QUÉ ES ESTO?, ¿QUIÉN ERES?

- 2.1. Vocabulario
 - 2.1.1. Colores
 - 2.1.2. Formas
 - 2.1.3. Talla
 - 2.1.4. Aspecto exterior; material de fabricación
 - 2.1.5. Dimensiones
- 2.2. Interrogaciones: Qui?, Comment?, Quel?, Quelle?, Qu'est-ce que?
- 2.3. Vocabulario de los objetos de la clase
- 2.4. Artículos definido e indefinidos
- 2.5. Verbos; ETRE (ser o estar) y AVOIR (tener)
- 2.6. El verbo avoir
- 2.7. La negación ne ... pas/de
- 2.8. Los plurales (aux, eaux)
- 2.9. Los números de (61 –100)
- 2.10. La escritura de los números

Imagen 6

UNIDAD TRES. PRESENTACIÓN DE LOS INTEGRANTES DE LA FAMILIA

- 3.1. Miembros de la familia
- 3.2. Adjetivos posesivos
- 3.3. Verbos
 - 3.3.1. Aimer
 - 3.3.2. Destester
 - 3.3.3. Adorer
 - 3.3.4. Prederer
 - 3.3.5. Conjuguar verbos en er
- 3.4. Formulación de preguntas
 - 3.4.1. Que
 - 3.4.2. Qui
 - 3.4.3. Oú
 - 3.4.4. Comment
 - 3.4.5. Pourquoi
 - 3.4.6. qu'est ce que
- 3.5. Dar y pedir la hora

Imagen 7

UNIDAD CUATRO. ACTIVIDADES EN TIEMPO LIBRE

- 4.1. Verbos
 - 4.1.1. Jouer (jugar o tocar)
 - 4.1.2. Faire (hacer)
 - 4.1.3. Aller (ir)
- 4.2. Preposiciones;
 - 4.2.1. Au, á la, aux, á l'
- 4.3. ¿Qué hora es?
 - 4.3.1. Describa la hora
 - 4.3.2. Qué día es
 - 4.3.3. Qué mes es
- 4.4. Descripción de lugares
- 4.5. Dar direcciones
- 4.6. La persona On = nous
- 4.7. Medios de transporte
- 4.8. Descripción de un sitio turístico
- 4.9. Conocer un sitio turístico
- 4.10. Preposiciones de lugar
- 4.11. Planear un viaje en equipo

Imagen 8

UNIDAD CINCO. EXPRESIONES DE CANTIDADES

- 5.1. Uso de la: du, de la, des.
- 5.2. Uso de la: ce, cet, cette, ces.
- 5.3. Uso de: souvent, parfois, toujours, quelques fois.
- 5.4. Conjugación de verbos del tercer grupo.

Imagen 9

- 5.4.1. Oire
- 5.4.2. Qir aitre
- 5.4.3. Re
- 5.4.4. Endre
- 5.6. Números del 101-200

UNIDAD SEIS. INTRODUCCIÓN AL PASADO (PASSÉ COMPOSÉ)

- 6.1. Situar el tiempo pasado
- 6.2. El passé composé en forma negativa
- 6.3. El participio pasado con verbos en: “u, i, is, it”
- 6.4. El participio pasado con “etre”
- 6.5. Sonidos /f/, /v/

Imagen 10

Otro ejemplo es el módulo de francés II que inicia con un tiempo verbal nuevo sin darle continuidad al aprendizaje del tiempo pasado para que los alumnos logren comprender y construir esta estructura con más facilidad y, antes de que lo hayan asimilado, deben estudiar otro tema. Es decir, existe una discontinuidad en la secuencia de los temas ante lo cual como docente tuve que reorganizar los contenidos para lograr que hubiera progresión en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, aunque ello implicó apartarme de la secuencia del temario. En ese sentido, el primer paso fue comenzar con una revisión de lo visto en el curso anterior para reforzar lo aprendido y continuar con la última unidad que se quedó inconclusa del nivel Francés I para darle secuencia al aprendizaje. Además, como en el temario de Francés II en la unidad 7 se incluía nuevamente el aprendizaje del passé composé y del Imparfait en realidad este ajuste no incumplía con los lineamientos de la Universidad y, por el contrario, daba continuidad a los temas. Como parte de esa reorganización hice la consulta de los libros de la Universidad para tener una guía de los temas y en función de ello buscar materiales para los estudiantes. Los materiales fueron una compilación de documentos de la página Le point du fle (<https://www.lepointdufle.net/>) y fragmentos de otros textos para desarrollar las competencias en el aprendizaje de la lengua.



NOMBRE DE LA ASIGNATURA O UNIDAD DE APRENDIZAJE
FRANCÉS II

CICLO
SÉPTIMO CUATRIMESTRE

CLAVE DE LA ASIGNATURA
C1735

OBJETIVO(S) GENERAL(ES) DE LA ASIGNATURA:

Al término del curso, el alumno será capaz de:

Interpretar de forma escrita y oral, contando historias o sucesos a través del pasado, presente y futuro en francés.

TEMAS Y SUBTEMAS

UNIDAD UNO. CONSEJOS

- 1.1. Dar una orden y un consejo
- 1.2. Modo imperativo: negación e interrogación
- 1.3. Verbos pronominales
- 1.4. Los pronombres directos
- 1.5. Señalización

UNIDAD DOS. FUTURO

- 2.1. Futuro próximo (aller+verbe infinitif)
- 2.2. La descripción física
- 2.3. Las partes del cuerpo
- 2.4. Hacer una actividad física (faire du, de l', de la, des, ne... pas de)
- 2.5. La ropa, los accesorios, los colores, los materiales

Imagen 11

En cuanto a los objetivos que se pretenden alcanzar en cada nivel se contempla la competencia de comprensión y expresión oral, pero tiene mayor importancia la traducción de textos. Sin embargo, en cada uno de los cursos los objetivos no corresponden con el nivel de dominio de la lengua de los alumnos pues en Francés I se pretende que traduzcan textos elementales escritos en francés lo cual equivale a un dominio intermedio de la lengua, es decir, hay que tener conocimientos previos. En cuanto al curso de Francés III se debe interpretar información esencial de textos escritos en francés, es decir, la competencia es a nivel básico. Se puede observar que existe confusión e incongruencia entre los objetivos, temas y actividades.

+ NOMBRE DE LA ASIGNATURA O UNIDAD DE APRENDIZAJE FRANCÉS I	
CICLO SEXTO CUATRIMESTRE	CLAVE DE LA ASIGNATURA C1630

OBJETIVO(S) GENERAL(ES) DE LA ASIGNATURA:

Al término del curso, el alumno será capaz de:

Interpretar diálogos sobre personas y lugares, expresando gustos y opiniones de los mismos, además podrá traducir textos elementales escritos en francés.

Imagen 12

+ NOMBRE DE LA ASIGNATURA O UNIDAD DE APRENDIZAJE FRANCÉS III	
CICLO OCTAVO CUATRIMESTRE	CLAVE DE LA ASIGNATURA C1840

OBJETIVO(S) GENERAL(ES) DE LA ASIGNATURA:

Al término del curso, el alumno será capaz de:

El alumno al finalizar el curso, será capaz de traducir discursos en forma oral y escrita, así como, interpretar información esencial de textos escritos en francés.

Imagen 13

En cuanto a las actividades sugeridas (como se muestra en la siguiente imagen) no desarrollan las competencias señaladas por el Marco de referencia y tampoco corresponden con el nivel de dominio de la lengua en los primeros cursos. Por ejemplo, en los cursos de Francés I y Francés II es ilógico que los alumnos realicen exposiciones de temas de la asignatura pues carecen del dominio cognitivo y lingüístico de la lengua para realizar estas actividades.

En cuanto a las actividades que debe realizar el alumno de forma independiente el contenido del punto resolución de trabajos y casos prácticos carece de claridad, es decir, se puede suponer que son ejercicios prácticos de gramática, pero es una hipótesis. De igual forma, el alumno no posee las habilidades para realizar una investigación de los temas o elaborar resúmenes sobre las lecturas

complementarias, estas actividades parece que fueron pensadas para los otros cursos de la licenciatura pero que cuando se intenta aplicar al aprendizaje de la lengua extranjera resultan absurdas y desafortunadas.

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	
Con Docente	Independiente
Exposiciones de los alumnos de temas en francés relacionados con la asignatura	Resolución de trabajos y casos prácticos
Ejercicios de gramática realizados en clase por tema impartido	Investigación en torno a los temas relacionados con la asignatura
Realización de lecturas complementarias de los temas relacionados con la asignatura, para corregir pronunciación	Realización de resúmenes sobre las lecturas complementarias cuidando la redacción de los tiempos descritos
Prácticas de diálogo en francés entre los alumnos	Revisión bibliográfica y traducciones de textos básicos en francés

Imagen 14

Cabe destacar que tanto las actividades con docente como aquellas que deben realizar los estudiantes de forma independiente están redactadas de forma repetitiva en todos los cursos, además de que son las mismas para otras asignaturas. Por otro lado, es pertinente señalar que, si los objetivos de la Universidad consisten en brindar a los estudiantes herramientas que complementen su desarrollo profesional, como el manejo de una tercera lengua, dicho mapa curricular debería estar mejor integrado con la carrera.

En cuanto a los criterios de evaluación también son predeterminados por la institución educativa lo cual limita al docente en la implementación de alternativas distintas a exámenes escritos para valorar el aprendizaje de los estudiantes lo que dificulta considerar competencias como la expresión oral. Además de que debe cumplirse con el criterio de tareas para tener un respaldo físico de lo realizado

durante el curso, pues una de las obligaciones de los docentes es presentar esta evidencia al final de cada módulo pues respalda la calificación de los estudiantes. Es conveniente revisar las evaluaciones cuando hay estudiantes inconformes con su calificación final.

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
Exámenes parciales (3)	50%
Investigación y exposición de temas	25%
Resolución de ejercicios y lecturas	25%
Total	100%

Imagen 15

En la UDF las actividades de aprendizaje y los criterios de evaluación de asignatura francés IV están contruidos de acuerdo con una evaluación sumativa y no formativa, tal y como se aprecia en las siguientes imágenes:

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	
Con Docente	Independiente
Exposiciones de los alumnos de temas en francés relacionados con la asignatura	Resolución de trabajos y casos prácticos
Ejercicios de gramática realizados en clase por tema impartido	Investigación en torno a los temas relacionados con la asignatura
Realización de lecturas complementarias de los temas relacionados con la asignatura, para corregir pronunciación	Realización de resúmenes sobre las lecturas complementarias cuidando las reglas gramaticales
Prácticas de diálogo en francés entre los alumnos	Revisión bibliográfica Traducciones de textos básicos en francés

Imagen 16

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	
Exámenes parciales (3)	50%
Investigación y exposición de temas	25%
Resolución de ejercicios y lecturas	25%
Total	100%

Imagen 17

En palabras de Gvirtz,

Las evaluaciones sumativas son aquellas que se realizan sobre los productos del aprendizaje. La evaluación sumativa se propone apreciar el grado de apropiación de los contenidos por parte del alumno. Su objetivo es emitir un juicio sobre los resultados, sobre lo que el alumno ha aprendido. El enfoque de este tipo de evaluación es retrospectivo: juzga al aprendiz desde el final del proceso y se preocupa por ver qué y cuánto ha aprendido un alumno. Este tipo de evaluación centra su atención en la medición de los productos educativos. Los instrumentos de evaluación tradicional, como las clásicas pruebas escritas con preguntas o con problemas o las pruebas de elección múltiple ("múltiple choice") funcionan en ese sentido. Las pruebas o test son los instrumentos utilizados para medir si un aprendiz ha alcanzado un objetivo (Gvirtz y Palamidessi, 1998:245)

Como puede observarse, el tipo de actividades de la UDF se enfocan en medir numéricamente el aprendizaje de forma cuantitativa y no cualitativa lo cual provoca que los alumnos estén más preocupados por obtener un puntaje que por aprender la lengua.

Ahora bien, como docente podía tomar decisiones en los siguientes ámbitos: la elección de materiales o recursos didácticos para el desarrollo de las sesiones, la dinámica de estas y la elaboración del contenido de los exámenes. Asimismo, como docente privilegié ciertos temas para darles continuidad en el siguiente módulo con

el fin de revisar nuevamente algún tema con el cual los estudiantes tuvieran dificultades.

Ahora corresponde comentar lo referente a la bibliografía sugerida por la Universidad en cada uno de los módulos. En la biblioteca contaban con un ejemplar de cada libro y sólo se realizaba el préstamo a los docentes. Asimismo, no contaba con área de fotocopiado para reproducir los textos por lo cual el material que utilicé en clase debía ser enviado a los estudiantes antes de cada sesión. De igual forma, la Universidad no tenía laptop para préstamo interno con la cual se podrían proyectar videos o realizar otro tipo de actividades lúdicas para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua francesa. El único recurso que se me proporcionó fueron unas bocinas de baja calidad, que tenían poca frecuencia de volumen y cuyo sonido se disipaba en las aulas, además de que por respeto a los otros profesores el nivel de volumen debe ser bajo.

Las siguientes tablas presentan los libros sugeridos por la Universidad para el desarrollo de los cuatro niveles en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua francesa y aunque utilizan la metodología del enfoque comunicativo, estos libros no son recientes y sus actividades no corresponden con los objetivos de los cursos y tampoco están relacionadas con la Licenciatura de Comercio Internacional y Gestión Aduanera. Estos textos contemplan el desarrollo de las competencias de expresión oral y escrita, comprensión auditiva y escrita por lo cual el libro está acompañado de un CD para que el docente pueda trabajar las competencias requeridas por el Marco Común Europeo de Lenguas, pero reitero que la falta de ejemplares hizo imposible la utilización de estos.

CLAVE: CI630		FRANCÉS I			
NÚMERO	TIPO	TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL	AÑO
1	LIBRO	Connexions Cahier d'exercices	Merieux, Régine; Loiseau, Yves	Didier	2004
2	LIBRO	Studio 60 Méthode de Français Nivel 1	Lavenne, Christian [et...al]	Didier	2002
3	LIBRO	Réussir le Delf Nivel A1. Du cadre européen commun de référence	Lerdan, Martine [et...al]	Didier	2005

Imagen 18

CLAVE: CI735		FRANCÉS II			
NÚMERO	TIPO	TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL	AÑO
1	LIBRO	Studio 60 (nivel 2)	Lavenne, Christian [et...al]	Didier	2002
2	LIBRO	Connexions Méthode de Français Niveau 2	Mérieux, Régine; Loiseau, Yves	Didier	2004
3	LIBRO	Réussir le Delf Niveau 2 du Cadre Européen Commun de Référence	Lerdan, Martine [et...al]	Didier	2005

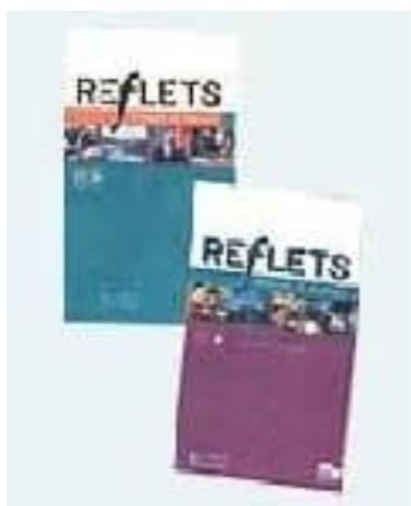
Imagen 19

CLAVE: CI840		FRANCÉS III			
NÚMERO	TIPO	TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL	AÑO
1	LIBRO	Studio 60 Niveau 3	Lavenne, Christian [et...al]	Didier	2002
2	LIBRO	Reflets Méthode de Français 3	Dollez, Catherine; Pons, Sylvie	Hachette	2002
3	LIBRO	Connexions Niveau 3	Murielle Bidault, Régine Mérieux; Loiseau, Yves	Didier	2005

Imagen 20

CLAVE: CI945			FRANCÉS IV		
NÚMERO	TIPO	TÍTULO	AUTOR	EDITORIAL	AÑO
1	LIBRO	Studio 60 Niveau 3	Lavenne, Christian	Didier	2002
2	LIBRO	Reflets Méthode de Français 3	Dollez, Catherine; Pons, Sylvie	Hachette	2002
3	LIBRO	Conexions Niveau 3	Murielle Bidault, Régine Mérieux; Loiseau, Yves	Didier	2005

Imagen 21



REFLETS 3. METHODE DE FRANÇAIS AVEC VIDEO INTEGREE (2 CASSETTES)

VV.AA.

SGEL. SOCIEDAD GENERAL ESPAÑOLA DE LIBRERIA - 9788471439352

[Escribe tu opinión](#)

Idiomas

Francés

Métodos y material de francés

Sinopsis de REFLETS 3. METHODE DE FRANÇAIS AVEC VIDEO INTEGREE (2 CASSETTES)

Reflets integra perfectamente las aportaciones del escrito, del vídeo y del audio, gracias a unos documentos concebidos y realizados específicamente en función de la triple progresión cultural, gramatical y comunicativa del método. Reflets se centra en los aspectos prácticos de la vida diaria y profesional de los franceses, dejando a un lado los tópicos al uso. Se fundamenta en la autenticidad de los aspectos socioculturales, en los personajes y en las situaciones de comunicación.

Imagen 22

Elementos que componen este método:

- Libro del alumno
- Cuaderno de ejercicios
- Vídeo
- CD-Rom (para REFLETS 1)

[Ver menos](#)

Imagen 23

Las imágenes anteriores (22 y 23) se obtuvieron del siguiente sitio web (<https://latam.casadellibro.com/libro-reflets-3-methode-de-francais-avec-video-integree-2-cassettes/9788471439352/858288>) con la intención de presentar una breve reseña acerca de la metodología del libro, los elementos que componen el método y herramientas adjuntas. Lo anterior, porque ya no formo parte de la plantilla docente de la UDF y por ende no tengo acceso al material. Además, reitero que el préstamo solo era de consulta interna sin poder sacar fotocopias.

En cuanto a las competencias de expresión oral y escrita el libro de texto viene acompañado de un cuaderno de ejercicios para los alumnos. Respecto al trabajo de la comprensión auditiva el CD resultaría útil si la institución contara con grabadora o laptop con charola para su reproducción. Sin embargo, es importante reiterar que sólo existía un ejemplar en la biblioteca, además de que estos libros ya tienen veinte años y hay otros más recientes que contienen actividades más adecuadas para lograr las competencias del Marco de Referencia como Rond Point. Y el mayor problema es que ni los profesores ni los alumnos pueden consultarlos fácilmente.

Por otro lado, sugerir la compra de libros a estudiantes era incongruente considerando que el tiempo que se dedicaba a los cursos era poco y se tendría que hacer un cambio de libro al cambiar el nivel de dominio. Lo que podría convertirse en una causa más de descontento hacia el estudio del francés. De igual forma, es pertinente decir que existe incongruencia entre el libro sugerido para el último nivel de dominio pues se refiere a un nivel 3.

Como puede verse, existían contradicciones entre el plan de estudios, las actividades obligatorias del temario, los objetivos de cada nivel y los libros sugeridos para el proceso de enseñanza-aprendizaje pues no existía sincronía entre estos. Asimismo, faltaba claridad en los objetivos para la enseñanza de una tercera lengua en la Licenciatura en Comercio Internacional y Gestión Aduanera.

En consecuencia, correspondía al docente, a partir de su experiencia, buscar material de acuerdo con el nivel de lengua francesa que estaba impartiendo a los estudiantes, enviarlo por correo para que lo llevaran a la siguiente clase, crear su propia secuencia pedagógica pero también cumplir con actividades indicadas por la

universidad ya que el no hacerlo representaba un problema para el docente. “Esta búsqueda, selección y presentación de la información es lo que se conoce en pedagogía como transposición didáctica la cual implica el ‘trabajo’ que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza” (Garritz, 2005, p. 4).

Chevallard y Joshua, citado por Ramírez:

“Conciben la TD como el proceso en el que el saber del experto –“saber sabio”– se convierte en saber que hay que enseñar y que hay que aprender –“saber enseñado”” (Ramírez, 2005, p. 34). En la TD el docente tiene como tarea realizar diversas operaciones que permitan transitar de un conocimiento teórico (científico o técnico) a un conocimiento en el aula (saber enseñado). En dicho proceso de transformación el docente realiza los siguientes pasos:

- ✚ “Seleccionar. Consiste en la elección y extracción de unos supuestos o temas disciplinares de un conjunto de saberes mucho mayor. Se trata de elegir a uno o a varios supuestos, principios y teorías correspondientes a unas disciplinas que se ajusten a los objetivos de la disciplina y a las condiciones socioculturales del estudiante” (Ramírez, 2005, p. 36).
- ✚ “Reducir. Consiste en condensar o abreviar los saberes sabios para ajustarlos a las perspectivas didácticas del contexto. El saber sabio se presenta en forma amplia, profunda, múltiple, intensa y trascendental. La función de la reducción es extraer lo fundamental e inmediato y adecuado para el propósito del proceso didáctico” (Ramírez, 2005, p. 37).
- ✚ “Simplificar. Aquí la realidad puede describirse o analizarse por juegos de signos más simples que los que presenta el saber científico” (Ramírez, 2005, p. 37).
- ✚ “Reformular. Esta operación nos conduce a la reescritura del texto. La reformulación de los contenidos científicos en términos de contenidos enseñables reconstruye el saber, identifica insuficiencias estructurales y conceptuales, y convoca a la investigación” (Ramírez, 2005, p. 38).

Los cuatro pasos anteriores son momentos por los que transita el docente cuando prepara la clase que va a impartir ya que él tiene que hacer una discriminación del

cúmulo de información que existe sobre un tema, seleccionarla y presentarla de tal forma que sea de fácil comprensión y entendimiento para los estudiantes.

Así, por ejemplo, cuando correspondió estudiar el futuro próximo el documento que elegí contenía una explicación de la estructura gramatical con ejemplos acompañados de dibujos que facilitaran la comprensión del tema y que en la medida de lo posible fueran situaciones de su vida cotidiana. Asimismo, busqué que en el material se explicara la conjugación del verbo base para la construcción del tiempo verbal ya que de esta manera los alumnos tenían en la misma hoja la información para poder resolver los ejercicios en clase tanto de gramática como de expresión escrita. Una de las ventajas de que el material fuera de distintas fuentes es que se enriquecían los ejemplos y ejercicios pues no se limitaba a un libro o Manual. La siguiente imagen es una muestra de ello: (<https://www.lepointdufle.net/>)

En la imagen se muestra la construcción del futuro próximo junto con la conjugación del verbo aller para ayudar a los estudiantes a entender la estructura gramatical, es decir, explicarles que el futuro próximo se integra por un verbo base conjugado (aller) y un verbo en infinitivo. Además, en la misma hoja se incluyen ejemplos para reforzar la comprensión del tema.

Asimismo, están los usos del futuro próximo y la estructura de la negación los cuales se identifican por las viñetas en forma de flor lo cual hace más fácil su explicación y ayuda a los alumnos a recordar pues una imagen permite asociar un concepto con la misma.

le FUTUR PROCHE

En français, il existe deux façons d'exprimer le futur : le futur proche et le futur simple.

Le futur proche est plus utilisé à l'oral, pour exprimer ...

✿ Une action **immédiate** ou **proche**

- Le train **va arriver**.
- Je **vais manger**.
- Vous **allez partir** ?
- Chut !! Raphaël **va faire** un discours.



✿ Un projet, une prévision **plus ou moins distante** avec un moment précisé

- Elle **va commencer** une formation en septembre.
- Ils **vont habiter** au Japon dans trois ans.
- Je **vais aller** au festival du Hellfest, l'année prochaine.
- Qu'est-ce que tu **vas faire** à Noël ?

👁 Observe la construction du futur proche

Le futur proche se construit avec ...

ALLER au présent + INFINITIF

ALLER
je vais
tu vas
il-elle-on va
nous allons
vous allez
ils-elles vont

Imagen 24

✿ Place de la négation : sujet + **NE / N'** + ALLER au présent + **PAS** + INFINITIF

- Il **NE va PAS aller** à la piscine.
- Je **NE vais PAS pouvoir** venir ce soir.
- Vous **N'allez PAS manger** ?

✿ Verbes pronominaux : sujet + ALLER au présent + **Pronom** + INFINITIF

- Il **va SE coucher** bientôt.
- Vous **allez VOUS rencontrer** à quelle heure ?
- Je **NE vais PAS ME marier** avec Paul.

Imagen 25

La siguiente imagen contiene expresiones útiles para hacer preguntas con el futuro próximo y para complementar oraciones con adverbios de tiempo.

Los ejercicios escritos sirven para afianzar la estructura gramatical del tiempo verbal "futuro próximo" pues solo con la práctica el alumno refuerza el aprendizaje del tema.

QUELQUES EXPRESSIONS DE TEMPS

aujourd'hui	cette semaine	ce mois-ci	cette année
↪ demain	la semaine prochaine	le mois prochain	l'année prochaine



Qu'est-ce que tu vas faire...

- Ce soir ?
- Demain midi ?
- Le weekend prochain ?
- Pour les prochaines vacances ?
- L'année prochaine ?
- Dans 10 ans ?

Imagen 26

EXERCICES

- ① **Faire des phrases avec les éléments suivants**
- | | |
|---------------------|---|
| a. Marie | 1. ne vont pas arriver à l'heure ! |
| b. Les étudiants | 2. allez aller en Irlande ? |
| c. Ton frère et toi | 3. Vas bien t'amuser à la fête de Vincent. |
| d. Je | 4. allons travailler sur un projet important. |
| e. Mes amis et moi | 5. vais partir à 18h. |
| f. Tu | 6. va se reposer après ses examens. |
- ② **Complète avec les verbes : être malade - pleuvoir - fermer - partir - tomber - commencer**
1. Vite ! le train
 2. Je prends mon parapluie, je pense qu'il
 3. Il faut entrer, le spectacle
 4. Il est 19h25, les magasins
 5. Tes cheveux, si tu continues à mettre du gel !
 6. Il fait froid et vous n'avez pas de pull, vous

Imagen 27

3 Complète le texte en utilisant le futur proche.

Ex : D'habitude, je rentre tard le soir. Mais, ce soir, je vais rentrer plus tôt.

Usually, I come back home late at night. But, tonight, I will come back earlier.

1. D'habitude, je pars à l'école à 8 h. Mais à 9 h.
2. D'habitude, je regarde un film. Mais un match de foot.
3. D'habitude, je dîne seul. Mais avec mon colocataire.
4. D'habitude, j'achète un sandwich, le midi. Mais
5. Aujourd'hui il fait beau. Mais demain
6. Cette année j'habite à Lyon. Mais

Imagen 28

En este primer capítulo expliqué brevemente mis inicios en la docencia, primero en la Licenciatura en Derecho y posteriormente, en la Licenciatura en Comercio Internacional y Gestión Aduanera impartiendo la clase de francés como lengua extranjera. Algunos de los obstáculos a los cuales me enfrenté antes de la pandemia fueron la carencia de recursos materiales e infraestructura para la enseñanza de esa lengua pues la Universidad no contaba con estos. Asimismo, encontré deficiencias en la planeación curricular, objetivos, temario y período de tiempo programado en el aprendizaje del idioma. Estos fueron aspectos que impulsaron el desarrollo de mis competencias como docente y me hicieron reflexionar sobre la importancia de la capacitación constante. Algunas de las que fui adquiriendo fueron investigar, planear y preparar la clase, con las deficiencias propias de la inexperiencia en la enseñanza de una lengua extranjera. En lo anterior se reconocen, de manera incipiente, los primeros pasos para organizar situaciones de aprendizaje que “es sobre todo sacar energía, tiempo, y disponer de las competencias profesionales necesarias para imaginar y crear otra clase de situaciones de aprendizaje [...] que hacen referencia a un proceso de investigación, identificación y resolución de problemas” (Perrenoud, 2004 p. 15). Y, aunque mis competencias apenas empezaban a desarrollarse, me involucré en la preparación de las clases con energía y entusiasmo.

Por otro lado, también tuve que realizar actividades que me facilitaran el proceso de enseñanza-aprendizaje con un grupo cuyos conocimientos no eran homogéneos. Por ejemplo: realizar evaluaciones diagnósticas que me permitieran valorar los conocimientos adquiridos, buscar y seleccionar materiales de fácil acceso para

difundir entre los alumnos. El propósito de esto era que los documentos fueran un apoyo en su aprendizaje y su costo fuera accesible. Además, tuve que realizar ajustes en el temario para reforzar temas de nivel principiante, incentivar la motivación de los estudiantes en el aprendizaje de la lengua, ser flexible en la evaluación y ajustar los criterios de esta ya que no coincidían con las competencias lingüísticas de los alumnos debido a que el dominio de la lengua era A2, y por ende, resultaba absurdo que realizaran actividades como exposiciones o trabajos de investigación.

En síntesis, algunas de las competencias que desarrollé fueron análisis y reflexión en el contenido de la asignatura, planeación y preparación de una clase, búsqueda y selección de material, ajustes tanto en el temario como en los criterios de evaluación para alcanzar los objetivos en el aprendizaje. “Son ejemplo de cómo “el profesor interpreta y usa documentos y materiales [...] para identificar objetivos realistas, seleccionar contenidos relevantes y actividades variadas. Selecciona, adapta o elabora secuencias didácticas abiertas que permiten modificaciones y adaptaciones” (Castro, López y Urbán, 2018:14).

En el siguiente capítulo se analizan los obstáculos y retos que implicó para el cuerpo docente y estudiantes transitar de un modelo presencial, con las deficiencias señaladas en este capítulo, a un modelo virtual que puso al descubierto otros problemas para ambas partes.

Capítulo II

Características generales de la experiencia profesional. Retos de estudiantes y docente en la transición del modelo presencial al modelo a distancia en el contexto de la pandemia por covid-19.

La pandemia por covid-19 tomó por sorpresa a todas las instituciones educativas en el mundo. Ejemplo de ello es la Universidad de Caen de Normandía donde algunos docentes tuvieron que efectuar la adopción simultánea del curso a distancia.

[...]cuando se inició la pandemia [...], la opción fue reorganizar el contenido teórico y redactar el curso en lugar de subir a la plataforma Moodle las diapositivas más concisas y utilizadas antes. A nivel de contenido, la docente intentó presentar lo que ella consideró como necesario para una mejor comprensión del objeto y de los objetivos de la didáctica en FLE, dentro de una perspectiva de eficacia: transmitir y explicar lo esencial de forma sintética y adaptada al contexto y fijando las necesidades de formación de los estudiantes (Blanvillain, Prunet, Foucher Stenklov et Avram, 2021:12).

En México, sólo algunas escuelas tuvieron la capacidad para actuar con rapidez durante la emergencia y continuar con la enseñanza de forma remota.

En el caso de la Universidad UDF, cuyo modelo era presencial y sin la infraestructura necesaria para afrontar la emergencia tuvo que improvisar en muchos aspectos. En primer lugar, se solicitó a los docentes que continuaran impartiendo clases de forma remota en aplicaciones como Zoom, Skype, Teams, Google Meet o cualquier otra que conocieran sin capacitación previa y sin considerar las competencias tecnológicas de los profesores. Asimismo, se sugirió la creación de material didáctico, establecer comunicación con los estudiantes vía correo electrónico, o bien, a través de otro mecanismo que facilitara el seguimiento de los alumnos.

En cuanto a las competencias tecnológicas cabe resaltar que la mayoría poseía los conocimientos básicos en el uso de la computadora y algunas aplicaciones como Word, Power point y Excel en las cuales realizaban trabajos escritos,

presentaciones enfocadas a sintetizar conceptos o ideas generales sobre algún tema, pero sin estar enfocadas como un recurso complementario en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por su parte, la aplicación de Excel se empleaba generalmente para presentar datos en tablas o cuadros comparativos, pero sin un uso didáctico. En ese sentido, las competencias digitales de los docentes se reducían al uso básico de una herramienta de trabajo, pero no las empleaban para el proceso de enseñanza-aprendizaje. En mi caso particular contaba con un conocimiento parcial de algunas apps como Big Blue Botton que está en la plataforma de Moodle, Zoom o Teams pero únicamente para videoconferencias ya que en la UNAdm (Universidad Abierta y a Distancia de México) en la que laboraba en ese momento se me había dado un curso introductorio en el manejo de la plataforma de Teams.

Por otro lado, en el tema de conectividad a Internet se sugirió a los docentes que tomaran las precauciones debidas para evitar interrupción en las sesiones sincrónicas y que de ser posible adquirieran un paquete con mayor velocidad de Internet, una computadora reciente que les permitiera descargar más de una aplicación de videoconferencia y diadema para evitar sonidos externos, pero todo por cuenta de los docentes, es decir, la universidad delegó estas responsabilidades en el cuerpo docente.

Respecto de los estudiantes se dieron por sentadas sus competencias tecnológicas en el uso de TIC pero sin tomar en cuenta si los alumnos tenían acceso a Internet y a un dispositivo electrónico que les permitiera conectarse a las sesiones. Por su parte, algunos estudiantes tenían computadora, pero otros se conectaban por celular lo cual dificultó la participación en las sesiones e incluso la permanencia en las mismas pues no contaban con un plan ilimitado para navegar en Internet.

Otro de los problemas tanto para docentes como para los alumnos fue la falta de capacitación en el uso de la plataforma. Asimismo, pretender trasladar el modelo presencial al modelo en línea con la misma dinámica de trabajo, es decir centrado en la exposición del docente ahora a través de un dispositivo, pero con el obstáculo de que la participación de los estudiantes se convirtió en sesiones espiritistas, pues,

algunos se conectaban y otros más sólo simulaban estar en las sesiones resultó muy problemático para la enseñanza. En consecuencia, la estrategia que utilicé en las sesiones era la continua participación de los alumnos para resolver ejercicios de gramática, así como la práctica de la expresión oral a través de diálogos. Una de las ventajas de la modalidad en línea es la facilidad de poder compartir pantalla y en consecuencia tener varios documentos abiertos al mismo tiempo y navegar entre ellos con lo cual la información se diversifica y enriquece. Sin embargo, las fallas en la conectividad fueron un obstáculo pues en ocasiones la transmisión llegaba con retraso, o bien, como he referido en líneas anteriores los alumnos se conectaban desde su teléfono y ello dificultaba la interacción sincrónica.

En cuanto a las habilidades digitales para las sesiones se limitaron a compartir información pues la elaboración de contenido implicaba utilizar otras herramientas con las cuales hasta ese momento no estaba familiarizada.

En palabras de Silas Casillas y Vázquez Rodríguez:

Algunas dificultades son, a menudo, el acceso a las plataformas por parte del estudiantado, la combinación de tareas domésticas y académicas, los problemas de Internet, la falta de condiciones adecuadas en el hogar para realizar el trabajo y las distracciones del entorno. Identifican también que el profesorado experimenta diversas emociones como la confianza, la saturación de actividades y tareas, el aburrimiento, la desilusión y el miedo (Casillas y Vázquez, 2020:6)

Retomando la idea de Silas en cuanto a la saturación de actividades se sugirió a los docentes la creación de material didáctico para las clases, buscar y enviar información relacionada con sus asignaturas a los estudiantes y continuar con las actividades anteriores como la construcción de exámenes, revisión de tareas y organizar equipos para exposiciones de los estudiantes y así cumplir con los criterios de evaluación de la universidad como en el modelo presencial. Esto representó más horas de trabajo para los docentes, condiciones más complicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje e incluso hubo una reducción en el salario. El siguiente ejemplo muestra algunas de las problemáticas a las que se enfrentaron los docentes en el nivel universitario.

En su estudio exploratorio con 788 docentes universitarios de México, mencionan que el personal docente considera adecuado el apoyo institucional. Sin embargo, existen diferentes tipos de problemáticas como el manejo de tiempo, los horarios de clases, los espacios físicos, la comunicación institucional, el acceso a Internet, la disposición de equipos de cómputo, los conocimientos de plataformas educativas, el manejo de grupos a distancia, la evaluación del estudiantado, la actitud y la disposición del estudiantado, la frustración, el cansancio y la ansiedad. (Sánchez Mendiola et al., 2020:6)

La situación de la UDF coincide con varios de los problemas señalados dado que ni maestros ni alumnos estaban preparados para hacer un cambio tan abrupto en el modelo, es decir, transitar de lo presencial a lo virtual.

Los factores antes mencionados visibilizaron problemas estructurales como falta de infraestructura tecnológica de la universidad, ausencia de capacitación en TIC tanto en los docentes como en los alumnos, falta de conocimientos en pedagogía de los docentes en el nivel universitario e incertidumbre acerca del éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje en una modalidad virtual.

Es importante decir que la Universidad tardó aproximadamente tres meses en adquirir el servicio de la plataforma Moodle y cargar los cursos de cada licenciatura. Sin embargo, gracias a que las licenciaturas están organizadas en cuatrimestres, el tiempo sin plataforma "Moodle" para los estudiantes del siguiente curso fue aproximadamente de un mes. Así, el período vacacional sirvió para planear, crear, organizar y capacitar de forma express a los docentes en el uso de Zoom, Teams y en el manejo de la plataforma Moodle antes de comenzar el siguiente cuatrimestre con un nuevo modelo a distancia o en línea el cual fue presentando distintos problemas en su implementación. A continuación, inserto imágenes de la capacitación inicial para los docentes.

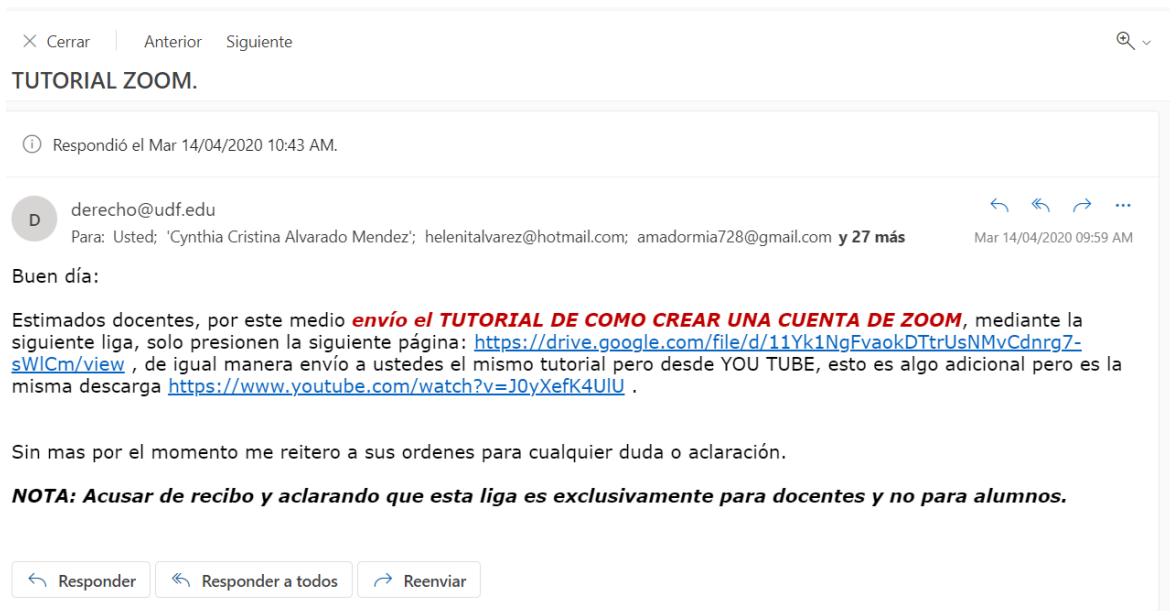


Imagen 29

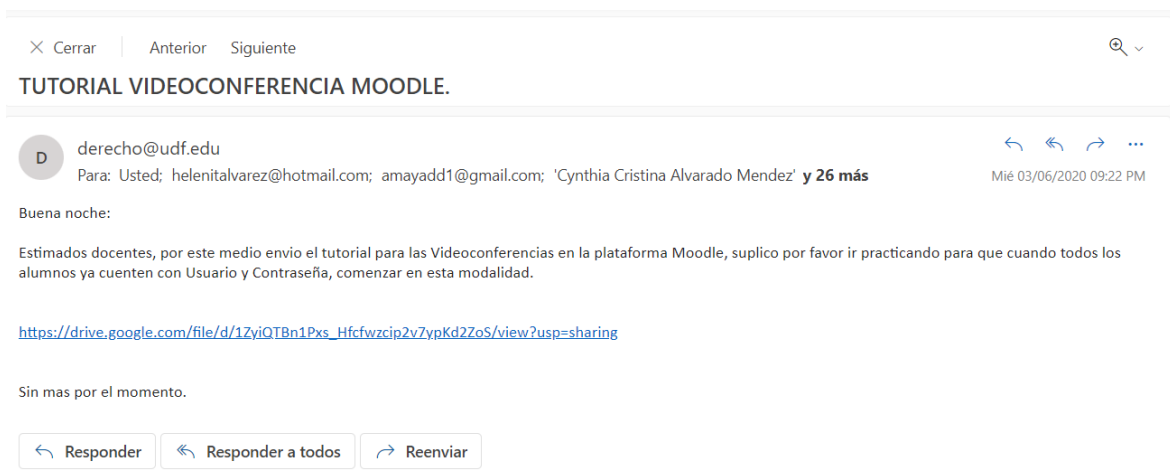


Imagen 30

Como puede apreciarse en las imágenes no hubo una capacitación real sino únicamente el envío por correo electrónico de unos videos que sirvieron de guía a los docentes para poder agendar una conferencia en Zoom, o bien, realizar algunas funciones como compartir pantalla, mostrar presentaciones o videos, uso del chat, prender y apagar la cámara, silenciar a los estudiantes, utilizar la pizarra y permitir el acceso a la reunión.

Cuando la universidad adquirió la plataforma Moodle, se pensó en emplear la aplicación de Big Blue Bottom con la que cuenta, que sirve para hacer

videoconferencias. Pero emplearla en las clases presentó inconvenientes pues en ocasiones la plataforma no daba acceso, en otras cuando se compartía pantalla se alentaba la velocidad de esta y era necesario apagar la cámara y sólo utilizar el audio. De igual forma, hubo ocasiones en que a los alumnos los sacaba la plataforma o a veces al profesor y en lo que se reconectaban se perdían minutos de clase los cuales no se reponían pues los alumnos y el profesor tenían otras clases por lo cual se optó mejor por realizar las videoconferencias en Zoom. Las sesiones en Zoom las programé para 45 minutos pues era la licencia gratis ya que la universidad no adquirió un paquete para sesiones más largas; en consecuencia, igual se cortaban las sesiones y en lo que se reconectaban se perdían minutos de clase. Sin embargo, esta fue la opción más viable para continuar con el curso y concluirlo. La forma en que estuve empleando esta aplicación es un ejemplo de la falta de apoyo que hubo por parte de la institución y de las dificultades que enfrenté para organizar y poner en práctica mis clases.

En síntesis, la capacitación fue un autoaprendizaje de los docentes pues su único apoyo era el video o bien buscar más información por su cuenta en otros recursos que le permitieran afrontar la situación. En cuanto a mi experiencia con el uso de Zoom como lo mencioné al inicio de este apartado en la otra universidad (UNAdm) cuyo modelo es en línea tuve un curso que me facilitó el manejo de este para poder compartir pantalla y navegar entre documentos. Por el contrario, no conocía ni tenía el dominio de otras aplicaciones como Genially o Canva en las que se pueden realizar presentaciones interactivas por lo cual en las sesiones sólo compartía documentos.

Afortunadamente, en el período inter cuatrimestral, es decir en agosto de 2020 la UDF impartió un Diplomado en el uso de las Tecnologías el cual me dotó de otras herramientas digitales para la enseñanza en línea. Asimismo, en el 2021 ingresé a Utel (Universidad en Línea en México) en donde la capacitación es constante y gracias a ello, aprendí el manejo de Genially y Canva.

2.1 El papel del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la modalidad a distancia.

En primer lugar, cabe señalar que a nivel superior muchos docentes carecemos de una formación en pedagogía independientemente de que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea en un ambiente presencial o virtual ya que para las instituciones superiores resulta más importante el conocimiento o ser expertos de su materia, así como la experiencia práctica que contar con estrategias de enseñanza.

La mayoría de los docentes que laboran en las universidades en México no cuentan con la formación pedagógica (en especial didáctica) para enfrentar la práctica docente, y pasan del campo de acción de su disciplina de origen a la enseñanza en el aula, con el supuesto de que “si lo sabe hacer, lo sabe enseñar” (Guevara,2010:3).

Sin embargo, los docentes de forma intuitiva o inconsciente realizan las siguientes actividades en su práctica como parte de la planeación de sus clases:

- Actividades asimilativas: buscan promover la comprensión del alumnado acerca de determinados conceptos o ideas que el profesor presenta basándose en recursos como las presentaciones multimedia, vídeos, documentos de textos digitales, audios, fotografías, etc. (Marcelo, Yot, Murillo y Mayor, 2015: 290).
- Actividades de gestión de la información: requieren que el alumnado tenga que buscar, contrastar, sintetizar o realizar un análisis de una determinada información utilizando para ello navegadores web, programas informáticos específicos, etc. (Marcelo, Yot, Murillo y Mayor, 2015: 290).
- Actividades comunicativas: se solicita a los alumnos tareas del tipo presentar información, discutir, debatir, poner en común, informar, etc. usando herramientas de comunicación online síncronas o asíncronas. (Marcelo, Yot, Murillo y Mayor, 2015: 290).
- Actividades productivas: se pide al alumnado que diseñe, elabore o cree algún producto manejando tecnologías digitales (paquete MSOffice, otro software específico, etc.). (Marcelo, Yot, Murillo y Mayor, 2015: 290).

- Actividades experienciales: intentan ubicar a los alumnos en un ambiente cercano al ejercicio profesional para el que se está estudiando ya sea de forma real o simulada. (Marcelo, Yot, Murillo y Mayor, 2015: 290).
- Actividades evaluativas: su principal objetivo es la evaluación del alumnado por medio de tecnologías digitales (e-rúbricas, portafolios, etc.) (Marcelo, Yot, Murillo y Mayor, 2015: 290).

Algunas de las actividades anteriores las realicé en mis cursos presenciales de forma empírica ya que hasta ese momento carecía de todo conocimiento en pedagogía. Por ejemplo, la búsqueda de material que incluyera una explicación del tema con ejemplos y ejercicios para practicar, cuando se trataba de revisar vocabulario buscaba documentos que trajeran imágenes de tal forma que se asociara el gráfico con la palabra y sirviera para comprenderla y memorizarla. De igual forma con la intención de incluir material audiovisual buscaba videos cortos para presentar en la sesión y compartía las ligas con los estudiantes para que pudieran reproducir nuevamente el material y repasar el vocabulario.

Durante la pandemia se hizo más evidente el poco o nulo conocimiento en pedagogía que tenemos los docentes universitarios y por ende se replantearon los roles y actividades que veníamos desempeñando. En mi caso particular, como he referido en líneas anteriores tenía un escaso conocimiento en el uso de TIC y una ausencia total en pedagogía por lo cual comencé a pensar en la posibilidad de estudiar una licenciatura del ámbito pedagógico. Es en septiembre de 2020 cuando veo la convocatoria para cursar la Licenciatura en Enseñanza del Francés por lo cual decidí iniciar con el procedimiento de selección y elegir la modalidad en línea pues esta se ajustaba a mis horarios y actividades.

Ahora bien, en el modelo virtual y a distancia el docente debe cumplir con nuevos roles y actividades que le demandan una capacitación constante en lo técnico, pedagógico y tecnológico. En cuanto a los conocimientos técnicos se hace cada vez más necesario que el cuerpo docente esté en constante capacitación, actualización y formación pues la realidad es cambiante, y con problemáticas que requieren soluciones efectivas. El conocimiento pedagógico incluye estrategias de enseñanza

y gestión del aula, y el conocimiento tecnológico abarca el uso de TIC de acuerdo con la materia que enseñan.

De acuerdo con Shulman:

El conocimiento base de un docente está compuesto por el conocimiento de la materia que posee (conocimiento del contenido, “Content Knowledge”, CK) (Ball & McDiarmid, 1989; Grossman, Wilson, & Shulman, 1989), el conocimiento de las estrategias de enseñanza y gestión del aula (conocimiento pedagógico, “Pedagogical Knowledge”, PK) y el conocimiento pedagógico del contenido (“Pedagogical Content Knowledge”, PCK) el cual representa la mezcla de los dos primeros. A través de este conocimiento los profesores desarrollan la comprensión de cómo determinados temas y problemas académicos se organizan, representan y adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos y se exponen para su enseñanza (Marcelo, Yot, Murillo y Mayor, 2015: 286).

Para un docente de francés lo anterior consiste en el nivel de dominio que tiene de la lengua y las técnicas didácticas que sabe emplear para crear situaciones de aprendizaje y enseñar vocabulario, gramática o cultura. También implica los saberes sobre cómo aprenden los alumnos gracias a los cuales puede propiciar la interacción o comprensión oral y escrita.

Por otra parte, cuando se integran las TIC como medio para presentar el contenido ha logrado integrar diferentes dominios de conocimiento a lo que se le denomina “Technology PCK”. Según este modelo, cada uno de los componentes de conocimiento profesional docente debería incluir su interacción con las tecnologías. Así, tendríamos “el conocimiento tecno-pedagógico, conocimiento tecnológico del contenido, el conocimiento tecnológico y, por último, el conocimiento tecno-pedagógico del contenido (TPACK) que es el que integra a todos los anteriores” (Marcelo, Yot, Murillo y Mayor, 2015: 287).

Sin embargo, como hemos comentado, en muchos casos el docente universitario carece de conocimiento en pedagogía y además se ha visto superado en el manejo

de las herramientas digitales pues cada día son creadas nuevas apps que tienen como finalidad facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la comunicación entre docentes y estudiantes. Asimismo, cabe decir que tanto estudiantes como docentes tienen poco o nulo dominio de las nuevas herramientas y en ocasiones sólo parece que se dejan llevar por una necesidad imperiosa por incluirlas para cumplir estándares de calidad u objetivos de la institución educativa.

En el caso de la UDF la utilización de TIC se hizo necesaria durante la pandemia, así el uso de correo electrónico, grupos de Facebook o WhatsApp fueron herramientas con las cuales los docentes estaban más familiarizados y podían estar en contacto con los estudiantes. Por el contrario, el uso de herramientas para videoconferencias como Zoom, Skype, Teams, Google Meet o manejo de una plataforma como Moodle representó un proceso de aprendizaje para los profesores de la UDF pues la mayoría no estaba familiarizada con ellas ya que el modelo en el que laboraban era el presencial. En ese sentido, cuando estamos frente al modelo virtual debemos considerar otros factores externos que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje como la brecha digital o de acceso.

En mi caso particular contaba parcialmente con el conocimiento del contenido, es decir, con el manejo de la lengua a nivel intermedio, pero con deficiencias en cuanto al conocimiento pedagógico que implicaba implementar estrategias de enseñanza y gestión del aula en la modalidad a distancia, así como del conocimiento tecnológico necesario para crear contenido en ambientes virtuales para la enseñanza de una lengua extranjera. El conjunto de estas situaciones provocaba un proceso de enseñanza-aprendizaje deficiente e incluso lento. Aunado a esto, debo agregar otros obstáculos como la emergencia por Covid-19, problemas familiares de alumnos o del docente, conectividad inestable, falta de infraestructura y apoyo por parte de la institución lo cual se traduce en una brecha digital tanto de alumnos como del docente.

En el siguiente apartado se explican estos conceptos y otros relacionados con el tema de brecha digital como acceso, uso y apropiación.

2.2 Brecha con respecto a las TIC.

2.2.1 Brecha digital o de acceso

Según el Diccionario de la Real Academia Española el término “brecha”, en una de sus acepciones, significa diferencia o distancia entre situaciones, cosas o grupos de personas, especialmente por la falta de unión o cohesión.

Cuando se trata del concepto brecha digital o de acceso se refiere a los factores sociales, económicos y políticos que inciden en el acceso desigual de una sociedad a las “tecnologías digitales”.

“Dentro de los factores sociales y económicos tenemos la ubicación geográfica de una comunidad, el ingreso económico, el contraste entre mayorías-minorías y la pertenencia a una etnia que son situaciones que influyen en el acceso efectivo a la tecnología” (Rodríguez,2006:13). En cuanto a los factores políticos implica el compromiso gubernamental de establecer políticas públicas encaminadas a proporcionar infraestructura necesaria para que los ciudadanos puedan tener acceso no sólo a una computadora o teléfono, sino que además es necesario el acceso a la información.

En la UDF el cambio abrupto de un modelo presencial a virtual no tomó en cuenta la facilidad de acceso de estudiantes y docentes a la tecnología. Es decir, se dio por sentado que al estar en el siglo XXI y dentro de un área urbana la brecha digital no sería un problema. Sin embargo, dicho tema es muy amplio y abarca varios aspectos.

Así, por ejemplo, Rodríguez cita a Peters quien explica lo siguiente:

La brecha se mide en relación con el número de teléfonos, computadoras y número de usuarios. Entre grupos de personas en un mismo país, se mide en términos de raza, género, edad, discapacidad, ubicación e ingreso económico. Esta multiplicidad de factores hace difícil el estudio de la brecha digital pues es posible que mientras algunos grupos mejoran, otros sufran retrocesos, ganando en una parte y perdiendo en otra (Rodríguez,2006:8).

Por su parte, Chen y Wellman señalan “fundamentalmente la brecha digital se refiere a la brecha que existe entre individuos y sociedades que tienen los recursos para participar en la era de la información y aquellos que carecen de ellos” (Rodríguez,2006:22)

Asimismo, Cabero señala que la brecha digital se refiere a:

La diferenciación producida entre aquellas personas, instituciones, sociedades o países, que pueden acceder a Internet, y aquellas que no pueden hacerlo; es decir, puede ser definida en términos de la desigualdad de posibilidades que existen para acceder a la información, al conocimiento y la educación mediante las TIC. Siendo en consecuencia marginadas de las posibilidades de comunicación, formación e impulso económico que Internet permite, y por tanto son excluidas también de las posibilidades de progreso económico, social y humano, que al menos teóricamente tienen las tecnologías (...) (Cabero, 2002:17).

Ahora bien, cuando se analiza el concepto de “brecha digital” a la luz de un modelo educativo que se había impartido en la modalidad presencial y que súbitamente cambió a la virtualidad derivado del contexto de la emergencia sanitaria por el Covid-19; y cuyas deficiencias se han mencionado en apartados anteriores es conveniente cuestionarse sobre las aptitudes y actitudes con las que contaban docentes y alumnos en el uso de las TIC en el momento de la transición. Respecto de los docentes ya se mencionó en el capítulo anterior el poco conocimiento que tenían en el uso de la tecnología. En cuanto a los alumnos se puede suponer que utilizaban aplicaciones como YouTube para escuchar música de su interés, Tik tok para hacer videos recreativos y navegar en la web para buscar información necesaria para tareas y trabajos, pero en cuanto a materiales para el aprendizaje del francés no era una actividad a la cual estuvieran habituados y por la cual no se interesaban.

En ese sentido, es importante reflexionar que en el modelo a distancia es necesario dotar a los estudiantes de las habilidades de búsqueda y selección de la información porque esta fluye de manera vertiginosa sin detenerse y su fácil acceso no implica necesariamente conocimiento. Como consecuencia de lo anterior, surge otro

elemento importante que debe considerarse en el uso de las TIC, el concepto de brecha cognitiva.

2.2.2 Brecha cognitiva, o de uso y de apropiación.

La brecha cognitiva es la diferencia que se da entre los usuarios que, teniendo acceso a la tecnología, únicamente logran utilizarla para realizar actividades básicas de comunicación, a diferencia de otro segmento que es capaz de utilizarla para mejorar su calidad de vida, a través de buscar, organizar, gestionar información, participar y generarla en comunidades de aprendizaje, etcétera. (Rodríguez,2006:18)

En el caso de la UDF tenemos, por un lado, “brecha digital” por la falta de recursos tecnológicos por parte de los usuarios (docentes y alumnos) para desenvolverse en un ambiente virtual y por otro, “brecha cognitiva” que implica la nula o deficiente capacitación en el uso de la tecnología tanto para los docentes como para los alumnos lo cual dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por ende, correspondía en primer lugar capacitar a docentes en el uso diferenciado de la tecnología con la intención de mejorar la práctica docente en ambientes virtuales. Segundo, facilitar el acceso, uso y apropiación de la tecnología para los usuarios de esta, es decir profesores y alumnos. Y tercero, dotar a los maestros, pero sobre todo a estudiantes, de habilidades para discernir, reflexionar y analizar la información que se les presenta con la finalidad de que el conocimiento que adquieren sea útil y verdadero.

2.3 Acceso, uso y apropiación

2.3.1 Acceso

La palabra acceso implica cercanía hacia algo o alguien, también incluye facilidad de hacer algo suyo o propio, o bien, llegar a un lugar u obtener algo. Cuando usamos el término acceso en un modelo virtual de aprendizaje se pretende que los usuarios (docentes y alumnos) puedan adentrarse en ese ambiente a través de un

dispositivo, ya sea una computadora, teléfono móvil o ipad para la búsqueda de información que les facilite sus actividades académicas.

La palabra acceso puede definirse en forma mínima de la siguiente manera: si una persona con un esfuerzo o sin él, puede utilizar una computadora que esté conectada a la red y si es capaz de usar esa computadora para encontrar materiales, como por ejemplo páginas web o comunicarse con otros (mediante el uso de correo electrónico) entonces podemos decir que esa persona tiene acceso a Internet. Saber qué es lo que está en la red, pero no tener la posibilidad de obtenerlo, o tener la tecnología, pero no el conocimiento de cómo usar la red, no constituye acceso (Katz y Rice, 2002:4).

En un modelo virtual de enseñanza-aprendizaje es insuficiente que alumnos y docentes cuenten con un dispositivo electrónico que usen únicamente como instrumento de comunicación o de entretenimiento, pero el cual no utilizan para actividades académicas o laborales. Este era el caso de la UDF que tenía su modelo de aprendizaje basado en una experiencia presencial en donde el docente era el proveedor de todo conocimiento y experiencia. Además, no se dio importancia al acceso a Internet, al uso de TIC e incluso se dejó de lado contar con un laboratorio de lenguas y otros recursos materiales. Es decir que no se consideraba que los recursos tecnológicos pudieran tener una función en el proceso de enseñanza aprendizaje de las lenguas por lo que:

El acceso es más que la simple utilización de los instrumentos tecnológicos, y se relaciona con el contenido de la información y con el uso que de ella se pueda hacer, tanto porque se cuenta con la capacidad para utilizar los instrumentos como porque se posee la habilidad para utilizar la información e incorporarla a las actividades diarias de las personas. (Rodríguez,2006:62)

El cambio drástico en la UDF de un modelo presencial a virtual durante la pandemia visibilizó que tener acceso a una computadora no implica necesariamente tener absoluto conocimiento de los distintos usos que se le pueden dar a esta lo que se puede apreciar tanto para el cuerpo docente como para los alumnos. También reveló que emplear un dispositivo electrónico no conlleva el acceso a la información

si no se cuentan con otras habilidades cognitivas para discernir entre información útil de la que no lo es. Además, puso de manifiesto que cambiar de un modelo presencial a virtual implica capacitación tanto para profesores como para los alumnos en el acceso a plataformas, bibliotecas virtuales y otros recursos de la web y que este cambio es paulatino.

2.3.2 Uso

La palabra uso está directamente conectada con el acceso pues en la medida que los individuos tengan acceso a la tecnología podrán hacer uso de ella de acuerdo con las finalidades planteadas por los usuarios, sea laborales o educativas.

Según Cabero,

El uso se define como el ejercicio continuado, o la práctica general y habitual que un sujeto hace de las TIC, y es determinado en primer lugar por el acceso, y además está vinculado al uso cotidiano, pues el usuario encuentra la utilidad-beneficio que le proporciona, es decir, el aprovechamiento de los recursos a fin de obtener el máximo rendimiento al realizar actividades académicas y de docencia (Crovi, 1993:8).

La posibilidad de que las personas usen una computadora y el acceso a la red no debe ser visto como un objetivo en sí mismo. El uso de las computadoras y el ingreso a Internet sólo es valioso en cuanto le es útil a una persona para enfrentar los retos que se le presentan diariamente en su educación, su trabajo y en su vida social y familiar (Rodríguez,2006:71).

En el contexto de la pandemia y con el cambio de un modelo presencial a uno virtual el uso de la computadora, Internet y TIC implicó un reto en el ámbito educativo para docentes y alumnos pues la cantidad de información que circula en redes es ilimitada y se requería capacitación para ambas partes. Por ello, la transición al modelo virtual representó para los profesores la oportunidad de que las clases se complementaran con recursos multimedia lo cual implicó capacitación en el uso de TIC. Además, participar en cursos, talleres o ponencias para actualizarse y complementar su formación en la docencia. En cuanto a los alumnos pudieron

ampliar el uso que le daban a los dispositivos electrónicos en actividades educativas y académicas, laborales e incluso recreativas, pero ello también implica competencias en el uso de TIC para posteriormente encauzarlas al aprendizaje de un conocimiento nuevo, sea francés o cualquier otro tema.

En el caso del curso de francés IV el cambio al modelo virtual me permitió como docente utilizar las TIC como lo mencioné al inicio de este capítulo y que por el contrario en el modelo presencial fue imposible utilizar por los problemas de infraestructura señalados en el capítulo I. Sin embargo, cuando comenzó la pandemia su uso fue en nivel principiante pues como lo he mencionado al inicio de este capítulo no hubo una capacitación para emplear las TIC en el proceso de enseñanza por parte de la UDF. La capacitación ocurrió el siguiente año cuando ingresé a laborar en UTEL (Universidad Tecnológica Latinoamericana en Línea), otra Universidad que organiza jornadas de capacitación continua para los docentes.

2.3.3 Apropiación

El término apropiación significa que el sujeto debe hacer suyo un objeto o fenómeno, proceso que sólo se lleva a cabo a través de la reiterada y constante interacción con este. Retomando los postulados de Vigotsky quien refiere que el aprendizaje de los sujetos es a través del contacto con el entorno social que le rodea y con el objeto de estudio, se puede decir que solo a través del uso de la tecnología se puede alcanzar el estadio de la apropiación.

Al analizar el término apropiación en una institución como la UDF que transitó de un modelo presencial a uno virtual debe considerarse que el cambio iba a ser lento y paulatino pues como se ha referido en apartados anteriores el uso que se hacía de los dispositivos era para tareas simples o como medio de comunicación y por lo que se refiere al Internet era con fines recreativos o de entretenimiento, pero no educativos o laborales. Entonces, solo con el uso continuo de la computadora, plataformas, bibliotecas virtuales, uso de TIC en clases es que los usuarios (docentes y alumnos) iban a poder apropiarse de las tecnologías disponibles.

Cobo señala que la apropiación es el tercer nivel para arribar a la Sociedad del Conocimiento, el cual tiene que ver con un uso más avanzado de las tecnologías y

orientado a la conformación e interconexión de espacios de creación y colaboración entre usuarios.

Según Cobo, un adecuado nivel de apropiación permitirá que el docente utilice estas herramientas tecnológicas para estimular el aprendizaje y desarrollar habilidades que contribuyan a la creación de nuevo conocimiento: (...) La apropiación tiene como característica central que los usuarios, en este caso docentes y estudiantes, sean capaces de incorporar nuevas formas de utilizar la información, creando y compartiendo el conocimiento de manera horizontal y distribuida. Si esta fase no se consigue, entonces las tecnologías serán subutilizadas y no se logrará la resignificación que se necesita de estas herramientas digitales para avanzar hacia la formación de ciudadanos de una sociedad del conocimiento (Cobo, 2011:81).

Este tercer nivel, considerado el más relevante si se piensa en la educación de mañana, tendrá que ver con la formación de competencias que no se reducen al manejo instrumental, sino que necesitan incluir también, la capacidad de reflexionar con y sobre el uso de estas herramientas. Dicho de otra manera, la incorporación de las tecnologías en el entorno educativo no sólo debe resolver el acceso a la información (saber qué) sino que además debe estimular la conformación de otro tipo de saberes y habilidades (en palabras de Lundvall y Johnson[1994] educandos interesados en saber por qué, saber cómo y saber quién) que permitan enriquecer el proceso de aprendizaje, estimulando la creatividad, la colaboración, el conocimiento adaptable y la formación continua, entre otras destrezas[...] (Cobo, 2008:23).

La trilogía AUA (acceso, uso y apropiación) está ligada como elemento necesario que permite a docentes y alumnos hacer frente al proceso de enseñanza-aprendizaje en un aula virtual. Y en el caso de la UDF hubo obstáculos en cada uno de ellos pues la institución no contaba con infraestructura para hacer frente al cambio y ni el cuerpo docente ni alumnos tenían las competencias requeridas para el modelo virtual.

En mi caso considero que tener una computadora propia, internet, auriculares y nociones generales en cuanto al modelo de enseñanza en línea por las clases de Derecho que había impartido en la UnADM en el 2019 me ayudó a realizar ciertas actividades que se consideran parte del acceso de la tecnología. Por ejemplo: la búsqueda y selección de materiales para las clases, organización del tiempo de acuerdo con la duración de las sesiones y las posibles interrupciones por falla de la plataforma Zoom. De igual forma habilidades como el manejo de la plataforma Zoom para programar sesiones, implementar reglas de participación y disciplina en ambientes virtuales, abrir y cerrar cámara, apagar micrófonos abiertos de otros estudiantes, compartir documentos, videos o audios son competencias que se hicieron necesarias en la práctica docente para poder continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, en cuanto al uso y apropiación de las TIC hubo absoluta falta de conocimiento de mi parte para diseñar o crear contenido para las clases de francés en TIC pues no fue una competencia con la que contara ya que si bien es cierto daba clases en línea en la UnADM, dicha institución ya tenía los materiales para cada sesión, así como actividades que tenían que realizar los estudiantes y exámenes precargados en la plataforma; siendo el rol del profesor el de asesor y guía en el aprendizaje más que como docente.

Por otro lado, el cambio drástico por la pandemia, la falta de capacitación y la urgencia para continuar con las clases pues el trimestre estaba por concluir hicieron que dejara de lado en ese momento el tema y me concentrara en actividades administrativas más que académicas. En ese sentido, si partimos de la idea de que el uso de TIC implica conocerlas y apropiación implica practicar para hacer eficiente su uso en las aulas pues debo admitir que tenía una carencia en esa área como docente. En consecuencia, una de las primeras inquietudes que tuve fue capacitarme en el uso de TIC por lo cual cuando en la UnADM impartieron la herramienta Teams fue el primer paso que di para complementar mis competencias tecnológicas.

Siguiendo esa misma inquietud es que al enterarme de la convocatoria en la UPN(Universidad Pedagógica Nacional) para la LEF(Licenciatura en Enseñanza del Francés) decidí complementar mi formación como docente, pero ahora con la pedagogía.

2.4 El papel del docente en la enseñanza del francés en la modalidad a distancia (competencias técnicas, pedagógicas y tecnológicas).

En este apartado se analizan algunas de las competencias técnicas, pedagógicas y tecnológicas requeridas en la práctica docente ya sea en la modalidad presencial o a distancia. En primer lugar, es necesario definir el concepto de competencia y sus implicaciones en la práctica docente. En mis propias palabras el término competencia se refiere a un dominio, habilidad o recurso que posee el docente para desarrollar con éxito el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos al interior del aula.

De acuerdo con Perrenoud el concepto de competencia representa una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. Esta definición insiste en cuatro aspectos:

- ◆ Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos.
- ◆ Esta movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas.
- ◆ El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento (Altet, 1996; Perrenoud, 1996, 1998g), los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación.
- ◆ Las competencias profesionales se crean en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra (Le Boterf, 1997).

Ahora bien, en el proceso de enseñanza-aprendizaje es obvio que el maestro debe contar con los conocimientos técnicos requeridos según el área del

conocimiento a la que pertenezca su materia, pero también es cierto que es insuficiente sólo poseer estos; es preciso que además el docente cuente con otras competencias que pueden incluso pertenecer a otras áreas. En consecuencia, es necesario que el profesor busque el apoyo de la pedagogía y de la tecnología.

La pedagogía porque es una ciencia que estudia la metodología y las técnicas que se aplican a la enseñanza y la educación, y la tecnología porque es un recurso que complementa la práctica docente en beneficio de los estudiantes.

Respecto de las competencias pedagógicas, Perrenoud propone en su libro “Diez Competencias para enseñar”. Estas se mencionan a continuación:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje. El docente debe considerar que cada uno aprende de forma distinta y a través de recursos diferentes, por lo que debe plantear una diversidad de actividades que permitan a todos los estudiantes el aprendizaje según su propio proceso.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes. Consiste en relacionar los contenidos por un lado con los objetivos, y por el otro, las situaciones de aprendizaje. Es decir, relacionar la teoría con la práctica, en contextos que representen un aprendizaje real y efectivo para los alumnos. Implica dominar los contenidos e integrarlos en situaciones y tareas que motiven los intereses de los alumnos y por ende favorezcan la apropiación activa y la transferencia de conocimientos.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación. Esta competencia está ligada con la primera en el sentido de que debe existir una pedagogía diferenciada, es decir, evitar recurrir a la misma lección o los mismos ejercicios para todos. Por el contrario, hay que crear dispositivos didácticos que potencialicen conocimientos y habilidades de cada estudiante permitiendo que este elija lo que le ayuda a aprender en función de sus saberes, habilidades y necesidades. (Perrenoud, 1996b, p. 29).
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo. La motivación es uno de los elementos indispensables que se requiere para que los estudiantes se involucren en su aprendizaje ya que poco o nada sirve el

esfuerzo del docente si el alumno no encuentra utilidad en lo que se le enseña.

5. Trabajar en equipo. Aquí es necesaria la cooperación profesional, es decir, la colaboración de otros sujetos como psicólogos y otros profesionales del sector médicopedagógico o medicosocial pues en un entorno de aprendizaje existen situaciones que pueden rebasar al docente, y por ende, es necesaria la ayuda de otras disciplinas que favorezcan un ambiente sano en el aula para los alumnos.
6. Participar en la gestión de la escuela. La participación del cuerpo docente en la gestión de la escuela implica involucrarse en áreas que no son propiamente de enseñanza. Por ejemplo, elaborar, negociar un proyecto institucional como la creación de un área de lenguas extranjeras.
7. Utilizar las nuevas tecnologías. El uso de la tecnología como herramienta complementaria permite diversificar, innovar y aproximar el conocimiento a los alumnos para que cada estudiante aprenda según su propio proceso e intereses. Así, “formar en las nuevas tecnologías es formar la opinión, el sentido crítico, el pensamiento hipotético y deductivo, las facultades de observación y de investigación, la imaginación, la capacidad de memorizar y clasificar, la lectura y el análisis de textos e imágenes, la representación de las redes, desafíos y estrategias de comunicación” (Perrenoud, 1998).
8. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión. Esta competencia implica que el docente posea aptitudes y actitudes libres de cualquier sesgo subjetivo que pueda influir en la enseñanza, es decir, actuar con objetividad y alejarse de prejuicios, prácticas discriminatorias sexuales, étnicas y sociales que redunden en choque con los valores éticos que aspira una sociedad global para su mejor convivencia. No basta con enseñar conocimiento sino educar al futuro ciudadano.
9. Organizar la propia formación continua. La formación continua significa que el docente debe prepararse para el cambio y por lo tanto su actualización, ya sea éste en su área de conocimiento o bien en las prácticas educativas. Asimismo, tener una actitud de apertura para la retroalimentación de sus

pares y viceversa, al intercambio de ideas para la mejora de la práctica como docente y profesional. En suma, esta competencia incluye: saber explicitar sus prácticas, establecer un balance de competencias y un programa personal de formación continua propios, negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red), implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo y, acoger y participar en la formación de los compañeros.

Todas las competencias arriba señaladas son habilidades que debe desarrollar el docente en cualquier área del conocimiento sin importar la materia que tenga asignada puesto que sólo con la capacitación constante y el ejercicio de la práctica docente podrá alcanzar los objetivos planteados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y por lo que se refiere al profesor de francés algunas tienen mayor impacto según el tipo de público que se refiera, por ejemplo, si se trata de adolescentes la motivación, organizar y animar situaciones de aprendizaje son aspectos fundamentales para la enseñanza del francés. En el caso del grupo de alumnos de la Licenciatura de Comercio Internacional y Gestión Aduanera la gestión del proceso de aprendizaje de los alumnos y el uso de la tecnología fueron dos aspectos que resultaron más relevantes durante la pandemia. Desde mi práctica como docente todas son importantes pues forman parte del todo para lograr con éxito el desempeño como profesor de la lengua francesa.

Ahora bien, considerando las competencias enumeradas líneas arriba es conveniente analizar la presencia que tuvieron a lo largo de mi práctica como docente de francés en la Licenciatura en Comercio Internacional y Gestión Aduanera. En primer lugar, es importante mencionar que incursioné en la enseñanza del francés un año antes de la pandemia en la modalidad presencial y el único requisito que me pidieron fue algún documento que certificara el conocimiento del francés lo cual me benefició ya que fue una oportunidad única.

Dentro de las primeras acciones realizadas cuando me entregaban el temario era realizar una estimación aproximada del tiempo que se tendría que dedicar a cada uno de los temas tomando en cuenta el calendario escolar por lo cual fue necesario

organizarlos de acuerdo con el número de clases efectivas pues tenía que descontar semanas de evaluación y días festivos. En consecuencia, una de las competencias del profesor de francés es realizar la planeación didáctica con temas, número de horas y actividades que se deberán de realizar a lo largo de un curso.

En segundo lugar, la búsqueda y selección de material de acuerdo con el nivel de aprendizaje pues como lo he mencionado anteriormente la universidad no contaba con libros o manuales disponibles para uso de los alumnos por lo cual hice uso de algunos sitios web como “Le Point du Fle”(<https://www.lepointdufle.net/>) del cual podía descargar documentos y enviarlos a los estudiantes para utilizarlos en las clases. Estos documentos los utilizaba para la enseñanza de la gramática y revisión de vocabulario elemental según el tema que se estuviera estudiando. Una de las ventajas que encontré en el portal de “Le Point du Fle” es que los temas están organizados según se trate de gramática, vocabulario, competencia intercultural, comprensión escrita o auditiva lo cual facilita la búsqueda de la información. Además, cada documento señala el nivel de dominio de la lengua al que está dirigido y cuenta con actividades variadas para desarrollar el aprendizaje de la lengua francesa. Asimismo, los ejercicios de comprensión auditiva y escrita de la página Le Point du Fle complementaban el contenido de las clases para que los alumnos desarrollan estas competencias.

En otras ocasiones utilizaba el manual de acceso para aprender francés diseñado por la maestra Lourdes Aranda para la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM o el libro de ejercicios “Cahier d’exercices” de la editorial Hachete ya que la Universidad no contaba con libros para préstamo externo ni tenía convenio con alguna plataforma. Estas actividades implicaron organizar, analizar, seleccionar, difundir y enseñar utilizando el sentido común o la intuición ya que reitero que en ese momento tenían un total desconocimiento de la pedagogía, su aplicación en la gestión de situaciones de aprendizaje y la importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Gracias al análisis del temario que recibía al iniciar los cursos y la búsqueda y selección de material desarrollé la competencia docente relacionada con la

organización de las secuencias de aprendizaje que ya describí en el primer capítulo. Recupero aquí este punto con el fin de hacer un balance sobre las competencias docentes que iba desarrollando de manera incipiente y cómo se complementaron posteriormente con mi formación en la LEF.

En cuanto al tema de la pedagogía diferenciada es un concepto teórico que desconocía como un elemento de la práctica docente, y que en un ambiente presencial con grupos de 25 a 30 alumnos sin recursos materiales resultó difícil de implementar. La dificultad radicó en lo siguiente: grupos numerosos, falta de recursos materiales como libros o manuales para el docente y los alumnos, herramientas tecnológicas y laboratorio de lenguas que facilitaran el proceso de enseñanza-aprendizaje; por lo cual, el estudio de la materia dependió de mi labor como docente. En ese sentido, la selección de material la hice de forma general sin reflexionar acerca de las distintas inteligencias que existen y las estrategias que tenía que implementar para lograr que el proceso de aprendizaje de cada uno de los alumnos fuera eficaz. La falta de conocimiento en pedagogía y por ende de lo que significa pedagogía diferenciada hace pensar que la forma en que eliges el material es correcta y funcionará en el proceso de aprendizaje en lo cual puedes errar. Además, el factor del tiempo también representaba un obstáculo para estudiar todos los temas a conciencia puesto que por instrucción de la coordinación el temario se tenía que abordar en su totalidad en el cuatrimestre.

La pedagogía diferenciada en la enseñanza del francés es importante porque permite al docente implementar una gran variedad de estrategias y actividades didácticas de acuerdo con el grado escolar al cual van dirigidas, ya que no es lo mismo trabajar con jóvenes y adultos que con adolescentes o infancias, pues la dinámica de trabajo debe ajustarse a cada sector para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea exitoso. El estudio de este tema comenzó al cursar la Licenciatura en Enseñanza del Francés en la UPN en el 2020 y lo he ido incorporando en la enseñanza de otras asignaturas que no corresponden propiamente a la lengua francesa pero que ha complementado mi práctica como docente.

Por ejemplo, en el caso de los alumnos de la Licenciatura en Comercio Internacional y Gestión Aduanera uno de los retos más importantes fue la motivación a lo largo de los cursos de francés pero que se acentuó con mayor profundidad durante la pandemia pues la situación era incierta, angustiante y estresante para la mayoría de ellos. Lo anterior porque de un día para otro cambió su vida y la forma en que se venía desarrollando su aprendizaje por lo cual fue necesario buscar actividades que sirvieran como mecanismo para canalizar la situación por la que atravesaban. Como ejemplo de lo anterior puedo mencionar que el tema de las emociones y sensaciones no estaba contemplado en el temario de la universidad; sin embargo, consideré que era un tópico útil, interesante y que serviría para expresar los pensamientos y emociones de los estudiantes durante la pandemia, ya fuera en lo académico, familiar o laboral.

Ahora bien, con el cambio a la modalidad virtual en la UDF incorporé en la clase de francés algunas actividades de comprensión auditiva y expresión oral con el uso de la plataforma Zoom y los recursos del sitio web Le Point du Fle ya que es importante reiterar que en el aula presencial no se contaba con el uso de material audiovisual.

Para involucrar y motivar a los alumnos en el aprendizaje del francés implementé actividades lúdicas como completar la siguiente tabla con la intención de trabajar el vocabulario de las emociones en francés, pero también como una alternativa para expresar sus emociones durante la emergencia sanitaria por covid-19. Ejemplo:

Re: Tarea de frances. Delgadillo García Eder Uziel

mes émotions prédominantes

Semaine	Matin		Après-Midi		Soir	
	Émotion	Cause possible	Émotion	Cause possible	Émotion	Cause possible
Lundi		Se lever tôt		travailler		se reposer
Mardi		À cause de lundi		Juste de la nourriture		Entraînement intensif
Mercredi		Midweek		Étude		Deux jours avant le week-end
Jeu		préparer le petit déjeuner		voir mes extraits de compte		un jour pour le week-end
Vendredi		C'est vendredi		Dernier jour de travail		Jeux vidéo
Samedi		Commencez le week-end		Joue avec mes chiens		Soirée jeu vidéo
Dimanche		programme en java		Fin des travaux en attente		Je termine le week-end

Imagen 31

Otra actividad que tuvo buena respuesta y participación de los alumnos fue el karaoke en francés pues los alumnos eligieron una canción de su interés la cual practicaron durante tres semanas para la presentación a finales del curso como parte de la evaluación final. Esta actividad les permitió soltarse un poco más en la expresión oral pues aquellos que tenían vergüenza para hablar en público encontraron muy beneficioso abrir micrófono y cantar sin tener que prender la cámara. Al contrario de lo que ocurría en el aula presencial donde los estudiantes tenían pena, miedo y vergüenza para participar en clase en el aula virtual se desenvolvían con mayor soltura pues no era obligatorio que prendieran su cámara para participar.

El uso de las nuevas tecnologías se hizo indispensable durante la pandemia y aunque mi dominio en el uso de estas era de nivel básico, debo resaltar que tener acceso a una computadora e internet para buscar y seleccionar contenido relevante para la enseñanza de la lengua francesa en sitios web es una competencia digital que me ayudó durante el tiempo que impartí la clase de francés a los alumnos de la

Licenciatura de Comercio Internacional y Gestión Aduanera. Asimismo, el manejo que ya venía haciendo de la plataforma Moodle en la UnADM facilitó la capacitación para usar Zoom durante la pandemia. Por otro lado, en la otra universidad que laboraba la capacitación en el uso de Teams me brindó la posibilidad de conocer otra aplicación para videoconferencias en caso de que fallara Zoom.

El tema de la ética en la profesión, así como la formación continua son dos aspectos en los cuales reflexioné con mayor detenimiento durante la pandemia razón por la cual decidí estudiar una licenciatura que me brindara las competencias pedagógicas necesarias para mejorar la práctica como docente tanto en la enseñanza del francés como en Derecho, pues como lo había dicho líneas arriba, en el nivel superior los docentes de la mayoría de instituciones educativas, públicas o privadas carecen de una capacitación pedagógica y más aún de la tecnológica. Es decir, basta con tener el conocimiento técnico según el área de conocimiento de la licenciatura en la cual se imparte cátedra, pero sin reflexionar sobre las prácticas docentes.

Es hasta la pandemia por covid-19 que se puso bajo el escrutinio de autoridades y de la sociedad en general, el método, los objetivos y las herramientas con las que contaba el docente para hacer frente al proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula que cambió súbitamente de presencial a virtual.

Por su parte, en la Universidad (UDF), institución objeto de este estudio, nunca hubo jornadas de capacitación, actualización o reflexión sobre las prácticas educativas de los docentes antes de la pandemia. El único parámetro que se considera importante en la enseñanza a nivel universitario es el conocimiento técnico de la materia que va a impartir el docente lo que, tal vez, influye en la motivación y el aprendizaje de los alumnos.

En ese sentido, se puede decir que los docentes tienen poco dominio de las competencias a las que se refiere Perrenoud en su libro pues desafortunadamente, en el nivel universitario pocos son los docentes que cuentan con una formación en pedagogía y aún menos, los interesados en adquirirla. Sólo por mencionar algunos ejemplos en el tiempo que fui docente en la UDF o en la UnADM lo relevante es

contar con experiencia y conocimiento en el área en la cual se va a impartir cátedra, pero no es necesario tener nociones de pedagogía.

En México es un hecho que un profesionista formado en alguna disciplina distinta a la pedagogía sólo dedica pocas horas a la enseñanza, pues la mayoría de su tiempo está enfocado a actividades laborales propias de su área de origen: arquitecto, médico, contador, químico, abogado, entre otras; así lo indican las cifras de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2006), que señalan que en el ámbito nacional existen 200 254 profesores de universidad, pero menos de la mitad dedican tiempo significativo a la labor docente (tiempo completo 27% y medio tiempo 7%), con un total de 34%, a diferencia de quienes lo hacen por horas, que rebasan en mucho, con 66%. En comparación, España tiene 12 estudiantes por cada profesor frente a 16.7 en Europa; Estados Unidos tiene un profesor para cada 15 estudiantes, incluidas las universidades de Harvard y Yale; y el Reino Unido está en la media de la Unión Económica Europea, con 16.4% (Guevara, 2010:3).

Como vimos al inicio de este capítulo el acceso a la tecnología no es garantía de que docentes y alumnos tengan un uso y apropiación de esta, sino que debe mediar una capacitación para ambos con el fin de que su utilización coadyuve, facilite y complemente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es importante reiterar que en la Universidad (UDF) la infraestructura estaba limitada a un área de cómputo con pocos equipos los cuales sólo tenían acceso a algunos programas como Word, Excel y PowerPoint con Internet limitado a ciertos sitios web. En cuanto al equipo audiovisual cada aula tenía proyector, pero sin laptop de préstamo interno para el cuerpo docente, el equipo de bocinas era deficiente, es decir, de tamaño pequeño con poca frecuencia para trabajar habilidades de comprensión auditiva o expresión oral en asignaturas de idioma, además aulas contiguas que tampoco permitían trabajar estas habilidades con libertad pues el ruido molestaba e interrumpía a los otros docentes por lo cual el uso de las bocinas era esporádico. El material didáctico disponible eran libros sólo de uso interno para consulta acompañados de CD, lo cual es risible pues la mayoría de las laptops ya

no tienen charola para reproducir el CD y la Universidad tampoco contaba con grabadora.

En suma, el acceso a la tecnología del cuerpo docente y de los alumnos era limitado y solo para uso básico. Por lo tanto, cuando ocurrió el cambio de modalidad presencial a virtual se presentaron algunos obstáculos que tuvieron que superar profesores y alumnos. Por ejemplo, establecer la comunicación a través de TIC, incursionar en el uso de un entorno virtual, trabajar con un dispositivo electrónico a través de aplicaciones para videoconferencia, compartir el contenido en la aplicación y continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje con la incertidumbre acerca del éxito o fracaso de esta modalidad. La comunicación se dio por medio del correo electrónico o grupos de Facebook y, en cuanto a la apropiación del aula virtual, la capacitación para docentes y alumnos fue con tutoriales, es decir, lo indispensable para navegar en la plataforma y cumplir con entregas.

Aunque hoy es más frecuente el uso de TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los entornos virtuales y cada vez se hace más necesario que los docentes estén plenamente capacitados en su uso lo cierto es que las TIC por sí solas no logran el aprendizaje de los alumnos, sino que es necesario integrar conocimiento, pedagogía y tecnología. Cuando se utilizan las TIC como simple recurso de transmisión de información se piensa que esto bastará para que los alumnos aprendan de una forma distinta sin darse cuenta de que es la pedagogía de los docentes lo que requiere mayor atención.

El foco debe estar menos centrado en las tecnologías y más en las nuevas prácticas culturales y mentalidades que han madurado alrededor de las nuevas herramientas y plataformas tecnológicas, como claramente podemos observar con el movimiento de la Web 2.0, donde lo importante es la persona y no la tecnología, y donde tendemos a abandonar el papel de consumidor de tecnologías y mensajes y nos convertimos en prosumidores de las mismas.

El uso de TIC es un recurso que suma al proceso de enseñanza-aprendizaje pero no es la columna vertebral del mismo, es decir, se deben aprovechar las ventajas que aporta como son poner en acción mejores o nuevos aprendizajes, establecer

con ellas innovaciones pedagógicas y cambios organizacionales, facilitar los procesos de comunicación, facilitar la ruptura de la unidad de tiempo, espacio y acción que es donde por lo general se desarrolla la acción formativa tradicional, propiciar nuevas formas de abordar la evaluación educativa y proporcionar formas distintas de interactuar con la información y la realidad (Cabero, 2015:22).

Cuando el docente utiliza las TIC no sólo como un recurso accesorio en la enseñanza sino como un medio para cambiar su práctica docente, entonces puede implementar una pedagogía diferenciada la cual permita el desarrollo de los estudiantes de acuerdo con la diversidad de inteligencias que existen en un grupo.

Como señalan Esteve y Gisbert:

Desde el punto de vista del alumnado, el uso de las herramientas TIC ha de servir para motivarlo y estimularlo para que se involucre totalmente en el proceso, interactuando con la realidad y observando los resultados de esta interacción, desarrollar habilidades de pensamiento crítico y creativo, integrar y retener la información, facilitando la comprensión de lo que se ha aprendido de manera integral y dinámica, desarrollar habilidades de aprendizaje significativo, y desarrollar habilidades que se convertirán en competencias perdurables (Esteve y Gisbert, 2011:65).

Así, las TIC tienen tres visiones de aplicación, en primer lugar, como tecnologías de la información y comunicación (TIC); seguido de tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC), y finalmente tecnologías para el empoderamiento y la participación (TEP).

Desde la perspectiva de las TIC, estos recursos son fundamentalmente percibidos como facilitadores y transmisores de información y recursos educativos para los estudiantes, que pueden ser adaptados a las necesidades y características independientes de los sujetos, pudiendo conseguir con ellos una verdadera formación audiovisual, multimedia e hipertextual (Cabero,2015: 23).

Cuando en el aula existe una diversidad de estudiantes cada uno de los cuales aprende de manera distinta empleando diferentes medios o formas para acceder a

la información las TIC coadyuvan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto se debe a que en ellas se encuentra material atractivo en lo visual y auditivo que ayuda a retener la atención de los alumnos que aprenden con otros mecanismos además de la intervención docente. En el caso de los alumnos de francés IV una de las ventajas de las TIC en el modelo virtual fue poder compartir de forma simultánea distintos recursos digitales como documentos a color y no sólo en blanco y negro lo cual motiva en el aprendizaje, asimismo la facilidad de cambiar de un sitio web a otro para compartir audios o videos hizo más comprensible los temas y menos tedioso el aprendizaje de la lengua. Además, como lo mencioné líneas arriba hubo mayor participación con el tema de la tabla de emociones y el karaoke en francés.

En su segunda visión, las TAC son herramientas para la realización de actividades para el aprendizaje y el análisis de la realidad circundante por el estudiante. En estas, el docente debe aplicarlas para crear innovaciones y nuevos usos y aplicaciones educativos, para que el alumnado las utilice como instrumentos de formación y conocimiento, y no simplemente como herramientas tecnológicas e instrumentales (Cabero,2015: 23).

En este nivel el docente puede utilizar las TAC como herramientas complementarias en el aula; por ejemplo, existen distintas aplicaciones que permiten al profesor crear juegos en donde los alumnos pueden repasar los temas y reforzar los conocimientos adquiridos. Además, los estudiantes aprenden con una dinámica más relajada y ello trae como resultado que la información se afiance, y en una evaluación se puedan alcanzar las metas de aprendizaje.

Por su parte, las TEP son instrumentos para la participación y colaboración de docentes y discentes, quienes no tienen que estar situados en el mismo espacio y tiempo. El aprendizaje no sólo tiene una dimensión individual sino también social, ya que la formación implica aprender en comunidad y ser capaz de interactuar y colaborar para construir el conocimiento (Cabero,2015: 23).

En el caso de la enseñanza del francés en la UDF a los alumnos de la Licenciatura en Comercio y Gestión Aduanera el cambio de modelo presencial a virtual resultó beneficioso ya que lograron superar inseguridades que tenían para hablar en

público y sobre todo en francés. Asimismo, las TIC permitieron implementar actividades de comprensión auditiva las cuales en el aula presencial fueron imposibles por los problemas referidos en el capítulo I.

El uso de las TAC en la clase de francés se hizo con la presentación de una canción de su preferencia pero que debían practicar para la evaluación final. Esta actividad, que podría pensarse como un juego, tuvo como intención desarrollar habilidades como la búsqueda de información, es decir, una pieza con la cual se sintieran cómodos para cantar. Además, debía servir como una forma para canalizar la frustración que sentían por la pandemia. Esta actividad era un proyecto a mediano plazo que implicaba práctica de la pronunciación pues en el karaoke iban a tener la melodía, pero sin la voz pues el objetivo era evaluar la pronunciación. Es decir, cantar la canción que habían elegido ante el grupo ayudó a los alumnos a desarrollar dos tipos de habilidades: la búsqueda de información con un objetivo específico y la pronunciación de algunos sonidos, es decir, la habilidad fonológica. También propició el gestionar sus emociones lo que puede situarse en el “saber ser” de la competencia comunicativa.

Respecto de las TEP no hubo oportunidad para desarrollar estos espacios colaborativos entre docente y alumnos, así como entre estos últimos por la falta de una plataforma. Sin embargo, no cabe duda de que los foros en las plataformas educativas son de suma importancia para la participación de los estudiantes pues el contenido de un curso se enriquece.

Capítulo III

3. Análisis de la experiencia profesional. Uso de apps en el entorno virtual con el grupo de francés IV en el proceso de enseñanza-aprendizaje del francés durante la pandemia.

En primer lugar, es preciso decir que el uso de TIC en la enseñanza de la lengua francesa no es reciente pues recursos como el fonógrafo, la grabadora con audiocasete y después con CD, el uso de Internet, apps de traducción, entre otras son herramientas que de una u otra forma han ayudado a docentes y alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua francesa desde hace muchos años.

Christian Puren(2001) en su artículo “La didáctica de lenguas frente a la innovación tecnológica” sintetiza cuatro modelos de la función asignada a la tecnología en el campo de la didáctica:

- a) El modelo de la complementariedad. A principios del siglo XX con la aparición del fonógrafo se plantea la colaboración del maestro y la máquina parlante. Esta colaboración juega un triple rol como repetidor de lengua, maestro auxiliar de música y profesor auxiliar de dicción. Este modelo se utilizó en la metodología directa y activa.
- b) Modelo de integración. Este modelo utilizado en la metodología audiovisual de los años 60-70 combina el magnetófono con la película fija, es decir, combina sonido con imagen.
- c) Modelo ecléctico. Este modelo describe y analiza a priori las potencialidades o a posteriori los efectos de esta o aquella nueva tecnología en términos de actividades y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, se centra sobre la tecnología.
- d) Modelo de autonomía. Se centra en el estudiante en el cual él posee un grado más o menos grande de autonomía o de motivación por aprender por su cuenta. Hay momentos, habilidades o actividades en las que el estudiante es o quiere ser más autónomo.

En los primeros tres modelos el uso de la tecnología ha servido como instrumento de apoyo para el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua

francesa ya que en el enfoque tradicional de enseñanza el docente poseía el saber y decidía cómo transmitirlo y en las metodologías posteriores había una función preestablecida para los dispositivos tecnológicos (presentar una imagen, reproducir un audio, ejemplificar una situación comunicativa). Sin embargo, el avance tecnológico replantea la función del docente pues ahora le corresponde explorar las alternativas que ofrecen las TIC, los usos que les pueden dar tanto docentes como estudiantes.

En el caso de la UDF, se puede decir que el uso de TIC en la enseñanza del francés en la modalidad presencial planteaba el uso del modelo de integración pues los libros sugeridos para las sesiones estaban acompañados de un CD como apoyo para el docente en el desarrollo de las competencias de comprensión auditiva y expresión oral. Sin embargo, las clases tenían como limitante la falta de recursos materiales debido a que se carecía de laptop para reproducir el CD así como de proyector para actividades audiovisuales, por lo que este modelo no se podía llevar a cabo por completo. Por otro lado, sin Internet y sin un laboratorio para complementar el proceso de enseñanza-aprendizaje ello repercutía en el acceso y uso efectivo de TIC. Este panorama desalentaba a los estudiantes y ello se reflejaba en la falta de motivación e interés en el aprendizaje del francés.

Por el contrario, cuando la clase cambió a un entorno virtual logró superar algunos obstáculos de infraestructura como tener una computadora propia con bocinas y audífonos lo cual permitía la transmisión del contenido. Asimismo, el acceso al Internet permitió tener abiertos varios sitios web al mismo tiempo y con las funciones de la plataforma Zoom pude compartir pantalla. Considero que por lo que se refiere a la enseñanza del francés los estudiantes se vieron beneficiados pues se implementaron dinámicas y actividades que habían estado limitadas en el aula presencial.

Por otro lado, debo precisar que, aunque como docente contaba con la infraestructura tecnológica para continuar con las clases mis competencias en el manejo de las TIC para realizar el diseño instruccional de las mismas, así como elaborar contenido digital fueron insuficientes. Además, debo reiterar que no todos

los alumnos contaban con recursos tecnológicos para hacer frente a la modalidad virtual, es decir, algunos se conectaban por medio de sus teléfonos.

En ese sentido, la transición de la modalidad presencial a la modalidad virtual me permitió implementar un cambio en la enseñanza del francés. Esto es porque la mayoría de los libros sugeridos por la Universidad desarrollan el aprendizaje a través del Modelo de integración de las TIC en donde son un complemento en la enseñanza del francés a través de la combinación de imagen y sonido. En cambio, la modalidad virtual abrió la posibilidad de que como docente utilizara distintos materiales impresos o digitales, uso de sitios web en tiempo real y que los alumnos exploraran las TIC y diversificaran su uso lo cual se dirige hacia el modelo de autonomía.

Por ejemplo, en el sitio Le Point du Fle hay ejercicios interactivos con colores, imágenes y sonidos lo cual hizo más atractiva la clase para los alumnos que contaban con una computadora y ello se vio reflejado en la participación en las sesiones virtuales.

En consecuencia, este cambio en la modalidad de aprendizaje dio la oportunidad a que los alumnos exploraran por su cuenta en los sitios web aquellos temas que resultaban de mayor interés o en los que deseaban ahondar en cuanto a ejercicios o conocimiento.

En el siguiente apartado revisaremos algunas TIC utilizadas en el campo de la enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales y otras que son más frecuentes para el aprendizaje del francés.

3.1 Tipos de apps utilizadas en entornos virtuales para el proceso de enseñanza-aprendizaje del francés.

En las tablas que se muestran a continuación se pueden ver ejemplos de TIC utilizadas en entornos virtuales educativos. Algunas de ellas facilitan la comunicación asincrónica entre el docente y los estudiantes, por ejemplo: correo electrónico o blog. Otras como Zoom, Teams, Skype o Google Meet sirvieron como recurso inmediato para realizar videoconferencias y poder continuar con las clases.

Este es mi caso en la UDF durante la pandemia pues como se mencionó en el capítulo I la capacitación en el uso de Zoom fue a través de un tutorial, pero esta plataforma sirvió como herramienta para las sesiones sincrónicas en el curso de francés IV.

Aunque Zoom no es una TIC que esté enfocada en el aprendizaje del francés las funciones que tiene fueron importantes para continuar la enseñanza del francés durante la pandemia vía remota. Es probable que si no hubiera existido esta herramienta la comunicación hubiese sido únicamente a través de correos electrónicos por medio de los cuales se enviaran documentos que tendrían que contestar los alumnos y que en función de ello el docente los evaluara. Obviamente esto en nada beneficiaba a los estudiantes y por el contrario los iba a dejar con dudas en los temas pendientes.

Ahora bien, Zoom es una plataforma online que permite realizar video-llamadas en tiempo real con las siguientes funciones: compartir escritorio, pizarra, chat, grabar la conferencia, compartir documentos, y poder acceder desde cualquier lugar ya que está disponible para dispositivos móviles.

Una de las funciones que utilicé con mayor frecuencia en clases de francés fue compartir escritorio ya que me permitía tener abiertos sitios web como Le Point du fle, videos de Youtube, distintos documentos y con la facilidad de un click navegar de una página a otra con lo cual se aprovechaba al máximo el tiempo. Además, como lo he mencionado en otros apartados, el uso de recursos audiovisuales se potencializó en el entorno virtual.

En ese sentido, el uso de TIC me permitió transitar de un modelo audiovisual a un modelo ecléctico pues, aunque en algunas clases presenciales utilicé el audio acompañado de un documento escrito para trabajar la comprensión auditiva, la realidad es que las condiciones de infraestructura eran deficientes para trabajar esta competencia porque el sonido se dispersaba en las aulas presenciales. Por el contrario, en el aula virtual se echó mano de lo visual, auditivo y actividades interactivas para desarrollar las competencias de comprensión auditiva y expresión escrita. Asimismo, para desarrollar la expresión oral el proyecto de cantar una

canción de su elección sirvió para evaluar la pronunciación e incluso para algunos sirvió como medio de catarsis por el estrés que les causaba la pandemia y para superar el miedo a participar en público. La flexibilidad metodológica o eclecticismo que he mencionado en este párrafo son adecuados en el ámbito de la didáctica de la lengua. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas sugiere emplear los métodos para el proceso de enseñanza aprendizaje que “se consideren más eficaces para alcanzar los objetivos acordados en función de las necesidades de los alumnos como individuos en su contexto social. La eficacia depende de la motivación y de las características particulares de los alumnos, así como de la naturaleza de los recursos, tanto humanos como materiales” (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación, 2002:141).

Ejemplos:


	<p>Zoom es una plataforma online que permite realizar video-llamadas en alta definición, con la funcionalidad de compartir escritorio, pizarra, chat, grabar la conferencia, compartir documentos, y poder acceder desde cualquier lugar ya que está disponible para dispositivos móviles.</p>	<p>Herramienta que facilita la comunicación remota entre docentes y alumnos pues se caracteriza por su flexibilidad espacial, temporal y por la multimodalidad de la comunicación. En Zoom la comunicación entre los usuarios es multimodal, es decir, en sus interacciones, el emisor y el receptor usan diversos recursos: la videoconferencia, la mensajería instantánea, se expresan con palabras, con la entonación e incluso son gestos. Otras funciones son: Compartir pantalla. El moderador puede compartir recursos como escritorio de la PC, pizarra digital, videos o documentos en múltiples formatos que tengamos previamente abiertos en nuestra computadora. Chat: En tiempo real el moderador puede enviar mensajes a todos los asistentes o sólo alguno de ellos.</p>
--	--	---

Imagen 32


	<p>Youtube: es una plataforma que permite el almacenamiento, administración y difusión de videos de forma gratuita. La temática de los videos es variada, la mayoría son musicales y algunos abordan temas educativos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Facilitar la progresión de lo simple a lo complejo pues existen videos realizados desde una visión pedagógica en donde se cuida el nivel de la lengua. ▪ Fomentar la competencia comunicativa e intercultural pues existen videos que abordan contenidos socioculturales. Ejemplos: <ol style="list-style-type: none"> 1) Français avec Pierre Français avec Pierre – YouTube 2) Français authentique Français Authentique – YouTube 3) Nathalie FLE Nathalie FLE – YouTube 4) FastGood Cuisine FastGoodCuisine – YouTube 5) Des racines et des ailes Des Racines et des Ailes – YouTube 6) Zoom sur les métiers Automaticien / automaticienne - Zoom sur les métiers – YouTube 7) Ça M'intéresse – YouTube 8) https://www.youtube.com/@innerFrench
---	--	--

Imagen 33

Asimismo, como fuente de consulta los invité a conocer Wordreference como un diccionario en línea en el cual en caso de duda podrían consultar el significado y uso de algunas palabras ya que su acceso es gratuito.


 <p>WordReference.com Diccionario de Español, Inglés, Francés y Portugués</p>	<p>Wordreference nació con la intención de ofrecer a los usuarios las mejores traducciones de palabras, frases, términos y expresiones en un principio del inglés a otros idiomas, aunque con su crecimiento se expandió a otros idiomas como el francés, español, italiano, alemán o portugués.</p>	<p>WordReference es un diccionario en línea que permite: Conocer definición y conjugación de palabras. Realizar traducción de palabras en diversos idiomas. Buscar sinónimos y antónimos de palabras.</p>
--	--	---

Imagen 34

Para reforzar la comunicación con los estudiantes utilicé el correo electrónico pues es un recurso tecnológico al que todos estábamos habituados a usar y servía también como actividad de práctica para la expresión escrita ya que se requiere un lenguaje más formal y por ende un nivel más avanzado.



RECURSO	CARACTERÍSTICAS	FUNCIONES
	<p>Correo electrónico: Es un programa en línea que permite enviar, recibir y almacenar mensajes y archivos en una cuenta o buzón de correo de manera asincrónica.</p>	<p>Es una herramienta que sirve para comunicarse de forma escrita en francés entre alumnos y docentes, o bien entre los primeros. En los mensajes pueden adjuntarse archivos o audios, asimismo se puede emplear en la comunicación escrita con hablantes nativos.</p>
	<p>Blog: Es una bitácora digital que se realiza en una plataforma de blogging donde una o varias personas participan expresando sus opiniones libremente sobre un tema. Además, es posible realizar búsquedas, publicar e intercambiar información</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es una herramienta de comunicación colectiva en el que se reúnen y comparten una gran variedad de recursos para la enseñanza-aprendizaje de la lengua. Ejemplos: <ol style="list-style-type: none"> 1) Les experts du FLE Activités pour les enseignants FLE – Les Zexperts FLE 2) Mot de passe-FLE MOT DE PASSE – FLE (seminariofrances.blogspot.com) ▪ Funciones como un espacio de comunicación en el que los lectores del blog pueden reaccionar y comentar su contenido. Ejemplos: <ol style="list-style-type: none"> 1) FLE D'Artifice FLE D'Artifice (francesvirtual.blogspot.com) 2) TICS en FLE TICs en FLE ▪ Ser un proyecto pedagógico en el que se comparten conocimientos y se realizan proyectos colaborativos entre los estudiantes. ▪ Ser un espacio de enseñanza-aprendizaje para realizar tareas en línea que complementan el trabajo presencial del curso. Ejemplo: <ol style="list-style-type: none"> 1) Le FLE à la UNE Le FLE à la Une (lefealaune.blogspot.com)

Imagen 35

El uso de grupos de Facebook se sugirió como una forma de crear redes de apoyo y socialización entre estudiantes, pero en los cuales no participé como docente por motivos de seguridad. Asimismo, ellos podían compartir los documentos que se utilizarían en las siguientes sesiones o anuncios importantes de la materia o de su carrera. En ese sentido, se les propuso la idea y se dejó a la consideración de los alumnos la creación de este mecanismo de interacción.



RECURSO	CARACTERÍSTICAS	FUNCIONES
	Facebook: esta red social sirve para estar en contacto con otras personas, compartir fotografías, videos, música y todo tipo de información. El acceso es fácil, rápido y a través de diversos dispositivos móviles(laptop, teléfonos celulares, ipad), no tiene límites espaciales ni temporales por lo cual se facilita la comunicación sincrónica y asincrónica.	Formar grupos de colaboración que compartan información, fomentar la interacción entre pares y romper con la relación jerárquica entre docente-alumnos. Además, sirve para mejorar la expresión escrita de los alumnos de una forma recreativa.
	Twitter: es el nombre de una red de microblogging que permite escribir y leer mensajes en Internet. Twitter envía y recibe mensajes o micromensajes limitados a 140 caracteres. Estas entradas son conocidas como tweets, se caracteriza por la brevedad de sus mensajes y en su facilidad de publicación.	Twitter permite la comunicación rápida entre los integrantes del grupo porque los mensajes que se redactan son breves y sus usuarios están en contacto más allá de los límites del salón y el horario de clase. Puesto que el principio de esta red es contar lo que uno hace de manera instantánea, cuando está sucediendo, es ideal para desarrollar la expresión escrita y hacer pequeños relatos sobre la vida cotidiana, las actividades durante el fin de semana o las vacaciones; motiva al grupo a expresarse por escrito. También puede emplearse para compartir imágenes o textos e invitar a los “seguidores” a opinar sobre ellos, una actividad que se practica desde los primeros niveles de francés(Eduscol, 2010)

Imagen 36

Como parte de la investigación de este trabajo realicé la búsqueda de algunas TIC que están diseñadas para que los alumnos puedan practicar de forma autónoma el aprendizaje de la lengua francesa. Esta actividad requiere fundamentalmente ciertas actitudes del estudiante, por un lado, tener interés en su propio aprendizaje; por otro lado, contar con las habilidades digitales en su uso y, finalmente conocer las implicaciones de un modelo a distancia en el cual existe mayor autonomía del estudiante en su aprendizaje y en donde el docente es un guía en ese proceso.

Algunas de las TIC que favorecen la autonomía del estudiante en su aprendizaje son las que se muestran en la siguiente tabla:


RECURSO	CARACTERÍSTICAS	FUNCIONES
	Duolingo. Esta es una aplicación que puedes utilizar desde tu celular, Tablet o Pc. Cuenta con una interfaz sumamente amigable para el usuario. Esta app especifica que 32 horas de sus cursos equivalen a lo que se vería en todo un semestre de francés.	<ul style="list-style-type: none"> Practicar de forma autónoma ya que cuenta con un sin fin de ejercicios, donde puedes practicar día con día y además de todo podrás medir tu progreso. https://es.duolingo.com/

Imagen 37




	<p>También conocida como Société Radio-Canada, se encarga de las transmisiones en idioma francés dentro de Canadá y es la única en su tipo en este país. Está situada en Montreal. Gestiona dos radios, una plataforma digital de música, una cadena de televisión y canales temáticos, varios en colaboración con otros estados de la francofonía.</p>	<p>Es una excelente página para descubrir música en francés. Solo se tiene que dar clic al enlace y se podrá disfrutar de una excelente selección de canciones, buscando la opción “en directo” en la parte superior derecha de la página. Es sumamente recomendable si quieres disfrutar de música en francés, pero nos sabes de grupos o bandas. https://ici.radio-canada.ca/societe</p>
	<p>France Bienvenue. Este es un sitio de internet dedicado a la enseñanza del idioma francés, cuenta también con una interfaz muy intuitiva, lo que facilita enormemente el tránsito por esta página para las personas que están interesadas en convertirse en individuos francófonos.</p>	<p>▪ Aprender francés con conversaciones reales, la transcripción completa y todas las explicaciones: ¡lo comprenderás todo! https://francebienvenue1.fr/</p>
	<p>TV5 Monde Plus. Es una aplicación gratuita, que se podría catalogar como “On demand” que quiere decir que se pueden visualizar infinidad de videos en línea (películas, entrevistas, documentales, etc.), algunos de estos videos son transmitidos completamente en vivo. Es una aplicación práctica y muy fácil de utilizar si lo que buscas es agudizar tu oído con el idioma francés.</p>	<p>Practicar la comprensión auditiva y expresión oral de la lengua francesa. https://play.google.com/store/apps/details?id=com.dotscreen.tv5mondeplus.mobile&hl=es_MX&gl=US</p>

Imagen 38

Las TIC contenidas en las tablas anteriores son una herramienta que complementa el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Una de las competencias pedagógicas que debe tener el docente es proponer y acercar a los alumnos a otros recursos digitales o físicos para que amplíen su conocimiento y en el caso del francés para que practiquen de forma autónoma la lengua. En ese sentido, al proponerlas a los alumnos, yo también fui descubriendo cómo ayudarles a ser autónomos.

3.2 Aprendizaje mediado por la tecnología para el desarrollo de las competencias auditiva, comunicativa, comprensión y producción escrita.

Durante la pandemia por Covid-19 el grupo de francés IV de la Licenciatura en Comercio Internacional y Gestión Aduanera cambió de un modelo presencial a virtual lo cual representó, como se ha mencionado a lo largo de los capítulos anteriores, retos para mí como docente y también para los estudiantes.

Antes de explicar la transición de la modalidad presencial a la virtual del grupo de francés IV haré una breve descripción de datos y la dinámica de trabajo que se llevó a cabo previo a la pandemia pues este grupo estuvo a mi cargo desde el módulo de

francés I pero para efectos de este trabajo únicamente centraré su análisis en lo ocurrido durante la pandemia.

El grupo de francés IV estaba conformado por 19 alumnos de los cuales 13 son mujeres y 6 hombres en un rango de edad de 22 a 25 años. Este grupo estuvo a mi cargo desde el módulo de Francés I hasta Francés IV y, como ya se mencionó, es durante este último curso cuando ocurre la pandemia. La forma de trabajo que implementé con ellos fue a partir de la experiencia que tenía en los cursos de derecho pues hasta ese momento no tenía conocimiento alguno de pedagogía y menos aún en la enseñanza de una lengua extranjera. Para empezar, hice una organización de los temas contenidos en el currículo señalados por la universidad e implementé actividades que desarrollaran las competencias que considero más importantes en el aprendizaje de una lengua. Así, por ejemplo, al tener dos sesiones a la semana utilizaba la primera para revisar gramática o vocabulario y la segunda sesión para actividades de comprensión auditiva y expresión oral, obviamente retomando los temas de la sesión anterior. En el aula los alumnos realizaban ejercicios escritos y con estas actividades evaluaba su participación y respecto de tareas solicitaba únicamente algún ejercicio para la casa que sirviera de respaldo en caso de inconformidad por parte de algún estudiante, lo cierto es que fueron muy pocas tareas debido a que la mayoría de ellos desempeñaban alguna actividad laboral además de estudiar por lo cual en distintas ocasiones me comentaron que no tenían el tiempo suficiente para hacerlas por lo cual la única tarea era estudiar o repasar las lecciones anteriores.

En cuanto a la actividad de investigación y exposición de temas señalados en “actividades de aprendizaje” me pareció absurdo que en el diseño del temario se incluyera esta actividad como una estrategia de aprendizaje de los estudiantes pues explicar un tema que no conocen en una lengua que están aprendiendo y de la cual no tenían dominio resultaba poco factible su implementación. Además, es importante recordar que esta asignatura está incluida en el Plan de estudios como obligatoria y la cual los estudiantes debían aprobar para poder titularse pero que la veían de relleno y no le encontraban utilidad en su carrera. En ese sentido, es que

hice modificaciones para cumplir aparentemente con este criterio. Así, la propuesta fue un proyecto a mediano plazo que implicara no una exposición como tal pero sí una participación en público.

Estas actividades de hablar en público no tenían tan buena aceptación al principio del curso pues la mayoría de los alumnos sentía pena o vergüenza para hablar en francés ya que se les dificultaba la pronunciación de las palabras por lo cual las actividades fueron de simples a complejas. Sólo por mencionar un ejemplo en el nivel de Francés I tuvieron que grabar un video en el cual se presentaran y expresaran sus gustos, así como hablar de los integrantes de su familia utilizando vocabulario sencillo. Aunque para algunos se les dificultó la tarea es satisfactorio decir que todos entregaron su video; por otro lado, por motivos de seguridad la revisión la hacía únicamente yo como docente y sólo como respaldo se enviaba a la Coordinación de la carrera una copia del material.

Ahora bien, los exámenes estaban organizados en cuatro etapas, la primera con ejercicios similares a los realizados en las clases, la segunda una sección de lectura con algunas preguntas para trabajar la comprensión escrita, la tercera era la comprensión auditiva en la cual los alumnos debían responder algunas preguntas de opción múltiple y finalmente la comunicación oral la hacían a través de un diálogo improvisado o con un guion como apoyo.

El principal objetivo que tenía con las actividades tanto escritas como de expresión oral era brindarles las herramientas para comunicarse en situaciones reales. Sin embargo, después de haber cursado la LEF y a partir del estudio de las metodologías de enseñanza del francés puedo decir que hice una combinación entre la metodología de SGVAO y el enfoque comunicativo, obviamente sin tener la menor idea acerca de su contenido. Aquí puse en práctica el eclecticismo metodológico que sugiere el Marco, como ya comenté en un párrafo anterior.

Ahora bien, durante la pandemia por covid-19 el grupo de francés IV de la Licenciatura en Comercio Internacional y Gestión Aduanera cambió de un modelo presencial a virtual lo cual representó un reto para mí y para ellos.

El curso de francés IV comenzó en enero de 2020 y como parte de una revisión de los temas vistos en el módulo de Francés III hice un repaso del tiempo indicativo pasado compuesto (passé composé) y copretérito (imparfait) por lo cual para retomar la conjugación de estos tiempos verbales les envié el siguiente ejercicio el cual tuvieron que resolver en casa y revisamos después en clase.

Français

Passé composé/ Imparfait

Une gaffe

Il _____ (être) une fois une Jolie jeune fille qui _____ (travailler) comme vendeuse dans un petit magasin de chaussures. Elle _____ (ne pas aimer) pas son patron parce qu'il _____ (être) méchant. Il _____ (adorer) l'argent et, lui, il _____ (gagner) beaucoup d'argent mais les vendeuses _____ (travailler) pour lui _____ (être) pauvres. La jeune fille _____ (ne plus vouloir) travailler pour lui mais elle _____ (ne pas pouvoir) trouver d'autre travail. Alors, elle _____ (décider) de rester dans le magasin de chaussures, mais elle _____ (ne pas être) contente et elle _____ (pleurer) souvent chez elle le soir parce qu'elle _____ (ne pas avoir) assez à manger et parce qu'elle _____ (être) si fatiguée.

Puis, un jour un beau jeune homme _____ (entrer) dans la magasin. Il _____ (être) très bien habillé et il _____ (avoir), l'air sympathique. Il _____ (ne rien acheter), mais lui et la jeune fille _____ (parler) ensemble et il _____ (inviter) la jeune fille à manger avec lui le soir. Ils _____ (aller) dans un petit restaurant italien où ils _____ (prendre) des spaguetti et du Chianti. Ils _____ (parler beaucoup) et la jeune fille _____ (oublier) l'heure. Puis elle _____ (regarder) sa montre. Il _____ (être) minuit et elle _____ (devoir) être au magasin à sept heures du matin. Elle _____ (expliquer) le problème au jeune homme et ils _____ (partir).

Imagen 39

De igual forma con la finalidad de involucrarlos un poco más con el idioma incluía algunas actividades relacionadas con festividades en Francia y la similitud que tuvieran con las de México. En ese sentido, en México se festeja el 2 de febrero como el "Día de la Candelaria" y en Francia en la misma fecha se celebra "La fête de la Chandeleur" para conmemorar la presentación de Jesucristo en el templo de Jerusalén. Sin embargo, cada país tiene una comida distinta para acompañarlo por lo cual este tema sirvió para repasar el vocabulario de alimentos, así como el

aspecto cultural al comparar semejanzas y diferencias de las celebraciones en ambos países.

Cabe decir que ahora entiendo la importancia de la competencia intercultural como una habilidad del estudiante para desenvolverse en una lengua extranjera en situaciones de comunicación intercultural. Por lo que puedo confirmar que fue acertado proponer actividades como la anterior que realicé de manera un tanto intuitiva. A continuación, inserto una imagen del tema “La Fête de la Chandeleur” (Le Point du Fle <https://www.lepointdufle.net/>).

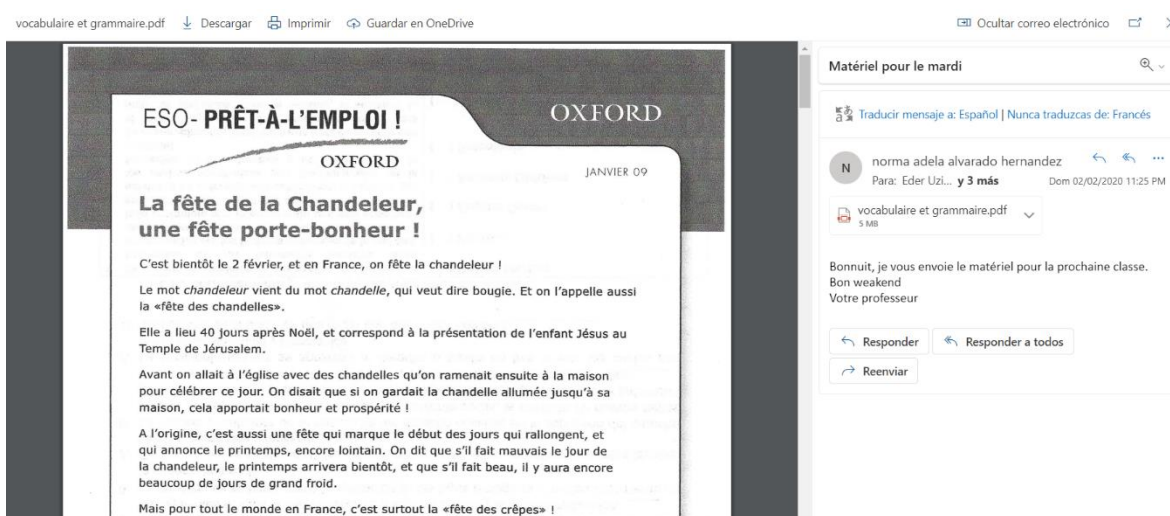


Imagen 40

En las siguientes semanas y hasta antes de la pandemia la dinámica de clase fue la mencionada antes, es decir, los martes revisamos gramática con algunos ejercicios y los jueves pedía a los estudiantes realizar ejercicios de comprensión auditiva y expresión oral. Por ejemplo, con el uso de la canción “Demain” reforzamos el tiempo verbal del futuro simple y adverbios de tiempo.

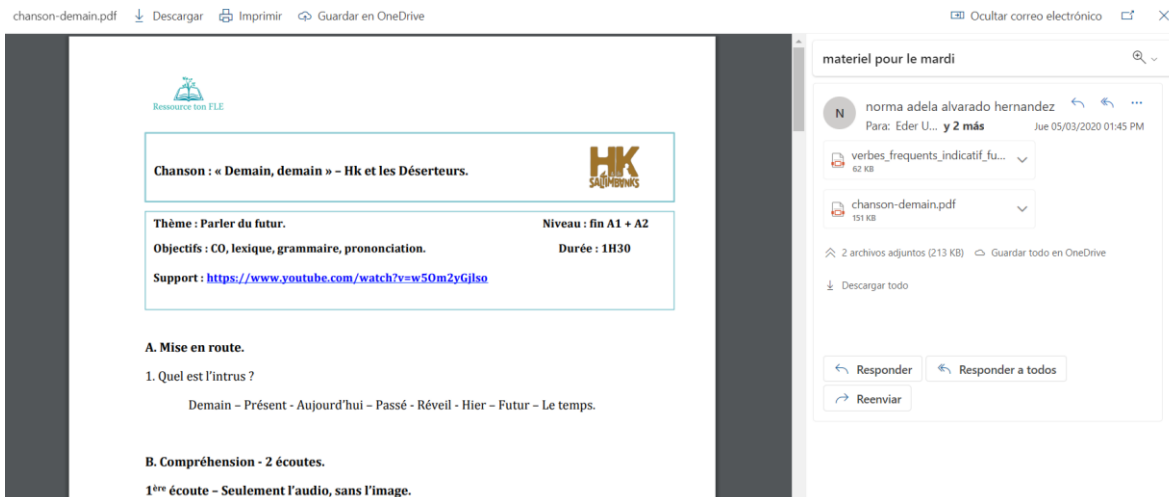


Imagen 41

En este tipo de actividades los alumnos estaban más atentos y dispuestos a participar en su desarrollo. Aunque debo reiterar que el nivel de volumen de las bocinas era bajo lo cual dificultaba la comprensión de los sonidos, esta es la razón por la cual en la mayoría de los documentos que les enviaba procuraba que estuviera el link adjunto para que pudieran escuchar nuevamente la canción en su casa y practicar por su cuenta.

Ahora bien, cuando el gobierno suspendió todas las actividades debido a la pandemia por covid-19 hubo una pausa en todo por lo cual la universidad me envió los siguientes correos y dio como instrucción suspender la realización de actividades.

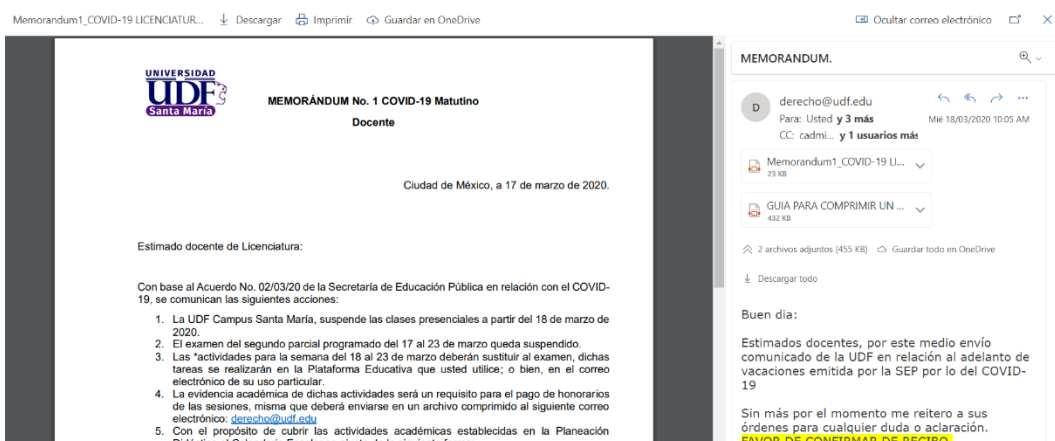


Imagen 42

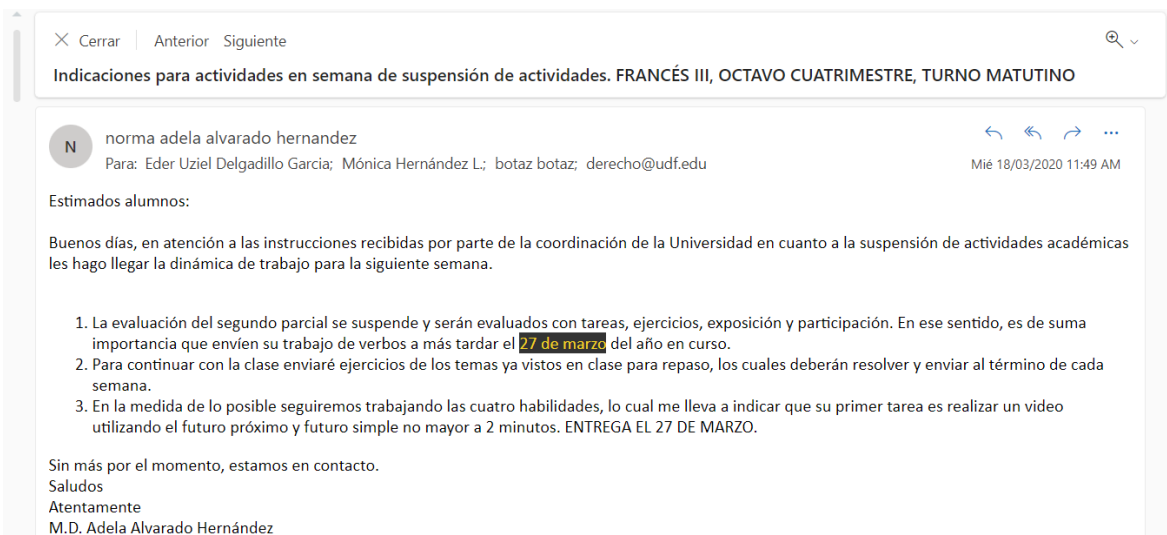


Imagen 43

De las imágenes anteriores(42 y 43) debo resaltar que tres semanas sin actividades se convirtieron prácticamente en dos unidades que no se revisaron en el tiempo programado por lo cual el estudio de esos temas se reanudó después de un mes. Además, la segunda evaluación se realizó a través de documentos escritos, es decir, ejercicios de temas ya vistos en otras sesiones. Esto deja al descubierto las deficiencias estructurales que tuvo la universidad.

Como una estrategia para no suspender completamente el aprendizaje de la lengua extranjera hice la sugerencia a los estudiantes de seguir practicando el aprendizaje de la lengua francesa con la ayuda de sitios como TV5monde, pero es una actividad sobre la cual no existe certeza de que la hayan realizado pues en ese momento el tema de la salud era algo que preocupaba a todos.

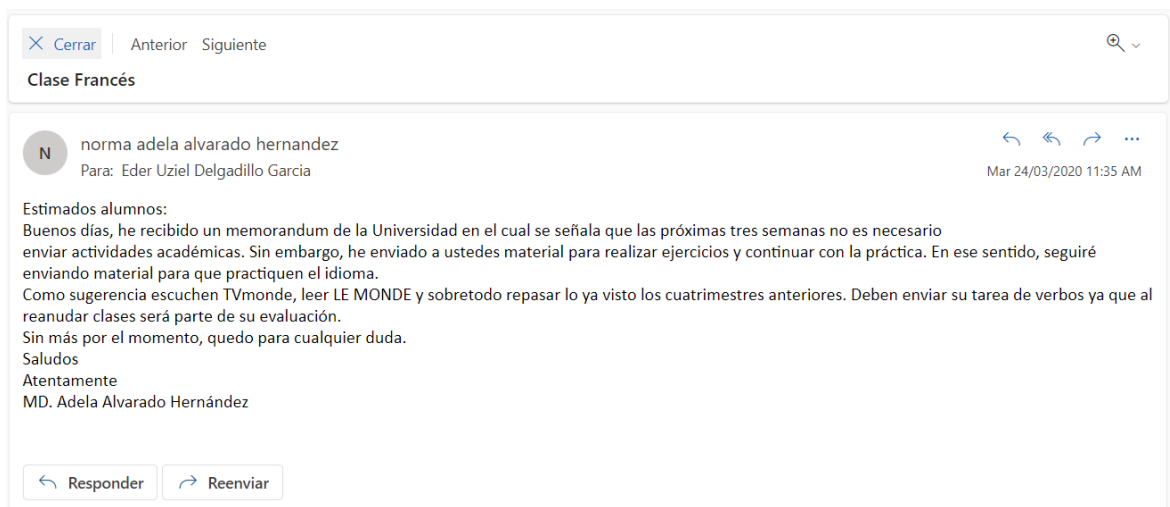


Imagen 44

Cuando se reanudaron las clases a través de Zoom el primer tema que revisamos fue el vocabulario de las emociones, en particular esta actividad era para saber cómo estaban sobrellevando la situación de la pandemia por lo cual una de las actividades fue que completaran una tabla de emociones y que aprendieran a expresar en francés “tengo frío” o “tengo miedo”; obviamente con esta actividad se trabajó el vocabulario.

Por otra parte, el enviar correos en francés me sirvió de práctica en la competencia de escritura y así pude darme cuenta de las áreas de oportunidad que debía trabajar en el futuro para mejorar mi práctica como docente.

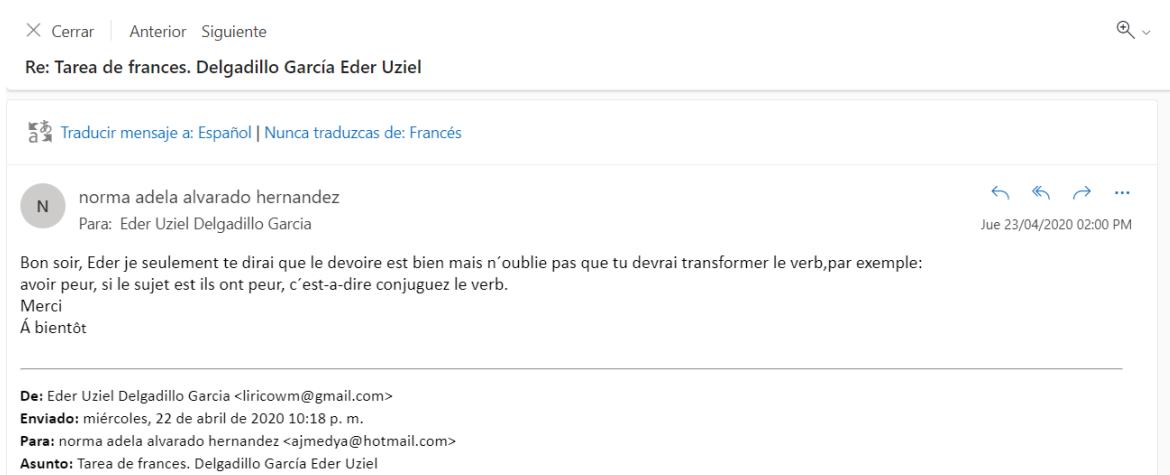


Imagen 45

Re: Tarea de frances. Delgadillo García Eder Uziel

Mes émotions prédominantes

Semaine	Matin		Après-Midi		Soir	
	Émotion	Cause possible	Émotion	Cause possible	Émotion	Cause possible
Lundi		Se lever tôt		travailler		se reposer
Mardi		À cause de lundi		Juste de la nourriture		Entraînement intensif
Mercredi		Midweek		Etude		Deux jours avant le week-end
Jedi		préparer le petit déjeuner		voir mes extraits de compte		un jour pour le week-end
Vendredi		C'est vendredi		Dernier jour de travail		Jeux vidéo
Samedi		Commencez le week-end		Joue avec mes chiens		Soirée jeu vidéo
Dimanche		programme en java		Fin des travaux en attente		Je termine le week-end

Imagen 46

Re: Tarea de frances. Delgadillo García Eder Uziel

Elle Avoir tort

y' Avoir l'air

7. Will et Amanda Avoir raison fâchés.

8. Cédric Avoir faim

9. Marlon Crane Avoir peur

10. Ce Québécois Avoir froid

11. Les jeunes mariés _____ heureux.

Imagen 47

El cambio a la modalidad en línea favoreció a los alumnos del curso de francés IV pues algunas actividades se complementaron, por ejemplo, cuando revisamos el tiempo verbal del presente condicional utilizaba el sitio web “Le Point du Fle” para compartir en Zoom los documentos que les había enviado previamente y al mismo tiempo tener otras páginas abiertas para revisar la pronunciación del tiempo. Esto, a diferencia de la modalidad presencial, permitía aprovechar al máximo el tiempo pues ya no era necesario escribir en el pizarrón, sino que sólo con un click cambiaba de un documento a otro; o bien, compartía videos en YouTube para trabajar la competencia auditiva pues ya no estaba limitado el volumen como en el aula presencial ni tampoco faltaba la conexión a Internet.

Por ejemplo, para trabajar el tema de “Les pronoms compléments” les envié el texto de la canción de Bénabar “Dis-lui-oui” para completarla con los pronombres que faltaban. En la primera reproducción sólo fue con el audio, la segunda y tercera vez, compartí la pantalla para que vieran el video de la canción con el título lo cual los ayudó a terminar de completar con los pronombres la transcripción de la letra. El uso del recurso audiovisual sirvió para entender el contexto de la canción y por ende comprender el significado de esta.

LES PRONOMS COMPLÉMENTS

Complétez les paroles de cette chanson de Bénabar avec les pronoms qui conviennent.

Contexte de la chanson : Le « narrateur » essaie de convaincre l'ex copine de son meilleur ami, qui vient de le quitter, de le reprendre parce qu'il l'héberge et ne le supporte plus. (il tutoie la femme à laquelle il s'adresse)

Je sais bien, Muriel, que ça ne ___ regarde pas
Tu ___ as foutu dehors et je respecte ton choix
Mais il voudrait revenir... d'accord, j'insiste pas
C'est mon ami quand même ! Non, C'est pas ___ qui ___ envoie

Ça ___ fait de la peine, vous alliez si bien ensemble
Six ans de vie commune, mais je veux pas ___ défendre
Avec tout ce que vous avez vécu, avoue que c'est dommage
Et je ___ dis pas combien il souffre, ça serait du chantage

Imagen 48

Muriel je ____ prie
Je ____ supplie
Dis-____ Ouiiii
Depuis qu' tu ____ as quitté, il habite chez ____
Je ne peux plus ____ supporter, Muriel aide-____

Il veut toujours qu'on parle et qu'on parle que de ____
La discussion consiste à ____ écouter, à dire " oui "
Le seul moment tranquille c'est quand il ____ écrit
Mais les poèmes de cinq pages, après il ____ lit

Il ____ raconte votre vie dans les moindres détails
Ce qui ____ passe dans votre lit depuis vos fiançailles
Je suis un gentleman, j' répéterai pas, c'est intime
Rassure-____ Muriel... Espèce de p'tite coquine

Il va et vient la nuit à n'importe quelle heure
Il fouille dans ma chambre pendant que je dors
J'ai frôlé la crise cardiaque, j' ____ ai encore mal dans le bras
Il a fait semblant d'être somnambule pour que j' ____ engueule pas

Tu sais, c'est un mec bien mais j' veux pas ____ influencer
Il gagne pas mal sa vie, à deux c'est mieux pour le loyer
Voyons les choses en face, t'es pas non plus terrible
Regarde-____ dans une glace, Muriel, faut être lucide

Bon, il a des torts, il ____ a trompée c'est vrai
Avec ta mère d'accord mais ramène pas tout à ____
Muriel, mon enfant, je ____ aide parce que je t'aime bien
Mais on ne s' ____ sortira pas, si tu ____ mets pas du tien.

Imagen 49

La ventaja de acceder a distintos materiales a través de Internet ayudó a complementar los temas vistos en otros cursos y estudiar los nuevos temas con el uso de TIC.

La comprensión escrita se trabajó a lo largo de las ocho clases restantes del curso con una lectura que invitaba a la reflexión "Le prisonnier du temps". Esta lectura es un cuento de ciencia ficción acerca de un adolescente que a pesar de ser muy inteligente queda atrapado en el tiempo por un descuido. De igual forma este texto sirvió para reforzar los tiempos verbales estudiados a lo largo de los cuatro cursos e invitar al estudiante a conocer el vocabulario pues aborda el tema de la inteligencia artificial, las ventajas y desventajas para el ser humano en la realización de sus

tareas. Asimismo, la expresión escrita a través del correo electrónico y chat en la sesión de Zoom. Ejemplo:

Competencia de expresión escrita

Re: ID de la sesión.



Traducir mensaje a: Español | Nunca traduzcas de: Francés



norma adela alvarado hernandez

Para: karen landero

Mar 02/06/2020 07:00 PM

Revisez l'utilisation des prépositions et le devoir est hors du temps.
À lundi

De: karen landero <karenlr_2906@outlook.com>

Enviado: martes, 2 de junio de 2020 06:43 p. m.

Para: norma adela alvarado hernandez <ajmedya@hotmail.com>

Asunto: Re: ID de la sesión.

Pour aller à boulangerie Esperanza ?

Allez tout droit jusqu'à l'avenue San Cosme, vous continuez tout droit jusqu'à ce qu'on arrive à la boulangerie.
Pour aller à Banque banamex, Banorte?

Dirigez-vous le long de San Cosme Avenue 4 blocs vers le métro "Revolucion" sur le côté gauche est Banque Banorte, suivre quelques blocs de plus et vous trouverez Banamex Bank et en face est la banque Banamex .

Imagen 50

En cuanto a la expresión oral el proyecto que realizaron fue el karaoke en francés, con esta actividad los alumnos tuvieron la facilidad para expresarse en la lengua francesa sin temor a la crítica pues al estar apagadas las cámaras los alumnos se liberaron del estrés que representaba hablar en público. De esta actividad no tengo respaldo pues fue en las sesiones en Zoom y no tengo grabaciones.

En suma, el cambio de la modalidad presencial a un modelo en línea me permitió como docente implementar otras dinámicas en el aula virtual como trabajar la expresión oral a través de canciones ya que propuse a los estudiantes buscar una canción de su preferencia en francés porque íbamos a realizar un karaoke virtual. Asimismo, fue posible utilizar en el aula TIC como YouTube y materiales de Le Point du Fle que motivaran al estudiante a continuar en el aprendizaje de la lengua francesa y que sirvieran de mecanismo para expresar las emociones que estaban experimentando con la pandemia y los cambios académicos, sociales y familiares.

Como parte de la evaluación era necesario presentar un examen escrito por lo cual se elaboró el siguiente cuyo contenido era muy similar a los ejercicios realizados en clase. Ejemplo:

LICENCIATURA EN DERECHO
COORDINACIÓN DE LA LICENCIATURA EN DERECHO Y COMERCIO
INTERNACIONAL Y GESTIÓN ADUANERA

ASIGNATURA: FRANCÉS IV
1º SEGUNDA EVALUACION PARCIAL
CICLO LECTIVO 20-43

FIRMA DEL ALUMNO (A)

NOMBRE DEL ALUMNO (A): _____

CUATRIMESTRE: _____ GRUPO: _____

NOMBRE DEL PROFESOR (A): LIC. _____

A) Complétez avec les expressions du temps qui correspondent (deux fois par mois – jamais – souvent – une fois par semaine – quatre fois par semaine

– tous les soirs – tous les matins – rarement – parfois

1. **Il ne joue _____ au tennis. Il n'aime pas ce sport.**
2. **Sophie se maquille _____ pour aller au travail.**
3. **Mes parents vont _____ au théâtre. Ils vont au théâtre une fois par an.**

Imagen 51

Posez la question avec : où, comment, qui, quand, pourquoi, combien ou est-ce que

4. _____ - Le voyage coûte 50\$. **Combien est-ce que le voyage coûte ?**
5. - Parce que je suis malade. **Pourquoi est-ce que tu es blanc ?**
6. - Il mange à la cafétéria. **Où est-ce qu'il mange ?**
7. - Elle paie avec une carte de crédit. **Comment est-ce qu'elle paie ?**
8. 8. Je suis née le 13 août 1983. **Quand est-ce que tu es née ?**
9. _____ C'est un footballeur (qui est Neymar)
10. _____ **Je parle l'anglais, français et espagnol. (quelles langues parles-tu ?)**

Imagen 52

Como puede verse en las imágenes anteriores (51 y 52) el contenido del examen no corresponde con los temas de la asignatura debido a que el tiempo que se tuvo para la revisión de los temas fue aún más reducido de lo normal ya que se agregaron factores como la suspensión abrupta de labores, el período vacacional y el retorno

a clases en una nueva modalidad para el cuerpo docente, alumnos, autoridades administrativas y académicas. Asimismo, el número de reactivos se limitó a diez preguntas para facilitar al área de sistemas la captura de la información.

3.3 Expectativa de aprendizaje de la lengua francesa mediado por el uso de apps en el entorno virtual.

En el caso del grupo de francés IV de la UDF los resultados del aprendizaje se midieron en función de la acreditación del curso por lo que si se tomase en cuenta únicamente este parámetro de medición se podría afirmar que se cumplieron con los objetivos de la institución. Sin embargo, cabe destacar que una calificación no asegura el aprendizaje y en el caso de una lengua extranjera dista del dominio de esta.

A lo largo de los capítulos previos se explicaron algunos de los problemas que enfrenté como docente en la transición del modelo presencial al modelo virtual por lo cual resulta inverosímil suponer que hubo un aprendizaje significativo de los estudiantes. Ahora bien, aunque no se haya alcanzado el nivel de dominio(B2) que se espera de los alumnos de la Licenciatura en Comercio Internacional y Gestión Aduanera en el aprendizaje de la lengua francesa, ello, no demerita el esfuerzo que representó para alumnos y su servidora continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua en un entorno virtual. Por un lado, como docente aproveché las ventajas que representaba el uso de sitios web para trabajar las competencias de comprensión auditiva y expresión oral, como YouTube con videos cuyo contenido podría ser lingüístico o gramatical, recursos multimedia que fomentaran la atención y motivación de los estudiantes e implementar dinámicas de clase distintas como juegos o el karaoke para explorar y aplicar las TIC. En cuanto a los alumnos, el uso TIC en un contexto educativo permitió la exploración de estas de una forma distinta a lo que ya conocían como navegar en YouTube para buscar una canción de su preferencia para la actividad del karaoke e incluso la búsqueda de las respuestas de los ejercicios en el sitio de Le Point du Fle.

Es obvio que las nuevas generaciones asimilan la información de una manera diferente a la que se hacía antes con el uso de la grabadora y el seguimiento en el

libro de texto. Con la implementación de las TIC en el ámbito académico los alumnos de las nuevas generaciones son más audiovisuales y ello requiere que la dinámica de trabajo para la enseñanza de las lenguas extranjeras sea mediada por la tecnología para lograr el aprendizaje esperado y las competencias requeridas según el Marco Común Europeo de lenguas.

Capítulo V

Conclusiones

La pandemia por Covid-19 visibilizó en la UDF algunas problemáticas como la falta de infraestructura en recursos materiales para afrontar la transición de un modelo presencial a virtual, la ausencia de pedagogía en la enseñanza en el nivel superior y la necesidad de mejorar la práctica docente.

Dentro de los obstáculos que enfrenté como docente de la UDF estuvo la poca capacitación que tenía en el uso de TIC, la interrupción en la secuencia de las clases, la falta de acceso a la tecnología en algunos alumnos y aquellos que sí tenían acceso estaban habituados al uso básico o simple de la tecnología. Asimismo, se deben de agregar la incongruencia que existe entre el temario de la asignatura de francés IV con los textos sugeridos en la bibliografía, así como entre la metodología de enfoque comunicativo con las actividades y criterios de evaluación que corresponden a una evaluación sumativa y no formativa. Sin embargo, la transición de un modelo presencial a uno virtual me permitió diversificar el tipo de actividades y dinámicas en las sesiones por video conferencia.

Por otro lado, este cambio abrupto me hizo reflexionar sobre las deficiencias que tenía en las competencias técnicas en el dominio de la lengua francesa, las competencias pedagógicas y las tecnológicas en el uso de TIC por lo cual fue indispensable comenzar con la capacitación. De ahí, que en el 2020 iniciara la Licenciatura en enseñanza del francés en la UPN- UB lo cual me ayudó para mejorar algunas actividades docentes que ya venía realizando con anterioridad, pero ahora con mayor conciencia de su importancia y con mayores herramientas técnicas y didácticas.

Para poner algunos ejemplos de competencias con las que contaba antes de la pandemia son las siguientes:

- 1) Organizar situaciones de aprendizaje. Implica analizar el temario para reflexionar sobre la viabilidad de algunos temas de acuerdo con el nivel de dominio de los alumnos. Es decir, "identificar objetivos realistas, seleccionar

contenidos relevantes y actividades variadas para la consecución de esos objetivos. En suma, selecciona, adapta o elabora secuencias didácticas abiertas que permiten modificaciones y adaptaciones en el aula”. (Castro, López y Urbán, 2018:14).

- 2) Gestionar el aula. Como docente tuve que organizar tiempo y número de sesiones para la enseñanza de la lengua francesa con los obstáculos que se presentaron en el contexto de la pandemia. Por ejemplo, adecuar el contenido del curso a las pocas semanas que restaban del cuatrimestre para concluir el mismo ya que debido a las semanas que no hubo actividad hubo desfase en la secuencia de enseñanza de los temas.
- 3) Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje. Una de las tareas que realicé como docente es buscar, seleccionar, organizar y difundir la información para los alumnos, primero en el aula presencial y posteriormente a través de medios digitales. Así como, diversificar el tipo de recursos que utilizaba en las sesiones para hacer más dinámicas las mismas. De igual forma, invitar a los alumnos a involucrarse en el proceso de aprendizaje pues los materiales son un apoyo, pero es responsabilidad de ellos aprovecharlos. Así, el “profesor propone a los alumnos que reflexionen sobre qué recursos utilizan, el uso que les dan y cómo podrían usarlos para aprender mejor. Además, animarlos a usar nuevos recursos y a valorar en qué medida les ayudan en su aprendizaje”. (Castro, López y Urbán, 2018:17).
- 4) Facilitar la comunicación intercultural. Implementar la competencia intercultural implicó investigar acerca de las costumbres, tradiciones o expresiones que utilizan los franceses en diversos contextos para poder transmitirlos a los alumnos. Esto con los aciertos y errores que conlleva no contar con la preparación académica requerida. Sin embargo, cuando se hacía la comparación entre ambas culturas los alumnos se interesaban más en el aprendizaje de la lengua francesa y de su cultura.

El profesor fomenta la reflexión del alumno sobre la importancia de desarrollar su competencia intercultural para comunicarse en la lengua que aprende. Promueve y desarrolla en los alumnos actitudes y valores

para entender y aceptar hechos y personas de otras culturas —la curiosidad por otras culturas, la empatía, el respeto a la diversidad lingüística y cultural, la apertura y la tolerancia—. (Castro, López y Urbán, 2018:20)

- 5) Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo. El Instituto Cervantes refiere que:

Es la capacidad del profesorado para regular las emociones que experimenta durante el desempeño de su trabajo y contribuir a su propio bienestar, al de sus compañeros y al de sus alumnos. El profesor identifica sus propias emociones, así como las de las otras personas a través de una comunicación empática y asertiva, y las comprende; cuenta con las desavenencias y con las situaciones menos favorables y las aprovecha como oportunidades para emprender acciones que le motiven y le permitan crecer emocionalmente. (Castro, López y Urbán, 2018:23)

En ese sentido, una de las actitudes más importantes en el contexto de la pandemia fue ser flexible y empática con los alumnos pues se presentaron situaciones de estrés, incertidumbre o miedo para las cuales no estábamos preparados, ni ellos ni su servidora. En consecuencia, dar aliento y motivar a los estudiantes para concluir con el proyecto la Licenciatura es una labor que como docente no imaginé que enfrentaría.

Así, por ejemplo, proponer actividades como la tabla de emociones y el karaoke virtual sirvieron como motivación y al mismo tiempo como mecanismo para canalizar las emociones que experimentaban los alumnos y poder expresarlas con vocabulario de la lengua francesa. Esta fue una estrategia para vincular tema, vocabulario y situación de la vida real con las implicaciones emocionales y psicológicas que ello conllevaba para los alumnos.

- 6) Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno. En la práctica docente el profesor tiene la obligación de cumplir con parámetros de evaluación los cuales pueden ser rígidos o flexibles dependiendo de la institución en la que

colabora. En el caso de la UDF los criterios de evaluación están predeterminados por el área académica de la carrera la cual no considera las particularidades en la enseñanza de una lengua extranjera. Es por ello por lo que como docente el margen de actuación estaba limitado, sin embargo, tomando en consideración la situación de emergencia por el Covid-19 hice algunas adecuaciones que permitieran cumplir objetivos reales en cuanto al aprendizaje de la lengua. En consecuencia, “para valorar la competencia comunicativa del alumno” se implementó la actividad del karaoke en francés con una canción de su elección.

Esto implica que el profesor integra la evaluación en el proceso de aprendizaje; hace uso de herramientas y procedimientos adecuados al propósito de la evaluación, al contexto y al alumno; usa la evaluación para mejorar el aprendizaje del alumno, promoviendo una retroalimentación constructiva e involucra a los alumnos en la evaluación de su propio aprendizaje y el de sus compañeros (Castro, López y Urbán, 2018:23)

Ahora bien, como parte de los obstáculos que se presentaron en el momento de la pandemia fue la capacitación deficiente con la que contaba su servidora en el uso de las TIC lo cual hizo necesario que como docente buscara cursos para suplir esta y mejorar la práctica docente en ambientes virtuales.

En el caso de los alumnos de francés IV concluir el aprendizaje de una lengua extranjera en un entorno virtual el cual era absolutamente desconocido con la implementación de TIC que no conocían y cuyo dominio era nulo implicó un reto en el aprendizaje del francés como lengua extranjera. Sin embargo, es importante valorar el esfuerzo realizado por los alumnos pues a pesar de los obstáculos continuaron con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y aunque la expectativa en el dominio de esta no es lo señalado por la institución o por el Marco Común Europeo de Lenguas considero que los estudiantes sí tienen un dominio elemental de la lengua.

Con el estudio de la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua Francesa en la UPN-UB conocí las distintas metodologías y las aportaciones que ha realizado cada una de ellas al aprendizaje de la lengua francesa, así como los retos que aún se tienen en los países hispanos para la enseñanza de la lengua. De igual forma, estudiar el tema de la interculturalidad tuvo un gran impacto en mí pues las diferencias culturales enriquecen la forma en que aprende, se comunica el estudiante de una lengua extranjera y se motiva a continuar con ese aprendizaje hasta cumplir con su objetivo. En ese sentido, con el estudio de la Licenciatura en Enseñanza del Francés reflexioné sobre la importancia de la capacitación continua y constante lo que significa tener un plan para desarrollarse profesionalmente y cuyas implicaciones son las siguientes:

- a) Analizar y reflexionar sobre la práctica docente, es decir adoptar de forma constante una visión reflexiva y crítica sobre la propia docencia y la de otros compañeros para mejorarla. El profesor observa su práctica docente y selecciona los aspectos que le preocupan, los explicita y analiza (Castro, López y Urbán, 2018:21).
- b) Definir un plan personal de formación continua; implica reflexionar sobre su desempeño profesional a partir de la descripción de las competencias clave del profesor, identificar y seleccionar áreas de mejora y planificar acciones de desarrollo profesional (Castro, López y Urbán, 2018:21).
- c) Participar activamente en el desarrollo de la profesión lo cual implica tomar conciencia de pertenecer a la comunidad de profesionales de la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras, y contribuir con aportaciones para mejorar la profesión (Castro, López y Urbán, 2018:21).

En suma, la actividad docente implica capacitación y actualización constante para poder desempeñar con éxito el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos ya sea en aulas presenciales o a distancia.

Bibliografía

- 1) Aranda, J., y Salgado, E., (2005). El diseño curricular y la planeación estratégica. *Innovación educativa*, 5(26), 25-35.
- 2) Bates, A. (2015). La enseñanza en la era digital. Una guía para la enseñanza y el aprendizaje. Creative Commons no comercial 4.0.
- 3) Blanvillain, Prunet, Foucher Stenklov et Avram, (2021, mayo). Analyses de strategies d'adaptation aux situations d'enseignement imposées para le contexte sanitaire de la COVID-19. En *Les cahiers de l'AREFLE*, 2(1), 7-29.
- 4) Cabero Almenara, J., Gallego Pérez, O., Puentes Puente, Ángel de J., & Jiménez Rosa, T. (2018). La "Aceptación de la Tecnología de la Formación Virtual" y su relación con la capacitación docente en formación virtual. *EDMETIC*, 7(1), 225-241.
<https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.10028>
- 5) Cabero, J. (2015, 14 de abril). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *CEF*, (1), 19-27.
- 6) Castro, M., López, S., Urbán, J.F., Bermejo, I., Carbajo, L., García, A., Gil, M., Gutiérrez, R., Higuera, M., Juan, O., Ortín, M., Sánchez, L., Sanz, C., y Soler, Ó. (2018). Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras. Instituto Cervantes.
- 7) Chao Chao, K.-W., & Arias Corrales, I. (2021). Las percepciones de docentes costarricenses de francés sobre la enseñanza remota de emergencia en el año 2020 en la Universidad de Costa Rica. *Actualidades Investigativas En Educación*, 21(3), 1–36. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.46457>
- 8) Chao Chao, K.-W. (2014). Estrategias didácticas mediadas con TIC en un curso de expresión oral francesa / Didactic strategies mediated by ICT in a french oral expression course. *Actualidades Investigativas En Educación*, 14(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v14i2.14801>.
- 9) Cobo, C., & Moravec, J. ((2011). Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. Collecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans

Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
Barcelona.

- 10)Córdova, I. (2011) Tesis: Acceso; uso y apropiación de las Tecnologías de Información y Comunicación(Tlé en la planta docente de la Licenciatura en Educación de Adultos (LEA) perteneciente a la Universidad Pedagógica Nacional; Unidad Ajusco.
- 11)Díaz, F., Hernández, G & Rigo M. (2009). Aprender y Enseñar con TIC en Educación Superior: Contribuciones del Socioconstructivismo. UNAM. 17-62.
- 12)Esteve, F. y Gisbert, M. (2011). El nuevo paradigma de aprendizaje y las nuevas tecnologías. Revista de Docencia Universitaria, REDU, 9(3), 55-73.
- 13)Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). Capítulo 8. En *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza* (pp. 239-264). Aique.
- 14) Laurillard, D. (2012). Teaching as a design science. Building pedagogical patterns for learning and technology. London: Routledge.
- 15) Marcelo, C., Yot, C., Murillo, P., Mayor, C., (2015, noviembre 9), Actividades de aprendizaje con tecnología en la universidad. En *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 20(3), 283-312.
- 16)Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación, (2002), Instituto Cervantes, 1-235.
- 17)Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Obtenido de <http://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-enseñar.pdf>
- 18) Puren, C(2001). La didactique des langues face à l'innovation technologique.
- 19)Ramírez, R. (2005, junio 12), Aproximación al concepto de transposición didáctica. En *Folios*. (21), 33-45.
- 20)Rea, Y. (2018) Tesis: Aproximación a algunos recursos TIC que el profesor de francés pudiera usar como complemento a su práctica docente del nivel universidad perteneciente a la Universidad Pedagógica Nacional; Unidad Ajusco.

- 21)Riviera Laylle, L.,Fernández Morales K., Guzmán Games F., &Pulido, J. (2017). La aceptación de las TIC por profesorado universitario: Conocimiento, actitud y practicidad. Revista Electrónica Educare, 21(3), 1-18.
- 22)Rodríguez, A. (2006). La brecha digital y sus determinantes, UNAM.
- 23)<https://www.youtube.com/watch?v=A4KnrbHVyIA>