



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS

*Francisco García Salinas*



UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR

MAESTRÍA EN INVESTIGACIONES HUMANÍSTICAS Y EDUCATIVAS

**INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS EN EL PROCESO ENSEÑANZA-  
APRENDIZAJE DEL IDIOMA FRANCÉS EN EDUCACIÓN MEDIA  
SUPERIOR PRIVADA EN ZACATECAS**

**TESIS**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRO EN INVESTIGACIONES HUMANÍSTICAS Y EDUCATIVAS

PRESENTA:

RICARDO DE LUNA RÍOS

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. BEATRIZ HERRERA GUZMÁN

CO-DIRECTORA:

DRA. MARÍA DE LOURDES SALAS LUÉVANO

Zacatecas, Zac., agosto de 2025

## **AGRADECIMIENTOS**

En primer lugar, agradezco a la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) por el apoyo otorgado durante dos años para dedicarme de tiempo completo a mi proyecto de investigación. Del mismo modo, expreso mi sincero agradecimiento a la Universidad Autónoma de Zacatecas, por haberme brindado la oportunidad de ser uno de los estudiantes de la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas, Orientación Problemas Educativos y Sociedad de la Unidad Académica de Docencia Superior.

Asimismo, añado un agradecimiento especial para mi directora de tesis, la Dra. Beatriz Herrera Guzmán. Me enseñó a apreciar el mundo de la investigación y me motivó para no desistir en esta ardua pero satisfactoria travesía. Sin su apoyo no hubiera podido culminar esta tesis, ni disfrutado mi experiencia como maestrante.

Por último, agradezco a mi familia, a mis amigos y a mis colegas por haberme alentado a seguir adelante en todo momento, especialmente a Minerva Turriza, por aconsejarme incluso antes de haber sido aceptado al programa de maestría, su tenacidad y perspicacia fueron un gran ejemplo para mí.

## DEDICATORIAS

A mi padre Ricardo por haber estado pendiente de mi trayectoria académica, y a mi madre Mirna por haberme enseñado a ser congruente con mis ideales, sé que estaría orgullosa de verme graduado como máster.

A mi hermano menor, Mauricio, a quien admiro profundamente por su originalidad. Espero de todo corazón que sus logros sean más mayores que los míos. Nada me daría más gusto que verlo cumplir sus propios sueños.

A los tres amigos que hice en la maestría, atesoraré todos los buenos momentos que pasamos juntos y que nos apoyamos mutuamente.

A mi querida amiga, Lydia Lozano, jamás podré olvidar esas palabras de ánimo en los momentos más críticos de mi transcurso como maestrante.

Y, por último, a todos los que de manera desinteresada participaron en las entrevistas. Sus respuestas fueron de gran ayuda para sustentar mi investigación.

## RESUMEN

La enseñanza del idioma francés en el sistema de educación media superior privado amerita una atención especial para alcanzar objetivos curriculares más ambiciosos que permitan posicionar esta lengua en un estatus digno que represente fielmente su relevancia para el desarrollo académico, personal y profesional de los alumnos. Esta asignatura con carácter preponderantemente extracurricular es vista como una *materia de relleno*, la cual obedece a disposiciones ambiguas y endebles de las coordinaciones o autoridades académicas. Para ello, los enseñantes de francés no sólo se enfrentan a retos pedagógicos que se derivan en el aula sino que deben procurar la valorización de su asignatura por parte de los alumnos, padres de familia y particularmente, las mismas instituciones privadas. En este sentido, los responsables de esta materia necesitan hacer uso de su creatividad y valerse de distintos recursos, materiales y estrategias a fin de potencializar el interés y participación de sus aprendices, mas advierten que precisan de más acompañamiento y empatía de sus escuelas. Es a través de este estudio que se busca analizar las distintas herramientas y prácticas pedagógicas que han mostrado ser productivas o exitosas, así como el planteamiento de escenarios deseables que conduzcan a una experiencia de enseñanza-aprendizaje más satisfactoria. Dicho lo anterior, la presente investigación de corte cualitativo se apoya de un método fenomenológico que emplea una entrevista semiestructurada como técnica de recolección de datos, misma que ha sido aplicada a cuatro docentes de francés que representan a su vez cuatro escuelas preparatorias privadas diferentes de la localidad. Los hallazgos señalan que las condiciones en las cuales se desenvuelve la enseñanza del francés limitan su potencial, para lo cual los docentes reconocen que apreciarían contar con una mayor influencia en las decisiones académicas sin desatender su compromiso por ofrecer clases dinámicas y fructíferas. Se concluye que a fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta lengua, es imprescindible encontrar un punto común de acuerdo que empate los objetivos de las instituciones con las prácticas pedagógicas de los profesores con tal de ofrecer una experiencia académica de gran valor para los alumnos.

Palabras clave: francés, enseñante, pedagogía, educación media superior privada.

## ABSTRACT

The teaching of the French language in the private higher education system deserves special attention in order to achieve more ambitious curricular objectives that allow this language to be placed on a worthy status that faithfully represents its relevance for the students' academic, personal and professional development. This subject with a predominantly extracurricular character is seen as a *fluff course*, which obeys ambiguous and weak dispositions of the academic coordinations or authorities. For this reason, French teachers not only face pedagogical challenges that arise in the classroom, but must also ensure that their subject is valued by students, parents and, in particular, by private institutions themselves. In this sense, those responsible for this subject need to be creative and to rely on different resources, materials and strategies in order to enhance the interest and participation of their students, nevertheless they realize that they need more support and empathy from their schools. It is through this study that it is sought to analyze the different pedagogical tools and practices that have proven to be productive or successful, as well as to propose desirable scenarios that lead to a more satisfactory teaching-learning experience. That being said, the present qualitative research is supported by a phenomenological method that uses a semi-structured interview as a data collection technique, which has been applied to four French teachers who represent four different private high schools in the locality. The findings indicate that the conditions in which French teaching is carried out limit its potential, for which the teachers recognize that they would appreciate having more influence on academic decisions without neglecting their commitment to offer dynamic and profitable classes. It is concluded that in order to improve the teaching-learning process of this language, it is essential to find a common point of agreement that matches the objectives of the institutions with the pedagogical practices of the teachers in hope of offering an academic experience of great value to the students.

Keywords: French, teacher, pedagogy, private higher education.

# **INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL IDIOMA FRANCÉS EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR PRIVADO**

## **ÍNDICE**

I. ÍNDICE DE TABLAS .....	1
II. ÍNDICE DE FIGURAS .....	1
III. ACRÓNIMOS .....	2
IV. INTRODUCCIÓN .....	3
Objetivo general .....	8
Objetivos específicos .....	8
Preguntas de la investigación .....	8
Metodología .....	8
Técnica .....	10
Diseño de la técnica.....	12
Unidad de análisis.....	12
Entrevistados .....	13
Análisis de información .....	14
<b>CAPÍTULO I: INVESTIGACIONES RELATIVAS A LOS RECURSOS PEDAGÓGICOS UTILIZADOS EN LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS .....</b>	<b>16</b>
1.1 Contexto internacional .....	16
1.2 Contexto nacional .....	43
1.3 Contexto local .....	47
<b>CAPÍTULO II: EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS IDIOMAS .....</b>	<b>49</b>
2.1 Enseñanza de idiomas.....	49
2.1.1 Enfoques, métodos y metodología.....	50
2.1.2 Métodos .....	51
2.1.3 Habilidades lingüísticas .....	56
2.1.4 El profesor de idiomas y sus estudiantes.....	62
2.2 Aprendizaje de lenguas.....	63
2.2.1 Distinción entre adquisición y aprendizaje .....	64
2.2.2 Aprendizaje de idiomas en niños versus aprendices adultos.....	65
2.2.3 Teorías de adquisición de lenguaje .....	66
2.2.4 Aprendices .....	68

2.2.5 Mejores estrategias de aprendizaje .....	71
2.2.6 Errores de los aprendices .....	73
<b>CAPÍTULO III: LINEAMIENTOS EDUCATIVOS RELATIVOS A LOS INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS DEL ENSEÑANTE DE FRANCÉS .....</b>	<b>75</b>
3.1 Lineamientos en el contexto internacional .....	75
3.1.1 Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: ONU 2015 .....	75
3.1.2 La Educación en un mundo plurilingüe: UNESCO educación .....	76
3.1.3 Marco Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación – Volumen Complementario .....	79
3.1.4 Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras: sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación – CAF (Banco de Desarrollo de América Latina) .....	80
3.1.5 Alianza Francesa .....	85
3.2 Lineamientos en el contexto nacional .....	86
3.2.1 Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos .....	87
3.2.2 Ley General de Educación (2024) .....	87
3.2.3 Programa Sectorial de Educación (PSE): SEP 2019-2024 .....	89
3.2.4 La Nueva Escuela Mexicana: Principios y Orientaciones Pedagógicas	90
3.2.5 Ley General del Servicio Profesional Docente .....	91
3.2.6 Líneas de Política Pública para la Educación Media Superior .....	92
3.2.7 Plan Nacional de Desarrollo: 2019-2024 .....	93
3.2.8 Fichas de monitoreo y evaluación 2022-2023 de los programas y las acciones federales de desarrollo social: CONEVAL 2023 .....	95
3.3 Lineamientos en el contexto local .....	97
3.3.1 Ley de Educación del Estado de Zacatecas (2023) .....	98
3.3.2 Reglamento Interno del Programa de Licenciatura de Lenguas Extranjeras: UAZ .....	99
<b>CAPÍTULO IV: RESULTADOS .....</b>	<b>102</b>
4.1 Pedagogía .....	102
4.1.1 Experiencia docente .....	103
4.1.2 Entorno áulico e institucional .....	110
4.2 Herramientas educativas .....	116
4.2.1 Materiales diversos .....	117
4.2.2 Dinámicas .....	118
4.2.3 Técnicas .....	119
4.2.4 Producción oral .....	121

4.3 Escenarios .....	122
4.3.1 Relación de los alumnos con la asignatura.....	122
4.3.2 Reacciones ante el fracaso.....	124
4.2.3 Reflexiones para los directivos .....	126
4.2.4 Contexto deseable .....	128
4.2.5 Futuro de la enseñanza del francés en EMSP.....	129
DISCUSIÓN .....	130
CONCLUSIONES.....	134
REFERENCIAS.....	141
ANEXO A. Entrevista .....	149
ANEXO B. Sistema de categorización de las preguntas con sus respectivas subcategorías y secciones .....	151
ANEXO C. Categoría Pedagogía, Subcategoría Experiencia docente, primera pregunta .....	153
ANEXO D. Categoría Pedagogía, Subcategoría Experiencia docente, segunda pregunta .....	155
ANEXO E. Categoría Pedagogía, Subcategoría Experiencia docente, tercera pregunta .....	158
ANEXO F. Categoría Pedagogía, Subcategoría Experiencia docente, cuarta pregunta .....	161
ANEXO G. Categoría Pedagogía, Subcategoría Entorno áulico e institucional, quinta pregunta .....	163
ANEXO H. Categoría Pedagogía, Subcategoría Entorno áulico e institucional, sexta pregunta.....	166
ANEXO I. Categoría Pedagogía, Subcategoría Entorno áulico e institucional, séptima pregunta.....	169
ANEXO J. Categoría Herramientas educativas, Subcategoría Recursos, octava pregunta .....	171
ANEXO K. Categoría Herramientas educativas, Subcategoría Dinámicas, novena pregunta .....	173
ANEXO L. Categoría Herramientas educativas, Subcategoría Técnicas, décima pregunta .....	175
ANEXO M. Categoría Herramientas educativas, Subcategoría Producción oral, decimoprimera pregunta .....	178
ANEXO N. Categoría Escenarios, Subcategoría Relación de los alumnos con la asignatura, decimosegunda pregunta .....	180
ANEXO O. Categoría Escenarios, Subcategoría Relación ante el fracaso, decimotercera pregunta .....	182

ANEXO P. Categoría Escenarios, Subcategoría Reflexiones sobre los directivos, decimocuarta pregunta.....	185
ANEXO Q. Categoría Escenarios, Subcategoría Contexto deseable, decimoquinta pregunta .....	189
ANEXO R. Categoría Escenarios, Subcategoría Futuro de la enseñanza del francés en EMSP, decimosexta pregunta .....	192

## I. ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Características de los informantes.....	14
Tabla 2. Competencias lingüísticas y estrategias de aprendizaje.....	61
Tabla 3. Reacciones ante el fracaso según los profesores.....	125

## II. ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Proceso enseñanza-aprendizaje de idiomas.....	74
Figura 2. Categoría 1: Pedagogía.....	102
Figura 3. Factores que atañen directamente a los docentes.....	104
Figura 4. Aspectos clave en la búsqueda de recursos pedagógicos.....	105
Figura 5. Avances académicos.....	106
Figura 6. Autoreconocimiento como impulsores de talentos.....	107
Figura 7. Elementos para facilitar el proceso pedagógico.....	108
Figura 8. Actitud de los alumnos.....	110
Figura 9. Reconocimiento de la situación educativa.....	112
Figura 10. Cambio sistémico como prioridad.....	113
Figura 11. Sugerencias para la organización.....	114
Figura 12. Categoría 2: Herramientas educativas.....	116
Figura 13. Materiales diversos.....	117
Figura 14. Dinámicas.....	118
Figura 15. Técnicas.....	120
Figura 16. Producción oral.....	121
Figura 17. Categoría 3: Escenarios.....	122
Figura 18. Relación con los alumnos con la asignatura de francés.....	123
Figura 19. Reacciones ante el fracaso.....	124
Figura 20. Reflexiones sobre los directivos.....	126
Figura 21. Contexto deseable.....	128
Figura 22. Futuro de la enseñanza del francés en EMSP.....	129

### III. ACRÓNIMOS

CAF: Banco de Desarrollo de América Latina y el Caribe

CAILA: Centro de Aprendizaje de Idiomas con Laboratorio de Auto-Acceso

CCH: Colegio de Ciencias y Humanidades

CONEVAL: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social

DOF: Diario Oficial de la Federación

EMSP: Educación Media Superior Privada

FLE: *Français Langue Étrangère* (Francés como Lengua Extranjera)

L2: Segunda Lengua

L3: Tercera Lengua

LGE: Ley General de Educación

LGSPD: Ley General del Servicio Profesional Docente

LILEX: Licenciatura en Lenguas Extranjeras

MCERL: Marco Común de Referencias para las Lenguas

NEM: Nueva Escuelas Mexicana

OCDE: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos

ONU: Organización de las Naciones Unidas

PND: Programa Nacional de Desarrollo

PRONI: Programa Nacional de Inglés

PSE: Programa Sectorial de Educación

RAE: Real Academia de la lengua Española

SEMS: Subsecretaría de Educación Media Superior

SEP: Secretaría de Educación Pública

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación

UAZ: Universidad Autónoma de Zacatecas

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UTC: Universidad Técnica de Cotopaxi

## IV. INTRODUCCIÓN

En un mundo cada vez más interconectado donde las naciones mantienen relaciones diplomáticas, culturales y económicas más estrechas, el conocimiento de otras lenguas es y seguirá siendo un vehículo que permita un primer acercamiento que atienda uno de los principales problemas en las relaciones internacionales: *la comunicación*. A este respecto, la UNESCO (2003) reconoce que un idioma no es sólo una herramienta de comunicación, sino una forma de comprender la riqueza cultural de un país, al mismo tiempo que propicia el potencial de los individuos y de las comunidades. Si bien es cierto que el idioma inglés ha ostentado un lugar prioritario como segunda lengua en los sistemas de enseñanza de los países no anglófonos, hoy en día se observa que su dominio no basta para cubrir las necesidades personales, académicas y por supuesto, laborales de las personas. En este sentido, la lengua francesa ha resurgido como *lingua franca* por su relevancia a nivel mundial e influencia académica y cultural.

Según la Organización Internacional de la Francofonía, el idioma francés es la quinta lengua más hablada en el mundo con 321 millones de hablantes. Asimismo, dicho organismo establece que el 60% de los francófonos reside en el continente africano. En efecto, en países tales como: Costa de Marfil, Camerún, Gabón, Congo y República Democrática del Congo, el francés se encuentra en primera posición en el ámbito laboral. En lo que respecta al continente europeo se estima que 136 millones de personas pueden sostener una conversación en dicho idioma. Por lo tanto, queda de manifiesto la importancia de esta lengua para establecer, por ejemplo, relaciones comerciales con estos países.

Los lineamientos de los organismos internacionales que atañen las políticas educativas manifiestan las ventajas del conocimiento de lenguas para el desarrollo personal y colectivo. No obstante, aunque estos entes refieren que el docente de idiomas es un *embajador cultural* que no solo enseña un idioma sino que comparte la riqueza intrínseca de la multiculturalidad, estos organismos priorizan la imperante necesidad mundial de cubrir las vacantes de profesorado, a la vez que enfatizan una mayor profesionalización, la cual cumple con las exigencias de constante formación. En un contexto más cercano, si bien es cierto que a nivel nacional es difícil encontrar políticas educativas que refieran la labor del docente de idiomas,

es digno mencionar el compromiso del gobierno y de la sociedad por revalorizar el trabajo de los profesores, así como el aseguramiento de las condiciones materiales que faciliten la enseñanza en las instituciones públicas del país.

Es por ello que la educación privada de México, en su afán por ofrecer un currículo más amplio, que pueda preparar a sus estudiantes para un mundo cada vez más competitivo y globalizado, ha propuesto la enseñanza de una segunda lengua: *el idioma inglés*, el cual ha sido impartido con gran ahínco en sus aulas desde etapas de muy tempranas. Asimismo, esta lengua se caracteriza por varias razones, en primer lugar, es indiscutible que su utilidad, independientemente de la percepción, conocimiento o fluidez de los aprendices en esta lengua, difícilmente es debatible, pues ha sido planteado como un idioma cuyo valor es irrefutable. En segundo lugar, se observa una marcada familiaridad con los alumnos, no sólo por el transcurso de los años en su educación sino por la influencia de la *cultura pop* provista por canciones, series, películas, entre otras producidas en el país vecino: Los Estados Unidos. Por último, la asignatura de inglés, al ser una materia curricular, obligatoria con una amplia presencia académica, social y cultural le permite afianzar aún más su valorización ante alumnos, coordinaciones o directivas educativas y padres de familia.

En este tenor, la enseñanza de la lengua francesa enfrenta contratiempos que no representan realmente un problema para la asignatura del idioma inglés. Bajo esta línea, una dificultad que resalta sobre el resto es; *su nivel apreciación*, el cual se podría explicar por otros motivos. Primeramente, su *estatus extracurricular* es fundamental para entender su poca valorización. En efecto, dejando a su lado la “rivalidad” que pudiera tener con la lengua inglesa, las condiciones en las cuales se desenvuelve su enseñanza conducen a una falta de interés o motivación de los alumnos, donde no existen suficientes horas de estudio, incentivos en certificaciones o experiencias en el extranjero, posición que conduce a calificaciones intrascendentes que avivan aún más el sentimiento de indiferencia y desgano de los estudiantes. Por otro lado, es inevitable advertir la limitada familiarización que los aprendices ostentan con este idioma, lo cual se puede entender por lo tardío en que suele ser enseñado o por el número limitado de horas-clase asignado en el programa académico.

Por otra parte, es necesario resaltar uno de los principales diferenciadores de las escuelas privadas sobre las escuelas públicas; *su mayor autonomía curricular*, para lo cual un ejemplo de ello es la impartición de otras lenguas. A este respecto, la enseñanza del francés suele acontecer en la educación media superior, tras el paso de años de estudio del idioma inglés en primaria y secundaria, inclusive desde etapas más tempranas. En este sentido, la autonomía curricular de estas escuelas no necesariamente es sinónimo de resultados exitosos, especialmente en cuanto se refiere a la enseñanza de lenguas, pues, la práctica pedagógica de los profesores de francés se encuentra restringida ante las condiciones impuestas por las preparatorias privadas en las que laboran.

Independientemente de las circunstancias en las que el docente de idiomas se desempeñe, sea en un contexto de sistema educativo público o privado, con niveles básicos, intermedios o avanzados, con clases numerosas o con poco alumno, Johnson (2008) advierte la necesidad de estructurar clases con dos condiciones; interesar a los alumnos con clases dinámicas y significativas al mismo tiempo que se cumplen los objetivos pedagógicos proyectados. Para ello, otros autores como Campbell y Kryszewska (1992) sostienen que la enseñanza de idiomas debería focalizarse en la motivación de los alumnos, mientras que Dörnyei (2009) desarrolla mediante su teoría *L2 Motivational Self System* las razones por las cuales los aprendices se interesan por aprender idiomas.

En este sentido, uno de los retos más grandes que enfrentan los enseñantes de francés en el sistema educativo privado es la resistencia de los alumnos a hablar en clase. Esto se puede deber a su falta de seguridad y al poco o nulo conocimiento de la lengua, especialmente en las primeras clases, donde a diferencia del idioma inglés, ostentan más familiaridad y por lo tanto, una mayor práctica. Asimismo, se observa que la etapa en la que se emprende este aprendizaje suele influir en su nivel de aceptación y participación, pues los jóvenes entre quince y diecisiete años usualmente evitan “exponerse” a cometer errores frente a sus compañeros por miedo al ridículo y ser objeto de burla frente a sus compañeros. Nunan (1999) explica que esta renuencia a hablar en clase puede obedecer a las experiencias que acontecieron en entornos no favorables, donde por ejemplo, en clases numerosas donde se mitigaba el deseo de los aprendices por participar.

Por lo tanto, la labor del docente de francés se complejiza a medida que ésta está sujeta a acatar las estrictas condiciones en las que se desenvuelve su asignatura en el sistema de educación media superior privado, a la vez que debe velar por motivar a sus aprendices a esforzarse por participar e interesarse en clase. A este respecto, una forma de lograr “cautivar” el interés de los aprendices en clase de francés, es mediante la utilización de recursos pedagógicos novedosos que despierten la curiosidad por la asignatura.

Estos instrumentos no sólo se conciben para lograr los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que permiten comprender a detalle las motivaciones de los alumnos para esforzarse o desistir en el estudio de una lengua. Se observa entonces que la implementación de este tipo de estrategias pedagógicas apoyadas en la tecnología retroalimenta la praxis de los enseñantes, lo cual les permite entender mejor los centros de interés su alumnado y así mantenerse a la vanguardia respecto a las tendencias de este tipo de recursos.

Bajo esta línea, se destaca que las investigaciones más recientes apuntan que es ineludible el uso de las TIC para poder enseñar idiomas. Hoy en día los métodos tradicionales no se deberían bastar del uso de un libro de texto puesto que las nuevas generaciones mantienen una estrecha relación con la tecnología, al punto de ser denominados *nativos digitales*. En este sentido, existe una amplia gama de recursos a disposición de los educandos listos para ser explotados por los enseñantes de francés. Elementos como aplicaciones, programas, videojuegos, series, películas, podcasts, entre otros, reflejan la diversidad de la cual se conforman las nuevas tecnologías.

Por otro lado, también es pertinente notar que aparte del potencial de los medios audiovisuales, la *competencia* como dinámica en clase suele suscitar el interés de los estudiantes. En medida en que la disciplina de los grupos lo permita, la implementación de retos o de juegos en el aula, conduce la práctica de manera lúdica y entretenida del aprendizaje de vocabulario, la comprensión oral y la pronunciación de los alumnos. En este aspecto, la enseñanza de idiomas ha ido evolucionando para dar cabida a otro tipo de herramientas que se le alejen de los métodos tradicionales. Anteriormente, la única fuente de conocimiento y a la vez, el único *actor activo* de la clase era el docente, donde el alumno observaba

pasivamente la secuenciación de lecciones y se mantenía al margen de la construcción de autoaprendizaje. Hoy en día, en cambio, la función del enseñante lo ha convertido en un *facilitador del conocimiento* que guíe el aprendizaje de sus aprendices y promueva mediante técnicas, dinámicas y estrategias experiencias de mayor valor académico.

Los alumnos esperan una experiencia amena de aprendizaje en el aula, y por lo tanto, es menester principal de los docentes trabajar para planificar sus clases considerando las características de sus grupos. No obstante, para ello es fundamental contar con el apoyo de las coordinaciones y autoridades educativas así como el de los padres de familia. Dicho respaldo es pieza clave para el logro de mejores resultados.

Desde esta perspectiva, antes de atender las necesidades internas que se suscitan en el aula, es conveniente advertir que aún existen sesgos que ameritan ser tratados con diligencia. Primeramente, debido al carácter extracurricular de la materia de francés, resulta imprescindible reflexionar sobre los beneficios que traería la conciencia de su relevancia y potencial. En efecto, tan pronto las instituciones privadas y los padres de familia valoricen el estudio y progreso de esta lengua, la motivación de los estudiantes se verá incentivada y fortalecida como resultado. Del mismo modo, es importante aludir al hecho de la constante revolución tecnológica, para lo cual los aprendices están ampliamente familiarizados. Cuando un docente se resiste a emplear las TIC en su praxis, es proclive que inconscientemente reprima la participación e interés de sus alumnos.

El enseñante de francés se destaca por hacer uso de su inventiva para explotar los recursos pedagógicos que puedan desarrollar las habilidades lingüísticas, académicas y personales de los alumnos pese a las limitantes que acontecen en el marco de las instituciones privadas. Para ello, es fundamental recalcar el impacto que podría surgir del apoyo de las coordinaciones académicas como de padres de familia para propiciar avances más significativos. Por otro lado, queda de manifiesto que la motivación de los estudiantes es un factor imprescindible para la apreciación y recibimiento de una asignatura que les ajena a lo que normalmente están acostumbrados.

Dicho todo lo anterior, este trabajo de investigación pretende exponer los distintos instrumentos pedagógicos comúnmente utilizados por los profesores en la impartición del idioma francés en educación media superior privada en Zacatecas con tal de contribuir al proceso enseñanza-aprendizaje de dicha lengua. Por lo tanto, su relevancia estriba en el hecho de mostrar las distintas herramientas pedagógicas que han funcionado en la impartición del francés en la Educación Media Superior (EMS) así como en la exposición de los escenarios académicos deseables para su completo desarrollo.

### **Objetivo general**

Analizar los distintos instrumentos pedagógicos aplicados en el proceso enseñanza-aprendizaje del idioma francés en educación media superior.

### **Objetivos específicos**

Exponer los distintos enfoques de enseñanza aplicados por los profesores de francés en educación media superior.

Evidenciar los distintos instrumentos pedagógicos que contribuyen al proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma francés en educación media superior.

Identificar los escenarios académicos que permiten determinar el éxito o fracaso de la enseñanza del idioma francés a partir de los instrumentos pedagógicos.

### **Preguntas de la investigación**

¿Cuáles son los distintos enfoques de enseñanza aplicados por los profesores de francés en educación media superior?

¿Cuáles son los instrumentos pedagógicos más sobresalientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma francés en educación media superior?

¿Cuáles escenarios académicos que permiten determinar el éxito o fracaso de la enseñanza del idioma francés a partir de los instrumentos pedagógicos?

### **Metodología**

La presente investigación opta por utilizar la metodología cualitativa a fin de brindar el espacio a los entrevistados para manifestar libremente su experiencia personal en cuanto al manejo de los recursos pedagógicos en clase de francés,

particularmente en el sistema privado de educación media superior. Según Ruiz (2012) es indudable que para los investigadores este tipo de enfoque “es más una reconquista oportuna que un descubrimiento inesperado” (p. 12). En este sentido, se entiende que esta metodología rescata convenientemente los aportes emitidos por los sujetos de estudio.

La investigación cualitativa es “un modo de investigar [...] que adapta el investigador en razón del objeto de estudio, de sus objetivos, de los problemas concretos que selecciona en su área profesional” (Ñaupas & al., 2014, p. 353). De esta manera se destaca el trabajo y la experiencia profesional del investigador para plantear, justificar y delimitar la pesquisa que se ha propuesto llevar a cabo.

Por su parte, Deslauriers (2004) menciona que la investigación cualitativa es similar a una intervención profesional puesto que:

los practicantes en ciencias humanas no actúan en un laboratorio sino que deben encontrar soluciones a problemas concretos teniendo en cuenta siempre las coerciones, los imprevistos, las circunstancias y la vida de las personas que desean ayudar. Aún más, el proceso de intervención profesional es notablemente el mismo que el de la investigación. (p. 15)

El investigador no solo evidencia entonces una realidad que aqueja a un determinado grupo social sino que contribuye con la exploración de posibles soluciones que impacten favorablemente en su vida cotidiana. En este sentido, las respuestas de las personas entrevistadas dan pauta para comprender y evaluar la problemática que aflige a un determinado sector social al mismo tiempo que permiten proponer soluciones que coadyuven a resolver cuestiones propias del objeto de estudio. Lo anterior es complementado por Gibbs (2012) cuando proclama que los investigadores cualitativos: “se interesan por acceder a las experiencias, interacciones y documentos en su contexto natural y en una manera que deje espacio para las particularidades de esas experiencias, interacciones y documentos y de los materiales en los que se estudian” (p. 13).

De acuerdo con Ruiz (2012) la investigación cualitativa ha sido ampliamente aplicada por investigadores sociales procedentes de áreas tales como; la psicología, la antropología y por supuesto, la sociología. Este tipo de enfoque se dedica a investigar fenómenos sociales en donde se busca alcanzar ciertos

objetivos a fin de resolver oportunamente problemas definidos en el marco de la misma investigación.

Teniendo en cuenta las características del método cualitativo, el diseño de la presente investigación se ha formulado como de tipo fenomenológico, el cual permite priorizar la experiencia del sujeto entrevistado como fuente de conocimiento. Dentro del entorno educativo, la fenomenología busca adentrarse en su realidad con tal de revelar la experiencia propia de sus protagonistas y de los acontecimientos que se desarrollan habitualmente en las aulas.

Por su parte, Mendicoa (2003) declara que existen dos criterios para definir el diseño fenomenológico: “uno, que considera que el investigador debe vivir la experiencia de los fenómenos estudiados, y otro, que los mismos pueden ser interpretados a partir de las vivencias que tiene la gente” (p. 114). En cuanto a la segunda acepción, Parra explica que el énfasis de esta técnica:

radica en conocer la individualidad y por esto se enfoca en los significados que las personas dan a sus vivencias en su contexto de actuación. Los investigadores fenomenológicos diseñan actividades para obtener información a partir de las experiencias de la gente en los contextos de estudio. Buscan descubrir los significados de fenómenos vividos por individuos a través de la interpretación de las descripciones que ellos hacen de estos. Consideran fundamental las experiencias personales para luego buscar similitudes y los significados comunes. (p. 77, 2018)

En definitiva, la metodología cualitativa con un enfoque fenomenológico permite entender a profundidad, como su nombre lo indica, un fenómeno específico, mismo que es experimentado por varios individuos. A este respecto, la presente investigación busca descifrar las vivencias de los docentes de francés en el sistema de educación media superior privado con tal de evidenciar un escenario pedagógico complejo, el cual amerita ser estudiado y por consiguiente, atendido.

### **Técnica**

La técnica utilizada en este estudio es la entrevista, la cual es descrita por Ñaupas et al. (2014) como: “una especie de conversación formal entre el investigador y el investigado o entre el entrevistador y el entrevistado o informante [...] que consiste

en formular preguntas en forma verbal con el objetivo de obtener respuestas o informaciones [...]” (p. 219). Por su parte, Bell (2002) advierte que:

Una ventaja de la entrevista es su adaptabilidad. Un buen investigador sabe seguir las ideas, sondear las respuestas e investigar motivos y sentimientos, algo que en un cuestionario nunca se puede hacer. La forma en que se da una respuesta (el tono de voz, la expresión de la cara, la vacilación, etcétera) puede proporcionar una información que en una respuesta escrita no se manifiesta. Las respuestas a cuestionarios se han de interpretar por lo que dicen, en cambio las que se dan en una entrevista se puedan desarrollar y aclarar. (p. 151)

Del mismo modo, es imprescindible mencionar que las entrevistas son inherentes a las investigaciones de carácter social, las cuales requieren de un tiempo suficiente para ser aplicadas, tomando en cuenta en todo momento la disponibilidad y disposición del sujeto a entrevistar (Ríos, 2017).

Estimando que existen tres tipos de entrevistas: las estructuradas, las no estructuradas y las semiestructuradas, la presente investigación se ha decidido por implementar estas últimas. Con relación a esta subclasificación, Lázaro (2021) señala que la entrevista semiestructurada:

recolecta datos de los entrevistados a través de un conjunto de preguntas abiertas [...] el orden en el que se abordan los diversos temas y el modo de formular las preguntas se dejan a la libre decisión y valoración del entrevistador [...] Se pueden incorporar nuevas preguntas en los términos que se estimen convenientes [...] pedir aclaraciones al entrevistado cuando no se entiende algún punto o incluso pedirle que profundice en algún aspecto introduciendo nuevas preguntas [...]. (p. 68)

Según Hernández et al. (2010) esta clase de entrevistas se apoya en una guía de preguntas donde el entrevistador es libre de añadir más cuestionamientos a fin de aclarar conceptos o conseguir mayor información respecto al tema que se investiga. En este tenor, Angrosino (2012) agrega que la entrevista semiestructurada “se debería desarrollar de modo natural a partir de una entrevista abierta [...]” (p. 73) por lo que queda de manifiesto el flujo orgánico de los cuestionamientos del investigador hacia el informante o entrevistado.

En resumen, la entrevista es una técnica que se utiliza en la metodología cualitativa, particularmente presente en estudios de índole social. Esta se clasifica en estructurada, no estructurada y semiestructurada, siendo esta última la que combina elementos de las dos anteriores. Las principales ventajas de este tipo de entrevista estriban en; una mayor flexibilidad, al permitir al investigador ajustar sus preguntas según las respuestas del informante, un enfoque centrado en el participante, dado que valora la experiencia del entrevistado quien es el centro de interés del proceso de investigación, y la exploración en profundidad, pues ofrece la oportunidad al investigador de adentrarse en la experiencia de los participantes, dilucidar detalles e interpretar significados ocultos.

### **Diseño de la técnica**

Este estudio utiliza como técnica una entrevista semiestructurada (Anexo 1), la cual se lleva a cabo de manera presencial en distintos días. Se escoge esta técnica por su flexibilidad y por el espacio que brinda para que los participantes puedan expresarse en sus respuestas tanto como lo deseen. Igualmente, cabe precisar que las preguntas de la entrevista son abiertas y no mantienen un orden específico pues se formulan en función al hilo de la conversación entablada con los entrevistados.

### **Unidad de análisis**

El presente estudio se centra en escudriñar los elementos pedagógicos empleados en la asignatura del idioma francés en el sector privado de educación media superior. Su fin consiste en revelar los retos que enfrentan los docentes en el marco de la impartición de esta lengua así como evidenciar aciertos en base a su experiencia. Por consiguiente, se estima que la investigación está en medida de brindar posibles soluciones para mejorar la experiencia de enseñanza-aprendizaje en beneficio de los actores involucrados.

En este tenor, la investigación toma como referentes a cuatro escuelas privadas de la ciudad de Guadalupe, Zacatecas, las cuales coinciden entre sí tras ofrecer dentro de su programa académico la enseñanza del idioma francés en nivel medio superior. Si bien la mayoría de las instituciones educativas de carácter privado de la región suelen atender los niveles de educación básica, media y media

superior, la impartición de esta lengua acostumbra hacerse presente en esta última etapa, es decir, la preparatoria.

Es importante resaltar que tres de las cuatro escuelas preparatorias se encuentran geográficamente muy cerca unas de otras. Dichas instituciones se localizan a lado de zonas residenciales de alto poder adquisitivo del área conurbada de la capital del estado de Zacatecas, donde, a diferencia de la urbanización habitual, predominan las escuelas privadas sobre las públicas.

Dicho lo anterior, la unidad de análisis de esta investigación se focaliza en cuatro enseñantes del idioma francés quienes a pesar de representar distintas escuelas privadas de la localidad, comparten un contexto similar donde los programas académicos de dichas instituciones coinciden en la impartición del idioma francés en su nivel medio superior. La elección de los participantes se produjo de manera natural gracias a la red de contactos que se formó en el seno de la Alianza Francesa de Zacatecas.

### **Entrevistados**

Los participantes son cuatro profesores de francés, tres mujeres y un hombre, quienes laboran en distintas escuelas privadas de la ciudad de Guadalupe, Zacatecas. Su edad oscila entre los treinta y cuarenta años, y su formación académica, al menos en nivel licenciatura, no necesariamente forma parte del campo de estudio de la educación. No obstante, su experiencia profesional frente a grupo y su nivel de francés respaldan su praxis.

Del mismo modo, para una mayor seguridad y desenvoltura por parte de los informantes en sus respuestas, se mantiene su anonimato y se reserva el nombre de sus centros de trabajo. Parte del propósito de la presente investigación radica en identificar patrones que surgen durante la clase de francés así como las mejores prácticas pedagógicas, todo ello sin realizar distinciones entre docentes o instituciones. Es necesario precisar que en ningún momento se favorece un grado en particular de preparatoria, puesto que se entiende que los profesores son responsables de impartir su materia en los tres años de la educación media superior.

En este sentido, la tabla que se presenta a continuación refleja las características más relevantes de los informantes en materia de formación académica y experiencia docente, así como la información que concierne a los grupos que atienden, así como la fecha y duración de la entrevista.

**Tabla 1.** Características de los informantes

Infor- mante	Gé- nero	Último grado de estudios	Años de expe- rien- cia docen- te de fran- cés	Tiempo total de experien- cia en la enseñanza del francés en EMSP	Nivel com- pro- bado de fran- cés	Número de grupos atendidos de francés en EMSP	Número de horas- clase por semana con cada grupo	Fecha de la entre- vista	Duraci- ón de la entre- vista
E1	F	Maestría	13	7 años	C1	11	Dos sesio- nes de 50 min.	28/03/25 a las 6:28 p. m.	2h2m
E2	M	Licenciatura	4	3 años	B2	2	4to año, 5h, 2do, 3h	30/03/25 a la 1:26 p. m.	1h
E3	F	Maestría	10	1 año y medio	C1	1	Cinco sesio- nes de 50 min.	01/04/25 a la 1:11 p. m.	45m
E4	F	Maestría	5	2 años	B1	5	Cinco sesio- nes de 50 min.	17/04/25 a la 1:36 p. m.	1h

Nota: elaboración propia.

### **Análisis de información**

El análisis de la información recabada se realiza mediante el proceso de codificación abierta también como conocido por su nombre en inglés como *open coding*, mismo que originalmente se ha desarrollado en la metodología de la teoría fundamentada hasta extenderse a otro tipo de metodologías cualitativas. En este

tenor, Delve (2021) refiere que después de recolectar los datos cualitativos provenientes de las transcripciones de las entrevistas, el proceso de codificación abierta es el primer paso para que la información sea dividida en partes y se creen códigos para categorizarlas.

Por su parte, Hernández (2014) menciona que el *open coding* permite al investigador:

saber por qué derroteros correrá la investigación incluso antes de que llegue a centrarse en un problema concreto. Así, se empiezan a codificar los datos en función de las distintas categorías que van surgiendo, codificándolos en tantas categorías como sea posible, ajustando las nuevas que emerjan a las ya existentes, si esto fuese posible. (p. 196)

Después de haber concluido la *codificación abierta*, es necesario continuar con la *codificación axial*, la cual, según Delve (2021) consiste en formular conexiones entre los códigos que se obtuvieron en la primera etapa para posteriormente crear grupos en forma de categorías, las cuales a su vez se convierten en ejes que reúnen los códigos.

Finalmente, una vez realizadas las dos fases anteriores, se procede con la codificación selectiva, cuya finalidad de acuerdo con Hernández (2014) estriba en:

seleccionar una categoría central en torno a la que se organizan, se integran y se agrupan el resto de categorías. Es una explicación en la que el investigador enjuicia el fenómeno central como si fuese un caso, en vez de una simple entrevista o una única persona. Se ofrece una panorámica general del caso cuyo resultado debería ser una categoría central sobre la cual se desarrollan, de nuevo, sus rasgos y dimensiones y que se asocia a las demás categorías, utilizando las partes y relaciones de la codificación. (p. 202)

# CAPÍTULO I: INVESTIGACIONES RELATIVAS A LOS RECURSOS PEDAGÓGICOS UTILIZADOS EN LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

## 1.1 Contexto internacional

El artículo *Enseñanza/Aprendizaje digital del Francés como Lengua Extranjera mediante Smartphones: el caso del programa Schoology, de Leila Shobeiry y Alireza Shakeraneh (2019) en Irán*, presupone que las aplicaciones presentes en los teléfonos inteligentes son una plataforma apropiada para la implementación de un proceso de aprendizaje a distancia. Su objetivo es conocer cómo se puede aprender francés a distancia por medio de los teléfonos inteligentes.

La metodología empleada fue comparativa. En primer lugar se realizó una investigación sobre dispositivos móviles y sus capacidades técnicas. Después, se analizaron distintas aplicaciones, de las cuales se eligió “Schoology” como elemento base para el método enseñanza-aprendizaje de este trabajo. Dos grupos de alumnos participaron en este estudio: un “grupo experimental” semipresencial compuesto por estudiantes de nivel principiante con los cuales se había trabajado la enseñanza-aprendizaje del FLE con el programa “Schoology” y un “grupo de control” conformado por alumnos de nivel principiante de un instituto de Teherán que han estudiado francés de modo tradicional (es decir, sin el software y de forma presencial). Ambos grupos recibieron el mismo contenido pedagógico. Cada grupo se conformó de diez personas (nivel A1) y la duración de la secuencia didáctica para ambos fue de tres meses. Al final del curso, se comparó el éxito del aprendizaje de los participantes por medio del Test t, la prueba Kolmogorov-Smirnov y pruebas de hipótesis. Los datos brutos fueron analizados a través del programa SPSS, y después tratados bajo forma de información.

Los resultados permitieron constatar que la aplicación “Schoology” fue el software más completo para el método de enseñanza de este trabajo. El programa funciona bien con los sistemas operativos más utilizados en Irán para los smartphones: Android y iOS; la versión web de esta aplicación también está disponible. Se encontraron que las principales funciones de “Schoology” son: una página de inicio (para realizar publicaciones de textos, videos, imágenes y audios dirigidos a la clase), un calendario, una galería multimedia, una sección de

evaluación (lo que la hizo distinguirse de otros programas similares) y un apartado para foro. En cuanto a los datos obtenidos tras la aplicación de los tests, se observó que tanto en la calificación del examen final de francés como en las cuatro competencias lingüísticas: expresión oral y escrita y comprensión oral y escrita, el grupo de los estudiantes de la modalidad semipresencial obtuvo en todos los casos un promedio superior al del grupo de los alumnos de clases presenciales.

En conclusión, la portabilidad de los teléfonos inteligentes resulta ser una ventaja en comparación de los equipos de cómputo debido a su peso y a su volumen. Tras el análisis de seis aplicaciones, “Schoology” fue seleccionada por su accesibilidad (diversidad de opciones, gratuidad, entre otros). Una vez aplicado el estudio, se constató un mejor promedio en todas las evaluaciones en el grupo de los estudiantes que había utilizado la aplicación a la par de sus clases. No obstante, si bien el estudio demuestra la utilidad de los smartphones para la clase de francés, es importante considerar los costos elevados y el límite de internet, así como también la falta de interés de los profesores por el uso de las TIC.

La tesis de maestría *La enseñanza-aprendizaje del Francés como Lengua Extranjera a distancia en entorno universitario: Caso de estudiantes inscritos en el primer año de maestría, de Asma Kidoud (2021) en Argelia*, tiene como principal objetivo indagar sobre las maneras en que la enseñanza-aprendizaje del FLE a distancia podría reemplazar las clases presenciales.

El presente estudio opta por una metodología experimental. En primer lugar, se comienza por un trabajo de investigación asistiendo a una clase de didáctica general impartida por un profesor de forma presencial. Dicha clase se imparte a un grupo de control de estudiantes del primer año de maestría, como también a otro grupo mediante video llamada (Google Meet) con la finalidad de realizar un estudio comparativo. Asimismo, se aplicó un cuestionario para los estudiantes y una entrevista directiva a los profesores para recopilar sus opiniones en cuanto a este tipo de enseñanza así como también las dificultades a las que se han enfrentado. Desde un punto de vista metodológico, la presente investigación se dividió en dos partes: una parte teórica compuesta de tres capítulos cuyos títulos son: Didáctica del FLE, Enseñanza/Aprendizaje a distancia y La teleeducación en Argelia mientras

que la otra parte está estructurada en tres capítulos: El cuerpo del trabajo de investigación, Análisis e interpretación de los datos obtenidos y Síntesis.

Los resultados apuntan que las mutaciones tecnológicas y la globalización se convierten en el motor esencial para todo cambio en materia de didáctica de idiomas. Por ejemplo, las TIC pueden mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje favoreciendo el desarrollo y las competencias de los estudiantes gracias a los métodos adoptados. En cuanto a educación, las video llamadas permiten reunir de manera virtual a personas que normalmente no podrían verse cara a cara, sin embargo dicha modalidad puede provocar un sentimiento de aislamiento en el estudiante, en donde existe una ausencia total de trabajo en equipo y calor humano en la clase con los compañeros y el profesor. Del mismo modo, la investigación constató que la mayoría de los estudiantes no tenían una computadora personal y que solo contaban con internet (de baja velocidad) en sus celulares. Además, la falta de formación en materia de TIC así como la incompreensión de las clases desmotivaron a los alumnos. Asimismo, el 70% de los estudiantes afirmó preferir las clases presenciales por ser a su parecer el mejor aprendizaje, y desde la perspectiva de los profesores el 80% señala que es mayor la eficacia de la enseñanza del FLE que la impartida de forma virtual, confirmando que esta última en ningún momento podría remplazar la enseñanza-aprendizaje tradicional (es decir, presencial). En otras palabras, la enseñanza a distancia puede ser un complemento para resolver problemas específicos mas no puede ser un sustituto de ninguna manera de la enseñanza tradicional.

Se concluye que resulta difícil para los alumnos interactuar durante las clases a distancia, de estar al día y de tomar las clases cotidianamente. Los problemas técnicos se hicieron notar desde un principio durante la impartición de los cursos. Además, la mayoría los estudiantes y profesores que formaron parte del estudio admitió preferir la enseñanza de forma presencial y advirtió sobre la necesidad de formación de competencias tecnológicas específicas para sí mismos. Esta investigación no fue más que una iniciativa y un primer paso para dar lugar a otros trabajos posteriores con la finalidad de hacer hincapié en el buen uso de este modo de enseñanza.

La investigación *La evaluación inter pares y el uso del video como herramienta de enseñanza-aprendizaje en la didáctica de francés, de Raquel Sanz-Moreno (2022) en España*, pretende explorar el video como herramienta de evaluación de gran potencial en el aula de lenguas extranjeras, específicamente en el marco de la asignatura “Aprendizaje y enseñanza de la lengua francesa”, la cual se impartió en el Máster en Profesor de Secundaria de la Universidad de Valencia durante el curso 2020 - 2021. En efecto, la evaluación puede constituir una interesante herramienta de aprendizaje, además de facilitar la cohesión en el aula y fomentar el trabajo colaborativo.

El principal objetivo de este proyecto consiste en que el alumnado, es decir, los futuros profesores de francés en educación secundaria, empleen dos formas distintas de evaluación para poder compararlas entre sí. Partiendo de las exposiciones orales de una secuencia didáctica para francés que se graban en vídeo, el estudiantado debía evaluarlas mediante una rúbrica diseñada expresamente para ello. Posteriormente, una vez visionados los videos con las exposiciones, la clase debía revisar sus evaluaciones, y en su caso, modificarlas.

Dentro del estudio los alumnos debían crear y presentar una secuencia didáctica destinada al aprendizaje del francés para cualquier nivel formativo de la educación secundaria o bachillerato, y exponerla en clase. Las exposiciones, de una duración máxima de quince minutos, fueron grabadas en vídeo, previo consentimiento de la clase. La profesora entregó la rúbrica de evaluación de la exposición al alumnado la cual se articulaba en torno a tres ejes: el contenido de la secuencia, los aspectos formales de la exposición y la expresión oral en lengua francesa. Una vez realizadas las exposiciones, los alumnos debían entregar sus evaluaciones a través del aula virtual de la asignatura. Posteriormente, las exposiciones grabadas se publicaron en esta plataforma para que el alumnado accediera a ellas, las visionara y, en su caso, las volvieran a evaluar en función de lo observado en el video. Por último, los alumnos dispusieron de una semana para realizar esta segunda evaluación.

Se empleó un estudio cuantitativo, que analizó las evaluaciones (antes y después de haber visto los videos), así como un cuestionario en línea que completó el alumnado al finalizar el proyecto, que pretendía determinar las ventajas e

inconvenientes percibidos al utilizar el vídeo en su evaluación. Participaron once estudiantes que ya habían realizado sus prácticas en institutos de secundaria de Valencia y que, por tanto, ya disponían de cierta experiencia real de enseñanza, habiendo creado materiales didácticos para las clases que impartieron.

Los hallazgos apuntaron que en la evaluación tradicional (es decir, la evaluación antes ver los videos) solo una alumna calificó con una nota numérica cada exposición, acompañándola con una explicación; mientras que el resto de la clase elaboró un breve informe apoyándose con los ítems proporcionados anteriormente por la profesora. Asimismo, ocho participantes señalaron que una alumna dio muestras evidentes de falta de seguridad y coherencia en su presentación oral, mientras que su amiga destacó “la seguridad mostrada durante la exposición”; en otro caso, se ha indicado por parte del grupo que el tono de voz era inadecuado, mientras que su compañera señala que “el tono de voz era muy correcto”. Esto se debe a que la evaluación al no haber sido anónima, no pudo garantizar la imparcialidad en las evaluaciones inter pares. Del mismo modo, cabe señalar que en algunos informes el alumnado no quiso apuntar las incorrecciones o errores, y se limitó a señalar lo realizado correctamente.

La evaluación mediante la observación del video hizo emerger errores propios y ajenos que no se habían percibido en la evaluación tradicional, además se infirió que el uso del video no se acogió, a priori, como algo positivo, sino que despertó la ansiedad de la mayoría. Con el video, numerosas dificultades que no se detectaron en un primer momento con la evaluación tradicional se señalaron por la mayoría de los participantes: el volumen de la voz, el ritmo y la falta de control de la respiración, así como una deficiente gestión del tiempo. Una ventaja señalada por el alumnado en la evaluación del video, fue una toma de conciencia más realista y objetiva de sus actuaciones durante la exposición, mientras que un inconveniente encontrado fue exponer los errores frente a la clase, misma que en su posición de corregirlos conllevó en una práctica desmotivadora y un bloqueo para el estudiantado.

La autora concluye que la visualización de las grabaciones permitió a todos los participantes escucharse hablando una lengua que no es la suya, confrontarse a la gestualidad y analizar con más precisión la pronunciación y la expresión oral, tanto propia como del resto de la clase. El video constituye, por lo tanto, un recurso

idóneo que permite una evaluación más precisa y detallada de la expresión oral. A pesar de que el video parece una herramienta de más de evaluación, los alumnos se muestran más prudentes y menos objetivos a la hora de evaluar al resto de la clase, probablemente porque no están acostumbrados a llevar a cabo este tipo de tarea. Por esta razón, es conveniente que el profesorado explique claramente cuáles son los objetivos de la evaluación inter pares y que guíe la reflexión para que los alumnos no se desmotiven y asuman esta evaluación como un elemento de aprendizaje más.

El documento *Propuesta para la mejora de la comprensión auditiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del francés lengua extranjera, de Maha Mamdouh (2017) elaborado en España*, presenta un estudio basado en el uso de la canción francófona en la clase de francés lengua extranjera con alumnado de secundaria para mejorar la competencia de comprensión auditiva e introducir la cultura francesa mediante un instrumento vivo, real y motivador. Su finalidad consiste en mejorar la práctica educativa de la enseñanza del francés como segunda lengua extranjera, particularmente, la capacitación en comprensión oral.

La investigación tuvo lugar en un colegio privado en Benalmádena (Málaga) en el que toda la enseñanza se imparte en inglés. El ensayo se hizo con dos grupos de estudiantes de entre 12 y 14 años. Para poder evaluar la práctica se trabajó con el grupo natural de la clase de “year 8” del centro, como grupo experimental, y con los estudiantes del curso posterior como grupo de contraste, el cual es un grupo un año mayor mismo que llevaba más tiempo estudiando francés al comienzo del experimento. Ambas eran clases impartidas por la misma profesora.

La metodología se basó en un diseño cuasi-experimental. Este estudio contempló un grupo experimental, sometido al tratamiento, y un grupo de contraste no sometido al tratamiento, con pre y post-test en los dos grupos. En concreto, en el trabajo de la investigación, se identifica una variable independiente: la introducción de la canción francófona en el aula. Esta variable permite examinar los posibles efectos de mejora en la comprensión oral de los estudiantes, los cuales son considerados como una variable dependiente. Por último, para medir la motivación del alumnado tras las sesiones así como su valoración sobre lo que han aprendido, se realizó una encuesta para responder con sí o no a varias preguntas.

En el análisis de los resultados obtenidos después de incorporar el tratamiento, se notó un cambio positivo en el grupo experimental, en la destreza de la comprensión oral trabajada durante las sesiones del experimento y examinada con el pre y post-test. Los resultados demuestran que hubo diferencias entre los dos grupos después del tratamiento. Aunque el grupo de contraste dominó los promedios mayores en el pre-test, los promedios mayores en el post-test fueron obtenidos por el grupo experimental. En el pre-test el grupo experimental obtuvo un promedio de 35.73 con una desviación estándar de 3.85. Mientras que el grupo contraste obtuvo un promedio de 39.88 con una desviación estándar de 6.38. No obstante, de los resultados de los promedios de las puntuaciones presentadas del post- test, el grupo experimental fue el que obtuvo el promedio mayor (41.68), seguido del grupo control con un promedio más bajo 38.94.

Por su parte, los alumnos del grupo experimental respondieron a varias preguntas de una encuesta con sí o no. Los 11 estudiantes de la clase respondieron que sí les gustaban las clases sobre la canción francesa. Un 82% de los estudiantes, o sea 9 de los 11 respondieron que esta clase les animó a aprender más francés y que se sintieron más atraídos por el aprendizaje de la lengua. Un 91% afirmó que escuchar cada canción varias veces durante la sesión hizo que les quedara grabada la pronunciación correcta de cada frase y les resultara más fácil captar el mensaje del audio. Finalmente, la totalidad de los estudiantes coincide en que les gustaría seguir aprendiendo mediante este método.

En conclusión, la investigación permitió verificar la hipótesis de que la canción es una herramienta efectiva en la enseñanza-aprendizaje de la lengua francesa, especialmente para mejorar las habilidades de la comprensión oral. De igual forma, el estudio demuestra cómo se puede aprender un idioma extranjero a través de una canción sobre todo si se trata un tema de interés para los alumnos y es adecuada para su edad. En efecto, más allá del aprendizaje del uso lingüístico y de la mejora en la comprensión auditiva que la canción puede aportar, dicho recurso resulta ventajoso para enriquecer el vocabulario del alumnado mediante letras que reflejan la vida real.

El trabajo *Interculturalidad en la enseñanza/aprendizaje del francés para Turismo de Lorenza Berlanga (2015) en España*, aborda la relevancia de la

competencia intercultural y sociolingüística en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas-culturas en general y del francés de Turismo en particular. El desarrollo de estas competencias es fundamental en el marco del Turismo pues conlleva intrínsecamente la confrontación y el descubrimiento del prójimo, de una cultura y de unas estructuras diferentes a las propias. La metodología es de corte documental, se apoya en autores expertos en didáctica de idiomas y en multiculturalidad y revisa el contenido de libros de texto dedicados a la enseñanza del francés con énfasis en turismo.

Los resultados de este trabajo puntualizan que: a) en los manuales de hace unas décadas, primaban las unidades organizadas en función de tiempos verbales o un léxico concreto sin referencia a la cultura del o de la estudiante, además, al ser redactados para un tipo de aprendiz universal no tienen en cuenta la especificidad cultural de los y las estudiantes de francés de Turismo, su contexto, sus necesidades, en aras de desarrollar la comunicación intercultural, b) no siempre es fácil aceptar la cultura y la lengua del otro, sobre todo cuando se trata de culturas muy alejadas, c) hay que evitar el exceso de crítica o la excesiva fascinación por la lengua-cultura extranjera, d) cuanto mayor es la competencia intercultural, es decir, cuantos más aspectos se conocen, aceptan, comparten, menos se percibe al otro como extranjero, e) existen dos tipos de culturas: las “policrónicas”, las cuales van de lo general a lo particular y su énfasis recae en la comunicación oral como en lo relacional (coinciden con las culturas de contexto alto, como los países del sur o latinos) y las “monocrónicas” que van de lo particular a lo general, dan prioridad a la tarea que hay que desempeñar antes que a las relaciones personales y ponen el acento sobre la comunicación escrita (como los países nórdicos o anglosajones, es decir las pertenecientes a las culturas del contexto bajo).

La autora llega a la conclusión que existe una relación intrínseca entre el aprendizaje de un idioma con su cultura y que dicho proceso al poner en contacto dos lenguas-culturas produce el descubrimiento del otro a partir del reconocimiento de uno mismo. Asimismo, debido a que los métodos de enseñanza de francés no recogen ni reflejan la comunicación y gestión intercultural, dicha responsabilidad recae en la figura del docente, quien termina guiando al grupo de estudiantes en su descubrimiento de la lengua-cultura extranjera y de la propia.

El trabajo de fin de grado *El álbum ilustrado como herramienta motivadora para la enseñanza-aprendizaje en el aula del idioma extranjero (francés) de Rosa María Del Pino Salvador (2017) de España*, pretende mostrar al libro-álbum como un recurso estimulante al servicio del docente y de su alumnado para la enseñanza-aprendizaje del francés. De hecho, el formato del álbum ilustrado se nutre de las imágenes no sólo para complementar su lectura, sino que éstas, traspasan el espacio de la palabra para facilitar la comprensión escrita del lector particularmente cuando se trata de un idioma extranjero.

La investigación de este trabajo tuvo un enfoque exploratorio, la cual se proyectó ante veinticinco alumnos (pertenecientes al tercer curso de primaria con edades que alcanzaban los ocho y nueve años) quienes participaron en la totalidad de la tarea. La actividad consistió en escenificar y recrear el álbum ilustrado —en español y algunas palabras en francés, combinando ambas lenguas— a través de la voz de la estudiante de Educación Primaria, la visualización de las páginas de éste, la audición de música ambiental como ayuda para la narración del mismo. Los educandos se acomodaron en semicírculo con el fin de relacionar la actividad con la diversión y el juego; lo que predispuso su mente a absorber, de manera más natural, el conocimiento. Todo el trabajo realizado con los diversos álbumes ilustrados se llevó a cabo en seis sesiones donde se incrementaba gradualmente, representado por niveles, el uso de la lengua extranjera; de modo que se sumergió al alumno en el francés siguiendo una línea progresiva. Por último, para la obtención de información, se realizaron anotaciones en un diario de campo al terminar cada sesión y, a la par, la revisión de algunas actividades que se realizaron en la misma.

Los hallazgos del estudio muestran que cuando se utiliza un álbum ilustrado, se crea una imagen que contextualiza la situación pero, a la par, se propicia la necesidad de aplicar una palabra para evidenciar por completo el sentido del mensaje para el niño. El deseo por descubrir, ya connatural en el pequeño, puede ser el aliado perfecto cuando se les presenta lo que se les va a leer. Del mismo modo, el álbum ilustrado puede ser «manipulado» por el docente, en el momento en el que lo interpreta, para que se adapte mejor a las características de sus discentes.

En conclusión, la autora refiere que la herramienta del álbum ilustrado permite experimentar y comprender aspectos de la vida en general mediante la palabra escrita, la voz y la imagen para contar historias cargadas de emociones que despiertan en los más pequeños el gozo de aprender.

El artículo *El uso del cómic en el aula de Francés como Lengua Extranjera (FLE)*, de la autora Ana Belén Soto (2019) realizado en España, reflexiona sobre el uso del cómic como herramienta pedagógica en el aula de FLE (Francés como Lengua Extranjera) a partir de una selección.

La metodología utilizada en el presente artículo fue de corte documental. En primer lugar se describió el uso de la lengua según el Marco Común de Referencias para las Lenguas, después indagó sobre los orígenes y el contexto de los cómics así como su uso como recurso didáctico citando varias historietas para ejemplificar su pertinencia en el aula.

Los resultados expusieron que el cómic ofrece múltiples posibilidades pedagógicas para trabajar la lectura, la comprensión y la interpretación del texto y de la imagen en el aula pues esta herramienta es muy amplia y fomenta, por ejemplo, el trabajo cooperativo; es decir un tipo de trabajo en equipo en el que se facilita el aprendizaje intergrupar y, por consiguiente, se optimiza el proceso de enseñanza-aprendizaje gracias a la interdependencia positiva entre los alumnos. En efecto, el cómic representa una forma de expresión literaria que se convierte en un atractivo recurso pedagógico que promueve los hábitos de lectura de los alumnos.

Como conclusión, la autora reflexiona sobre las múltiples posibilidades que presenta el cómic como herramienta pedagógica en el marco de prácticas docentes desde el ámbito del FLE (Francés como Lengua Extranjera) tales como: leer cómics en voz alta, proponer una lectura dramatizada, escribir los diálogos y onomatopeyas en bocadillos, ordenar viñetas según una secuencia narrativa, movilizar las capacidades lingüísticas y comunicativas para presentar la obra, entre otras.

La investigación *La gamificación y el cómic como elementos dinamizadores del proceso de enseñanza-aprendizaje del francés lengua extranjera del autor Carlos Zamora Antolín (2023) en España*, expone en su primer capítulo, apartado dos el recurso didáctico de la gamificación, la cual consiste en aplicar el uso del juego o

actividades lúdicas para fines de aprendizaje. Se sirve de las dinámicas, la estética y las recompensas de los juegos (puntos, medallas, misiones, retos, logros, ventajas) con el fin de incentivar un proceso de aprendizaje divertido, atractivo y motivador. Sin embargo, hay que tener en cuenta que gamificar en el aula requiere una mayor planificación de estrategias, mayor esfuerzo creativo y estar continuamente actualizado. Además, se tienen que considerar unos factores fundamentales: tipología de jugadores; juego online, presencial o semipresencial; espacio de juego; características psico-evolutivas del alumnado.

El estudio de enfoque cuanti-cualitativo en diferentes escuelas de primaria en diversos contextos se llevó a cabo para ratificar la utilidad de la gamificación en el aula. Su objetivo fue conocer en qué grado el alumno y el profesor conocían la gamificación, y valorar el grado de motivación y compromiso del alumnado hacia ella. Por su parte, la hipótesis planteó que el alumnado y el profesorado consideran la introducción de la gamificación de vital importancia para lograr el aprendizaje significativo. Mientras que las técnicas e instrumentos del análisis fueron entrevistas semiestructuradas y cuestionario.

Los resultados del análisis cuantitativo arrojaron que: a) Un 88% de los alumnos considera motivador la inclusión de dinámicas de gamificación en el aula, b) Un 78% considera una asignatura más atractiva cuando se integran elementos del juego, c) Un 70% dice comprender mejor los contenidos cuando se presentan bajo la gamificación, d) Un 86% opina que jugar aumenta sus ganas de realizar una buena actividad y mejorar, e) Un 73% considera que las recompensas establecidas son útiles, frente a un 25% que considera que en ocasiones.

En conclusión, como consecuencia de la incorporación de las TIC a todas las esferas de la vida y la sobre estimulación que estas conllevan, no cualquier cosa llama la atención del alumnado y, por ende, estos momentos se han visto reducidos. Es aquí, donde la gamificación entra en juego como contrapeso que mantiene dichos tiempos de atención. Por su parte los docentes se han dado cuenta de que el aprendizaje bajo la gamificación se hace menos consciente y por lo tanto, más productivo, sin embargo, esta puede presentar una pequeña desventaja como puede ser mayor revuelo en el aula.

La tesis de posgrado *Estrategia pedagógica para fortalecer las habilidades productivas del idioma francés en los estudiantes de educación primaria de una institución educativa de Lima*, de Zinnia Edilberta Gonzales Macuri (2022) elaborada en Perú, propone una estrategia pedagógica para el desarrollo de las habilidades productivas del idioma francés en los estudiantes de quinto grado de primaria de una institución educativa privada.

Al mismo tiempo su estudio se enmarca dentro del paradigma sociocrítico, de tipo aplicada que adopta una investigación cuanti-cualitativa con un diseño no experimental. Las técnicas aplicadas en el trabajo de campo son la entrevista a los docentes, la encuesta a los estudiantes y la observación de clase, teniendo como muestra 74 estudiantes y tres docentes. Además, se aplicó una prueba pedagógica a los estudiantes con la finalidad de obtener información sobre el desarrollo de las habilidades productivas de idioma. De igual forma, se empleó una guía de entrevista semiestructurada y una guía de observación a los docentes con tal de conocer su preparación teórica y metodológica y el dominio del área con respecto a las estrategias pedagógicas que utilizan en sus sesiones de clase para el logro de los aprendizajes de los estudiantes en este colegio privado de Lima.

Los resultados de la investigación indicaron que prácticamente la mitad de los alumnos encuestados manifestaron que a veces participaban en clase; muy pocos (un sexto) expresó que casi siempre y un cuarto manifestó que casi nunca, evidenciando así que los estudiantes poseen poca motivación para participar por falta de manejo de estrategias didácticas. Asimismo, los resultados mostraron que a los alumnos se les dificultó: el reconocimiento de fonemas y sonidos, la organización de sus ideas para entablar una comunicación fluida entre pares, así como la redacción de textos. Por otra parte, los hallazgos de las entrevistas señalaron que los docentes desarrollaban la pronunciación a través de la lectura en voz alta y ejercicios de lectura repetitiva, sin embargo, se evidenció que los docentes mostraban desconocimiento sobre acciones didácticas y ausencia de estrategias para el desarrollo de una adecuada pronunciación en los estudiantes. Según los entrevistados, la motivación para ellos es la pieza fundamental para generar seguridad en los estudiantes al momento de realizar actividades comunicativas. No obstante, la ausencia de un clima afectivo en las sesiones impartidas, genera poco acercamiento entre el estudiante y el docente, mostrando

molestias o incomodidades por el incumplimiento de las tareas, las cuales son un obstáculo para lograr los aprendizajes significativos.

Se concluyó entonces que el docente no genera un clima afectivo en aula, esto conlleva a que los estudiantes se sientan poco motivados frente al aprendizaje del idioma francés, la falta de comunicación entre docente-estudiante evita el desarrollo de la habilidades sociales y cognitivas en los estudiantes. Por otro lado, se evidenció una influencia de la lengua materna que dificulta la interacción en el aprendizaje significativo respecto al idioma. Finalmente, cabe resaltar la falta de seguimiento continuo en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y la falta de coherencia en los aprendizajes esperados, debido a que los criterios de evaluación no estuvieron correctamente estipulados.

El documento *Uso de una aplicación social como complemento a la enseñanza del francés como lengua extranjera*, de Alicia M. C. Ramos (2018) realizado en Ecuador, presenta la experimentación de una aplicación social WhatsApp en la enseñanza del idioma francés a un grupo de estudiantes ecuatorianos de la Universidad Técnica de Cotopaxi (UTC) en Ecuador. A través del análisis de una secuencia pedagógica que propone cursos en presencial y tareas a distancia con la aplicación, se trató mostrar las ventajas y los límites de aquella herramienta para la adquisición de las competencias comunicativas.

Mediante un enfoque cuantitativo se realizó un estudio de la población de la UTC. Se aplicaron encuestas en línea a los docentes de idiomas y estudiantes a fin de ver sus usos de las TIC, de varias redes sociales así que su interés a utilizar WhatsApp a fines académicas y las ventajas e inconvenientes que habría. La mayoría de los encuestados posee un Smartphone y tiene acceso a internet. La aplicación más utilizada todos los días conjuntamente por los profesores y alumnos es WhatsApp. De ambos lados, hubo un gran entusiasmo en cuanto a recurrir a una aplicación para enseñar-aprender un idioma.

Se seleccionó un grupo de 25 estudiantes de francés de nivel A2 del marco común de referencia de los idiomas y se decidió experimentar la integración de WhatsApp como un soporte a los cursos en presencial, con actividades a distancia antes y después de la clase, para probar la viabilidad de dicho soporte en un contexto institucional. El experimento se desarrolló en una secuencia pedagógica

con un proyecto final. Los objetivos principales eran abastecer un apoyo y un marco pedagógico, permitiendo brindar a los estudiantes una mejor ayuda y darles más libertad en el manejo del tiempo. Lo que permitió implementar cursos interactivos más atractivos promoviendo interacciones sincrónicas y asincrónicas, más vivas y naturales entre los locutores.

En las clases presenciales, se utilizó el enfoque desde la acción y comunicación, se utilizó la pedagogía de transmisión para los puntos de gramática y algunas actividades de WhatsApp, la pedagogía colaborativa y también tutorial que proporciona una asistencia individualizada a los estudiantes, les da maneras de trabajar de forma independiente. Para seguir la progresión y adquisición de las habilidades de los estudiantes, el profesor se comunicó en privado y público, organizó chats y grupos en línea. Por su parte, los estudiantes tuvieron igualmente la oportunidad de pedir ayuda al asistente de idiomas que ofrecía tutoría y horas de conversación, era una oportunidad para que practiquen sus habilidades y tengan acceso al idioma nativo.

Los resultados arrojaron que la mayoría (de los alumnos) dice haber experimentado una mejora en su expresión/compreensión escrita y comprensión oral. Se sintieron menos ansiosos al no haber un contacto cara a cara directo y casi la mitad dijo que mejoró su espontaneidad. Otras ventajas observables fueron que: el profesor pudo crear actividades audio y enviar directamente resúmenes de cursos e incluso tareas a los estudiantes que estuvieron ausentes, así como también hubo un ahorro de tiempo para la corrección, quizás debido a la función de búsqueda de WhatsApp y a las respuestas eran casi simultáneas, lo que permitió una gran reactividad de los locutores. Por otro lado, el uso de WhatsApp también mostró desventajas. En primer lugar el número de teléfono personal del profesor se hizo público (problema ético). En segundo lugar, los números de otros estudiantes pudieron ser usados para fines inapropiados. Por último, algunos alumnos tuvieron un comportamiento diferente en las interacciones a distancia en comparación con el curso presencial. Escribir en el grupo intimidó e inhibió a varios.

Como conclusión se puede indicar que la omnipresencia de las nuevas tecnologías en la vida cotidiana nos obliga a repensar nuestro enfoque pedagógico. Los estudiantes, en general, respondieron bien y fueron motivados por las

diferentes tareas a las que estaban acostumbrados. Debe recordarse que este experimento duró poco más de tres semanas, sería aconsejable hacer un estudio longitudinal para ver si, a largo plazo, se mantiene la motivación y si se observa una diferencia real de adquisición del francés en estos estudiantes en comparación con los llamados cursos "clásicos". El acompañamiento fue fundamental para no perder a los alumnos en el camino. WhatsApp brinda una serie de ventajas que diversifican las estrategias de enseñanza-aprendizaje y ofrece opciones de acción que son difíciles de encontrar en un curso presencial.

La tesis *El cuento como herramienta de adquisición de vocabulario del idioma francés de los autores Ximena Gabriela Quishpe Valenzuela y Kevin Alexander Valdez Jaramillo (2022) en Ecuador*, explica que los cuentos pueden ser especialmente útiles para enseñar vocabulario relacionado con la cultura y las costumbres de la lengua meta, lo que puede ayudar a los estudiantes a comprender mejor la lengua y la sociedad en la que se habla. Su principal objetivo es describir los beneficios que tiene el cuento como herramienta de adquisición de vocabulario del idioma francés como lengua extranjera.

Asimismo el enfoque de la investigación es cualitativo, porque en primera instancia, el estudio se centra en la fenomenología y comprensión de lo que sucede dentro del tema. El primer paso para el desarrollo de esta investigación, fue la recolección de información y datos concernientes al tema planteado, desde un punto holístico como sugiere las cualidades de este tipo de enfoque, del mismo modo se detalló y analizó cada dato relevante que sumó al tema de investigación.

Los hallazgos de la investigación indican que con el paso del tiempo el uso del cuento ha ido creciendo paulatinamente hasta ser usado como un instrumento didáctico, no solo para acompañar la educación en general, sino para muchas veces contextualizar y asimilar el aprendizaje de una lengua extranjera. Las ventajas didácticas que posee el cuento por sobre otros géneros radica en que contiene rasgos atractivos para los estudiantes como: concisión, estructura, sencillez argumental, imaginación, carácter metafórico, naturaleza lúdica, trasfondo ético, enriquecimiento cultural y un enfoque comunicativo. Por otra parte, la lectura de cuentos permite adquirir vocabulario en un idioma extranjero, por el hecho de ayudar al estudiante a aprender nuevas palabras de un modo textual, puesto que,

asimilar nuevo léxico en contexto produce una mejor retención del mismo, al observar y aplicar diferentes técnicas para su comprensión reconocen frases y lenguaje coloquial que les facilitan entender expresiones propias del idioma.

Se concluye que el cuento es una herramienta pedagógica valiosa y versátil que puede ser utilizada para una amplia variedad de actividades en el aula. En esta perspectiva, el cuento desarrolla habilidades léxicas puesto que enriquece el vocabulario en los estudiantes, así como también las habilidades interculturales y de empatía hacia otras culturas y formas de pensar. Sin embargo, se debe priorizar las lecturas que contengan: abundante vocabulario, sean congruentes, generen interés, aporten conocimientos, y sobre todo, estén aptas y enfocadas a la asignatura y edad de los estudiantes.

El trabajo académico *El uso de plataformas virtuales Moodle, y Google Meet en la enseñanza del francés como lengua extranjera de los autores Marco Raúl Marco Chango Toasa y Rubén Darío Iles Banegas (2022) realizado en Ecuador*, presenta las plataformas virtuales como agentes activos en las actividades, en la evaluación y en la coevaluación del proceso de enseñanza. En efecto, es fundamental precisar que el uso de las plataformas virtuales ha ganado espacio dentro del contexto de la enseñanza como medios de instrucción, siendo un depósito de contenido, actividades y recursos didácticos como parte de la dinámica virtual que va avanzando con la sociedad del conocimiento

Para dicha investigación se desarrolló un estudio exploratorio de corte documental bibliográfico de enfoque cualitativo con la finalidad de evidenciar el uso de las plataformas digitales en la actualidad, resaltando sus debilidades y fortalezas en la enseñanza del idioma francés como parte de una formación académica en el Ecuador para la enseñanza a distancia.

Los resultados obtenidos constataron que el uso de plataformas virtuales en la enseñanza del francés se ha enfocado en formar parte como principal herramienta para el docente y en la ardua labor de la enseñanza del idioma francés al tomar ventaja de los recursos que contiene cada una de ellas. De esta manera, las ventajas que proporcionan las plataformas digitales (como Moodle, Google Meet, entre otras) en la enseñanza del idioma francés son las siguientes: el estudiante puede interactuar con personas de cualquier parte del mundo, el contenido es

actualizado y es un proceso donde las evaluaciones son dinámicas. Aunque su uso en la enseñanza del francés ha aportado mucho en el ambiente educativo, una desventaja es la falta de preparación del docente en competencias y habilidades digitales dado que su formación fue en espacios físicos o por su poca familiarización con la tecnología.

En conclusión, las plataformas virtuales son herramientas que sirven como complemento en el desarrollo tanto en la enseñanza como en el aprendizaje de forma individual y social, sin olvidar que crean recursos pedagógicos de manera sincrónica y asincrónica para la construcción de conocimientos en función de objetivos a lograr.

La tesis *Factores psicológicos y culturales en el aprendizaje del idioma francés como lengua extranjera de la autora Ariana Abigail Pazmiño Collaguazo (2022) en Ecuador*, describe algunos factores culturales y psicológicos relacionados con el aprendizaje del idioma francés desde una perspectiva psicopedagógica que incluye las habilidades lingüísticas, destrezas y competencias. Su principal objetivo es analizar los factores psicológicos y culturales en el aprendizaje del francés como lengua extranjera. La dificultad para socializar forma parte de los factores que influyen el desarrollo de las habilidades lingüísticas del francés, es producto de una baja autoestima, estrechamente vinculada a una carencia de motivación. Si bien es probable que el alumno tenga el conocimiento en su cabeza, por miedo a exponerse a la burla o humillación del grupo prefiere no pronunciar bien o no hablar.

La metodología que se utilizó en esta investigación presenta un enfoque cualitativo de carácter documental bibliográfico, que de igual forma es exploratorio, por lo cual, se utilizó el fichaje como forma de búsqueda de información, a través de fichas documentales, bibliográficas y electrónicas para lograr la clasificación y recolección adecuada de la información recabada.

Los resultados de este trabajo demostraron que la inmersión cultural facilita el proceso de adquisición de un nuevo idioma, y que dicha inmersión se desarrolla de forma interna en el cerebro humano mediante etapas que involucran a las emociones. Por su parte, la motivación es considerada uno de los factores psicológicos de mayor presencia y relevancia en todas las etapas del ser humano, puesto que equivale a una necesidad insatisfecha que genera una acción, en este

caso la exigencia de una nueva lengua. En contraste, la desmotivación se define como la pérdida del interés por hacer las cosas y es la primera consecuencia que sufre el estudiante de lenguas extranjeras en su proceso de estudio.

La autora concluye que los factores psicológicos, así como los culturales (tales como la interacción social y el entorno) están considerados como agentes de relevancia importante en el aprendizaje general del estudiante. En efecto, los roles del estudiante, el docente y la familia, convergen de diferentes maneras, para determinar el éxito en el aprendizaje del francés como lengua extranjera.

El artículo científico *El aprendizaje basado en tareas en la producción oral del idioma francés (Nivel B1) de los autores Gabriela M. Moso-Mena, Amilcar O. González-Díaz, Myriam M. Hurtado-Angamarca y Edison S. Sanguña-Loachamin (2017) llevado a cabo en Ecuador*, se desarrolla bajo un contexto educativo a nivel de pregrado en donde la formación en el idioma francés es parte fundamental dentro del perfil de egreso de los estudiantes de la Carrera Plurilingüe de la Universidad Central de Ecuador. Su principal objetivo es analizar la influencia del aprendizaje basado en tareas en el desarrollo de la producción oral del idioma francés nivel B1.

La metodología se enfocó hacia la investigación cuanti-cualitativa y el nivel planteado se orientó a la investigación explicativa cuyo nivel se basó en la investigación cuasi experimental estableciendo el grupo de experimental y control a los que se aplicó dos instrumentos el pre test y el post test. Los datos obtenidos, sirvieron para obtener el cálculo de la media aritmética y la desviación típica. Posteriormente se hizo la prueba Z y se determinó la aceptación de la hipótesis alterna. Para la variable independiente se aplicó la técnica de la entrevista al área de francés de la Carrera Plurilingüe cuyos resultados corroboraron al aporte significativo de método del aprendizaje basado en tareas en la producción oral de los/las estudiantes del quinto semestre.

En lo que respecta a los factores que influyen en el aprendizaje basado en tareas para la producción oral se identifica el ámbito de la tarea, los/las docentes de la carrera plurilingüe dan más importancia a la pragmática del idioma ya que el uso del idioma se lo hace en contexto y su producción es integral y secuencial a la

adquisición de un conocimiento nuevo o la utilización de un conocimiento previo para lograr los objetivos planteados del idioma meta.

El uso de material auténtico por parte del personal docente se evidencia más restringido a juego de roles o situaciones en donde la imaginación juega un papel muy importante para motivar la creatividad del estudiantado. La autenticidad de la tarea se enfoca a que se debe preparar a la persona para enfrentar situaciones que suceden en la vida real o en el diario vivir. De hecho, el éxito de una tarea es conseguir que el estudiantado utilice el idioma de manera espontánea promoviendo cada vez más el aprendizaje del mismo.

Los resultados obtenidos demuestran que el nivel de producción oral de los/las estudiantes de quinto semestre de la carrera plurilingüe del periodo 2017 – 2017 es B1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas con un promedio para el grupo de control de 16,01/25 y para el grupo experimental 21,03/25.

El autor llega a la conclusión que el estudiantado posee el nivel B1 gracias a al análisis de los datos de los resultados y confirma que el aprendizaje basado en tareas influyó en el nivel de producción oral del francés en los/las estudiantes de quinto semestre.

El documento *Las redes sociales y el aprendizaje de la lengua extranjera, de Derly Cervantes Cerra (2019) de Colombia*, tiene como objetivo analizar el impacto del uso de las redes sociales en el aprendizaje del francés como lengua extranjera. En la actualidad las redes sociales se han infiltrado en casi todos los espacios de interacción humana y obviamente el aula de clases no ha sido la excepción, debido a que la comunicación entre las personas es prácticamente instantánea y pueden ser fácilmente utilizadas desde los celulares.

Esta investigación inscrita en el paradigma cualitativo, es una revisión documental de un grupo de publicaciones seleccionadas de forma aleatoria no intencional, con el propósito de construir un panorama medianamente claro del uso que se les da a las redes sociales en el aula de lenguas extranjeras. Si bien es cierto se enfocaron trabajos que hablan del francés como segunda lengua, también lo es que se tomaron en cuenta estudios que se centraron en el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras como el inglés, por ejemplo.

Los resultados apuntan que las redes sociales se han transformado en un ítem que ha llamado la atención de los profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras, debido a las distintas ventajas y beneficios que pueden ofrecer en la dinámica de la enseñanza – aprendizaje de L2. En otras palabras, las redes sociales pueden ser extremadamente versátiles en cuanto al contenido que permiten compartir, pero su verdadero potencial radica en la capacidad que tienen para facilitar situaciones comunicativas en tiempo real que permiten además de la adquisición y mejora del vocabulario, practicar la expresión y comprensión oral.

En conclusión, aunque el tema del uso de las redes sociales para mejorar la enseñanza- aprendizaje de lenguas extranjeras es sumamente amplio, en este trabajo se revisaron solo algunos aspectos más resaltantes en un grupo de publicaciones de distintos estilos pero, con un elemento en común: la versatilidad de este tipo de recurso.

La tesis *El uso de los videojuegos como herramienta pedagógica para fortalecer y estimular la adquisición de léxico en el proceso de aprendizaje de francés como lengua extranjera con estudiantes de sexto semestre una universidad pública colombiana de los autores Andrés Mauricio Vega Rodríguez y Cristian David Suárez (2017) elaborada en Colombia*, pretende aportar metodologías y estrategias para la construcción de teorías del uso de videojuegos como herramienta pedagógica. Los estudios de la adquisición de léxico a través de videojuegos se han realizado bajo diferentes perspectivas, ya sea desarrollando softwares educativos o utilizando plataformas de entretenimiento didácticas aplicadas en diferentes contextos educativos.

Esta investigación se llevó a cabo bajo un enfoque cualitativo, por el hecho de que se analizaron los sujetos de estudio en su ambiente natural de aprendizaje; como lo es el salón de clase de francés como lengua extranjera. Manejó un alcance descriptivo asociativo, debido a que este trabajo se propone como objetivo principal describir cómo los videojuegos tomados como herramienta pedagógica en francés lengua extranjera pueden llegar a estimular y fortalecer el léxico en dicha lengua. La muestra fue de tipo no probabilístico, ya que se escogió un grupo ya conformado de 25 estudiantes, quienes hacen parte de la población de estudiantes de 2º semestre de una licenciatura en lenguas modernas de una universidad colombiana.

En cuanto a la recolección de datos se utilizaron varios instrumentos como son, cuestionarios dirigidos a los estudiantes, con el fin de obtener información para hacer el diagnóstico, una rúbrica para la selección de los videojuegos, que identificó cuáles de los juegos de videos se adaptaban más al objetivo de la investigación; tres fichas pedagógicas como parte de la propuesta pedagógica de uso del video, y finalmente un diagnóstico de retroalimentación y tarea de uso del léxico con el fin de ver los resultados que arroja la intervención.

Durante la primera sesión, se utilizó el videojuego *Zelda Breath of the Wild* y se eligieron dos estudiantes para jugar por turnos el primer capítulo, mientras el resto observaba la proyección de este, cual si fuera una película, se jugó aproximadamente durante 24 minutos con un lapso de 12 minutos para cada jugador. Se observaron los datos proporcionados en la prueba diagnóstica y en la desarrollada posteriormente en esta sesión y se evidenció cómo hubo un fortalecimiento del léxico.

En la segunda sesión contó en primer lugar con una actividad diagnóstico previo a la intervención con videojuegos la cual tomó cinco minutos, después se continuó con una actividad para entrar en calor con el léxico que tomó otros cinco minutos. Después se continuó el juego de vídeo exactamente donde se quedó en la sesión anterior y se hicieron uso de las intervenciones para aclarar léxico en el juego. Los datos evidenciaron el gran impacto que tuvo la intervención pedagógica para robustecer y ampliar el léxico de los estudiantes puesto que todas las palabras fueron utilizadas lógicamente por la gran mayoría de los estudiantes.

Por último, en la tercera sesión se aplicó el mismo procedimiento, salvo que en esta ocasión se usó el videojuego Mario Kart 8 el cual permitió aumentar el número de jugadores de 2 a 18 puesto que la modalidad de juego pudo hacer partícipe a todos los estudiantes. En esta sesión a diferencia de las otras, se reveló el gran desconocimiento de ciertas palabras en francés útiles para el juego.

Los resultados mostraron que ninguno de los participantes aseguró haberse sentido insatisfecho con las actividades realizadas durante el aprendizaje lingüístico con el uso del videojuego, mientras que siete estudiantes quienes representaban el 33% aseguraron sentirse muy satisfechos, por otro lado, la mayoría representada con el 66% afirmó estar satisfecha. Además, el 80%

consideró que su léxico se fortaleció lo suficiente, es decir a un nivel intermedio, mientras que el resto, el 20% dijo que su aprendizaje se fortaleció mucho. Por último, el 84% respondió que recomendaría este tipo intervenciones pedagógicas debido al buen impacto que tuvo en cada uno de ellos, y solo el 16% tuvo ciertas recomendaciones.

En conclusión, el aprendizaje de léxico en FLE es totalmente viable el uso de juegos de video como herramienta pedagógica. Sin embargo, hallar los juegos adecuados para dicho propósito no es del todo fácil. Este proyecto trajo un aporte significativo para el campo de la enseñanza\aprendizaje de LE, puesto que tiene un enfoque que busca a través de la diversión, una manera de aprender, diferente a los métodos tradicionalmente aplicados en éste campo.

El estudio *Obstáculos en el aprendizaje del francés: Percepciones de los estudiantes de lenguas modernas (Universidad ECCI) de la autora Olga Rocío Serrano-Carranza (2022) llevado a cabo en Colombia*, precisa las impresiones sobre las dificultades que se manifiestan en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma francés en un grupo de estudiantes de Lenguas Modernas. Asimismo, cabe resaltar que la enseñanza del idioma francés del programa de Lenguas Modernas de la Universidad ECCI inicia en cuarto semestre y se extiende hasta octavo semestre.

La metodología de la investigación de corte cuantitativo aplicó una encuesta de opiniones que cuestionaba acerca de los obstáculos socioeconómicos, cognoscitivos, psicoafectivos, de concentración y los relacionados con el entorno de aprendizaje. Los 315 alumnos participantes procedentes de distintos semestres fueron interrogados de manera directa. El semestre con mayor participación fue el de sexto (35,24 %), seguido del de octavo (29,21 %), cuarto (22,54 %), séptimo (9,52 %) y quinto (2,54 %). El 0,64 % de los estudiantes pertenecía a un semestre inferior al cuarto y el 0,32 % no contestó a la pregunta. De los 315 encuestados, 70,16 % eran mujeres y 29,52 % hombres, mientras que el 0,32 % no suministró la información.

Los resultados del estudio indicaron que el primer enunciado de la encuesta relativo al obstáculo socioeconómico (Mi aprendizaje de la lengua francesa se ve afectado porque trabajo) deja un vacío. Si bien supone que un porcentaje un tanto

significativo de personas interrogadas no consigue trabajar y estudiar exitosamente, presupone al mismo tiempo que los alumnos, al solo estar estudiando, expresan neutralidad o desacuerdo parcial o total frente a la pregunta. En cuanto al impacto de los distractores humanos, tecnológicos o virtuales en el aprendizaje revelado en la encuesta se pueden apreciar dos hechos. Por una parte, el primer hecho hace pensar que los alumnos están acostumbrados a desempeñar varias actividades simultáneamente sin que esto menoscabe su aprendizaje; sin embargo el segundo muestra que ellos no son conscientes de que efectivamente estas desatenciones sí les afectan académicamente. Por último, varios estudiantes señalaron que deberían impartirse más horas de francés en la carrera de Lenguas Modernas. Si bien es evidente que a mayor intensidad horaria el aprendizaje de un idioma será mejor, el aumento de las cátedras se realizaría en perjuicio de las otras asignaturas que conforman el plan de estudios de la carrera.

La autora concluye que para optimizar el proceso formativo es fundamental transformar ciertos espacios de las instalaciones y de la infraestructura universitaria mediante la adquisición de nuevos materiales, mobiliario, dispositivos informáticos, tecnológicos y programas de idiomas más actualizados que sirvan de suplemento, así como una conexión robusta de Internet tanto por cable como por Wi-Fi. Del mismo modo afirma que el número de estudiantes por clase debería limitarse. De esta manera, su participación es maximizada y los profesores pueden consagrar más tiempo a trabajos adicionales y retroalimentaciones reforzando así sus conocimientos. Además, es esencial que los alumnos optimicen el tiempo con menos interrupciones y que disminuyan el uso de dispositivos electrónicos a fin de prestar más atención a las explicaciones del catedrático y ser más proactivos en la ejecución de las tareas. Finalmente, para potenciar los aprendizajes los docentes pueden proponer formaciones o talleres tomando en consideración las competencias lingüísticas, comunicativas y socioculturales del alumnado.

El trabajo académico *Las percepciones de docentes costarricenses de francés sobre la enseñanza remota de emergencia en el año 2020 en la Universidad de Costa Rica de los autores Ileana Arias Corrales y Kuok-Wa Chao Chao (2021) Costa Rica*, explica cómo durante el primer ciclo de 2020 los docentes de la Universidad de Costa Rica adaptaron, en pocos días, sus cursos presenciales a la modalidad virtual en un contexto de emergencia sanitaria (COVID-19). El objetivo

que motivó esta investigación fue analizar las percepciones de las personas docentes sobre la virtualidad (ventajas y dificultades).

Ahora bien, es importante mencionar que los profesores se enfrentaron a cuatro tipos de dificultades durante la enseñanza remota de emergencia: dificultades logísticas, tecnológicas, pedagógicas y socio afectivas. Las primeras se refieren al equipo de trabajo (computadora, muebles y espacio físico) necesario para el teletrabajo, al manejo del tiempo y a todo lo relativo a la comunicación institucional. Por su lado, las dificultades tecnológicas tienen que ver, sobre todo, con la conexión a Internet en general, con el acceso a equipos de cómputo, a dispositivos electrónicos y con el conocimiento de la plataforma. En lo concerniente a la parte pedagógica, los docentes opinaron que con las cámaras apagadas fue difícil confirmar el nivel de implicación del estudiantado y que no hubo manera de comprobar si en realidad los alumnos seguían y estaban atentos durante la sesión sincrónica. Por último, en relación a las dificultades socio afectivas, los docentes consideraron que la enseñanza remota de emergencia causó estrés, desgaste, cansancio extremo, frustración, tristeza, incertidumbre, miedo, insomnio y ansiedad.

De este modo, se propuso una investigación cualitativa de tipo exploratorio en la que se solicitó a un grupo de personas docentes de francés (N=19) responder a un cuestionario en línea en el mes de julio de 2020. Los participantes son profesores de la sección de francés de primer año, de II a IV año de la carrera de Bachillerato en Francés y de Francés para otras carreras de la UCR, de los cuales 11 son mujeres (57,9%) y 8 hombres (42,1%). Esto equivale a un 63,3% del total del personal docente. El 68,4 % de las personas participantes tiene entre 6 a 15 años de experiencia en el campo de la enseñanza del francés y áreas afines (lingüística, enseñanza de la lengua, literatura, cultura, historia, fonética).

En particular, la investigación mostró las ventajas que ofreció la enseñanza remota de emergencia, las cuales se dividieron en dos grandes grupos: las ventajas académicas y las ventajas de quedarse en casa. En lo referente a las ventajas académicas, los docentes insistieron en que uno de los aspectos más positivos para el estudiantado fue la disponibilidad inmediata del material de los cursos. Señalaron también que el hecho de proponer trabajo asincrónico permitió que el estudiantado

podría cumplir con los objetivos respetando su ritmo de aprendizaje. En cuanto a la ventaja de quedarse en casa, una percepción mencionada por el personal docente (42,1%) fue que, gracias a la virtualidad, las personas estudiantes y docentes no debieron desplazarse al campus, lo que incidió en un mejor aprovechamiento del tiempo.

Se encontró como resultado que un gran número de docentes considera que la modalidad remota durante el primer semestre de 2020 fue un reto y que, pese a su carácter de imposición, sus prácticas metodológicas evolucionaron conforme pasaba el tiempo. Asimismo se presentaron grandes dificultades en cuanto al uso improvisado y acelerado de nuevas herramientas tecnológicas para adaptarse a la modalidad a distancia y para lograr que el proceso de enseñanza-aprendizaje fuera lo más eficaz y significativo posible.

En conclusión, la pandemia del COVID-19 llevó al límite las capacidades académicas, personales y tecnológicas del personal docente del mundo entero. El ciclo de 2020 estuvo dominado por paradojas. Por un lado, fue un gran reto académico y personal para la población docente; por otro lado, fue una gran oportunidad para aprender a usar nuevas herramientas tecnológicas, variar y renovar las prácticas metodológicas de las personas docentes. Dentro de las ventajas de la virtualidad, las únicas que se citaron fueron relacionadas con el estudiantado: la disponibilidad de material, la autonomía en el aprendizaje así como el hecho de no desplazarse al campus. En cuanto a sus desventajas, la enseñanza remota a distancia elevó los niveles de estrés en la población docente, lo que provocó un gran deterioro en su estabilidad emocional. A este respecto, la UNESCO (2020) señala que la crisis sanitaria hizo recordar el rol crucial de las personas educadoras y, que, por lo tanto, los Estados deben velar por su salud y por el bienestar de quienes trabajan en el ámbito educativo.

El artículo *La retroalimentación correctiva escrita y el compromiso del alumno: Un estudio de caso de un programa de francés como segunda lengua*, de Maria-Lourdes Lira-Gonzales y Antonella Valeo (2023), de Canadá, adopta una perspectiva ecológica para analizar la influencia y los factores contextuales del alumno en cuanto a su compromiso afectivo, cognitivo y conductual con los errores lingüísticos durante la retroalimentación correctiva escrita.

La metodología de la investigación fue cualitativa, la cual empleó un estudio de caso que se sustentó de datos recopilados durante ocho semanas con múltiples fuentes tales como: borradores de estudiantes con observaciones escritas, entrevistas semiestructuradas, informes verbales retrospectivos, y otros documentos. El estudio fue llevado a cabo en la provincia francófona de Quebec con cinco participantes filipinos de género masculino de entre 27 y 40 años, quienes se encontraban inscritos en un programa de instrucción de idioma francés para recién llegados en un centro de educación general para adultos.

Los hallazgos de la investigación indicaron que todos los participantes estaban motivados y que entendían que dominar el idioma, en este caso el francés, era un requisito para cumplir sus metas personales y profesionales. Asimismo, el contexto socioeconómico de los participantes pareció reflejarse en el impacto de su compromiso con la retroalimentación correctiva escrita que recibieron en su clase de idioma. Por un lado, solo uno de los cinco participantes (el único que no contaba con experiencia internacional) expresó no tener el estrés asociado con el aprendizaje del idioma. Por otra parte, en el aula se abordaron dos tipos de retroalimentación por parte de la profesora: el directo e indirecto, el primero fue preferido ampliamente por los alumnos, quienes del mismo modo manifestaron un fuerte aprecio por el uso del idioma inglés en sus explicaciones, mientras que el segundo tipo de retroalimentación fue visto como una estrategia que desperdicia y requiere de mucho tiempo. En efecto, el hecho de que la docente proveyera en la mayoría de las veces una corrección directa mediante una explicación oral pudo haber contribuido a que los alumnos obtuvieran mejores resultados en sus últimos borradores.

Las autoras concluyen que las particularidades del contexto de los participantes (como la inestabilidad política y económica de su lugar de procedencia), de alguna manera fomentaron una motivación y un compromiso de su parte para aprovechar la retroalimentación recibida en clase. En efecto, el estudio pone de manifiesto la necesidad de los estudiantes en dominar el idioma francés para obtener el permiso de residencia y poder tener acceso a mejores oportunidades. Además, el hecho de que en clase la docente utilizara el inglés en lugar del francés para explicar estructuras gramaticales complejas fue apreciado por la mayoría de sus alumnos. Por último, el estudio sugiere que para las futuras

investigaciones, se realicen entrevistas más exhaustivas que ilustren cómo el compromiso de los estudiantes cambia con el paso tiempo una vez que se encuentran más integrados al contexto donde viven y trabajan.

El documento *Aprender francés en la comunidad, una experiencia con el escolar primario de Ivania Lucena Jiménez, Bertha Gregoria Salvador Jiménez y Grisel Elina Moré Rojas (2019) en Cuba*, pretende observar el desarrollo la habilidad de expresión oral del idioma francés en niños. La investigación tuvo lugar en la escuela primaria Mártires del Moncada, en el Consejo Popular Camacho-Libertad de Santa Clara, en coordinación con la Escuela de Idiomas Miguel de Cervantes.

La metodología del estudio se efectuó a través de la investigación acción, y durante el proceso se emplearon procedimientos cualitativos y cuantitativos. Se estableció la unidad dialéctica entre métodos teóricos y empíricos, con el objetivo de obtener, organizar y procesar la información, tales como: el análisis de documentos, la entrevista, el cuestionario, la observación y el diario de investigación pedagógica. Asimismo se utilizó la triangulación de fuentes y el análisis porcentual. Dicha investigación se valió de una muestra intencional de 20 estudiantes de primaria de quinto grado (los cuales representaron el 76,92% de la población de estudiantes de ese grado). La edad promedio de los sujetos de investigación seleccionados fue de 10 años y su comportamiento correspondió a las características psicológicas de esta edad, donde se aprende mejor usando ayudas visuales y juegos, que a través de la explicación abstracta de las reglas. Ninguno de los sujetos tenía experiencia en el aprendizaje del francés, pero todos estuvieron dispuestos a aprender un nuevo idioma extranjero y se mostraron entusiasmados por el proyecto.

Los resultados refieren que un proyecto cuyo objetivo sea desarrollar las habilidades comunicativas en francés puede resultar novedoso y significativo siempre y cuando involucre la escuela, la familia y la comunidad, y sea contextualizado a la edad de los niños. Asimismo se observó que el interés y la motivación de los estudiantes aumentaron a medida que aprendieron elementos culturales relacionados con los países francófonos. En efecto, los estudiantes participaron activamente y con entusiasmo en la mayoría de las lecciones, pudieron

presentarse ellos mismos y presentar a otros, hacer y responder preguntas sobre detalles personales e interactuar de una manera sencilla siempre que el interlocutor hablara lenta y claramente.

Las autoras concluyen que los resultados más destacables del proyecto comunitario: “Aprender francés en la comunidad, una experiencia con el escolar primario”; radicaron en el cumplimiento de los objetivos propuestos en el mismo, al desarrollar la expresión oral en lengua francesa, a un nivel básico. Por último, coinciden en que la aplicación del proyecto fortaleció la relación escuela-familia-comunidad, la cual que fue expresada en la participación de los tres factores en el aprendizaje de los estudiantes de primaria.

## **1.2 Contexto nacional**

La tesis de maestría *El aprendizaje del francés como lengua extranjera en situaciones lúdicas informales: exploración de las representaciones y las prácticas de los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Sur*, de Ingrid Ramírez David (2018) elaborada en la Ciudad de México, tiene el objetivo de observar, analizar e interpretar las experiencias declaradas de aprendizaje de lenguas, y específicamente de aprendizaje en situaciones informales de francés como lengua extranjera por parte de los jóvenes, en particular de los alumnos del CCH Sur de francés turno vespertino.

La presente investigación es cuantitativa pues detalla y examina conductas y acontecimientos en un entorno particular. En este caso, se estudian las actividades de ocio de manera general y de juego que manifiestan los estudiantes de CCH cuando se encuentran fuera del ámbito escolar, y que los llevan a aprender francés de manera informal. De este modo, la primera parte de este estudio consiste en hacer visibles las prácticas en situaciones informales y en analizar su impacto en el aprendizaje de la lengua. El estudio se interesa en saber qué y cómo aprenden francés los alumnos fuera de los cursos impartidos en el CCH. La muestra en la que está basado este trabajo constó de un grupo de Francés I y otro de Francés III de CCH Sur, con 22 y 27 alumnos respectivamente, siendo en total 49 estudiantes. El instrumento utilizado fue un cuestionario constituido por un total de 29 preguntas (17 de ellas cerradas) cuyo propósito estribó en conocer los comportamientos, las

opiniones o las actitudes de los alumnos respecto al aprendizaje de francés en situaciones informales, principalmente en aquellas relacionadas con el ocio.

Los resultados mostraron que los alumnos encuestados estudiaron por su cuenta en promedio de una hora con diecinueve minutos a la semana, así como también declararon usar el francés unos 42 minutos a la semana fuera del horario de clases. El 88% de los estudiantes que formaron parte del estudio coincidió en que una razón para elegir el francés como lengua extranjera es el gusto por el idioma. Respecto a las actividades para aprender francés fuera de clase, ninguna fue realizada “frecuentemente”, sobresaliendo en primer y segundo lugar, la navegación por internet (47%) y la consulta de cuadernos de ejercicios impresos en francés (44%) respectivamente. La actividad que menos se realizó fue la interacción con personas nativas. Además, solo 16 de los 49 alumnos encuestados declararon jugar con juegos electrónicos en francés, los cuales emplearon un promedio de dos horas por semana para ello. Aunque el hecho de jugar en francés muestra una intención deliberada de practicar la lengua es de notar que algunos usan juegos didácticos y comerciales (estos últimos gracias a la función de configuración en distintos idiomas).

El estudio llega a la conclusión que fuera del contexto escolar existen varios momentos en los que se puede aprender una lengua extranjera. Asimismo, puntualiza que los jóvenes tienen acceso a una enorme diversidad de información y de medios para seguir aprendiendo más allá de las instituciones escolares. Por último, precisa que conocer las prácticas de aprendizaje en situaciones informales de los alumnos se vuelve una herramienta más para los profesores, pues pueden aprovecharlas para impulsarlas y reforzarlas para acompañar a los jóvenes en su aprendizaje formal.

La investigación *El podcast como recurso para el desarrollo de estrategias de comprensión auditiva en francés nivel principiante de la autora Erika Osbelia Ramírez Molina (2022) realizada en Querétaro*, presenta el podcast como recurso didáctico para la enseñanza de lenguas extranjeras.

El podcast ha sido empleado en la enseñanza de lenguas extranjeras para desarrollar diversas habilidades lingüísticas, sobre todo la de comprensión auditiva.

Asimismo, el podcast puede crear un ambiente didáctico agradable y ayudar al docente en la construcción de la confianza del estudiante.

En la investigación de la autora de la tesis participaron 5 estudiantes de francés nivel principiante (A2) de la Universidad Tecnológica del Estado de Guanajuato (2 mujeres y 3 hombres). Sus edades oscilaban entre 19 y 28 años. Los cursos de francés a los que asistieron dichos estudiantes fueron extracurriculares, vespertinos y voluntarios. Lo anterior justifica el número reducido de participantes y lo convierte en un estudio de caso cuya investigación es predominantemente cualitativa. Su objetivo es indagar sobre el uso de estrategias de escucha activa para la mejora en la comprensión auditiva a través del podcast como recurso didáctico.

Dicha investigación se organizó en 3 fases centrales: diagnóstico, implementación y análisis de resultados. A continuación, se describe en breve cada fase.

En la primera fase: el diagnóstico, se realizó una entrevista semiestructurada (16 preguntas abiertas) vía Skype y Zoom, así como una encuesta en línea (8 preguntas abiertas) a los 3 docentes de francés para localizar las principales problemáticas en comprensión auditiva que han observado en sus clases en el nivel A2. Después, se realizó una encuesta en línea (7 preguntas con opciones de respuesta y 2 abiertas) a los estudiantes participantes para identificar principalmente las dificultades en comprensión auditiva, los pasos que siguen para lograr tal comprensión y cómo es que se les ha enseñado tal competencia comunicativa. Posteriormente, se aplicó a los estudiantes una prueba diagnóstica donde se emplearon 5 podcasts (4 auténticos y 1 didáctico) adecuados al nivel A2.

En la fase de implementación, considerando las problemáticas y/o áreas de mejora detectadas y las temáticas abordadas en el nivel A2 en la habilidad de comprensión auditiva en francés, se diseñaron y aplicaron ejercicios de comprensión auditiva con podcasts en su mayoría auténticos para familiarizar al estudiante a contextos comunicativos más reales y naturales. Al final de cada ejercicio de comprensión auditiva, el estudiante redactó (con ayuda de 9 preguntas guía) un diario de aprendizaje lingüístico donde expresó cómo se sintió en el ejercicio de comprensión auditiva, qué estrategia(s) utilizó, si la estrategia trabajada

fue efectiva o no y porqué, y en caso de no serlo qué otra estrategia le fue útil, una forma de auto evaluación.

Por último, en la fase del análisis de resultados, tras dos meses de práctica de estrategias de escucha activa en ejercicios de comprensión auditiva con podcasts, se contrastaron los resultados de tales ejercicios con los de la prueba diagnóstica para medir el avance y verificar si realmente un enfoque cognitivo- estratégico de la enseñanza de la comprensión auditiva ayuda al progreso en esta habilidad. También, se realizó un análisis de contenido del discurso escrito en el diario de aprendizaje lingüístico para establecer las dificultades en comprensión auditiva, cuáles estrategias de escucha activa y otras fueron las más usadas por los estudiantes, así como los beneficios que éstas desde su perspectiva les proporcionaron.

Los resultados de la investigación mostraron las siguientes dificultades; en primer lugar: el vocabulario desconocido, en segundo lugar: falta de entrenamiento del oído (poca práctica de la escucha), en tercer lugar: los aspectos técnicos y de diseño de podcast, en cuarto lugar: los problemas de comprensión en general y por último, en quinto lugar la velocidad del habla.

Este trabajo concluye que es esencial enseñar al estudiante cómo escuchar, qué estrategias puede emplear y guiarlo en su proceso de escucha. Ello puede ser benéfico a largo plazo, si se considera que, en los intercambios comunicativos cotidianos, el ruido y/o las variaciones de volumen están presentes. Finalmente, es fundamental el avance en la comprensión auditiva para mejorar en otras competencias, como aquella de expresión oral, también muy retardada en niveles iniciales.

La tesis de posgrado *Aula Invertida Virtual como método de enseñanza del francés para la adquisición de competencias comunicativas del autor Juan Santiago Ramírez (2022) llevada a cabo en Querétaro* tiene como objetivo desarrollar un modelo de enseñanza del francés para orientar la adquisición de competencias comunicativas utilizando el aula virtual invertida en alumnos del centro de idiomas *Linguacore*.

La presente investigación se basó en un enfoque cuanti-cualitativo. Las aportaciones del enfoque cuantitativo se basaron en la utilización del método

deductivo. Además, se utilizaron pruebas objetivas (test y encuestas) y se generó el análisis de datos a partir de técnicas estadísticas con el uso de la escala de Likert. Por otra parte, el enfoque cualitativo investigó los problemas educacionales dentro de una realidad social para generar teoría e hipótesis, al mismo tiempo que el investigador comparte los hechos o fenómenos de estudio viviendo su experiencia; de tal forma que se puedan incluir la observación participante dentro de estudio de casos. Asimismo, la muestra de estudiantes se conformó por 20 alumnos de ambos géneros cuya media de edades fue entre los 19 y los 32 años los cuales cursaban el programa de francés lengua extranjera en un programa grupal en el centro de idiomas *Linguacore*. Mientras que la muestra del equipo docente concernió a cuatro responsables de las clases de francés lengua extranjera.

Los resultados obtenidos en los test permitieron demostrar que el aprendizaje a través el Aula Invertida Virtual fue significativo. En efecto, sus recursos digitales promovieron el desarrollo de habilidades y las competencias comunicativas en el idioma por adquirir. Asimismo, los recursos en línea fuera del aula estuvieron disponibles tanto en forma de texto, imágenes, audio y videos, lo que permitió a los estudiantes poder consultar el material desde cualquier dispositivo, lugar y hora.

El autor concluye que el aula virtual invertida en alumnos de francés puede permitir el aprendizaje efectivo de las competencias comunicativas a través de herramientas tales como la consulta del material antes de la clase y la interacción de grupos pequeños. Cuando los estudiantes revisan los materiales antes de clase desarrollan un aprendizaje autónomo mediante la tecnología y la conectividad, lo cual permite que puedan autoformarse, permitiendo así que el docente se convierta en un facilitador-guía del proceso aprendizaje dejando atrás su rol tradicional.

### **1.3 Contexto local**

El proyecto educativo *Propuesta para la Enseñanza del Francés en el Centro de Aprendizaje de Idiomas con Laboratorio de Auto-Acceso en el Campus Jalpa de la Universidad Autónoma de Zacatecas, de la autora María de Lourdes Esquivel Zamudio (2008) en Zacatecas*, pretendió que los estudiantes desarrollaran y habilitaran la competencia lingüística del francés (comprensión oral y escrita, así como expresión oral y escrita) para posibilitarles una comunicación efectiva. Por otro lado, dentro de los principales objetivos de dicho proyecto resaltan: familiarizar

al estudiante con la fonética y prosodia de la lengua francesa así como también facilitar los conocimientos sobre la cultura y la civilización de Francia.

La metodología de la investigación fue cuantitativa, misma que toma como referencia las respuestas recopiladas de un cuestionario aplicado a una población de 1989 personas en la ciudad de Jalpa y en los seis municipios aledaños: Apozol, Huanusco, Calvillo, Juchipila, Moyahua y Tabasco durante los días del 10 al 14 de marzo de 2023.

Uno de los resultados que arrojó la aplicación de la encuesta en 2003, fue que un 75% de la población encuestada, opinó que el idioma francés debería ser la segunda propuesta de enseñanza en el CAILA (Centro de Aprendizaje de Idiomas con Laboratorio de Auto-Acceso) del Campus Jalpa de la Universidad Autónoma de Zacatecas, razón por la cual se estimó como prioritario diseñarla ante el Consejo Académico de la UAZ para su revisión y aprobación. En el mundo moderno y en la era de la comunicación y la tecnología, el uso de una sola lengua supone un rezago y empobrecimiento general frente al multiculturalismo, característico de este nuevo siglo, razón por la cual cobra importancia la adquisición y dominio de una lengua extranjera como el francés.

El método propuesto para la enseñanza de esta lengua se centró en la representación individual, la actividad social y la experiencia compartida. En este sentido, la función del docente es de mediador y organizador de la interacción del estudiante con los diversos recursos previstos institucionalmente. Por otra parte, el Laboratorio de Auto-Acceso tuvo como doble propósito: brindar al estudiante el apoyo necesario de diversos recursos y potenciar el ejercicio del autoaprendizaje. Sus áreas fueron conformadas por: audio, audio-visual, conversación, ejercicios gramaticales, interactiva, karaoke y lectura.

La autora concluye que los estudiantes se acercan al estudio del idioma francés por convicción, con más agrado puesto que les interesa la riqueza de su cultura, mientras que con el inglés, lo sienten como una obligación que hay que cumplir. Asimismo, la implementación de la propuesta para enseñar francés contempla ser innovadora, aunque uno de los principales problemas a enfrentar es encontrar maestros con el perfil deseado, dado que en el área de francés son más escasos.

## **CAPÍTULO II: EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS IDIOMAS**

Dentro del aula de idiomas convergen todo tipo de agentes que intervienen en el éxito o fracaso del proceso enseñanza-aprendizaje. Por una parte, el equipo docente hace uso de distintos métodos de enseñanza que mejor se adaptan al estilo de aprendizaje de sus alumnos, a pesar de la diversidad de estilos de aprendizaje, pasando por su tipo de participación, terminando por la complejidad y subjetividad de sus propios intereses. En efecto, los alumnos por su parte, son aprendices con metas personales y habilidades lingüísticas variadas. Asimismo, la obligatoriedad del estudio de un segundo o tercer idioma, puede influir negativamente en el ánimo y motivación del estudiante. Si bien es cierto que la motivación de los alumnos es un elemento clave para lograr avances significativos, es fundamental que el docente que se encuentra frente a grupo sepa reconocer y aprovechar los talentos y capacidades de sus educandos, y adaptar las lecciones a sus necesidades. Por lo tanto, el presente capítulo tiene como principal objetivo presentar el proceso enseñanza-aprendizaje de los idiomas en el aula mediante la exposición de distintos métodos de enseñanza y las teorías de adquisición de lenguaje. Su estructura ha sido concebida para facilitar una mejor comprensión del tema, abordando dos apartados intrínsecamente relacionados, el primero, la enseñanza de idiomas, con tres subclasificaciones, 1) los métodos, 2) las habilidades lingüísticas, y 3) el profesor de idiomas, y el segundo, el aprendizaje de lenguas, con cuatro; 1) la distinción entre la adquisición y el lenguaje, 2) aprendizaje de idiomas en niños versus aprendices adultos, 3) las teorías de adquisición de lenguaje, y 4) los aprendices.

### **2.1 Enseñanza de idiomas**

En el marco de una institución educativa, la transmisión de lenguas no es una tarea fácil que se desenvuelva orgánicamente para beneplácito de todos sus educandos. Tanto el equipo docente como el personal directivo tienen que hacer uso de un sinnúmero de herramientas pedagógicas que faciliten la instrucción de un segundo o incluso tercer idioma. Si bien es cierto que el uso de las nuevas tecnologías ha sido un parteaguas en la impartición de clases de idiomas, nada puede sustituir la interacción cara a cara entre un profesor y su alumno.

Según Johnson (2008) existe una amplia cantidad de métodos y enfoques destinados para la enseñanza de idiomas, los cuales compiten entre sí con tal de llamar nuestra atención, en la mayoría de las veces con aseveraciones estrambóticas tales como: “aprenda un idioma en tres meses sin ningún esfuerzo (incluso mientras duerme)” (p. 251). El profesor de idiomas debe realizar entonces un doble esfuerzo; ofrecer una clase dinámica, productiva y significativa que se adapte al tipo de público estudiantil al mismo tiempo que cumple a cabalidad con los objetivos pedagógicos previamente establecidos en su planificación.

Para Kelly (1969) el origen de la enseñanza de idiomas se remonta alrededor del año 500 A.C y sostiene que las ideas de los maestros de idiomas no habían cambiado en 2 000 años. En efecto, declara que cuando una generación se adjudica un “nuevo método”, probablemente dicha idea había circulado a priori en la época de Aristóteles.

### **2.1.1 Enfoques, métodos y metodología**

En un contexto educativo, el enfoque se refiere a la perspectiva empleada para abordar un tema o área de estudio, en otras palabras, es una orientación o filosofía que subyace en el proceso enseñanza y aprendizaje. Asimismo, establece los principios fundamentales y las creencias sobre cómo se debe abordar y comprender un tema en particular. Además, el enfoque educativo puede basarse en teorías pedagógicas específicas, tal es el caso de los enfoques; constructivistas, centrados en el estudiante, basados en competencias, entre otros. Del mismo modo, dictamina cómo se clasifica, organiza y presenta el contenido, así como el rol del docente y del alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje, además de influir en aspectos tales como: la evaluación, el fomento de la participación y la interacción en el aula.

El método es una serie de pasos que se utiliza para facilitar el aprendizaje y la adquisición de conocimientos por parte de los aprendices. Puede incluir una variedad de técnicas, tales como: conferencias, discusiones en grupo, estudio de casos, actividades prácticas, proyectos, investigaciones, etc. Además, el método determina la planificación de las clases, la presentación del contenido y el tipo de recursos que se utilizan. Un ejemplo de método educativo es el expositivo, el cual implica la presentación oral del docente y la transmisión de información de manera

directa. Por último, es importante precisar que el método debe estar alineado con los objetivos de aprendizaje, ser adecuado para el contenido y el nivel educativo, además de tener en cuenta las necesidades y características de los estudiantes.

Las principales diferencias que surgen entre el enfoque y el método son:

1. La perspectiva general vs. las estrategias específicas
2. Conceptual vs. práctico
3. Amplio vs. específico
4. Orientación teórica vs. aplicación práctica
5. Filosofía vs. tácticas
6. Visión general vs. detalles específicos

La metodología es un conjunto coherente de técnicas y acciones lógicamente coordinadas para dirigir el aprendizaje de los alumnos hacia determinados resultados de aprendizaje.

### **2.1.2 Métodos**

Distintos autores exponen métodos que realzan la importancia de la memorización de las reglas gramaticales y de vocabulario, mientras que otros promueven el uso de lenguaje en experiencias más realísticas y vivenciales de tareas comunes del día a día. Esta discrepancia puede explicarse por las posturas que representan la vieja escuela, también conocida como la escuela tradicional y el enfoque accional.

Para identificar los distintos métodos de enseñanza de lenguas, Johnson (2008) propone siete preguntas, las cuales contribuyen a analizar los métodos en relación unos con otros:

1. *¿Cuáles son las “grandes ideas” del método?* Cuando se pueden identificar fácilmente los fundamentos de un método, es una señal que se comprende.
2. *¿Cuáles son los puntuales teóricos que están detrás del método?* Un método debería estar fundamentado tanto por una teoría del lenguaje como por una teoría del aprendizaje, en ello estriba una forma de diferenciarlos unos de otros.

3. *¿En qué medida se requiere “emplear la mente” cuando se utiliza el método?*

En materia de aprendizaje de idiomas, el conductismo considera que la formación se logra a través de hábitos y que la mente no desempeña ningún rol. Por su parte, el mentalismo, también llamado “racionalismo”, es una teoría revolucionaria de Chomsky en donde se cree que la mente (incluyendo la conciencia y los pensamientos) determina no solo el comportamiento humano sino también la forma en la que se hace ciencia.

4. *¿El enfoque del método es deductivo o inductivo?*

En el aprendizaje deductivo se explica primero la regla y después se demuestra mediante ejemplos, dicho modo lleva por nombre RULEG, que es una palabra compuesta por el vocablo en inglés “rule” (regla) y la abreviatura latina e.g [exempli gratia] que significa por ejemplo. Por el contrario, el modo EGRUL (correspondiente al aprendizaje inductivo) comienza con ejemplos con el propósito de que el alumno infiera por sí mismo la regla, permitiendo que ésta se explique en la última etapa o incluso nunca se formule explícitamente.

5. *¿El método permite que se emplee la L1<sup>1</sup> en el aula?*

Algunos métodos establecen que jamás se debería recurrir a la L1 por más frustrante que sea la necesidad de comunicarse en el aula, mientras que otros admiten el uso de la L1 de los estudiantes y emplean la lengua meta ocasionalmente sobre todo en etapas iniciales.

6. *¿En cuál de las cuatro destrezas pone énfasis el método?*

Las destrezas se dividen en dos categorías: orales y escritas. La primera categoría se subdivide en hablar y escuchar, y la segunda en leer y escribir. Los métodos pueden discrepar en cuanto a la destreza que se debe resaltar.

7. *¿Qué tanta importancia da el método a la “autenticidad” del lenguaje?*

Existen métodos que procuran exponer al aprendiz al lenguaje más “realista” posible, y otros que no se esfuerzan en ello.

### **2.1.2.1 El método de gramática-traducción (GT)**

---

<sup>1</sup> La primera lengua de una persona es aquella que usa más frecuentemente y con mayor habilidad y soltura, por ser la que mejor domina; en ella puede desenvolverse en el mayor número de situaciones, de contextos, de modos de uso y de registros (Universitat Pompeu Fabra [UPF], s.f.).

Desarrollado de principios a mediados del siglo XIX, el método GT (también denominado “método prusiano”) promueve una serie de actividades en clase. Se inicia con la formulación de la regla seguida generalmente de una extensa lista de vocabulario a aprender de memoria. Posteriormente, se realizan ejercicios de traducción en la lengua meta, ya sea de oraciones sueltas o pares de oraciones, reservando la traducción de textos más largos para el final del curso.

Los principales exponentes del método GT fueron Karl Plötz (1819-1881), escritor alemán de libros de texto para enseñar francés y Heinrich Ollendorff (1803-1865) quien incursionó en el ramo escribiendo cursos para enseñar alemán a francófonos. A pesar de plantear un esquema lógico secuencial, el método GT no está exento de detractores que desacrediten su utilidad. Tal es el caso de Howatt (1984; como se citó en Jonhson, 2008) quien define la enseñanza con el método prusiano como: “una selva de reglas oscuras, listas interminables de clases de géneros y de excepciones de las clases de géneros, arcaísmos ‘literarios’ acartonados, datos aislados de filología y una pérdida total del sentido genuino por el idioma” (p. 257).

Por su parte, Pastor (2004) explica que el método gramática-traducción no ha seguido un modelo único, puesto que se ha ido conformando y regulando con el paso del tiempo. Asimismo, menciona que los primeros métodos aplicados en la enseñanza de lenguas no eran puramente gramaticales, sino de un sentido más práctico. Además, sugiere que la configuración del método gramática-traducción tiene sus orígenes en el mundo en el que se estudió el latín cuando éste dejó de ser una lengua viva. Por último, Pastor expone que el método GT posee las siguientes características; 1) como su nombre lo indica, su currículo se centra en la descripción gramatical del idioma, 2) su fortaleza se enfoca en las habilidades de lectura y escritura, dando poca importancia y espacio a las competencias lingüísticas: hablar y escuchar, 3) privilegia la memorización de vocabulario mediante listas, 4) la lengua materna es utilizada durante la clase para realizar comparaciones entre ella y la lengua meta, y 5) la práctica se desenvuelve a través de actividades de traducción directa e inversa.

### **2.1.2.2 El audiolingüismo (AL)**

El origen del método AL tuvo su lugar a finales de la segunda Guerra Mundial cuando los estadounidenses desplegaron sus tropas en diversas partes del mundo, especialmente en el sureste del continente asiático. Debido a que los soldados se veían en la necesidad de aprender idiomas “exóticos”, el Programa de Entrenamiento Especializado del Ejército (abreviado ASTP por sus siglas en inglés) realizó un particular y atractivo experimento de enseñanza de idiomas. Desde una perspectiva de enseñanza, estas lenguas no habían sido estudiadas a profundidad. Por un lado, los idiomas cuyos sistemas sintácticos habían sido ampliamente estudiados como: el francés y alemán, a diferencia de los idiomas asiáticos, disponían de una gran variedad de libros de gramática. Por otro lado, las lenguas de Asia confrontaban a los soldados estadounidenses con otro tipo de dificultades al ser idiomas completamente desconocidos, alejados tanto del suyo como de los lenguajes pertenecientes a la misma familia lingüística.

Desde sus inicios, el audiolingüismo fue considerado como un método científico. Se basó en la combinación de la “ciencia del lenguaje” (conocida también como estructuralismo) y la “ciencia del comportamiento” (conductismo). Ambos campos de investigación científica dieron lugar a la aparición de puntuales teóricos del método AL.

Por su parte, Rivers (1964; como se citó en Johnson, 2008) enlistó seis características básicas del audiolingüismo, las cuales se podrían entender de la siguiente forma: a) La primicia del lenguaje hablado. El método AL considera que el lenguaje hablado como “primario” en razón de que resulta ser el primer medio que un niño domina en su L1; en efecto, primero aprende a hablar y después a escribir, b) El modelo de reforzamiento de estímulo-respuesta. Conocido también por sus siglas ERR, dicho modelo opta por recompensar al alumno mediante la motivación cuando este responde correctamente a un ejercicio o pregunta, c) La formación de hábitos mediante la repetición. Dicha característica (proveniente del conductismo puro) se refiere a que lo fundamental en el aprendizaje de idiomas no es la resolución de problemas sino a forjarse y ejecutar hábitos, d) Incrementalismo. La palabra incrementalismo proviene del vocablo “incremental” que significa “que acumula”, en este sentido la premisa de este modelo implica dividir el idioma en pequeñas partes, en donde solo se puede avanzar al siguiente nivel inmediato superior una vez que se haya dominado el anterior, e) La lingüística contrastante.

Pasar de un idioma a otro, en este caso de L1 a la lengua meta, podría ocasionar conflictos de aprendizaje al alumno, y f) El aprendizaje inductivo. Dado a que el aprendizaje aborda una formación de hábitos, más que la solución de problemas, siempre se ofrece la explicación en la última etapa, por lo tanto el método AL es considerado EGRUL, no RULEG.

### **2.1.2.3 La enseñanza de idiomas situacional y audiovisual**

El profesor de lingüística general de la Universidad de Londres, John Rupert Firth, concibió el concepto de “contexto de situación”. Su sustento se basó en que el significado de los enunciados se determina por el entorno social en el que se desenvuelven. Tanto Firth como otros lingüistas europeos promovieron en su época estudiar una lengua en relación con el contexto en el que ésta se emplea. Este enfoque social se diferencia del propuesto por Chomsky (más psicológico) que suele analizar los enunciados separados de su contexto. Por tal motivo, dicha disonancia dio lugar a dos sistemas de enseñanza de idiomas distintos: el primero que tiene que ver con programas de diseño de estudio, y el segundo (que representa una alternativa), denominado programa de estudios situacional (Johnson, 2008).

Por un lado, el programa de diseño de estudio organiza los cursos de idiomas en función de las estructuras gramaticales. Esta clase de programa se utiliza en los métodos directos, en el audiolingüismo y en otros modelos de enseñanza. Por otro lado, el programa de estudios de situacional, a diferencia del programa de diseño de estudio, se plantea de acuerdo a las situaciones, de tal forma que cada lección trata un contexto distinto con su respectivo lenguaje. Según el razonamiento de Firth, el idioma se aprende y recuerda mejor cuando es enseñado en marcos contextuales.

Asimismo, se entiende que el lenguaje es el recurso que las personas emplean para trabajar en sociedad. A este respecto, Firth refiere que la naturaleza del lenguaje se encuentra estrechamente ligada con las necesidades de los locutores y con la función para que a ellos les es útil (Quereda, 2006). Por lo tanto, los estudiantes de un idioma extranjero adjudicarán un valor más significativo a las lecciones de una clase cuando estas resuelvan problemas de comunicación reales de la vida cotidiana y contribuyan a su fortalecimiento lexical.

#### **2.1.2.4 La enseñanza nocional-funcional-comunicativa**

A principios de la década de los años setenta surgió una revolución sociolingüística en donde la gramática (que ostentaba un lugar importante en la lingüística) se vio remplazada por un interés en el lenguaje en el uso. Newmark (como se citó en Johnson, 2008) fue quien evidenció el desagrado de los docentes de idiomas respecto a la enseñanza orientada a la estructura presente en aquella época. Para Newmark un estudiante podía ser estructuralmente competente y al mismo tiempo ser incapaz sostener una conversación por más sencilla que ésta fuera. En efecto, este tipo de alumnos conoce bien la gramática, inclusive puede formular oraciones estructuradas correctamente, sin embargo, si el mismo alumno es expuesto a un contexto real donde se habla la lengua meta, es probable que no sepa pedir un taxi o solicitar servicios básicos. Él lo resume como aquel estudiante que es competente estructuralmente pero incompetente comunicativamente.

Por otro lado, Wilkins (1973; como se citó en Johnson, 2008) desarrolló categorías que podían emplearse en los programas de estudios orientados a la competencia comunicativa. A la primera categoría (tipo 1) la llamó semántico-gramatical mientras que a la segunda (tipo 2) la nombró “categorías de función comunicativa”. Por un lado, la categoría tipo 1 es lo que se conoce en el habla cotidiana como conceptos, por otro, la tipo 2 contiene las funciones, es decir, el uso que se le da a la lengua meta. A manera de ejemplo, posibilidad y futuro son nociones o conceptos, en tanto que presentarse y solicitar información son funciones.

El desarrollo de este método tuvo una influencia contundente en los programas de enseñanza de idioma de los años setenta, de tal manera que muchos libros de texto de dicha década e incluso de la década de los años ochenta se basan en los programas de estudios nocional/funcionales. En este periodo de revolución sociolingüística surge la metodología comunicativa como resultado de estos nuevos tipos de estudio. El juego de roles, un ejercicio donde los estudiantes interpretan papeles en un drama montado con fines de práctica de funciones, es un claro ejemplo de una técnica perteneciente a la metodología comunicativa.

#### **2.1.3 Habilidades lingüísticas**

Las cuatro habilidades lingüísticas (también conocidas como destrezas) son: hablar, escuchar, escribir y leer. Existen dos formas de dividir las destrezas, la primera categoría es por el medio; ya sea hablado o escrito, mientras que la segunda se subdivide en; destrezas receptivas (leer y escuchar) y en destrezas productivas (hablar y escribir). Anteriormente las destrezas productivas eran llamadas “activas” y a su vez las receptivas eran conocidas como “pasivas”. De acuerdo con Richards, J. las destrezas receptivas son más complejas que las productivas. En efecto, los aprendices de un segundo idioma pueden comprender más de lo que pueden producir. Asimismo, Krashen planteó que en la enseñanza de idiomas, se tendría que hacer mayor hincapié al desarrollo de la habilidad receptiva que a la productiva. Sugirió que la habilidad productiva de los aprendices brotará orgánicamente con la habilidad receptiva (Johnson, 2008).

Por otra parte, Cassany et al., (1994) afirman que las cuatro competencias lingüísticas se utilizan con un solo propósito: un fin comunicativo. Del mismo modo, mencionan que otros autores denominan a este tipo de competencias como destrezas, capacidades comunicativas o macrohabilidades. Adicionalmente explican un término extra; las microhabilidades, las cuales se refieren a las destrezas lingüísticas que son específicas y de menor importancia, a diferencia de las cuatro competencias, las cuales se caracterizan por su amplitud y relevancia. A manera de ejemplo:

Dentro de la habilidad de leer podemos distinguir destrezas tan diferentes como la comprensión global del texto, la comprensión de detalles laterales o la capacidad de inferir el significado de una palabra desconocida; estas tres microhabilidades forman parte de la macrohabilidad de la comprensión lectora (p. 88).

### **2.1.3.1 Destrezas receptivas**

#### **2.1.3.1.1 Leer**

Los alumnos pueden hacer uso de su conocimiento previo (ya sea en su lengua materna o en la lengua meta) para predecir el contenido de un texto así como para comprenderlo con mayor facilidad. Según Harmer (como se citó en Johnson, 2008) para comprender las lecturas, los aprendices deben realizar actividades denominadas Lecturas de Lectura. En primer lugar, los alumnos deben poder

“escanear” el texto, es decir, leer rápidamente en tanto escudriñan la información. Del mismo modo, los estudiantes deben reconocer con prontitud la idea general de un texto, apoyándose en ciertas palabras clave, así como en el encabezado o la primera y última oración de un párrafo.

Por su parte, Ur (como se citó en Johnson, 2008) detalla algunos problemas de aprendizaje en lectura que los aprendices pueden enfrentar. El primer problema es el lenguaje, pues puede ser complicado de entender en función del léxico utilizado. El segundo hace alusión al contenido de un texto, si éste se aleja del área de conocimiento o experiencia de los estudiantes puede representar una dificultad para ser comprendido. El tercer obstáculo es la velocidad, al poseer un vocabulario limitado el ritmo de lectura suele ser lento con afán de entender mejor el texto. Por último, es imprescindible que el alumno encuentre una motivación en particular para leer y que encuentre en la lectura un propósito.

Asimismo, López et al. (2011) definen a la lectura en voz alta como una conversación. Lingüísticamente hablando resulta maravilloso cuando la forma de pensar de los que hablan se encuentra con los que escuchan. Los objetivos de la lectura en voz alta en el aula se orientan hacia:

- Motivar el gusto de ésta;
- Alentar un esfuerzo colaborativo solidario por el conocimiento y disfrute de las letras;
- Ser un complemento para las clases impartidas, entre otros.

#### **2.1.3.1.2 Escuchar**

Escuchar es la primera competencia lingüística que los individuos adquieren en su lengua materna. Del mismo modo, dicha destreza se conoce como una habilidad receptiva o pasiva puesto que precisa del uso de los oídos y del cerebro para entender el lenguaje que se nos habla. En cuanto al aprendizaje de idiomas, Ur (como se citó en Johnson, 2008) sugiere que las dificultades más usuales a las que los alumnos se enfrentan en actividades de comprensión oral son, por ejemplo; la duración de la escucha, pues puede terminar por cansarlos mentalmente, y la creencia de tener que entender cada palabra, ya que al no lograrlo suelen estresarse y sentirse perdidos. Además, al no estar habituados al habla natural o

"nativa", los aprendices se ven en la necesidad de escuchar la misma grabación en repetidas ocasiones para entender la idea del tema.

El Centro Virtual Cervantes (s.f.) por su parte señala que:

Tradicionalmente, en las clases de LE la comprensión auditiva se viene centrando más en la comprobación de la comprensión de los textos orales que en la enseñanza y desarrollo de la destreza en cuestión; las respuestas que dan los alumnos en los ejercicios se consideran correctas o incorrectas, según el caso, y poco margen queda para la opinión y la argumentación personal.

La habilidad de comprensión oral representa un verdadero reto para los profesores de idiomas, por una parte si incluyen audios auténticos en clase, los alumnos pueden experimentar frustración al no entender los modismos, el registro familiar y la omisión o reducción de palabras, sin embargo, si deciden hacer uso de grabaciones concebidas especialmente para el aprendizaje de LE, corren el riesgo de “engañar” a sus estudiantes con audios cuya dificultad no se acerca a la realidad.

### **2.1.3.2 Destrezas productivas**

#### **2.1.3.2.1 Escribir**

Según Álvarez (1970) la acción de leer y de escribir son dos procesos diferentes pero ligados íntimamente, siendo la escritura la causa y la lectura, el efecto. Los avances obtenidos en cada habilidad se refuerzan y apoyan mutuamente. Durante la enseñanza inicial de la escritura se presenta una disyuntiva o discrepancia entre el método analítico y sintético. Por un lado, quienes defienden el método analítico o natural consideran que se debe iniciar mediante la construcción de oraciones completas, es decir, sin necesidad de que los infantes conozcan las letras.

Por otro lado, los partidarios del método sintético o fonético estiman que es mejor enseñar las letras en primer lugar y posteriormente unir las en sílabas, palabras y oraciones con pensamiento completo.

#### **2.1.3.2.2 Hablar**

Hablar es la segunda competencia que las personas desarrollan en su lengua materna. Es una habilidad productiva en donde se usa el tracto vocal y el cerebro

para producir correctamente el lenguaje a través del sonido. Para López et al. (2011) el lenguaje oral es activo, invita al debate e involucra al hablante y que escucha en un esfuerzo por comprender. Cuando una persona emite un enunciado oral entra inmediatamente en contacto con alguien que lo recibe. Por otro lado, Nunan (1999) menciona una característica particular importante para quienes estudian un segundo idioma; el hecho de que el habla se produzca de forma espontánea o planeada. En efecto, si bien es cierto que los alumnos mantienen rutinas y se expresan con “frases hechas”, Nunan afirma que se suele asumir que todas las conversaciones son espontáneas e infiere que lo son hasta cierto punto.

Asimismo, Álvarez (1970) declara que la expresión oral hace alusión al arte de hablar, al uso propio que cada persona hace de la lengua. Su concepto contiene dos componentes vinculados fuertemente, por un lado, la expresión de ideas del individuo y por otro, el instrumento social que utiliza, el lenguaje. Dicho lo anterior, la expresión oral y el lenguaje oral son dos formas equivalentes para nombrar el mismo fenómeno, sólo que la primera lo hace desde la perspectiva del individuo mientras que la segunda se construye desde el punto de vista de la sociedad.

Por su parte, desde un punto de vista puramente lingüístico, Ávila (1977) expone que cuando las personas hablan (independientemente de que estén sometidas a un interrogatorio o no) suelen dar información de ellas mismas de manera inconsciente. En efecto, la forma de hablar de los individuos puede ofrecer a quien escucha una vasta información sobre ellos mismos. Asimismo, existen múltiples maneras de dirigirse al interlocutor en función del tipo de código social.

### ***Reticencia a hablar***

Según Nunan (1999) la reticencia a hablar en clase de los alumnos se debe parcialmente a sus previas experiencias de aprendizaje. En primer lugar, argumenta que esta reticencia puede tener sus orígenes en la educación que recibieron los alumnos en entornos no favorables, como lo son: las clases numerosas o los vecindarios ruidosos (donde las oportunidades de hablar fueron severamente limitas) o a que simplemente son provenientes de instituciones donde dicha competencia no se incentivaba. Además, asegura que una forma infalible para provocar que los alumnos hablen es pedirles que se pongan de pie y se desplacen en el aula mientras realizan las actividades de producción oral. Por lo

tanto, sugiere que la naturaleza de la interacción social crea en sí una comunicación imperante.

Por su parte, Tsui (como se citó en Nunan, 1999) dedujo algunas razones por las cuales existe una resistencia a hablar en clase, además de proponer soluciones prácticas al problema. Ella, junto con sus informantes recopiló información en el sistema de educación secundaria de Hong Kong, donde el inglés se suponía ser el medio de instrucción en las escuelas. Por lo cual, con ayuda de los maestros con los que trabajó, identificó cinco factores principales que explicaron la renuencia de los estudiantes a hablar en clase: en primer lugar, se encontró su falta de confianza y negativa a tomar riesgos, en segundo lugar, el temor a hacer el ridículo en frente de sus compañeros de clase, en tercero, la intolerancia de por parte de los profesores al silencio, en cuarto, la desigualdad en la asignación de turnos, al favorecer la participación en clase de los mejores alumnos (lo cual tiene relación con el tercer punto, donde los maestros podían estar seguros de que no habría periodos de silencio), y por último, el quinto, las preguntas confusas y poco específicas influyeron en su desempeño.

Finalmente, a continuación se presenta un recuadro que expone ejemplos de acciones para que los alumnos sean capaces de mejorar en cada destreza.

**Tabla 2.** Competencias lingüísticas y estrategias de aprendizaje

Competencia lingüística	Estrategias de aprendizaje
Comprensión escrita (leer)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intentar predecir el posible desenlace o conclusión del texto a fin de optimizar el tiempo.</li> <li>• Leer entrelíneas y encontrar palabras clave.</li> <li>• Elaborar preguntas cuyas respuestas puedan ser contestadas releendo el texto.</li> </ul>
Comprensión oral (escuchar)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprender el mensaje global del audio.</li> <li>• Distinguir las palabras y expresiones relevantes de un discurso.</li> <li>• Identificar el tipo de registro; familiar o coloquial, estándar o formal.</li> <li>• Acostumbrar escuchar atentamente y escribir palabras clave al mismo tiempo como forma de ejercicio mental.</li> </ul>

Producción escrita (escribir)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Detectar el tipo de formato y respetar las instrucciones del escrito a realizar.</li> <li>• Elaborar un borrador preliminar antes de dar forma al escrito final.</li> <li>• Hacer uso de puntuación y conectores para facilitar una mejor comprensión por parte del lector.</li> <li>• Revisar por última vez la ortografía, sintaxis y redacción antes de pasar el escrito en limpio.</li> </ul>
Producción oral (hablar)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hablar a un ritmo natural y con las pausas que sean necesarias.</li> <li>• Procurar ser receptivo a la formulación de las preguntas del interlocutor.</li> <li>• Expresar con el mayor detalle posible su opinión.</li> <li>• Evitar usar lenguaje demasiado informal o palabras cuyo significado no ha sido del todo comprendido.</li> </ul>

Nota: elaboración propia.

### 2.1.4 El profesor de idiomas y sus estudiantes

El profesor de idiomas es un facilitador del aprendizaje quien se ve en la necesidad de adaptar sus metodologías a fin de potencializar las habilidades lingüísticas de sus alumnos. A su vez, el docente debe contar con cierto tipo de habilidades comunicativas particularmente importantes, tales como: el uso adecuado de su voz, expresión facial y gestos, así como saber fomentar la participación de sus estudiantes en clase. Para Campbell y Kryszewska (1992) el maestro puede ser un participante activo de la clase, que forma parte realmente de las actividades, contribuyendo con ideas y opiniones o a través de experiencias personales. Asimismo, el docente es un asistente y un recurso para la clase que auxilia con las preguntas de gramática y vocabulario de sus aprendices. De esta manera, cuando provee lo que los alumnos necesitan para expresarse por sí mismos, el docente puede conducir un aprendizaje más efectivo.

Los estudiantes de idiomas por su parte cuentan con sus propias características, algunos podrán tener un interés estrictamente profesional para aprender una nueva lengua, tal como tener un ascenso en su trabajo o laborar en

el extranjero, mientras que otros tendrán el deseo innato de aprender por el placer de comunicarse con personas de otros países. Por otro lado, existe la posibilidad de que haya estudiantes cuya motivación se base en un certificado, nota o diploma o en su defecto, por el hecho de cumplir con las expectativas de los padres (en caso de los menores de edad) o de un jefe (debido a una necesidad laboral), sin embargo, existe un común denominador entre todos los aprendices (independientemente de si su deseo de aprender es personal y genuino o no), el reconocimiento de su progreso. Para ello, habría que explicar que “estudiar” y “aprender” son vistos desde una óptica distinta. El primero; “estudiar”, suele tener una connotación negativa a diferencia de “aprender”, pues se asocia con un proceso riguroso y exhaustivo que se enfoca en acreditar un nivel o una certificación. “Aprender” en cambio conlleva a los resultados propios de haber estudiado tanto en clase como en casa, lo cual es un aliciente para el alumno al jactarse de sus conocimientos.

## **2.2 Aprendizaje de lenguas**

El aprendizaje de idiomas es definido como:

el conjunto de procesos conscientes e inconscientes mediante los cuales el aprendiente alcanza un determinado nivel de competencia en una lengua segunda. Lo consigue ejercitando las distintas destrezas de aprendizaje en la realización de actividades de diverso tipo. En estos procesos influyen factores de aprendizaje externos e internos. Son factores internos la motivación del aprendiente, sus necesidades y su estilo de aprendizaje. Son factores externos el contexto en el aprendizaje se produce, así como la enseñanza que intenta promoverlo (Centro Virtual Cervantes, s.f).

Según Skehan (1989), para considerar que las estrategias de estudio tienen una influencia en el éxito del aprendizaje de idiomas, se necesita tener un marco de referencia en el cual se puedan localizar dichos estudios. En efecto, las estrategias de estudio se organizan por: a) procesos de aprendizaje de idiomas, b) métodos para elevar el nivel de exposición e interacción del idioma estudiado y, c) la gestión del aprendizaje.

Por otra parte, Arjona et al. (1995) estiman que para que el aprendizaje pueda ser significativo se deben cumplir dos condiciones; en primer lugar el contenido

tiene que ser lógico y organizado (es decir, no ser confuso ni arbitrario) además de ser relevante, y en segundo lugar; la actitud del estudiante debe ser favorable para aprender, lo cual puede traducirse en estar motivado para vincular lo que sabe con lo que está aprendiendo. El valor del aprendizaje está íntimamente ligado con su funcionalidad. Por lo tanto, los conocimientos que se adquieren deben ser utilizados de manera efectiva cuando las circunstancias del alumno lo ameriten.

### **2.2.1 Distinción entre adquisición y aprendizaje**

Para Johnson (2008) la adquisición es: “el proceso mediante el cual los individuos ‘pescan’ un idioma a través del contacto con él” (p. 125). Asimismo, describe dos clases de adquisición del lenguaje. La primera categoría es la adquisición de L1, la cual es alcanzada por los infantes desde una edad temprana. La segunda clase es la adquisición de una LE, en donde una persona ya sea niña o adulta “capta” un idioma, tal como sucede cuando reside en un país donde se habla la lengua meta. Del mismo modo, el autor define el aprendizaje como un mecanismo consciente que normalmente acontece en las clases de idiomas.

En cambio, Krashen denomina “adquisición” y “aprendizaje” a las dos formas diferentes de dominar una LE. Para él, la adquisición es un proceso orgánico en donde no existe una consciencia lingüística (como sucede en la mayoría de las aulas). Asimismo, afirma que el aprendizaje de idiomas se caracteriza por: la corrección de errores y el aislamiento de las reglas. En efecto, cuando los aprendices cometen un error, lo normal es que sean corregidos explícitamente por el profesor, además es importante recalcar que dentro del aula, prevalece la costumbre de centrarse en un contenido gramatical, un tiempo verbal o alguna cuestión de pronunciación (Johnson, 2008).

Por su parte, VanPatten y Williams (2014) manifiestan que la adquisición acontece naturalmente y fuera del estado de conciencia, además de surgir espontáneamente cuando los aprendices interactúan con su L2, donde el enfoque se centra en el significado. En dicho escenario ni la instrucción ni la intención de aprender son necesarios. En este sentido, señalan que la teoría sostiene que los alumnos se valen de un conocimiento inconsciente adquirido en el uso del lenguaje espontáneo. A este respecto, Krashen estaría de acuerdo en que la adquisición de un segundo idioma es similar a la adquisición del idioma materno. Generalmente,

los estudiantes no son capaces de explicar con claridad este conocimiento y dicen manejarse por sentir en lugar de por la regla. El aprendizaje, en cambio, según los autores involucra obtener conocimiento explícito de un lenguaje tanto de sus reglas como de sus patrones. Esto ocurre cuando el L2 es el objetivo, mas no necesariamente el medio de instrucción. La obtención y el uso de este conocimiento son conscientes y conllevan procesos que requieren esfuerzos que son emprendidos intencionalmente. Por último, sugieren que el conocimiento aprendido podría no ser convertirse en un conocimiento adquirido mediante algún tipo de práctica o estar disponible para un uso espontáneo.

Por otro lado, Dörnyei (2009) sugiere que los investigadores en materia de adquisición de L1 discrepan en cómo se explica la extraordinaria capacidad de aprendizaje de idiomas de los niños. La pregunta gira en cuanto a si el conocimiento innato del idioma de los niños conduce al proceso de aprendizaje o si los procesos de aprendizaje que los infantes aplican son específicos o independientes del dominio.

### **2.2.2 Aprendizaje de idiomas en niños versus aprendices adultos**

De acuerdo con Pinter (2017) los alumnos adultos pueden apoyarse en varios recursos para aprender un nuevo idioma. Del mismo modo, también pueden analizar el lenguaje de manera abstracta. Esta capacidad les permite comparar patrones y formas lingüísticas que son similares o distintas de su lengua materna o de otro idioma. Asimismo, cuando los alumnos cuentan con un buen nivel en una lengua pueden plantear hipótesis de forma deliberada para encontrar las características distintivas de otro idioma. A manera de ejemplo, un hablante nativo del idioma inglés podría suponer que el pasado simple en alemán (un idioma cercano al inglés) puede ser regular o irregular tal como su sucede en su idioma materno. Dicha actitud consciente podría llevar al alumno adulto a percatarse de las características de los tiempos verbales en alemán anticipadamente. Es conocido por los adultos que algo tan básico y claro como es una conversación del día a día requiere de frases para abrir y cerrar el diálogo, además de una adaptación del nivel de formalidad en función de la persona con la que se habla.

En contraste, los niños se encuentran limitados ante el tipo de ventajas que los adultos pudieran tener. Por ejemplo, una clase de alumnos cuya edad es de seis

años será en gran medida incapaz de reflexionar en cómo su primer idioma funciona, a la vez que no mostrará ningún interés prestar atención a las formas de lenguaje tanto su idioma materno como a la lengua meta. Aprenderán un segundo idioma si esto les divierte o siempre y cuando puedan entender mensajes en contextos significativos. Dicho lo anterior, Bruner (como se citó en Gaonac'h, 1991) plantea que el juego es el recurso preferido de los niños, mediante el cual el idioma y sus reglas son el objeto de su atención. Explica que en tal situación los niños están protegidos de las posibles consecuencias de la acción y en donde pueden concentrar su atención en la misma comunicación. Por otro lado, a medida que los niños crecen y sus habilidades en su idioma materno también, la elaboración de enunciados, la formulación de preguntas y la creación y recreación de historias, formarán parte importante de los recursos de apoyo para su proceso de aprendizaje de otro idioma.

Por su parte, Dale (1976) afirma que un método común de enseñanza de un segundo idioma para adultos en el aula es empezar por los fonemas del idioma que se está aprendiendo. Cuando el alumno demuestra algún grado de dominio de estos sonidos, estos se combinan para formar palabras. En el momento en que las palabras son elaboradas con suficiente precisión, estas forman enunciados. Al trabajar de esta forma, el alumno se ve en la necesidad de dominar un nivel antes de pasar al siguiente. La adquisición del lenguaje por parte de los niños es muy diferente. Los infantes trabajan la pronunciación de los sonidos, la adquisición de palabras y la construcción de enunciados de manera simultánea a lo largo de su desarrollo. Las oraciones complejas pueden ser elaboradas con palabras que mantienen una pronunciación sumamente simplificada. Un ejemplo de pronunciación típica de los niños pequeños, es por ejemplo pronunciar *wabbit* en lugar de *rabbit* (conejo en inglés), lo cual es definido como un lenguaje "infantil" por parte de los adultos. En efecto, el desarrollo de la fonología, es decir, el sistema del sonido del idioma, es sistemático.

### **2.2.3 Teorías de adquisición de lenguaje**

#### **2.3.3.1 La teoría del input de Krashen**

De acuerdo con esta teoría, el alumno solamente puede adquirir una lengua, ya sea segunda o extranjera, cuando este es capaz de comprender un aducto (o input,

como se conoce en inglés) que contenga elementos o estructuras lingüísticas levemente superiores a su nivel actual (Centro Virtual Cervantes, s.f.). En otras palabras, el alumno necesita en primer lugar encontrar material de lectura, videos o grabaciones de audio en la lengua meta con el propósito de aprender mediante una exposición siempre y cuando esta se encuentre un grado un poco más elevado de sus conocimientos. Dicho lo anterior, para un aprendiz cuyo conocimiento en el idioma sea nulo, lo recomendable será que primero realice un acercamiento académico formal en la lengua meta, antes de aplicar los conceptos de la comprensión a través del input.

Dicha teoría se conforma por una combinación de cinco hipótesis; 1) La diferencia entre adquisición y aprendizaje, la cual expone que tanto el aprendizaje como la adquisición son dos procesos distintos, 2) La hipótesis del orden natural, en donde se afirma que dentro de la adquisición de la LE existe un orden natural de los morfemas, 3) La hipótesis del monitor, la cual determina que es más importante la adquisición que el aprendizaje, además de sostener que monitorear lo que se dice o se escribe en la LE es secundario en el aprendizaje, 4) La hipótesis del input, la cual afirma que es fundamental que los adquirentes reciban un “input comprensible” y por último, 5) La hipótesis del filtro afectivo misma que expresa que los alumnos precisan de un “afecto” adecuado para que la adquisición tenga lugar (Johnson, 2008).

### **2.3.3.2 El output y la interacción**

Aunque el input comprensible ocupa un lugar importante en el aprendizaje de idiomas, no es suficiente por sí solo puesto que comprender no es precisamente lo mismo que adquirir. En este sentido, Swain plantea un argumento parecido. Su hipótesis del output se apoya en la idea de que comprender un idioma y producirlo son destrezas distintas, y que la segunda solo se puede desarrollar cuando se presiona al alumno a producir output (como decir y escribir cosas de hecho). Asimismo, una segunda hipótesis se sustenta en un concepto que comprende tanto el input como el output. Dicho concepto lleva por nombre: interacción. En efecto, cuando un estudiante interactúa con alguien (ya sea con otro compañero o con profesor) recibe input y produce output. Según esta hipótesis, la adquisición se

produce durante la interacción: los alumnos principiantes adquieren el idioma cuando hablan con otros (Johnson, 2008).

Dado que los estudiantes no conocen el idioma a la perfección, es normal que sus intentos al interactuar a veces salgan mal, lo cual puede producir malentendidos. Cuando esto sucede, los alumnos tienen que “remediarlos” a través de un proceso conocido como la negociación del significado. En dicho proceso las cosas se repiten, ya sea utilizando otras palabras y estructuras más simples, además de realizar ademanes y gestos.

### **2.3.3.3 La teoría de la aculturación de Schumann**

La teoría de la aculturación del experto norteamericano en lingüística aplicada John Schumann se centra en los aspectos sociales. Se focaliza prácticamente en los individuos que adquieren una lengua extranjera cuando residen en el lugar donde se habla la lengua meta, como lo son los hispanohablantes que radican en los Estados Unidos. Para esta teoría, lo más importante para alcanzar el éxito en el aprendizaje de una LE es la opinión del alumno que tiene sobre los hablantes nativos de la lengua de estudio y su sociedad, así como su interés por formar parte de ella.

Dicho lo anterior, la aculturación se relaciona estrechamente con la distancia social y psicológica que existe entre el aprendiz y su lengua meta. La parte social determina si el alumno considera que el contexto de su aprendizaje es positivo o negativo, mientras que la parte psicológica hace referencia a la naturaleza afectiva, la cual se caracteriza por medio de los choques lingüísticos y culturales, la motivación y el ego del alumno. En otras palabras, la cultura juega un papel importante en el proceso de la adquisición lingüística de una persona, sin que ello represente el abandono de sus propias tradiciones culturales.

### **2.2.4 Aprendices**

Según Campbell y Kryszewska (1992) los alumnos aportan mucho a la clase. Cuentan con sus propias ideas, opiniones y habilidades. Todo lo que necesitan es saber expresar lo mismo en la lengua meta. La enseñanza de los alumnos debe enfocarse en motivarlos para expresar sus ideas libremente. Este camino hacia la fluidez es más directo, de esta manera, el profesor no impone temas irrelevantes

en espera de que con el tiempo los aprendices sean capaces de decir lo que realmente quieren. Todas las actividades, incluso las de gramática, deberían estar basadas en el “aquí y el ahora” de los estudiantes. Asimismo, a parte de sus intereses personales y especialidades, los alumnos muestran su propio idioma y cultura a la clase, lo que cuales puede ser usado a favor para su competencia en la L2.

Por otro lado, Richards y Farell (2011) explican que las aulas donde se enseña un segundo idioma cuentan una diversidad cultural y educativa por naturaleza. Enseñar a estudiantes con diferentes bagajes culturales requiere de un particular nivel de consciencia y sensibilidad. Algunas de las características de estos entornos culturales son las siguientes; 1) La legitimación de las experiencias y culturales de los alumnos, lo que puede lograrse invitado a los alumnos a compartir datos sobre sus culturas y tradiciones, así como mostrando un interés real en conocer más sobre ellos, 2) La inclusión de información relevante y extensa acerca de distintas culturas y sus contribuciones para la clase, las cuales están sujetas a una adaptación o a ser un complemento de las temáticas del libro del texto o del currículo, y 3) El uso de legados culturales, rasgos y mentalidades de la diversidad de alumnos como filtros por los cuales puedan adquirir conocimiento académico, donde se afirma que el método de enseñanza puede amoldarse al estilo de aprendizaje predilecto de los estudiantes.

#### **2.2.4.1 Tipos de aprendices**

##### **2.2.4.1.1 Por estilo de aprendizaje**

De acuerdo con VanPatten y Benati (2015) los estilos de aprendizaje son las diferentes formas en que los alumnos perciben, absorben, procesan, y recuerdan nueva información y habilidades. Como tal, son las preferencias con las cuales la gente aprende y adquiere nueva información. Algunas veces son referidos como estilos cognitivos, a pesar de que para algunos académicos los dos no sean equiparables.

Para Richards y Lockhart (como se citó en Richards y Farell, 2011) estos son los tipos de alumnos según su preferencia de estilos de aprendizaje; 1) Visuales: Los cuales responden a la información de forma visual. Prefieren dibujos y representaciones gráficas. Pueden aprender por sí mismos con libros, además de

tomar nota de las clases para recordar información nueva, 2) Auditivos: Quienes aprenden mejor mediante una explicación oral. Se benefician escuchando grabaciones, enseñando a sus compañeros así como conversando con ellos y con su profesor, 3) Kinestésicos: Los cuales aprenden mejor cuando están involucrados en una experiencia física. Recuerdan la información cuando participan activamente en clase como en juegos de roles y en excursiones. 4) Táctiles: Cuya forma de aprendizaje es a través de la manipulación de materiales de construcción, arreglo o ensamble de cosas, 5) Colaborativos: Los cuales prefieren la interacción y el trabajo en equipo. Aprenden mejor cuando trabajan en equipo, y por último, 6) Individuales: Quienes son capaces de aprender por sí mismos, y prefieren trabajar solos.

Del mismo modo, Willing (como se citó en Skehan, 1998) describe a cuatro tipos de alumnos: los conformistas, los convergentes, los concretos y los comunicativos; además de clasificarlos en dos dimensiones distintas; la primera que va desde el aprendizaje pasivo hasta el activo, y la segunda que tiene su base en lo holístico hasta llegar a lo analítico. El autor define a los convergentes como estudiantes analíticos, solitarios, independientes, seguros de su propio juicio y dispuestos a imponer su propio estilo de aprendizaje. Tienden a considerar al lenguaje como un objetivo, no como algo que permita expresar valores personales. En otras palabras, son alumnos que se sienten atraídos más por aprender acerca del idioma que por su uso. Por otro lado, los conformistas son descritos como dependientes de otros alumnos a quienes perciben con mayor autoridad, no son seguros de su propio criterio y son felices cuando se encuentran en aulas donde la comunicación es limitada, así como cuando siguen secuencialmente las páginas del libro de texto. Prefieren a los profesores organizados que proveen estructura a sus clases. Por su parte, los concretos se asemejan a los conformistas en cuanto a su gusto por la organización, sin embargo se diferencian de ellos al disfrutar de la interacción con otros individuos. Sus actividades preferidas son los juegos y el trabajo en equipo en el aula. Por último, los alumnos comunicativos muestran un grado de independencia social y seguridad para tomar riesgos, se caracterizan por sentirse a gusto en simulaciones de comunicación de la vida real, sin necesidad del apoyo o guía por parte del profesor. Su interés se centra en la comunicación, mas no en un enfoque analítico de la lengua ni de sus componentes por forma separada.

Por otra parte, Gass y Selinker (2001) manifiestan que no existe evidencia de que algún rasgo de personalidad en particular prediga el éxito total en el aprendizaje de un segundo idioma. No obstante, declaran que algunos rasgos de personalidad parecen ser útiles en la realización de cierto tipo de ejercicios, por lo tanto su valor dependerá de la importancia que estas actividades pudieran tener según los métodos de enseñanza de los cuales el alumno está sujeto.

#### **2.2.4.1.2 Por tipo de participación**

Las clases de idiomas cuentan con una diversidad de alumnos, los cuales sostienen una postura distinta en cuanto se refiere al aprendizaje. Good y Power (como se citó en Richards y Farrell, 2011) identifican a seis tipos de alumnos, cada uno con su propio estilo de interacción y participación en clase;

1) Los orientados a tareas: En general son altamente competentes resolviendo tareas. Disfrutan aprender, son estudiantes activos que se proponen altos niveles de rendimiento. Asimismo, son cooperativos y es poco probable que generen problemas de disciplina, 2) Sociales: Para los cuales la interacción personal ostenta un gran valor, y aunque son competentes para cumplir con las actividades, tienden a valorar más la sociabilización. Les gusta trabajar con otros, pueden hablar mucho y ser extrovertidos, y no dudan en pedir ayuda al maestro y o sus compañeros cuando lo necesitan. 3) Dependientes: Cuya principal característica es la necesidad de un constante apoyo y guía para completar las actividades. Suelen no favorecer el trabajo en equipo y dependen a menudo del maestro o de sus compañeros para asegurarse de que están aprendiendo, 4) Fantasmas: A quienes no les gusta llamar la atención a pesar de trabajar de manera continua en sus tareas. Raramente inician una conversación o piden ayuda. Al no perturbar la clase o a otros estudiantes, el docente no los conoce del todo bien, 5) Aislados: Se apartan de sus compañeros y no interactúan en el aula. Pueden impedir el aprendizaje al no involucrarse en las actividades en pareja o de grupo, además de ser reticentes de compartir su trabajo con otros, y por último, 6) Alienados: Mismos que reaccionan con hostilidad a la enseñanza y aprendizaje. Generan problemas de disciplina y hacen que sea difícil para el resto trabajar. Necesitan una supervisión cercana. Sus dificultades de aprendizaje pueden deberse a problemas personales.

#### **2.2.5 Mejores estrategias de aprendizaje**

### 2.2.5.1 El sistema motivacional del L2

Según Nowak et al. (como se citó en Dörnyei, 2009) los seres humanos son animales sociales cuya especificidad es estar conscientes de sí mismos. Ciertamente, esta capacidad de introspección, particularmente debido a la formación del auto concepto, distingue a los humanos de prácticamente cualquier otra especie. Por su parte, Dörnyei (2009) señala que el Sistema Motivacional del yo para la L2 (también conocido por su nombre en inglés, *L2 Motivational Self System*) explica a grandes rasgos el lugar de la motivación según tres posibles intereses. El primero se enfoca en el deseo interno del aprendiz, el segundo hace alusión a la presión social ejercida por personas autoritarias dentro de un ambiente educativo, mientras que el tercero se refiere a la experiencia propiamente dicha de estar comprometido en el proceso de aprendizaje. Cualquiera de los tres elementos mencionados anteriormente es suficiente para proveer al aprendiz un conocimiento funcional de la L2<sup>2</sup>. En contraste, Muñoz (1999) manifiesta que en el marco de la enseñanza de segundas lenguas surgen cuatro conceptos sobre motivación con los que todo docente suele estar familiarizado la motivación instrumental e integradora, por una parte, y la motivación extrínseca e intrínseca, por otra. El éxito de estos términos puede explicarse por sus significados opuestos, lo cual realza sus características.

Asimismo, Alpetkit (como se citó en Larsen-Freeman y Long, 1991) exhorta a los docentes de idiomas para que sean más sensibles al tipo de motivación de sus estudiantes. Rechaza la idea que los alumnos aplicados deben adoptar nuevas personalidades, al igual que argumenta que los alumnos internacionales inscritos en universidades estadounidenses no deben ser tratados de la misma forma que los inmigrantes en Estados Unidos. Dicho lo anterior, menciona que cualquier intento de atribuir a los estudiantes una motivación integrativa, sería desagradable para ellos y podría desencadenar una ruptura social o representar problemas de reajuste cuando regresen a su país de origen. En esa misma línea, Robinson (2001) por su parte, hace especial hincapié en que la motivación es claramente

---

<sup>2</sup> Se denomina segunda lengua a cualquier idioma aprendido por el individuo después de haber adquirido su lengua materna o lengua primera. Esta segunda lengua se adquiere con fines de conveniencia, por necesidad (en el caso de inmigrantes) o, más comúnmente, para utilizarla como lengua franca (Aula Intercultural, 2011).

fundamental para el difícil e interminable trabajo de aprender un segundo idioma. Aunque advierte que medir la motivación directamente resulta más difícil que medir la aptitud hacia el lenguaje, de tal suerte que las investigaciones en cuanto a la motivación de los alumnos han dependido considerablemente de cuestionarios de auto-evaluación.

### **2.2.6 Errores de los aprendices**

Chaudron (1988) señala que las personas que pueden corregir el error que comente un estudiante pueden ser: el profesor, el mismo alumno u otros compañeros de clase. Es importante precisar que el maestro podría no corregir de manera asertiva a sus alumnos. Sin embargo, le corresponderá ser consistente y meticuloso cuando corrige, a fin de que su alumno pueda entender el porqué de su error. Por otro lado, podría ser conveniente permitir que el alumno se corrija a sí mismo. En efecto, el objetivo de la enseñanza debería ser mejorar la capacidad de los aprendices para monitorear su pronunciación en la lengua meta.

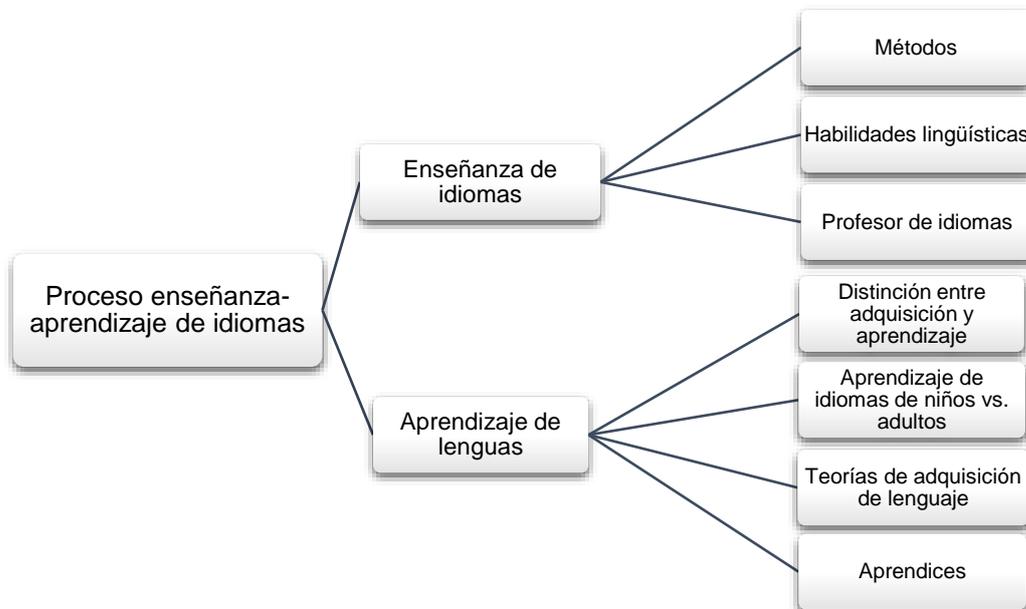
Asimismo, Campbell y Kryszewska (1992) sostienen que los grupos a menudo provienen de distintos niveles educativos. Incluso en los grupos que cuentan con experiencias de aprendizaje similares, existe siempre una diferencia en cuanto a los niveles de competencia. La educación centrada en el alumno (Learning-based reaching, por su nombre en inglés) alienta a los estudiantes para trabajar juntos y aprender unos de otros. Las actividades están estructuradas de tal manera que los alumnos tengan que poner atención a lo que sus compañeros digan. De esta forma, pueden enseñar y corregirse entre ellos.

Dentro del aula puede crearse un sentido de pertenencia y de camaradería entre los alumnos, lo cual puede ser beneficioso para el docente de idiomas si logra saber encausarlos. Si bien es cierto que los estudiantes cuentan con sus propios intereses y motivaciones, parte del trabajo pedagógico del docente estriba en poder aprovechar los aportes, comentarios y experiencias de sus alumnos en clase. Escuchar atentamente las necesidades comunicativas de la clase es clave para poder entender las razones por las que ciertos errores se siguen produciendo. De tal forma que si un ejercicio de comprensión oral en clase resulta ser difícil de comprender para la mayoría de los alumnos, ellos mismos pueden contribuir con ideas con tal de mejorar su rendimiento; a manera de ejemplo, pueden proponer

que se realicen pausas cada cierto tiempo para “digerir” los diálogos o repasar una vez más el vocabulario del audio antes de volverlo a escuchar.

## Resumen

**Figura 1:** Proceso enseñanza-aprendizaje de idiomas



Nota: elaboración propia.

## **CAPÍTULO III: LINEAMIENTOS EDUCATIVOS RELATIVOS A LOS INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS DEL ENSEÑANTE DE FRANCÉS**

El presente capítulo tiene como principal objetivo exponer las políticas educativas en los contextos internacionales, nacionales y locales que regulan la profesión que ejercen los profesores de idiomas. Del mismo modo, dichas políticas son extraídas de publicaciones oficiales, y determinan los lineamientos en materia de formación profesional, evaluación del desempeño de los docentes a fin de observar las políticas sobre las que esta profesión en particular se sustenta. Asimismo, su relevancia estriba en su *status* como marco de referencia para asegurar la correcta implementación de las normativas según lo establecido por el Estado y demás organismos particulares.

### **3.1 Lineamientos en el contexto internacional**

En este apartado se presentan las políticas educativas que se relacionan con la labor del profesor de idiomas desde el punto de vista global de las dependencias internacionales. Asimismo, es conveniente precisar que la formación profesional del docente de idiomas es sujeta de análisis ante las instituciones evaluadoras, así como de su participación en tendencias internacionales. El propósito de exponer dichos lineamientos internacionales radica en exponer el perfil docente, así como la formación académica y tecnológica de quienes son responsables de enseñar un idioma extranjero.

#### **3.1.1 Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: ONU 2015**

En el mundo actual existe una enorme necesidad de contar un mayor número de profesionales cualificados en el área de la educación, especialmente en los países en vías de desarrollo (donde los salarios suelen ser bajos y poco atractivos). A este respecto, las instituciones educativas tanto públicas como privadas se enfrentan a dos grandes retos; el primero, asegurar una plantilla docente firme que brinde estabilidad a su estructura, y el segundo, la contratación de personal preparado profesionalmente en docencia que potencialice los aprendizajes de los educandos. Dicho lo anterior, es usual observar que el profesor de idiomas (como el enseñante de cualquier otra especialización) requiere de una constante formación, particularmente si no ha recibido una educación formal en docencia.

Conscientes de esta carencia así como muchas más, en el año 2015, las Naciones Unidas anunciaron su Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la cual se cimentó bajo el principio de construir “un plan para la paz y la prosperidad de las personas y el planeta, tanto en el presente como en el futuro” (ONU, 2015). Dicha agenda constituida por 17 objetivos de Desarrollo Sostenible, aborda desde la erradicación de la hambruna hasta la acción climática, siendo el cuarto objetivo el que se focaliza en la *Calidad Educativa*, el cual se compromete en su apartado a lo siguiente:

De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo. (ONU, 2015)

Dicho lo anterior, en materia de *Calidad Educativa*, la ONU plantea la necesidad de contar con suficientes profesores preparados, sobre todo en países en vías de desarrollo pudiendo tomar como ejemplo las formaciones implementadas en países más desarrollados. Asimismo, de acuerdo con este planteamiento, el docente es el responsable de facilitar los conocimientos académicos y técnicos para que los ciudadanos de su nación puedan mejorar sus oportunidades de empleabilidad o de emprendimiento, lo cual da un particular sentido de relevancia al objetivo 8, *Trabajo decente y crecimiento económico* de la misma Agenda 2030.

### **3.1.2 La Educación en un mundo plurilingüe: UNESCO educación**

De acuerdo con la UNESCO (2003) para contar con una *educación de calidad* a nivel mundial, lo primero que se debe tener en mente es la variedad cultural así como los contextos lingüísticos presentes de la sociedad moderna. Existe entonces, una imperante necesidad de preservar la diversidad cultural de las naciones. Por lo tanto, es a partir del entendido que existe una riqueza inmaterial en el dominio de otras lenguas que el mérito del trabajo efectuado por el profesor de idiomas puede ir más allá que la enseñanza de vocabulario, pronunciación y reglas gramaticales, logrando ser *embajador cultural* en pos de la nación o idioma que da a conocer en sus clases.

El presente documento, *La Educación en un mundo plurilingüe*, está dividido en tres partes, las cuales se resumen en; una presentación de conceptos clave en materia de educación plurilingüe, una síntesis del marco normativo referente a los idiomas y una síntesis de numerosos debates y acuerdos sobre asuntos lingüísticos que se han adoptado bajo los auspicios de las Naciones Unidas y la UNESCO. Respecto a su objetivo, este apunta a dilucidar de manera simple y resumida los términos y temas de la diversidad cultural que se asocian a las recomendaciones y declaraciones hechas sobre la lengua y la educación. De igual forma, dicho informe ha sido enriquecido gracias una reunión de un equipo expertos que tuvo lugar en París en septiembre de 2002, la cual a su vez contribuyó para estudiar el rol posterior de la UNESCO en este campo.

La UNESCO menciona que: “la lengua no es sólo un instrumento de comunicación, sino además un atributo fundamental de la identidad cultural y la realización del potencial individual y colectivo” (2003, p. 16). Por lo tanto, respetar las lenguas originarias de las personas que pertenecen a comunidades con distintos contextos lingüísticos es fundamental para una coexistencia tranquila. Lo anterior aplica en grupos mayoritarios, minoritarios (como lo son por ejemplos los inmigrantes que residen en un país) y en las comunidades indígenas.

Finalmente, en el tercer capítulo, *Directrices de la UNESCO sobre los idiomas y la educación*, del documento “La Educación en un mundo plurilingüe” el organismo internacional expone las normativas que representan su visión actual de respecto a los idiomas y la educación en el siglo XXI, los cuales deberían servir para presentar la postura de la comunidad internacional en sus distintos Estados Miembros. Dichas directrices se dividen en tres:

- 1) La UNESCO apoya la enseñanza en la lengua materna como medio de mejorar la calidad de la educación basándose en los conocimientos y la experiencia de los educandos y los docentes.
- 2) La UNESCO apoya la educación bilingüe y/o plurilingüe en todos los niveles de enseñanza como medio de promover a un tiempo la igualdad social y la paridad entre los sexos y como elemento clave en sociedades caracterizadas por la diversidad lingüística.

3) La UNESCO apoya los idiomas como componente esencial de la educación intercultural a fin de fomentar el entendimiento entre distintos grupos de población y garantizar el respeto de los derechos fundamentales. (UNESCO, 2003, p. 30)

Cada principio cuenta con tres puntos, el primero menciona que:

I La enseñanza en la lengua materna es esencial para la instrucción inicial y la alfabetización y recomendamos que se extienda el empleo de la lengua materna en la enseñanza hasta el grado más avanzado posible.

II La alfabetización sólo puede ser mantenida si hay una provisión adecuada de material de lectura para adolescentes, adultos y niños en edad escolar, y tanto para entretenimiento como para estudio.

III Por lo que respecta a la capacitación de docentes y la enseñanza en la lengua materna: “deberían incluirse, desde un principio, en cada etapa del planeamiento de la educación, disposiciones relativas a la formación y el perfeccionamiento profesional de un número suficiente de educadores nacionales plenamente capacitados y calificados, que conozcan la vida de su pueblo y sean capaces de impartir la enseñanza en la lengua materna” (UNESCO, 2003, p. 31).

Por su parte, el segundo principio declara que:

I [Se debe fomentar] la comunicación, la expresión y la capacidad de escuchar y dialogar, en primer lugar, en la lengua materna y luego [si la lengua materna es distinta de la lengua oficial o nacional] en la lengua oficial [o nacional] del país así como en una o más lenguas extranjeras”

II Un intercambio internacional de maestros y profesores, que les brinde un marco jurídico para enseñar sus disciplinas en escuelas de otros países, utilizando su propio idioma y permitiendo así a los alumnos adquirir conocimientos al tiempo que aprenden esa lengua.

III Se debe hacer hincapié en la formulación de políticas nacionales decididas [...] a fin de promover las lenguas maternas y la enseñanza de idiomas en el ciberespacio, y reforzar e intensificar el apoyo y la ayuda internacionales a los países en desarrollo para facilitar la creación de

productos electrónicos sobre la enseñanza de idiomas a los que pueda accederse libre y gratuitamente, y también para mejorar las aptitudes del capi-tal humano en este ámbito. (UNESCO, 2003, p.32-33)

Finalmente, el tercer principio manifiesta que:

I Se deben adoptar medidas para eliminar la discriminación en la educación en todos los niveles por motivos de género, raza, idioma, religión, origen nacional, edad o discapacidad, o cualquier otra forma de discriminación.

II Se deben respetar plenamente los derechos a la educación de las personas que pertenezcan a minorías [...], así como de las poblaciones indígenas.

III La educación debe alentar [...] una toma de conciencia del valor positivo de la diversidad cultural y lingüística. (UNESCO, 2003, p.33)

### **3.1.3 Marco Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación – Volumen Complementario**

El presente documento define al *Marco Común de Referencia para las Lenguas* como uno de los recursos de la política lingüística del Consejo de Europa más célebre y utilizado. Asimismo, afirma que su objetivo estriba en promover una formación académica multilingüe de calidad, favorecer una mayor movilidad social, así como incitar la reflexión y el intercambio entre profesionales del idioma para el desarrollo curricular y la formación de docentes (MCER, 2020). Dicho lo anterior, quienes se benefician más en primera instancia del conocimiento del MCER son los docentes de idiomas, pues en él se dictan las pautas y las expectativas que permiten comprender los niveles de aprendizaje de la lengua por los cuales los alumnos habrán de pasar en el transcurso de su formación académica.

En su capítulo dos, *Aspectos clave del MCER para la enseñanza y el aprendizaje* se diferencia el término multilingüismo de plurilingüismo. El primer término, el multilingüismo se refiere cuando distintos idiomas coexisten a nivel social o individual, mientras que el plurilingüismo es el acervo lingüístico activo y en constante evolución de un usuario o aprendiz. El plurilingüismo es presentado entonces en el MCER como una habilidad irregular e inconstante, en donde los recursos del alumno en una lengua o una variedad lingüística pueden variar unos

de otros. Por lo tanto, según el MCER (2020) la competencia plurilingüe conlleva una capacidad de emplear con flexibilidad un repertorio interconectado para:

pasar de una lengua o dialecto (o variedad lingüística) a otra; expresarse en una lengua (o en un dialecto o variedad lingüística) y entender a una persona que habla en otra; recurrir al conocimiento de diferentes lenguas (o dialectos o variedades lingüísticas) para comprender un texto; reconocer palabras de un fondo común internacional que aparecen con una forma nueva; mediar entre individuos que no tienen ninguna lengua (o dialecto o variedad lingüística) en común, incluso si los conocimientos que se poseen son escasos; aportar la totalidad de su bagaje lingüístico, experimentando con formas alternativas de expresión; y utilizar recursos paralingüísticos (mímica, gestos, expresiones faciales, etc.). (MCER, 2020, p. 39)

#### **3.1.4 Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras: sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación – CAF (Banco de Desarrollo de América Latina)**

Para garantizar el éxito de una clase, no es suficiente el dominio idioma por parte del profesor o incluso su formación en pedagogía. La diferencia entre una clase ordinaria a una extraordinaria puede deberse al “trabajo extra” realizado por el docente, al entender; el contexto en el que se desenvuelve, las necesidades e intereses de sus alumnos y aprovechar la ayuda de los educandos más avanzados para con sus compañeros.

Según este documento, aprender otra lengua no es una labor sencilla, aún si se invierte en esfuerzos, dado que tales no garantizan un dominio sobre el idioma estudiado. Además, se hace mención que sin una estrategia o planificación dicha tarea puede desembocar en un gasto improductivo de tiempo y de recursos materiales y humanos. Por lo tanto, presenta los lineamientos a considerar para el diseño de *Políticas Públicas y Planificación del aprendizaje de Lenguajes* (o PPPL).

##### **3.1.4.1 La Política Pública y Planificación del Lenguaje (PPPL)**

Las políticas públicas y planificación del lenguaje (también conocidas por sus siglas PPPL) se refieren a: “la interacción de distintos factores políticos, sociales,

culturales, económicos, e históricos que componen la gestión y enseñanza oficial de lenguas dentro de un país o territorio” (CAF, 2020, p. 8).

La corroboración de la enseñanza de un idioma extranjero en una país no garantiza que la existencia de una PPPL en dicha nación. En otras palabras, a pesar de que en las escuelas de un país se enseña una lengua distinta a la materna, esto no demuestra forzosamente que se haya concebido una política pública donde dicho idioma tenga efectos a largo plazo tanto en formación académica como en la calidad de vida de sus ciudadanos. Por lo tanto, una PPPL tiene como objetivo responder a una visión estratégica de largo plazo.

#### **3.1.4.1.1 Los siete conceptos de una PPPL**

La inspiración de los siete principales conceptos (que componen la lingüística aplicada y tienen influencia en el desarrollo e implementación de una política de idiomas) proviene de la forma de aprender idiomas en un contexto de inmersión. Un claro ejemplo de este fenómeno es el diseño de las clases de inglés en las escuelas en Estados Unidos para estudiantes de origen latino con el afán de facilitar su integración. Su relevancia es tal que sus resultados influyen hasta el día de hoy de gran manera en las decisiones que afectan el proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, pues plantean interrogantes importantes desde la perspectiva de la política educacional. Dichos cuestionamientos responden a inquietudes como; cuándo se debería iniciar la enseñanza de un segundo idioma y de qué manera, el número adecuado de horas-clase y el tipo de competencias profesionales deseables de los docentes.

A este respecto, los siete conceptos principales que forman parte de la lingüística aplicada e influyen en el desarrollo e implementación de una política de idiomas son (CAF, 2020, p.11):

- 1) Los docentes y teorías subyacentes a la enseñanza;
- 2) La necesidad de proponer estándares para los docentes de idiomas;
- 3) Distinción del foco de la PPPL, en cuanto a enseñar una lengua extranjera, segunda lengua o lengua asociada;
- 4) Visión multicultural que ofrece conocer otro idioma;
- 5) Mitos y realidades;
- 6) Niveles comunes de referencia y evaluación de aprendizaje;
- 7) ¿Qué se sabe de la dimensión económica del aprendizaje de idiomas extranjeros?

### *Los docentes y las teorías subyacentes a la enseñanza*

En la *escuela tradicional*, los docentes de idiomas enseñan de la misma forma en la que fueron enseñados, hacen hincapié en repetir, memorizar y aprender estructuras gramaticales. Para ellos no es importante el enfoque de habilidades comunicativas y productivas como: el habla y la escritura. En cambio, en la *nueva escuela* surge el enfoque comunicativo, la cual se contrapone a un enfoque gramatical y a una metodología conductista rígida. Por lo tanto, el dominio de un idioma no debe entenderse exclusivamente desde las competencias lingüísticas, sino que se incorpora a un ámbito más extenso; las competencias comunicativas, lo cual da lugar a un nuevo enfoque de enseñanza de lenguas, el cual estructura los programas en función de las necesidades de comunicación de sus hablantes y de las distintas acciones de la vida cotidiana.

### *La necesidad de proponer estándares para los docentes de idiomas*

El docente de idiomas no solo debe estar preparado desde una perspectiva técnica para saber enseñar adecuadamente un idioma extranjero, sino también debe promover la importancia de aprender una lengua. Asimismo, a fin de comprender mejor la necesidad de proponer estándares para los docentes de idiomas, los siguientes puntos son expuestos: *a) La validación de competencias, b) Los tiempos para la preparación de contenidos de aula, c) La prueba y error como recurso pedagógico, y d) La competencia comunicativa.*

El primer punto, *la validación de competencias*, declara que para que los profesores puedan ser competentes en el idioma que enseñan, deben contar con al menos el nivel C1 certificado (es decir, *competente avanzado* según el Marco Común Europeo de Referencia). A modo de ejemplo, en Latinoamérica la mayoría de los países espera que sus maestros de idiomas cuenten con un nivel C1, salvo Uruguay donde incluso se ha propuesto el nivel más alto, C2 (es decir, *competente experto*). La razón principal por la cual se hace especial énfasis en contar con un nivel de “competencia avanzado” se traduce en la *fluidez comunicativa* del docente, la cual le permite por ejemplo, enseñar inglés en inglés, a la vez que permite una mayor flexibilidad para adaptar su enseñanza en función de los intereses de sus alumnos.

Por otra parte; el segundo punto, *los tiempos para la preparación de contenidos de aula*, manifiesta que se deben evitar los enfoques gramaticales en clase, particularmente cuando los objetivos no son claros y propician la distracción de los alumnos, lo cual representa un reto para el docente puesto que se ve en la necesidad de preparar un material didáctico auténtico correspondiente al contexto de enseñanza en el que se desenvuelve. Del mismo modo, para que los docentes lleguen a un nivel consolidado de competencia profesional deben contar con tres saberes fundamentales: a) *El disciplinar*, es decir la formación en y sobre la lengua que enseña, b) *El pedagógico*, el cual se resume en la metodología de la enseñanza y el manejo del aula, y c) *El profesional*: donde se reúnen la práctica docente y la educación continua. Por último, el presente punto expone que para que los alumnos alcancen un nivel de usuario independiente (es decir, B1) tras varios años de estudio, deben haber recibido al menos seis horas de clase del idioma extranjero (distribuidas preferentemente en bloques de dos horas) durante las 36 semanas que conforman el periodo escolar.

En cuanto al tercer punto, *la prueba y error como recurso pedagógico*, hace referencia a la importancia de preparar a los docentes para que puedan apreciar el valor de los errores y el trabajo de corrección que ello implica en la formación de sus alumnos. En efecto, el tratamiento de los errores puede ser visto como una forma diagnóstica del proceso, de tal forma que fomente la autocorrección de los estudiantes.

El cuarto punto, *la competencia comunicativa*, es el objetivo de una clase de lengua, por lo tanto es fundamental que el docente proponga actividades que fomenten la confianza de sus alumnos en su habilidad comunicativa hasta llegar a desarrollar una “segunda identidad” que los lleve a comprender una nueva forma de pensar, sentir y actuar.

*Distinción del foco de la PPPL, en cuanto a enseñar una lengua extranjera, segunda lengua o lengua asociada*

Aunque es común emplear los términos de lengua extranjera, segunda lengua y asociada como sinónimos, no realizar una distinción entre ellas podría desembocar en consecuencias no deseadas como: no saber definir las metas, utilizar el método de enseñanza incorrecto, conseguir un material didáctico que no se ajuste a la

estrategia y objetivos del cursos, entre otros. El primer término, *la lengua extranjera* se refiere al hecho de enseñar en un país donde su estatus o función no son claras, su uso es muy bajo y solo presente mayoritariamente en ambientes formales como escuelas o institutos de idiomas. Por un lado; el segundo término, *la segunda lengua*, describe la enseñanza de un idioma por inmersión para personas no nativas que residen en una nación donde dicha lengua sea la principal, mientras que el tercero, *la lengua asociada*, resulta de un contexto internacional y sobre todo multicultural donde es importante enseñar un idioma que atienda a las necesidades de comunicación de la población a pesar de que este no sea la lengua principal u oficial del país donde se imparta.

#### *Visión multicultural que ofrece conocer otro idioma*

El aprendizaje de un idioma es una experiencia que facilita el contacto del estudiante con una cosmovisión y mundo simbólico distinto al suyo. El trabajo del docente no debe limitarse a transmitir los conocimientos respecto a las características culturales del país donde se habla el idioma estudiado, sino motivar a sus estudiantes para salir de su entorno inmediato con tal de ampliar sus capacidades comunicativas en un contexto globalizado que vaya más allá del aprendizaje del idioma objetivo.

#### *Mitos y realidades*

En primer lugar, hablar sin acento no debe ser una meta de la enseñanza, el acento forma parte de la identidad del estudiante y es necesario admitir que aprenderá un idioma de esta forma. Anteriormente, se consideraba como objetivo aprender o imitar el “acento original” con alta precisión, no obstante, esto se aleja de las posibilidades pedagógicas. Asimismo, para asegurar el éxito de aprendizaje por parte de los alumnos se debe contar con un número suficiente de profesores, los cuales deben poseer un buen manejo del idioma que enseñan y emplean metodologías adaptadas a la edad de sus estudiantes.

#### *Niveles comunes de referencia y evaluación de aprendizaje*

Existen principalmente dos marcos de referencia utilizados internacionalmente para aprender, enseñar y evaluar el aprendizaje de una lengua. En E.E.U.U se emplea la ACTFL (*American Council on the Teaching of Foreign Languages*, la cual fue

fundada en 1967), mientras que el marco más usado en Europa es el CEFR (*Common European Framework of Reference for Languages*, presentado en 2001). Ambos marcos han coexistido y son la base para evaluar las distintas habilidades lingüísticas de los idiomas.

En materia de enseñanza de idiomas, el CEFR (o MCER, Marco Común Europeo de Referencias, por sus siglas en español) cuenta con tres niveles, los cuales se subclasifican a su vez en dos subniveles cada uno. El primer nivel, *el básico*, se compone de los subniveles A1 y A2, el segundo, llamado *independiente* se forma de B1 y B2, y el tercero, conocido como *competente* cuenta con el nivel C1 y C2. Sin embargo, se advierte que número de horas de estudio para pasar de un nivel a otro solo es representativo, dado que dependerá de muchos factores tales como; la cercanía lexical con el idioma materno, el empeño del estudiante y su facilidad para aprender idiomas.

*¿Qué se sabe de la dimensión económica del aprendizaje de idiomas extranjeros?*

Teóricamente, dominar un segundo idioma puede aportar un beneficio salarial. Un claro ejemplo se manifiesta en la industria turística, donde las personas que son competentes en inglés ostentan una importante ventaja sobre los que no lo dominan. Sin embargo, a pesar de los programas de enseñanza de idiomas por parte de los gobiernos, siguen existiendo grandes brechas en cuanto el dominio de idiomas entre las personas pertenencias a estratos económicos altos y el resto de los ciudadanos.

### **3.1.5 Alianza Francesa**

La Alianza Francesa es un organismo presente en todo el mundo que no solo enseña la lengua francesa sino que promueve, a través de una variedad de actividades sociales y culturales, la difusión de la cultura francesa y francófona en los países donde está instalada. Su sede se sitúa en la ciudad de París y su influencia en el campo de la formación lingüística se ve respaldada al ser uno de los principales centros acreditadores del conocimiento de la lengua francesa. Asimismo, su relevancia es tal que ha sido *cuna* de gran número de profesores de francés, quienes empezaron estudiando en alguna de sus escuelas hasta lograr convertirse ellos mismos en docentes, ya sea dentro del mismo organismo o en otras instituciones especializadas en la enseñanza de idiomas.

### **3.1.5.1 La carta de la Alianza Francesa**

Como parte de su preámbulo, el presente documento describe a la Alianza Francesa (*Alliance Française*, por su nombre en francés) como un movimiento internacional, laico y apolítico creado en 1883, el cual se ha dado la misión de; enseñar la lengua francesa en el mundo, organizar eventos culturales, reunir a amigos de Francia en el extranjero y desarrollar el conocimiento y el gusto de la cultura francesa y de las culturas francófonas. Asimismo, este organismo desea promover, a través del diálogo de las culturas, una mejor comprensión entre los pueblos y un espíritu de cooperación y el respeto mutuo.

Del mismo modo, la presente carta está compuesta de dos capítulos; el primero, *Organización de las alianzas francesas*, y el segundo, *La fundación de las Alianzas Francesas*, los cuales acumulan un total de ocho artículos, siendo el primero el que detalla su misión ante el público pues ofrece:

Clases de francés general y específico y, en caso de ser necesario, en necesidad de una promoción de multilingüismo, clases de la o de los idiomas del país anfitrión.

Actividades culturales y material documental que conciernen a Francia y a los países francófonos, así como facilitar los intercambios interculturales y los eventos que realcen la cultura local. (*Fondation des alliances*, 2012, p. 2)

Dicho lo anterior, queda de manifiesto el propósito e influencia que tiene la Alianza Francesa en materia de formación lingüística, social y cultural en los lugares donde opera, así como su rol de *enlace* entre el país anfitrión, Francia y los demás países francófonos que se encuentran en los cinco continentes del mundo.

### **3.2 Lineamientos en el contexto nacional**

En el presente apartado se exponen los lineamientos en materia educativa en México, haciendo hincapié en aquellos que definen y evalúan el trabajo profesional del docente, además de mostrar la manera en que este puede mejorar su formación gracias a programas de actualización a través de instituciones acreditadoras. Estas directrices se encuentren en las leyes o programas oficiales, las cuales se llevan a la práctica en las instituciones (públicas o privadas) donde los docentes de idiomas laboran.

### **3.2.1 Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos**

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos es la ley suprema del país que establece los derechos de los ciudadanos. Su artículo tres (reformado en el Diario Oficial de la Federación el día 15 de mayo de 2019) proclama que:

Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Art. 3., 1917)

Dicho lo anterior, se ratifica que los ciudadanos mexicanos merecen por derecho una educación gratuita y laica por parte del Estado, la cual es obligatoria desde la formación inicial (es decir, la educación preescolar, primaria y secundaria) pasando por la educación media superior (conocida también como preparatoria bachillerato) hasta llegar a la educación superior (universidad).

### **3.2.2 Ley General de Educación (2024)**

La Ley General de Educación es una legislación que establece los principios, objetivos y disposiciones fundamentales para la educación en el país. En ella se establece la obligatoriedad de la educación básica y el deber de los padres y tutores de asegurar la educación de los menores a su cargo. Del mismo modo, la presente ley fomenta la autonomía de las escuelas para tomar decisiones pedagógicas, administrativas y de organización dentro del marco normativo establecido, a la vez que promueve una educación de calidad a través de la formación continua de docentes y de directivos, la implementación de estándares curriculares, evaluaciones periódicas y sistemas de rendición de cuentas, además de una educación inclusiva, la cual asegura el acceso y la permanencia de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidad o necesidades educativas especiales.

Por otra parte, es importante precisar que si bien esta ley estable un marco amplio que determina las condiciones que favorecen una educación de calidad, haciendo partícipe a distintos actores sociales y asegurando este derecho a todas las personas sin distinción, no menciona específicamente como un tal en ninguno de sus apartados el trabajo del profesor de francés, o en su defecto, el docente de idiomas. No obstante, en su artículo 34 se rectifica que los docentes forman parte del Sistema Educativo Nacional con un sentido de responsabilidad social junto con otros actores, instituciones y procesos, los cuales se mencionan a continuación:

- I. Los educandos;
- II. Las maestras y los maestros;
- III. Las madres y padres de familia o tutores, así como a sus asociaciones;
- IV. Las autoridades educativas;
- V. Las autoridades escolares;
- VI. Las personas que tengan relación laboral con las autoridades educativas en la prestación del servicio público de educación;
- VII. Las instituciones educativas del Estado y sus organismos descentralizados, los Sistemas y subsistemas establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la presente Ley y demás disposiciones aplicables en materia educativa;
- VIII. Las instituciones de los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios;
- IX. Las instituciones de educación superior a las que la ley otorga autonomía;
- X. Los planes y programas de estudio;
- XI. Los muebles e inmuebles, servicios o instalaciones destinados a la prestación del servicio público de educación;
- XII. Los Consejos de Participación Escolar o sus equivalentes creados conforme a esta Ley;
- XIII. Los Comités Escolares de Administración Participativa, y

XIV. Todos los actores que participen en la prestación del servicio público de educación.

La persona titular de la Secretaría presidirá el Sistema Educativo Nacional; los lineamientos para su funcionamiento y operación se determinarán en las disposiciones reglamentarias correspondientes. (LGE, 2024, pp. 15-16)

Dicho lo anterior, se ratifica que el Sistema Educativo Nacional está compuesto no solo por profesores, alumnos y autoridades educativas y escolares, sino por padres de familia y tutores e instituciones educativas tanto público o privadas con sus respectivos planes y programas de estudio, entre otros.

### **3.2.3 Programa Sectorial de Educación (PSE): SEP 2019-2024**

El profesor de idiomas (como cualquier otro docente) precisa de una revalorización por parte de la sociedad y de un fortalecimiento en su formación pedagógica que impacte de manera positiva en su quehacer docente. Aunque en este documento se aborda el trabajo del profesorado en general, todo lo que afirma puede ser aplicado para beneficio de quien se encuentre dictando una clase frente a grupo independientemente de la materia que imparta.

El Programa Sectorial de Educación (o por sus siglas, PSE) fue un documento publicado el 6 de julio de 2020, el cual cuenta con seis objetivos prioritarios en materia de educación, mismos que cuentan con sus respectivas acciones o estrategias para cumplirlos. Del mismo modo, el documento describe la importancia de cada objetivo en su primera página a fin de brindar una contextualización de cada uno. Respecto a la importancia del objetivo tres, el PSE resalta las cualidades del profesorado, declarando que se debe: “revalorizar a las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo, con pleno respeto a sus derechos, a partir de su desarrollo profesional, mejora continua y vocación de servicio” (PSE, 2020, p.194). Dicho lo anterior, se entiende que el docente es pieza clave para el desarrollo de la educación y que haciendo uso de su derecho puede desarrollarse profesionalmente. Asimismo, para cumplir con este objetivo se mencionan las siguientes estrategias prioritarias, las cuales a su vez cuentan con sus propias acciones puntuales:

Estrategia prioritaria 3.1 Garantizar que la formación inicial desarrolle en las y los futuros docentes los conocimientos, capacidades, aptitudes y valores necesarios para la educación integral.

Estrategia prioritaria 3.2 Reorientar la formación continua del personal docente, directivo y de supervisión para el óptimo desempeño de sus funciones y la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estrategia prioritaria 3.3 Fortalecer la función magisterial a partir de procesos de selección pertinentes para la admisión, promoción y reconocimiento, así como la evaluación diagnóstica, que favorezcan el desarrollo profesional de las maestras y los maestros.

Estrategia prioritaria 3.4 Apoyar la gestión del personal docente, directivo y de supervisión destinados a los centros educativos en todos niveles para fortalecer la prestación del servicio. (PSE, 2020, pp. 220-222)

El común denominador de las cuatro estrategias es la necesidad de fortalecer las capacidades, los conocimientos y los valores de los docentes a través de formaciones continuas promovidas por la dirección y la supervisión con tal de promover el desarrollo profesional de su equipo.

### **3.2.4 La Nueva Escuela Mexicana: Principios y Orientaciones Pedagógicas**

La Nueva Escuela Mexicana (o NEM, por sus siglas) es un proyecto educativo que tiene un enfoque crítico, humanista y comunitario, el cual se propone formar estudiantes con una visión integral, mediante la búsqueda de la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, centrándose en el máximo logro de aprendizaje de los infantes y adolescentes. Dicho lo anterior, los docentes de idiomas pueden sumar a este proyecto, ofreciendo su talento y conocimientos para llevar a sus educandos no solo a alcanzar un determinado nivel en otro idioma, sino a ser ciudadanos del mundo capaces de comunicarse con otras culturas.

Asimismo, la NEM se sustenta en; el artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, el artículo 57 de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, y la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros.

Por otra parte, sus prioridades se concentran en los siguientes seis ejes; 1) *Educación para todas y todos*, 2) *Educación de Excelencia para aprendizajes significativos*, 3) *Revaloración de Maestras y Maestros*, 4) *Entornos educativos dignos y sana convivencia*, 5) *Vida saludable y*, 6) *Rectoría del Estado en la educación y consenso social*. En este sentido, la NEM declara que la educación es un derecho y que:

El Estado está obligado a garantizar este derecho desde el nivel inicial hasta la educación superior vigilando, especialmente, que las y los estudiantes de los pueblos indígenas, afrodescendientes, migrantes, mujeres, personas con alguna discapacidad y los sectores marginados del país, tengan condiciones para ejercer su derecho a la educación en todos sus niveles, tipos y modalidades. (NEM, 2019, p. 15)

Por lo tanto, se establece que ningún ciudadano mexicano (cualquiera que sea su origen, sexo o nivel social) será privado de recibir una educación por parte del Estado. Dicho lo anterior, la NEM asegura que las escuelas solo pueden asegurar el derecho a la educación para niños, adolescentes y jóvenes cuando, por ejemplo;

Cuentan con maestras y maestros comprometidos con el desarrollo educativo de sus estudiantes; que los acompañan cotidianamente en sus trayectorias formativas para favorecer aprendizajes humanísticos, tecnológicos, científicos, artísticos, históricos, biológicos y plurilingües. Las y los docentes se esfuerzan por transitar a formas de enseñanza activa que se centran en la construcción de trayectorias formativas. (NEM, 2019, p. 15)

Por lo que se ratifica la importancia del acompañamiento constante del profesor en la formación académica de los educandos, así como también el reconocimiento de su contribución en el desarrollo de distintos tipos de aprendizajes en pro de la trayectoria formativa de los alumnos.

### **3.2.5 Ley General del Servicio Profesional Docente**

Esta ley fue publicada en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 11 de septiembre de 2013 y su última actualización tuvo lugar el 19 de enero del 2018, cuenta con 83 artículos y 22 transitorios, los cuales se centran en la educación pública obligatoria. En cuanto a la evaluación del profesorado en general

(incluyendo por consiguiente al docente de idiomas) el artículo 15, el cual se encuentra en el capítulo II De la Mejora de la Práctica Profesional puntualiza que:

La evaluación interna deberá ser una actividad permanente, de carácter formativo y tendiente al mejoramiento de la práctica profesional de los docentes y al avance continuo de la Escuela y de la zona escolar.

Dicha evaluación se llevará a cabo bajo la coordinación y liderazgo del director. Los docentes tendrán la obligación de colaborar en esta actividad. (LGSPD, 2018)

A este respecto, se enfatiza la necesidad de evaluar continuamente el trabajo de los profesionales que laboran en el sector educativo, en aras de formarlos y ayudarlos a mejorar su práctica, todo ello bajo la supervisión de su director, para lo cual los profesores se encuentran obligados a participar.

### **3.2.6 Líneas de Política Pública para la Educación Media Superior**

Es un documento presentado por la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), el cual tiene sus orígenes de los foros que tuvieron lugar en las 32 entidades federativas y en el Foro llevado a cabo por la Comisión de Educación de la LXIV Legislatura, el cual creó una propuesta educativa en la administración federal 2018-2024. En él se reconocen las necesidades y condiciones reales de los estudiantes en aras de reducir las desigualdades sociales y entender mejor los elementos que permiten dar seguimiento a su educación en el nivel superior, o bien, su incorporación a la vida laboral. Por último, dado que el objeto de estudio del presente trabajo de investigación se focaliza en la enseñanza del francés en EMS, su mención resulta imprescindible para sustentarlo.

Asimismo, el presente documento establece las seis líneas fundamentales de política pública para la Educación Media Superior (EMS), las cuales son; *I. Educación con calidad y equidad, II. Contenidos y actividades para el aprendizaje, III. Dignificación y revalorización del docente, IV. Gobernanza del sistema educativo, V. Infraestructura educativa, y VI. Financiamiento y recursos.*

En lo que concierne directamente al trabajo del profesor, la línea III, Dignificación y Revalorización del docente, declara que:

Es imperativo reconocer la formación profesional y las fortalezas disciplinares que tienen las docentes, mismas que se deben fortalecer con programas de formación, actualización y capacitación en conocimientos, pedagogía, didáctica y tecnología para las asignaturas que imparten y su interacción con los alumnos.

Para favorecer que los docentes promuevan y logren un aprendizaje con calidad en sus estudiantes, se les brindarán los materiales pertinentes, la preparación y capacitación necesarias para propiciar acciones que mejoren el proceso de la enseñanza. Además, se debe recuperar el papel del docente como un promotor de cohesión social desde la escuela, buscando que sea respetado y apreciado por la comunidad.

Un aspecto que se debe destacar es que la situación de las relaciones laborales-contractuales de los docentes es un elemento que repercute en la calidad de la educación, y es imprescindible para dignificar su función [...]. (SEMS, 2019, p. 14)

Por lo cual se pone de manifiesto el reconocimiento de la formación profesional docente, y la necesidad de mantenerse en materia de pedagogía, didáctica y tecnología, así como la pertinencia de provisión de recursos necesarios para ejecutar su trabajo, el respeto otorgado por la sociedad y el aseguramiento de condiciones laborales dignas que permitan contribuir a la calidad educativa del Sistema de Educación Media Superior.

### **3.2.7 Plan Nacional de Desarrollo: 2019-2024**

El Plan Nacional de Desarrollo (PND) es un documento elaborado por el Gobierno Federal, el cual tiene como propósito orientar las tareas de los servidores públicos en el sexenio 2019-2024 a fin de lograr el desarrollo del país y asegurar el bienestar de todos los mexicanos. A este respecto, cabe mencionar que una nación puede desarrollarse más rápido cuando sus ciudadanos son capaces de comunicarse en un segundo o tercer idioma que les permita en materia laboral; obtener empleos con salarios más decorosos o ascender de puesto, o académicamente hablando, logren formarse en el extranjero, para lo cual el trabajo del profesor de idiomas es fundamental para llegar a esos niveles.

Por otra parte, se concibe al PND como un documento de trabajo que rige la programación y el presupuesto de toda la Administración Pública Federal. Asimismo, se ha propuesto fomentar en México; un ambiente incluyente, próspero y en paz, una responsabilidad global y una educación de calidad.

Por otro lado, dicho documento consta de una presentación, tres capítulos y un epílogo, el cual lleva por título “Visión 2024”. En cuanto la segunda parte, es decir, los capítulos, estos se clasifican en; *I) Política y Gobierno, II) Política Social y, III) Economía*, de los cuales el segundo aborda el derecho que tienen los mexicanos a la educación, realizando en primer lugar una descripción histórica de la gestión educativa de sexenios anteriores;

[...] el sistema de educación pública fue devastado por los gobiernos oligárquicos; se pretendió acabar con la gratuidad de la educación superior, se sometió a las universidades públicas a un acoso presupuestal sin precedentes, los ciclos básico, medio y medio superior fueron vistos como oportunidades de negocio para venderle al gobierno insumos educativos inservibles y a precios inflados [...]. (PND, 2019, p. 50)

Evidenciando entonces que las políticas neoliberales de gobiernos anteriores, lejos de mantener la gratuidad de la educación, y gestionar de forma mesurada los recursos presupuestales, vieron en las escuelas una manera de privatizar la enseñanza. Por lo tanto, ante dicho panorama, el gobierno en turno “se comprometió desde un inicio a mejorar las condiciones materiales de las escuelas del país, a garantizar el acceso de todos los jóvenes a la educación [...]” (PDN, 2019, pp. 50-51).

En este sentido, en un afán por ofrecer más oportunidades de formación académica de nivel superior, el gobierno federal impulsó la creación de universidades, las cuales llevan por nombre “Universidades para el Bienestar: Benito Juárez García” mismas que:

[...] iniciaron sus actividades en marzo de 2019 con 100 planteles en 31 entidades. Para la instalación de los planteles se dio preferencia a zonas de alta densidad poblacional en las que haya nula oferta de estudios universitarios y con alto grado de rezago social, marginación y violencia [...]. (PND, 2019, p. 51)

Otorgando así la oportunidad de cursar estudios superiores a todos los mexicanos independientemente de su ubicación geográfica, grado de marginación o rezago social.

### **3.2.8 Fichas de monitoreo y evaluación 2022-2023 de los programas y las acciones federales de desarrollo social: CONEVAL 2023**

La necesidad de *formación docente* es expresada en las fichas de monitoreo, y si bien no se aborda específicamente la labor del profesor de idiomas en general, se menciona el propósito del Programa Nacional de Inglés (PRONI) así como las directrices para lograr alcanzar mejores resultados en el rubro de la enseñanza de una segunda lengua (en este caso, el inglés) a partir de la educación inicial en las escuelas públicas.

El presente documento es un instrumento valioso y efectivo, el cual contiene 126 fichas que evalúan los programas que se encuentran bajo responsabilidad de 16 entidades y dependencias de la administración pública federal. El informe muestra de manera organizada, simplificada y homogénea, los progresos de los programas y las acciones del Estado mexicano en cuanto a desarrollo social en el cumplimiento de sus objetivos para el desarrollo fiscal 2022. El propósito de esta evaluación consistió en reunir información actualizada, clara y sistematizada con tal de aportar a la discusión del proceso presupuestario. De la misma manera, resulta importante precisar que fueron las mismas dependencias oficiales ejecutoras de los programas y de las acciones de desarrollo sociales las que fueron responsables de su realización (CONEVAL, 2023).

Las fichas que conciernen al ámbito educativo, es decir, a la Secretaría de Educación Pública (SEP), se encuentran los siguientes programas; 1) Producción y distribución de libros y materiales educativos, 2) Servicios de Educación Media Superior, 3) Servicios de Educación Superior y Posgrado, 4) Desarrollo Cultural, 5) Producción y transmisión de materiales educativos, 6) Producción y distribución de libros y materiales culturales, 7) Atención al deporte, 8) Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico, 9) Normalización y certificación en competencias laborales, 10) Políticas de igualdad de género en el sector educativo, 11) Registro Nacional de Profesionistas y sus Asociaciones, 12) Programa de mantenimiento e infraestructura física educativa, 13) Educación para Adultos (INEA), 14) Educación

Inicial y Básica Comunitaria, 15) Educación Física de Excelencia, 16) Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez, 17) Programa de Becas Elisa Acuña, 18) Programa para el Desarrollo Profesional Docente, 19) Programa de Cultura Física y Deporte, 20) Programa Nacional de Inglés, 21) La Escuela es Nuestra, 22) Jóvenes Escribiendo el Futuro, 23) Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial (PFSEE), 24) Atención de Planteles Públicos de Educación Media Superior con estudiantes con discapacidad (PAPPEMS), 25) Fortalecimiento a la Excelencia Educativa, 26) Beca Universal para Estudiantes de Educación Media Superior Benito Juárez, 27) Expansión de la Educación Inicial, 28) Subsidios para organismos descentralizados estatales, 29) Expansión de la Educación Media Superior y Superior, 30) Apoyos a centros y organizaciones de educación, y 31) Universidades para el Bienestar Benito Juárez García (CONEVAL, 2023. p. 150-211).

La ficha número 18 del apartado de Educación, *El programa para el Desarrollo Profesional Docente* menciona que:

contribuye a fortalecer el perfil necesario para el desempeño de las funciones de las y los profesores de tiempo completo, personal docente y personal con funciones de dirección, supervisión o asesoría técnico pedagógica y cuerpos académicos, mediante el acceso y/o conclusión de programas de formación, actualización académica, capacitación y/o proyectos de investigación. El programa es operado por la Dirección General de Formación Continua de Docentes y Directivos, la Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico de la Subsecretaría de Educación Media Superior, la Dirección General de Educación Superior Universitaria e Intercultural, la Dirección General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas y el Tecnológico Nacional de México. (CONEVAL, 2023, p. 184)

Por lo tanto, son cinco organismos gubernamentales los encargados de vigilar la ejecución del presente programa a fin de ofrecer un apoyo en cuanto formación y actualización académica, capacitación y proyectos de investigación tanto para personal docente como para directivos, sean estos últimos supervisores o asesores técnicos-pedagógicos.

Del mismo modo, uno de los menesteres del gobierno actual en materia educativa se centra en la enseñanza de una segunda lengua, particularmente el idioma inglés, a este respecto, la ficha número 20, *El Programa Nacional de Inglés* (también conocido como PRONI):

se implementa bajo Reglas de Operación con el objetivo de contribuir a que las escuelas públicas de educación básica fortalezcan sus capacidades técnicas y pedagógicas para la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés. El PRONI otorga recursos económicos para desarrollar las siguientes acciones: -La contratación de Asesores Externos Especializados (AEE), que son los agentes responsables de brindar la atención educativa en los niveles de preescolar y primaria. -Certificaciones de nivel de dominio del idioma inglés para alumnas y alumnos de 6º grado de primaria y 3º de secundaria. -Certificaciones para AEE y docentes frente a grupo: nivel de dominio del idioma inglés y/o metodología de la enseñanza del idioma inglés. -Materiales educativos y herramientas para la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés. -Acciones de formación, capacitación y asesoría enfocadas a fortalecer las habilidades de enseñanza de los AEE y docentes. (CONEVAL, 2023, p. 188)

Es a través de este programa que el gobierno mexicano se asegura de brindar una formación académica más competitiva en sus escuelas. A diferencia de las escuelas privadas, la enseñanza del idioma inglés en escuelas públicas fue exclusivo por mucho tiempo del nivel secundaria en adelante. Dicho lo anterior, el PRONI se crea con el firme propósito de introducir la enseñanza una segunda lengua desde el nivel preescolar, sin embargo su interés en primera instancia es atender el mayor número de escuelas primarias.

### **3.3 Lineamientos en el contexto local**

En este apartado se presentan lineamientos que definen las responsabilidades del profesor, así como la necesidad de valorizar su trabajo ante la sociedad a nivel local, y de mantener una formación constante que aproveche la experiencia y los conocimientos de los maestros para mejorar su desempeño profesional. El primer documento que se toma en cuenta es la *Ley de Educación del Estado de Zacatecas*, y el segundo, el Reglamento Interno del Programa de Licenciatura de Lenguas

Extranjeras, el cual expone el propósito de la carrera para beneficio de la sociedad así como sus directrices.

### **3.3.1 Ley de Educación del Estado de Zacatecas (2023)**

El presente documento es una ley publicada en el Suplemento al Núm. 49 del Periódico Oficial del Estado de Zacatecas, el lunes 17 de junio de 2020, cuya última reforma aconteció el día 30 de septiembre de 2023. Dicho documento garantiza el derecho a la educación tomando como base el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y se compone de 12 títulos, 146 artículos y 8 transitorios.

Los títulos que conforman esta ley llevan por nombre; Derecho a la educación, Sistema Educativo Estatal, Proceso Educativo, El educando, Revalorización de las maestras y los maestros, Planteles educativos, Mejora continua de la educación, Federalismo Educativo, Financiamiento a la educación, Corresponsabilidad social en el proceso educativo, Validez de estudios y certificación de Conocimientos, y Educación impartida por particulares en este orden.

Respecto a la labor docente, el artículo 84 declara que los profesores son los actores primordiales del proceso educativo, y por consiguiente, reconoce su aportación al cambio social. Del mismo modo, dicho artículo expone los fines de la revalorización de los maestros y maestras por parte de las autoridades educativas del estado, los cuales son:

- I. Priorizar su labor para el logro de metas y objetivos centrados en el aprendizaje de los educandos;
- II. Fortalecer su desarrollo y superación profesional mediante la formación, capacitación y actualización;
- III. Fomentar el respeto a la labor docente y a su persona por parte de las autoridades educativas, de los educandos, madres y padres de familia o tutores y sociedad en general; así como fortalecer su liderazgo en la comunidad;
- IV. Reconocer su experiencia, así como su vinculación y compromiso con la comunidad y el entorno donde labora, para proponer soluciones de acuerdo a su contexto educativo;

V. Priorizar su labor pedagógica y el máximo logro de aprendizaje de los educandos sobre la carga administrativa;

VI. Promover su formación, capacitación y actualización de acuerdo con su evaluación diagnóstica y en el ámbito donde desarrolla su labor;

VII. Impulsar su capacidad para la toma de decisiones cotidianas respecto a la planeación educativa;

VIII. Otorgar, en términos de las disposiciones aplicables, un salario profesional digno, que permita a las maestras y los maestros de los planteles del Estado alcanzar un nivel de vida decoroso para ellos y su familia; arraigarse en las comunidades en las que trabajan y disfrutar de vivienda digna; así como disponer del tiempo necesario para la preparación de las clases que impartan y realizar actividades destinadas a su desarrollo personal y profesional, y

IX. Respetar sus derechos reconocidos en las disposiciones legales aplicables. (Ley de Educación del Estado de Zacatecas, 2023, pp. 58-59)

Es entonces que gracias a este artículo, el trabajo del profesorado además de objeto de valoración, es dignificado mediante el fortalecimiento de su formación profesional, el reconocimiento de su experiencia y conocimientos, el respeto de la comunidad donde labora y por supuesto, a través de un salario digno que le permita vivir de forma cómoda tanto para él mismo como para su familia.

### **3.3.2 Reglamento Interno del Programa de Licenciatura de Lenguas Extranjeras: UAZ**

El presente documento fue aprobado por el H. Consejo de la Unidad de Cultura de la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas” el 28 de febrero de 2019 para poner de manifiesto los derechos y obligaciones de los estudiantes y de los docentes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras. El reglamento se compone de seis títulos; *I) De la condición de alumno en el programa de licenciatura en lenguas extranjeras, II) Reglamento para el servicio social de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, III) Reglamento del centro de cómputo de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, IV) Reglamento del centro de autoacceso de lenguas (CALEX) LILEX, V) De las academias, y VI) De la titulación.*

La Licenciatura en Lenguas Extranjeras no solo se focaliza en la enseñanza de lenguas, también promueve el estudio de la cultura de las naciones donde se hablan los idiomas que se imparten. Asimismo, dicho programa académico se ha propuesto formar a sus alumnos como profesionistas competitivos e integrales, con una fuerte competencia lingüística para responder a las necesidades de los sectores educativo, social y empresarial a través de tres terminales: docencia, traducción y relaciones internacionales. Por lo cual, el presente Reglamento Interno tiene como finalidad regular la organización del programa para fortalecer sus capacidades académicas y administrativas, y así mejorar la calidad de la oferta educativa (Reglamento Interno del Programa de Licenciatura de Lenguas Extranjeras, 2019, p. 1).

Por otra parte, en el segundo título, *el Reglamento para el Servicio Social*, sección VI, *De los apoyos para viajes de prácticas, movilidad, investigación, congresos, foros y otros*, se hace mención sobre la formación tanto de docentes como de alumnos y se explica el tipo de apoyo que recibirían por concepto de viáticos:

#### Alumnos LILEX

La Unidad Académica LILEX apoyará de la siguiente forma la participación de alumnos en dichos eventos a nivel Nacional:

- Participación como Ponente, apoyo del 100%. Limitado a 1 evento por año, en el caso de haber un segundo evento 50%.
- Participación como asistente, apoyo del 50%. Limitado a 2 participaciones en el transcurso de su formación (1 de salida terminal y 1 de L2 o L3). Preferentemente a partir de 6to Semestre. Además de lo anterior, el apoyo será para 18 estudiantes máximo por grupo de salida terminal o de Lengua. Requerirán para participar 8.5 de promedio mínimo o bien que el docente responsable lo autorice [...]

#### Docentes LILEX

La Unidad Académica LILEX apoyará de la siguiente forma la participación de docentes en dichos eventos a nivel Nacional:

- Participación como ponente, apoyo del 100%. Limitado a 2 eventos por año.

-Participación como asistente, apoyo del 50%. Limitado a 1 participación por año [...] (UAZ, 2019, pp. 33-34).

Ambos incluyen más adelante la posibilidad de recibir apoyos para movilidades internacionales, así como para sus ponencias fuera del país. Por lo tanto, queda claro que por su carácter cultural y formativo en lenguas, el programa de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras como parte de su apoyo financiero considera las estancias en el extranjero para la formación de sus alumnos y de sus docentes.

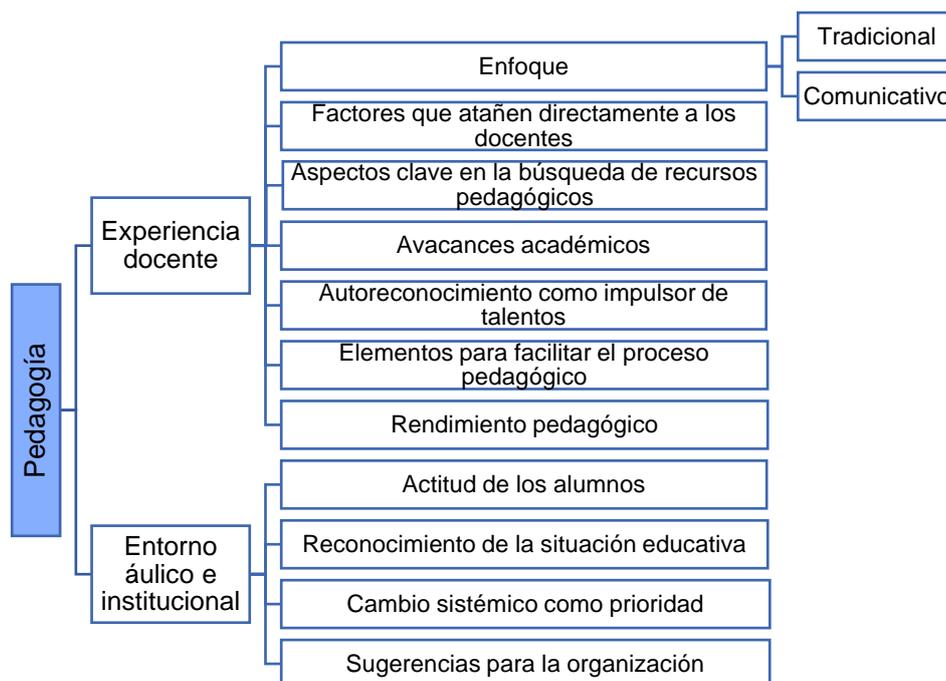
## CAPÍTULO IV: RESULTADOS

Este capítulo tiene como principal objetivo analizar los datos recolectados en las entrevistas aplicadas en esta investigación. En este tenor, la presente pesquisa escudriña las respuestas de cuatro docentes de francés en cuanto a su experiencia pedagógica al igual que sus percepciones respecto a las particularidades del sistema privado de educación media superior en la zona conurbada de Zacatecas. Por consiguiente, este estudio pone de manifiesto los desafíos pedagógicos a los que se enfrentan los docentes de francés, así como los factores tanto externos como internos que inciden en el desarrollo y la valoración de su disciplina. En última instancia, el presente capítulo se estructura en torno a tres categorías: *pedagogía*, *herramientas educativas* y *escenarios*.

### 4.1 Pedagogía

La primera categoría aborda los *retos*, *criterios* y *experiencia pedagógica* de los docentes de francés en el marco del sistema de educación media superior privado. Asimismo, se subdivide en dos subcategorías: *Experiencia docente* y *Entorno áulico e institucional*, de las cuales se desprenden distintos apartados, los cuales son mostrados en la Figura 2.

**Figura 2:** Categoría 1: Pedagogía



Nota: elaboración propia.

En estas subcategorías se manifiestan las mejores prácticas pedagógicas empleadas en el aula con sus respectivas reflexiones, así como las peculiaridades que se producen dentro del sistema educativo privado de acuerdo con el equipo docente responsable de la asignatura de francés.

#### **4.1.1 Experiencia docente**

Esta subcategoría se apoya de la experiencia pedagógica de los docentes para exponer las mejores prácticas en la clase de francés del mismo modo que refleja las áreas de oportunidad que ameritan ser tratadas para facilitar la enseñanza de su asignatura tomando en cuenta las características de las instituciones educativas de carácter privado.

##### ***Enfoque***

Al momento de preguntar a los profesores de francés sobre el tipo de pedagogía utilizada en clase, se observó que los maestros se veían orillados a emplear un *método pedagógico tradicional*, el cual se respalda con el uso del libro para dictar las lecciones a pesar de sus deseos e intenciones por favorecer un *enfoque comunicativo* en el aula. En este sentido, la dinámica de la clase suele atribuir un peso importante a la parte gramatical de los contenidos así como a la comprensión de textos y en menor medida a la expresión oral, habilidad lingüística con la cual los alumnos tienden a enfrentar dificultades (E.2) al mismo tiempo que practican la pronunciación (E.1).

Respecto a esta limitante que impera en las clases de francés, es interesante y digno de resaltar la disposición por consolidar los conocimientos de los aprendices a través de lecciones con mayor impacto mediante el empleo de “una pedagogía más bien enfocada en lo comunicativo, en un francés práctico, es decir, que les sirviera en su vida diaria [...]” (E.3). Por lo tanto, se trata de mediar las clásicas lecciones con un acercamiento al enfoque comunicativo salvaguardando en todo momento las restricciones de tiempo de las clases, pues “como las clases son muy cortas luego es difícil tratar de cubrir todo el contenido” (E.4).

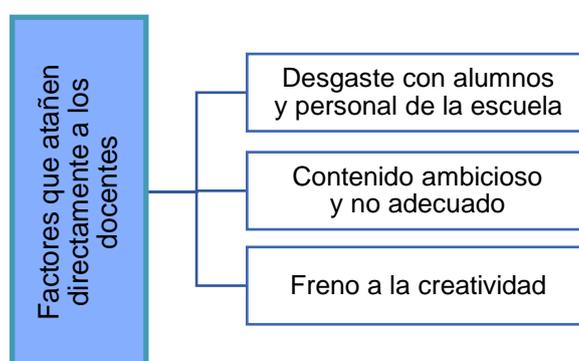
Por su parte, Pastor (2004) adjudicaría que este tipo de pedagogía tradicional se inclina más por un método de gramática-traducción el cual se traduce en un entendimiento del idioma a partir de una perspectiva gramatical, donde la lengua

materna es usada como un recurso más para comprender la lengua meta y donde quedan relegadas actividades o ejercicios que representen situaciones de carácter vivencial con un sentido esencialmente comunicativo.

### ***Factores que atañen directamente a los docentes***

Se consultó con los maestros las dificultades que se hacen presentes durante la ejecución de su labor docente conforme a su experiencia como responsables de la asignatura de francés. La presente sección se subdivide en tres elementos, los cuales son expuestos en la Figura 3 que se observa a continuación:

**Figura 3:** Factores que atañen directamente a los docentes



Nota: elaboración propia.

#### **a) Desgaste con alumnos y personal de la escuela**

Es usual que los maestros se enfrenten a una poca valoración de su asignatura tanto por parte de los estudiantes como por parte de las coordinaciones académicas y del personal administrativo de la institución donde laboran. Lo anterior se evidencia claramente al momento de las evaluaciones, donde el alumnado de la escuela “se supone que tiene que pasar la materia pero siempre terminan diciendo no, primero, química, primero, física, matemáticas, primero, todo [...] si la misma escuela no le da importancia, pues los alumnos no le van a dar importancia tampoco” (E.1). Esta “lucha” constante por convencer a los involucrados de no desacreditar su materia produce un agotamiento innecesario en los profesores.

#### **b) Contenido ambicioso y no adecuado**

Los entrevistados indicaron que cumplir a cabalidad con todos los contenidos del libro es una tarea extenuante y difícil de lograr en la práctica, especialmente por el limitado número de horas-clase o en su defecto, por la organización de eventos

culturales y religiosos que desestabilizan el flujo normal de las lecciones. Es demasiado material para la poca carga horaria que se tiene (E.3). Del mismo modo, los contenidos tendrían que hacer más por “cautivar” la atención e interés del público juvenil al cual se dirige enseñar (E.4).

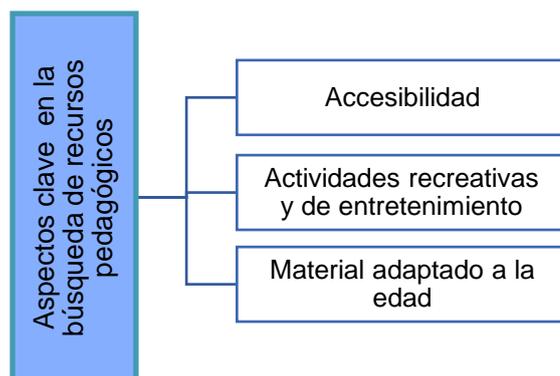
### **c) Freno a la creatividad**

La imposición del seguimiento del libro establecida por las escuelas particulares produce un efecto que merma en el proceso creativo de los docentes. El hecho de tener que contestar todos los ejercicios del libro obstaculiza el libre desarrollo de otro tipo de actividades (E1). En este sentido, una docente entrevistada manifestó que le gustaría “implementar situaciones reales” donde pueda llevar a sus alumnos “de excursión para poder poner en práctica el francés que conocen”, mas manifiesta que es consciente de las implicaciones y trabas que ello pudiera implicar (E.3).

### **Aspectos clave en la búsqueda de recursos pedagógicos**

Se cuestionó a los entrevistados respecto a los elementos que les permiten diferenciar los mejores recursos pedagógicos sobre otros para sus respectivas clases. Se observaron ejemplos puntuales que ilustraron las técnicas empleadas para discernir entre varios materiales. Este punto está compuesto por tres características, mismas que son plasmadas en la Figura 4.

**Figura 4:** Aspectos clave en la búsqueda de recursos pedagógicos



Nota: elaboración propia.

### **a) Accesibilidad**

Una de las principales condiciones a tomar en cuenta al momento de buscar recursos pedagógicos estriba en la facilidad para conseguirlos. Para ello, en materia de recursos audiovisuales, un docente manifestó que trata de no estar

“pidiendo una plataforma tipo Netflix, o Amazon Prime para tener que reproducir la serie” pues admite que vela por utilizar material que se encuentre al alcance de sus aprendices (E.2). Lo anterior muestra del interés del maestro en asegurar el acceso de los videos, series y películas en clase.

### **b) Actividades recreativas y de entretenimiento**

Los entrevistados reconocieron las características de las generaciones con las que trabajan. Admitieron que han recurrido al uso de juegos, crucigramas, sopas de letras, dinámicas y competencias a fin de incentivar la participación de los alumnos y de alguna manera “salir de la rutina”. En este tenor, bajo el entendido que el público adolescente con el que interactúan repele las clases monótonas, los docentes al preparar sus clases procuran valerse de un material “que pueda resultar atractivo” (E.4) donde “haya una relación entre entretenimiento y aprendizaje” (E.2).

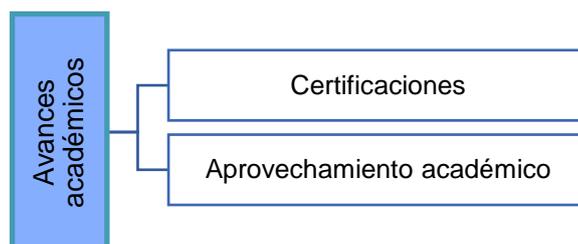
### **c) Material adaptado a la edad**

Tomando en cuenta que es necesario prestar especial atención al tipo de lenguaje que es empleado en películas y series, un docente ha declarado que verifica que el contenido de este tipo de recurso “esté adaptado a la edad de los muchachos, de las muchachas, que no vaya a ver como un vocabulario pues muy difícil o muy soez [...]” (E.2) mientras que otra persona entrevistada advierte que busca que las temáticas de los distintos recursos en la medida de lo posible sean atractivas y lo más cercanas al centro de interés de los alumnos (E.4).

### **Avances académicos**

Cuando se indagó sobre las experiencias más satisfactorias e enriquecedoras en su praxis docente, los maestros se decantaron por los progresos académicos que han observado en sus alumnos, los cuales pueden apreciarse en la Figura 5.

**Figura 5:** Avances académicos



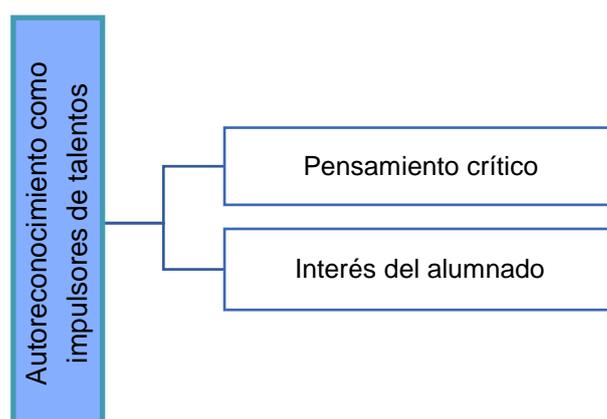
Nota: elaboración propia.

El común denominador de las respuestas de los docentes se tradujo en un sentimiento de orgullo al momento de percatarse de los logros de sus aprendices y del despertar de su interés en la lengua. A este respecto, una entrevistada manifestó su orgullo cuando recordó un caso en particular donde un grupo cambió su percepción en cuanto al idioma, el cual pasó de mostrar cierta resistencia a su estudio para cambiar a una actitud más receptiva hasta el grado de obtener resultados satisfactorios en sus certificaciones de idioma (E.1). Del mismo modo, un docente declaró su complacencia cuando rememoró el pasaje que suele acontecer con sus alumnos, expresando que: “desde el principio llegan sin saber nada y ya en cuarto logran hacer producciones tanto escritas como orales bastante interesantes [...] me gusta mucho ver cómo en primero no sabían nada y luego ya en cuarto pueden presentarse [...]” (E.2). Ciertamente ambas experiencias aluden a los logros que los docentes han observado tras el esfuerzo y perseverancia de sus aprendices.

### ***Autoreconocimiento como impulsores de talentos***

Se consultó con los profesores sobre los logros fortuitos que se han presentado en clase y que han contribuido gratamente a su propia apreciación de su práctica docente, mismos que se indican en la Figura 6.

**Figura 6:** Autoreconocimiento como impulsores de talentos



Nota: elaboración propia.

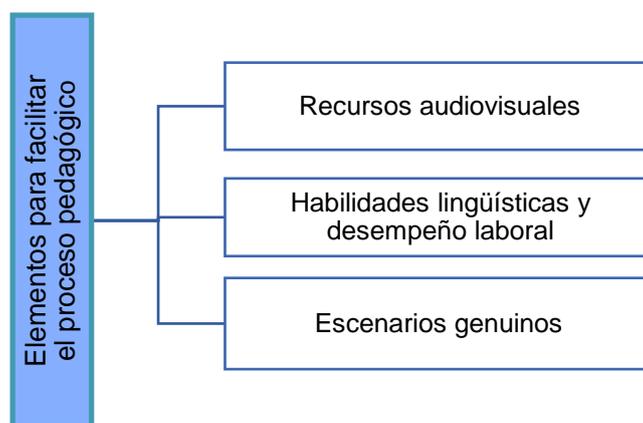
En clase ha acontecido que los alumnos se cuestionen sobre la relevancia de los contenidos que han visto en clase (E.3). Lo anterior supone un efecto secundario que puede surgir en la clase de francés; el desarrollo del *pensamiento crítico* de los alumnos. Asimismo, una profesora entrevistada relató que logró

interesar a unas alumnas en su asignatura a tal punto que decidieron inscribirse en la Alianza Francesa de Zacatecas para profundizar sus conocimientos en el idioma (E.4). De acuerdo con Muñoz (1999) cuando los aprendices muestran un interés personal y genuino por seguir aprendiendo son conducidos por una clase de motivación que es llamada *intrínseca*. Finalmente, cabe precisar que este último caso fue puntual y que no suele reproducirse con regularidad, no obstante es digno de ser mencionado a fin de reconocer el grado de influencia que puede tener el profesorado de francés en sus aprendices.

### ***Elementos para fortalecer el proceso pedagógico***

Se pidió a los entrevistados hablar sobre todas aquellas estrategias pedagógicas que son susceptibles de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje para beneficio de todos, independientemente que hayan podido o no implementarse en clase. Estas estrategias se traducen en tres elementos, los cuales son observables en la Figura 7.

**Figura 7:** Elementos para facilitar el proceso pedagógico



Nota: elaboración propia.

#### **a) Recursos audiovisuales**

Una estrategia pedagógica útil que se ha tomado impulso, especialmente en las nuevas generaciones de estudiantes, se basa en el uso de series, películas y videos para complementar las lecciones de las clases. Con relación a esto, un docente describió que: “actualmente estos chicos tienen acceso pues a un montón de videos [...] incluso películas o series que se producen ya en el mismo país” (E.2). En efecto, el profesor manifestó en la entrevista que el hecho de prescindir de los recursos

audiovisuales ya no es una opción, y deben implementarse para ver de cerca las características del idioma francés real, uno que se distinga de la monotonía del francés académico.

### **b) Habilidades lingüísticas y desempeño laboral**

De acuerdo con las personas entrevistadas, los alumnos no logran comprender del todo la necesidad de hablar otros idiomas, pues acostumbran bastarse con el manejo de una sola lengua extranjera; el idioma inglés. A fin de revertir este estigma, una maestra señaló que: “sería útil concienciar tanto a padres como a alumnos de la importancia de las lenguas extranjeras en general, no sólo de una sino de varias [...] eso se podría conseguir con testimonios reales” para lo cual expuso que sería productivo invitar a personas que hayan conseguido sus puestos de trabajo gracias a su talento para hablar otros idiomas, tal como embajadores, cónsules o traductores a manera de despertar el interés de los alumnos por este tipo de asignaturas (E.3).

### **c) Escenarios genuinos**

Otra estrategia que podría traer beneficios para facilitar la experiencia enseñanza-aprendizaje, es el acercamiento de los estudiantes a situaciones reales donde puedan resolver problemas de comunicación de orden *natural* que se puedan diferenciar de las conversaciones *simples* y *acartonadas* que suelen producirse en clase. Para ello, respecto a sus estudiantes, una docente advierte que le gustaría “ponerlos en situaciones reales [...] llevarlos al cine, al supermercado y que tengan que hacer una especie de juego de rol” (E.3) aunque admite los obstáculos que esto conllevaría, en primer lugar, la necesidad de solicitar un permiso especial de los padres, y en segundo, la organización con las autoridades o coordinaciones de su instituto donde labora.

### ***Rendimiento pedagógico***

Al momento de cuestionar a los profesores si existía una relación entre la formación pedagógica de los profesores de francés con el éxito o fracaso con la enseñanza del idioma, se observó que reconocieron a la experiencia como un elemento notable que permite mejorar la enseñanza de la asignatura. Por una parte, sólo una entrevistada hizo énfasis en la importancia de formarse en pedagogía para evitar

caer en sesgos, como el poco entendimiento sobre cómo se aprende un idioma o sobre los niveles y competencias que se esperan lograr con determinados contenidos (E.1). Por otra parte, los demás docentes aludieron que; “la experiencia a veces sí subsana mucho esta parte que no se tiene teórica [...]” (E.2), o por ejemplo que “la pedagogía es algo que se va aprendiendo y también es algo que va cambiando con los tiempos” (E.3) o que “como toda área de especialización debe tener sus ventajas tener una formación académica [...] pero también es cierto que hay cosas y también todos lo sabemos, que no importa que hayas estudiado sólo la experiencia te lo da.” (E.4).

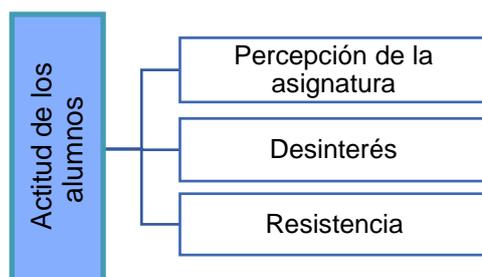
#### 4.1.2 Entorno áulico e institucional

Esta subcategoría aborda directamente las condiciones donde el maestro de francés se ve inmerso, exponiendo de esta manera la dinámica llevada a cabo en clase así como su postura ante el contexto educativo, todo ello con el fin de revelar su deseo por un cambio sistémico, siempre apoyándose de una serie de propuestas y sugerencias para puedan influir en las decisiones de las instituciones de educación privada hasta inclusive llegar a ser oídas por los padres de familia para ser atendidas.

#### ***Actitud de los alumnos***

En el momento en el que se solicitó a los docentes ahondar sobre un reto pedagógico que suele acontecer en el aula, los entrevistados no dudaron en describir la postura de sus estudiantes respecto a la asignatura que imparten, lo cual representa un desafío más que los profesores de francés deben pugnar todos los días. La figura 8 desglosa tres elementos que permiten entender mejor la actitud de los aprendices.

**Figura 8:** Actitud de los alumnos



Nota: elaboración propia.

### **a) Percepción de la asignatura**

Según los entrevistados, los estudiantes le restan importancia a la materia de francés puesto que ésta es percibida como una asignatura sin gran utilidad para su vida académica y personal. Con relación a lo anterior, cabe explicar que: “los alumnos suelen ver esta materia como una materia de relleno, como algo que no les va a servir [...] esto crea muchos problemas con respecto a cuanta seriedad y cuánto empeño le quieren poner a la materia” (E.2). Aunado a esto, los padres de familia alimentan este sentimiento cuando transmiten a sus hijos un mensaje que sugiere conceder una mayor importancia a una calificación que el mismo aprendizaje (E.1).

### **b) Desinterés**

Por una parte, los estudiantes *sienten* que les es suficiente el estudio de una segunda lengua, en este caso, el idioma inglés (E.3). Esta lengua en particular tiene al menos una ventaja evidente sobre el estudio del idioma francés. Esta lengua ha sido estudiada por los aprendices desde edades muy tempranas, lo cual explica una mayor familiarización, por lo tanto, una mejor recepción. En este sentido, es normal que los estudiantes estén más habituados a tener contacto con la lengua inglesa, teniendo en cuenta que su posición económica les permite viajar frecuentemente a los Estados Unidos, lo cual explica la cercanía con esta lengua (E.2).

Por otra parte, una entrevistada atañe que los alumnos “no tienen realmente un interés en aprender el idioma” y que “solo es una cosa que está ahí en la currícula con la que tiene que cumplir a fuerzas” (E.4). Lo anterior resalta la percepción de la materia más como una “carga” que como un *beneficio*, la cual forma parte de su pasaje académico como estudiantes procedentes de estas escuelas de educación media superior privada.

### **c) Resistencia**

La renuencia de los estudiantes a la asignatura se hace particularmente evidente al momento de hablar en clase, “casi siempre en la enseñanza de los idiomas es poco difícil hacerlos hablar” (E.4). Lo anterior se podría explicar porque la producción oral supone sonidos *raros* que los alumnos no tienen por costumbre

practicar (E.1) o porque ésta suscita incomodidades como pena o inhibición, pues se arriesgan a verse expuestos frente a sus compañeros (E.4).

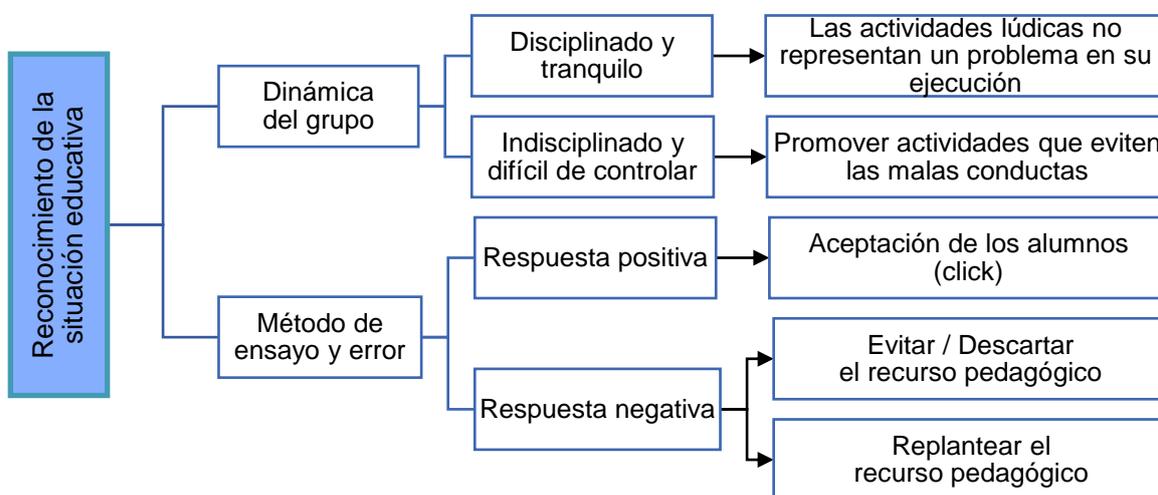
### **Reconocimiento de la situación educativa**

Cuando se consultó con los docentes sobre el discernimiento aplicado para escoger los recursos pedagógicos a utilizar en clase, aludieron que es esencial conocer el contexto educativo en el cual se desenvuelven con tal de encontrar actividades o ejercicios que mejor se adapten a las características de los grupos que atienden.

En primer lugar, es necesario conocer la dinámica particular de cada grupo, puesto que de ello depende el tipo de actividades a realizar en cada clase. Bajo esta premisa, una profesora reconoce que antes de buscar ejercicios para sus alumnos, tiene que reflexionar primero si, por ejemplo, el grupo que habrá de atender es tranquilo y se podrá comportar durante la ejecución de actividades lúdicas o en su defecto, admitir que un grupo insubordinado, el cual es difícil controlar, requerirá de actividades más calmadas que no aviven aún más la indisciplina (E.1).

En segundo lugar, es importante subrayar que los docentes han admitido que al momento de aplicar los recursos pedagógicos preparados para sus clases, han logrado aprender a mejorar sus praxis mediante el método de *ensayo y error*. En efecto, es a través de este recurso que los docentes logran reconocer cuando sus estudiantes hacen “click” con algunos materiales en comparación con otros (E.2). La Figura 9 expone los elementos mencionados anteriormente.

**Figura 9:** Reconocimiento de la situación educativa



Nota: elaboración propia.

## ***Cambio sistémico como prioridad***

Cuando se cuestionó a los docentes sobre las estrategias pedagógicas que son necesarias para contribuir con el buen desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, no dudaron en enfatizar ante todo la necesidad de realizar un cambio estructural dentro de las instituciones que favorezca a la obtención de mejores resultados. La Figura 10 refleja las observaciones de los maestros de francés en relación con el sistema actual que impera en las escuelas particulares de educación media superior.

**Figura 10:** Cambio sistémico como prioridad



### **a) Desistimiento en la reprobación**

Los entrevistados advirtieron que un tema complicado de tratar dentro de sus escuelas son las notas. Coinciden en que los padres de familia son los primeros en objetar cuando sus hijos muestran notas bajas al mismo tiempo que caen en cuenta que el sistema no les permite reprobar. Con relación a esto, una entrevistada manifestó que: “el alumno se termina dando cuenta que no hay consecuencias, que puede estar sin hacer nada y de todos modos va a pasar” (E.1) lo cual conlleva un gran obstáculo para tomar con seriedad la asignatura de francés.

### **b) Conciencia parental**

De acuerdo con los docentes, los padres de familia no suelen estar al pendiente del aprovechamiento de sus hijos en clase de francés, ni interesarse en alentar su interés y desempeño en la misma. Es por ello que una docente señaló que: “sería útil concienciar tanto a padres como a alumnos de la importancia de las lenguas extranjeras en general, no sólo de una sino de varias [...]” (E.3). Asimismo, otra maestra aludió al hecho de que los profesores de francés no suelen ser convocados a las reuniones con los padres de familia (E.4), lo cual contribuiría aún más con esta disonancia, la cual separa lo que los docentes esperan, de lo que los padres en verdad desean.

### c) Decisiones unilaterales

Gracias a las respuestas de los participantes, se observó que es habitual que los profesores no logren entenderse del todo con sus respectivas coordinaciones, especialmente cuando se trata de temas que les conciernen directamente, como la imposición de un determinado tipo de examen que reduce considerablemente el acomodo y el número de preguntas (E.1) o el cambio o abandono de ciertos libros de texto (E.2) para lo cual los docentes no tienen injerencia a pesar del valor que podrían aportar sus opiniones.

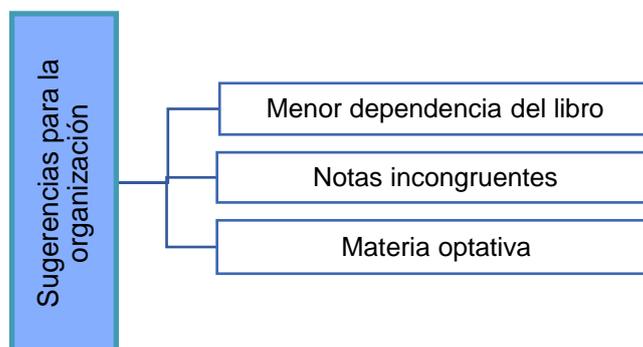
### d) Tiempo efectivo de clases

Es importante notar que la tendencia de las escuelas representadas por los profesores entrevistados consiste en atribuir un número reducido de hora-clase para la asignatura de francés. Sólo un docente manifestó que uno de sus grupos recibió un incremento de horas, mas adjudicó que se debió a un caso extraordinario al formar parte de un proyecto de certificación (E.2). No obstante, es recurrente que el tiempo de clase se vea reducido tras la revisión de tareas (E.4) o por el pase de la lista o el restablecimiento de la disciplina (E.1), por lo que el tiempo verdaderamente efectivo no rebasa siquiera la mitad de la hora-clase.

### ***Sugerencias para la organización***

Al momento de preguntar a los entrevistados respecto a las soluciones propondrían para que sus alumnos obtuviesen mejores resultados académicos, refirieron que las clases deberían ser congruentes con las expectativas de las instituciones y con la realidad que viven sus aprendices. Para ello, la Figura 11 desglosa los ejemplos mencionados por los participantes.

**Figura 11:** Sugerencias para la organización



Nota: elaboración propia.

### **a) Menor dependencia del libro**

De acuerdo con los docentes, las instituciones insisten en que utilicen los libros de texto todo el tiempo, no obstante, los profesores confiesan que “tal vez el libro que estamos usando es demasiado complicado y tiene demasiada densidad como para seguirlo a raja tabla [...]” (E.3) o en su defecto, que preferirían “un libro que sí se pueda adaptar a las horas de clase” (E.1). Por lo tanto, queda de manifiesto que existe una controversia entre la imposición del uso del libro por parte de la escuela y la disposición de los maestros por seguirlo a cabalidad en el marco de sus clases.

### **b) Notas incongruentes**

De manera general, los profesores relatan que las calificaciones de sus alumnos no suelen corresponder con su aprovechamiento académico, expresando la intervención de las instituciones para evitar, por ejemplo, quejas de los padres de familia. Las calificaciones deberían depender más del esfuerzo de los estudiantes que de su aprobación directa por ser una materia extracurricular, cuya naturaleza le impide ser recursada (E.3). Asimismo, cuando las notas son bajas, las coordinaciones suelen culpar en primera instancia al docente, lejos de plantearse si los estudiantes han cumplido o no con sus tareas o responsabilidades (E.2). No obstante, también acontece que la escuela promueve que todo se registre; inasistencias e incumplimiento de tareas, por ejemplo, a fin de tener argumentos ante posibles quejas de los padres de familia (E.4). En este tenor, los docentes coinciden en que las escuelas podrían hacer más para tratar las calificaciones de su asignatura.

### **c) Materia optativa**

Es evidente que el carácter extracurricular de la asignatura de francés afecta el tratamiento que ésta tiene tanto por alumnos como por las coordinaciones académicas de las escuelas privadas. Para ello, dos personas entrevistadas expresaron una solución para revertir el trato que reciba su materia; trasponer esta *clase obligatoria* a un taller, es en su defecto a una *clase opcional*. En beneficio de los aprendices, sería conveniente “propiciar que el idioma que se estudia es por elección y no por imposición [...] ayudaría bastante a mejorar la relación [...]” (E.2). En efecto, “el estatus de la materia dentro de la currícula en sí mismo, es un problema porque en ese caso que mejor la hagan totalmente opcional, ¿no?” (E.4).

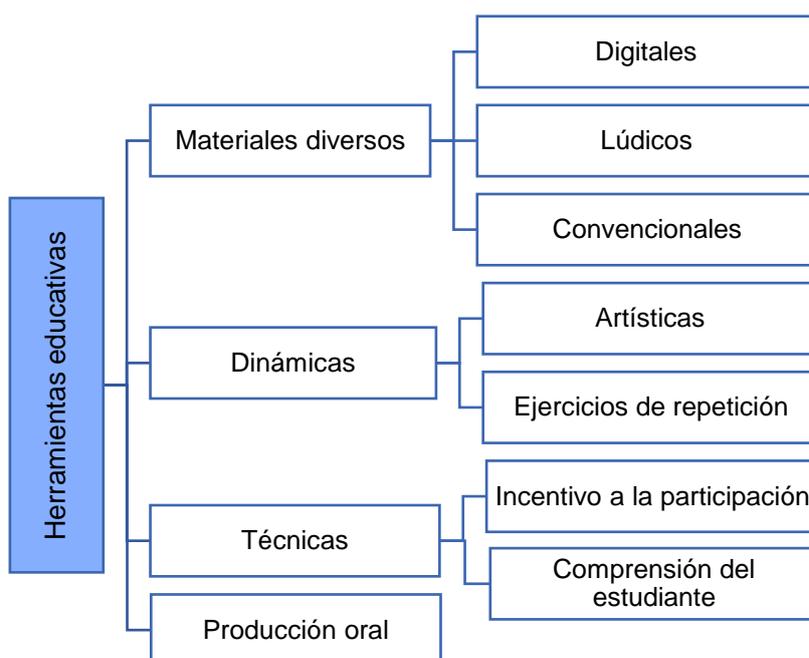
Se entiende entonces que un replanteamiento de la asignatura de francés podría influir en su apreciación.

## 4.2 Herramientas educativas

La segunda categoría se compone de los instrumentos pedagógicos que han resultado útiles de acuerdo con las opiniones de los entrevistados. Es a través de ellos que los docentes exponen su pericia para incentivar la participación en clase y suscitar el interés de sus aprendices. Asimismo, es importante precisar que la presente categoría se divide en cuatro subcategorías: *Materiales diversos*, *Dinámicas*, *Técnicas* y *Producción oral*, de las cuales se desglosan distintas secciones.

Del mismo modo, cabe mencionar que los docentes no escatimaron en dar a conocer sus experiencias durante las entrevistas mediante la exposición de algunos ejemplos, tomando en cuenta la constante necesidad de actualizarse en materia de elementos digitales e interactivos con tal de prescindir de las clases monótonas con poco impacto para sus estudiantes. En este tenor, se expone una serie de elementos con los que los maestros suelen apoyarse para interesar a sus estudiantes en la asignatura de francés. La Figura 12 que se muestra a continuación detalla lo anterior.

**Figura 12:** Categoría 2: Herramientas educativas

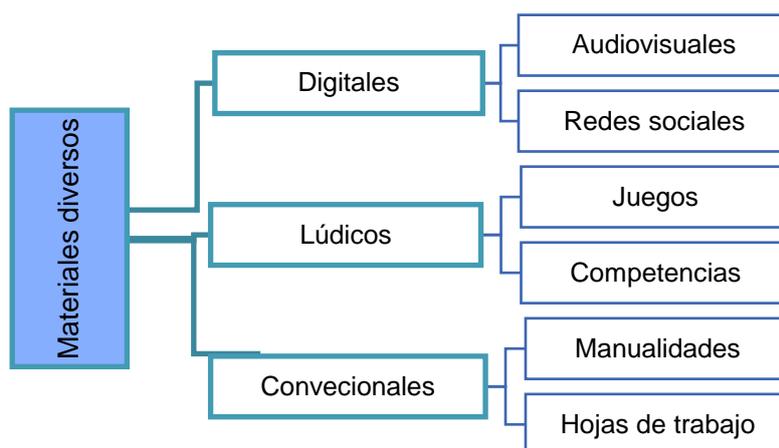


Nota: elaboración propia.

### 4.2.1 Materiales diversos

En el momento en el que se les pidió a los entrevistados hablar respecto de los instrumentos pedagógicos que consideran que tienen potencial para implementarse en clase, el punto común de sus respuestas se centró en la interacción de sus estudiantes. Con relación a lo anterior, la Figura 13 desglosa los tres elementos de esta subcategoría con sus respectivas secciones.

**Figura 13:** Materiales diversos



Nota: elaboración propia.

#### ***Digitales***

Las películas, las series, los videos y los juegos en línea forman parte de los recursos que suelen atraer la atención de los estudiantes, “esta generación no deja de ser ya súper audiovisual, ¿no? [...] parece que ya los libros, los métodos les aburren un poco, entre más interactivas son las cosas funcionan mejor [...]” (E.4), lo anterior es reforzado por otro profesor cuando declara que: “el uso de videos o de series o de películas que a los alumnos les agrada tiene bastante éxito” (E.2). Tomando en cuenta lo expuesto anteriormente, es indudable que esta clase de recursos son imprescindibles para las nuevas generaciones.

Por otra parte, es necesario igualmente recalcar el potencial que tienen las plataformas para realizar videollamadas y las redes sociales. En efecto, “tenemos la posibilidad de contactar con cualquier rincón del mundo [...] con nativos que nos cuenten sobre la realidad y sobre la lengua viva [...] eso es fácilmente adquirible con Zoom, por ejemplo, basta con una reunión [...]” o “podemos aprovecharnos de las redes sociales, es decir, afortunadamente podemos tener acceso a un Tik Tok

de un señor francés [...]-(E.3). Es esta línea, los estudiantes no solo pueden encontrar en las redes sociales una fuente de entretenimiento sino un recurso más para aprender sobre un idioma.

### **Lúdicos**

Usualmente los juegos llaman la atención de los aprendices, sin embargo, se debe tener cuidado con su manejo en el aula. En este marco, la coordinación académica suele asociar a los juegos con una pérdida de tiempo, en otras palabras, como si eso no fuera clase (E.1). Por otro lado, una maestra manifiesta que a sus estudiantes: “les gusta mucho trabajar con *Kahoot*, todo lo que sea competencia entre ellos, es lo que ha sido más útil para mí [...] (E.3). Por lo tanto, es necesario observar que las actividades lúdicas en clase pueden ser sumamente productivas siempre y cuando sean ejecutadas juiciosamente.

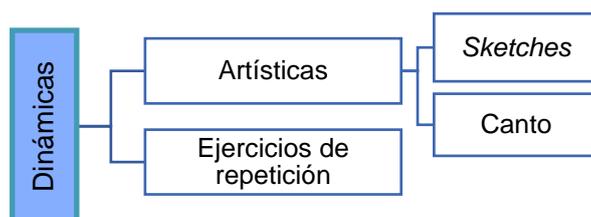
### **Convencionales**

Un docente advirtió que sus aprendices, a pesar de su edad, han mostrado interés y aceptación hacia las actividades manuales, actividades como “colorear, recortar, pegar, les parece como entretenido” así como las hojas de ejercicios donde los estudiantes pueden desarrollar su autonomía, aunque claro, sin el desentendimiento del profesor (E.2).

### **4.2.2 Dinámicas**

Cuando se consultó con los docentes sobre el tipo de ejercicios o actividades que han encontrado como productivos e interesantes, reafirmaron la parte competitiva, lúdica y digital de la pregunta anterior, mas agregaron dos dinámicas que cumplían con estas dos características. A este respecto, la Figura 14 expone esta subcategoría de la que desprenden dos secciones.

**Figura 14: Dinámicas**



Nota: elaboración propia.

## ***Artísticas***

Teniendo en cuenta las características de cada grupo, un docente manifestó que los ejercicios o actividades donde se incentiva la creatividad artística han sido interesantes para sus alumnos puesto que “les gusta mucho participar, hablar, hacer un video o *sketch*, escribir el guion, grabar” o incluso disfrutaban cuando en algunas ocasiones tienen la oportunidad de preparar un vestuario o maquillarse, confesando que “eso les ha llamado mucho la atención” así como actividades más tranquilas como es el canto en donde practican su memorización (E.2). En esta línea, es importante notar el grado de productividad y el interés que se puede propiciar con este tipo de tareas.

### ***Ejercicios de repetición***

Una maestra reveló que una dinámica que le ha resultado productiva en clase es cuestionar individualmente a los alumnos las mismas preguntas, lo cual produce una repetición que termina por grabarse en la mente de sus estudiantes, incluso de aquellos que no participaron o que no prestaron suficiente atención (E.1), no obstante, la profesora reconoce que si bien la repetición en los idiomas era ampliamente utilizada, hoy en día es duramente criticada. Bajo esta premisa, una maestra igualmente habló de la dinámica del “teléfono descompuesto” con tal de que sus alumnos repitieran el mismo número, palabra o frase en cadena (E.4).

### **4.2.3 Técnicas**

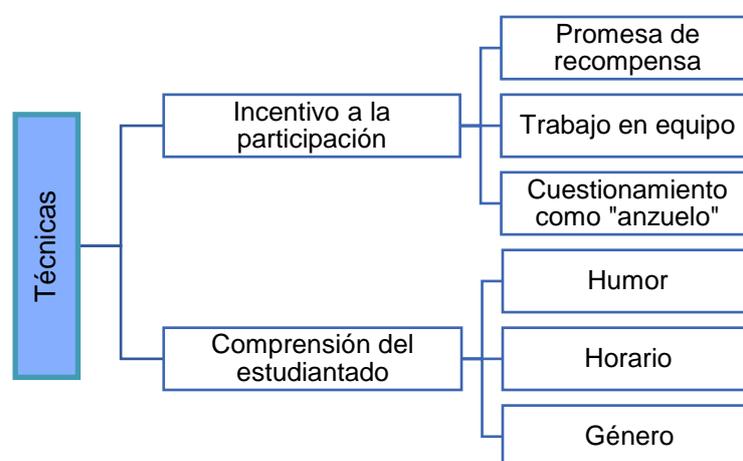
Se les preguntó a los profesores los aspectos o elementos que les permitían predecir el interés de sus estudiantes con relación a las lecciones y a las actividades del libro. Se encontró que formulaban técnicas para motivar su participación así como para explicar el porqué de su desinterés o pasividad en clase. A este respecto, la Figura 15 ejemplifica lo expuesto anteriormente.

### ***Incentivo a la participación***

Los entrevistados fueron conscientes de que es imprescindible usar distintas técnicas con tal de buscar interesar a sus alumnos. Sus respuestas fueron variadas y se destacaron por su originalidad. En este sentido, una docente expresó que bajo la promesa de una “recompensa”, admitió que ha hecho acuerdos con sus alumnos para trabajar arduamente en una clase con tal de “ganarse” una clase libre, sin

embargo, a pesar de que ella ha descubierto beneficios, es consciente de que su técnica no es bien vista por la coordinación y es por ello que procura hacerlo discrecionalmente (E.1). Asimismo, el trabajo en equipo ha mostrado ventajas para motivar a los estudiantes pues se traduce en un *cambio de rutina* donde los estudiantes tienen la oportunidad de moverse de lugar para lo cual no están acostumbrados (E.2). Adicionalmente, una profesora aludió al hecho de comenzar la clase con una pregunta, intentando justamente: “suscitar el interés, siempre sorprenderlos de alguna manera [...] entre comillas escandalizarlos con una pregunta que los saque de lo que están esperando de ti.” (E.3).

**Figura 15: Técnicas**



Nota: elaboración propia.

### ***Comprensión del estudiantado***

El horario en el que se dé la clase influye en el ánimo de los aprendices (E.1). Los entrevistados coinciden que dentro de las primeras y las últimas horas de clase los estudiantes son menos receptivos a trabajar, dado que en la mañana aún se encuentran “adormilados” y en la tarde se muestran fastidiados y cansados. En este último punto, un maestro expuso que sus alumnos en “las últimas horas no suelen estar muy abiertos a ellos tener que realizar las actividades [...]” y que procura bajo este entendido adaptarse y trabajar actividades más relajadas en su clase (E.2).

Por otro lado, una profesora mencionó que puede predecir el interés que tendrá una lección o actividad del libro a juzgar por el género de sus alumnos, para lo cual relató que los varones suelen interesarse por temas que aluden a los deportes mientras que a las estudiantes mujeres por lo general les entusiasma o les llama la atención lo relacionado con la música o las artes (E.4).

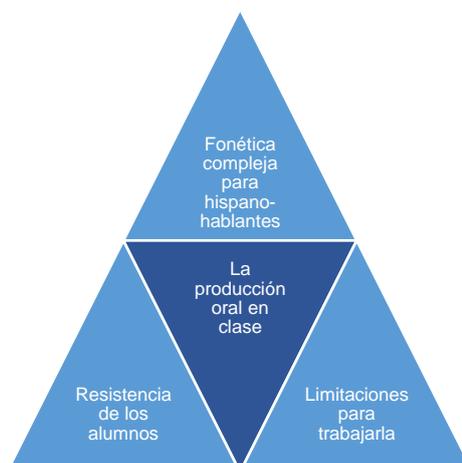
#### 4.2.4 Producción oral

Cuando se cuestionó a los profesores el tipo de habilidades lingüísticas que requieren de una mayor atención de su mejora en favor de los estudiantes, la competencia que resaltó sobre las demás fue la producción oral. La Figura 16 muestra las impresiones de los maestros de francés en cuanto a esta habilidad.

##### ***Naturaleza de la producción oral***

Dado a la limitación del tiempo y a la imperante necesidad del docente por prestar una atención personalizada a cada alumno para ser evaluada, la producción oral se caracteriza por encima del resto de las competencias por ser una habilidad que se ha descuidado en clase. Cuando se les preguntó a los docentes sobre el desarrollo de esta competencia con sus alumnos, aludieron que “se reduce a trabajo entre ellos y deja bastante que desear” (E.3) al igual que “les cuesta porque como son sonidos que no tenemos en nuestro idioma [...] ajenos a nosotros y el acostumbrarse a eso es muy difícil” (E.1), por lo que la complejidad no solo se agudiza por las limitantes en tiempo sino por la dificultad en reconocer y producir fonemas que son extraños para los aprendices hispanohablantes.

**Figura 16:** Producción oral



Nota: elaboración propia.

##### ***Renuencia de los estudiantes a participar***

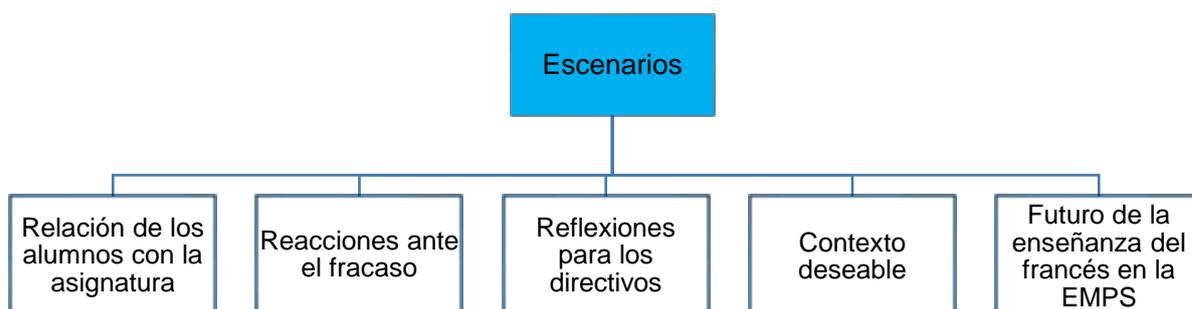
Resulta intimidante para los estudiantes hablar francés en frente de sus compañeros, pues “se traban porque obviamente les va a dar vergüenza, se van a cohibir, van a sentirse así como de, ay, no, me van a escuchar, ¡qué vergüenza!” (E.1). Lo anterior es sustentado del mismo modo por otra docente cuando dice que

“la producción oral suele tener el reto de que los alumnos se resisten a hablar, no sé, les da pena o algo [...] (E.4). En efecto, es conveniente tener en cuenta que esta competencia lingüística requiere de una atención extra de los profesores para contemplar los sentimientos de pena e inhibición de los estudiantes en el momento de su práctica.

### 4.3 Escenarios

La última categoría expone las opiniones de los entrevistados respecto a las condiciones institucionales que influyen en el desenvolvimiento de la materia de francés así como sus sugerencias para los directivos responsables de la toma de decisiones. Del mismo, se manifiestan las predicciones que los maestros han expresado en cuanto al futuro de la enseñanza de su asignatura, las cuales cabe precisar, fueron variadas y detalladas. La Figura 17 está compuesta por esta categoría con sus respectivas subcategorías.

**Figura 17:** Categoría 3: Escenarios



Nota: elaboración propia.

#### 4.3.1 Relación de los alumnos con la asignatura

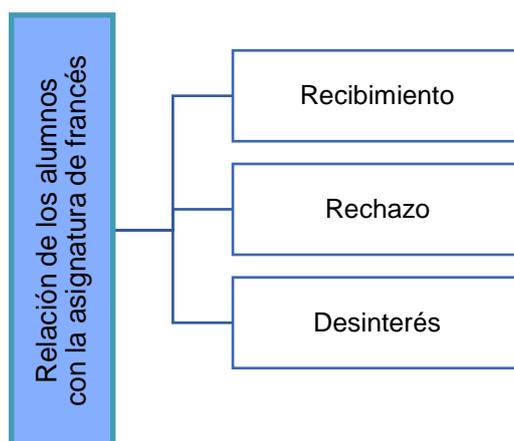
En el momento en el que se preguntó a los entrevistados cómo describirían la relación o percepción de sus alumnos respecto a su asignatura, los docentes apuntaron que sus estudiantes suelen resistirse a su estudio y que no han dudado en manifestar su inconformidad al respecto. Bajo esta línea, la Figura 18 desglosa las percepciones de los aprendices en relación con la materia de francés.

#### ***Recibimiento***

El contexto en el que los estudiantes “reciben” la materia influye en su percepción hacia ésta (E.1). Para ello, un docente declaró que “al principio para todos es muy

complicado, es una materia muy difícil, una materia que incluso llegan a odiar [...]” (E.2). Del mismo modo, los alumnos *resienten* el cambio constante de maestros de francés, lo cual les dificulta construir una relación sólida y significativa con el idioma cada vez que trabajan con un nuevo docente (E.1). Por lo tanto, es crucial notar la influencia de las primeras impresiones en los aprendices a fin de empatizar con sus percepciones.

**Figura 18:** Relación de los alumnos con la asignatura de francés



Nota: elaboración propia.

### ***Rechazo***

Los maestros aluden que es normal que sus estudiantes no acepten, al menos en primera instancia, su asignatura. A este respecto, dos experiencias fueron compartidas por los docentes. Una profesora manifestó que cuando le tocó dar clase de francés a un grupo de bachillerato, es decir, de último año de preparatoria, tras el paso de varios maestros, los alumnos “tenían como cierta reticencia al idioma, como que no les gustaba, no les interesaba [...]” (E.1) mientras que otro profesor declaró que sus estudiantes dicen que no comprenden porque señalan que él habla rápido en francés, lo cual produce una especie de rechazo (E.2). Lo anterior sólo ejemplifica las razones por las cuales los alumnos pueden resistirse el estudio de la materia.

### ***Desinterés***

Generalmente, los estudiantes suelen ver al idioma francés “como algo innecesario [...] aburrido” (E.3). Con relación a esto, una maestra reconoce que es triste pero considera que la mayoría de los alumnos tiene un profundo desinterés en el idioma

y que hay muy pocos que de verdad les entusiasme su estudio, agregando que no entienden porque deben llevar la materia (E.4). En este sentido, los docentes advierten un reto inherente y difícil de resolver en el marco de su materia: el desinterés.

### 4.3.2 Reacciones ante el fracaso

Cuando se consultó con los entrevistados sobre cómo reaccionaban sus alumnos y ellos mismos ante la implementación de estrategias pedagógicas que han logrado tener éxito o inclusive han fracasado, compartieron sus experiencias en cuanto a las actitudes que suelen adoptar en clase y admitieron las distintas formas en las que tanto alumnos como ellos perciben las actividades o ejercicios con poco impacto. Bajo esta línea, la Figura 19 expone las reacciones de ambos actores.

**Figura 19:** Reacciones ante el fracaso



Nota: elaboración propia.

#### **Docentes**

El común denominador de las respuestas de los docentes es que crean ciertas expectativas en cuanto al desarrollo de su clase, y que cuando se percatan de que lo que habían planeado no ha funcionado procuran hacer algo al respecto. En efecto, una maestra entrevistada explica que cuando sus alumnos no entienden un tema, les explica de otro modo, o en su defecto, les pone una cosa distinta, mas también ha descubierto que le ha servido desglosar el tema, es decir, segmentar la lección a fin de volverlo más “digerible” para sus estudiantes (E.1) lo cual es apoyado por otra persona entrevistada cuando dice que si una actividad no tuvo

éxito en clase, suele reducir el tiempo que había contemplado para ella o la divide para dos sesiones (E.2).

Igualmente, sobresalen dos sentimientos cuando se implementan estrategias pedagógicas no exitosas o fallidas: la frustración y la decepción. Por ejemplo, al momento de realizar una producción escrita, si los textos son simples cuando los alumnos se pudieron haber esforzado más, el maestro se siente frustrado (E.2) en este sentido, “cuando algo no sale como uno quiere, pues hay cierta frustración, cierta decepción [...]” (E.4). Por lo tanto, se observa un sentimiento de “culpa” en los docentes aunque éste no los exime de resolver el problema.

### **Alumnos**

Ante actividades fallidas o sin éxito, desde el punto de vista de los docentes, los estudiantes “comienzan mejor a platicar con su compañero de a lado, o con el pretexto de que se están ayudando se preguntan cosas y derivan en estar hablando de tal fiesta, tal serie [...]” (E.2), como también “puede ser que intenten distraer tu atención y te empiecen a preguntar cosas sobre tu vida, eso lo hacen mucho, mucho [...] y no tiene nada que ver el tema” (E.3) o “se están aburriendo, algunos sí lo manifiestan, otros simplemente como que siguen intentando pero pues se empieza a notar el desinterés” (E.4). Por lo tanto, es a través de estas conductas que los entrevistados dijeron identificar cuando una actividad o lección no logró el éxito o impacto deseado en sus alumnos.

La Tabla 3 resume las reacciones de ante la implementación de estrategias pedagógicas fallidas o sin éxito de acuerdo con los docentes.

**Tabla 3:** Reacciones ante el fracaso según los profesores

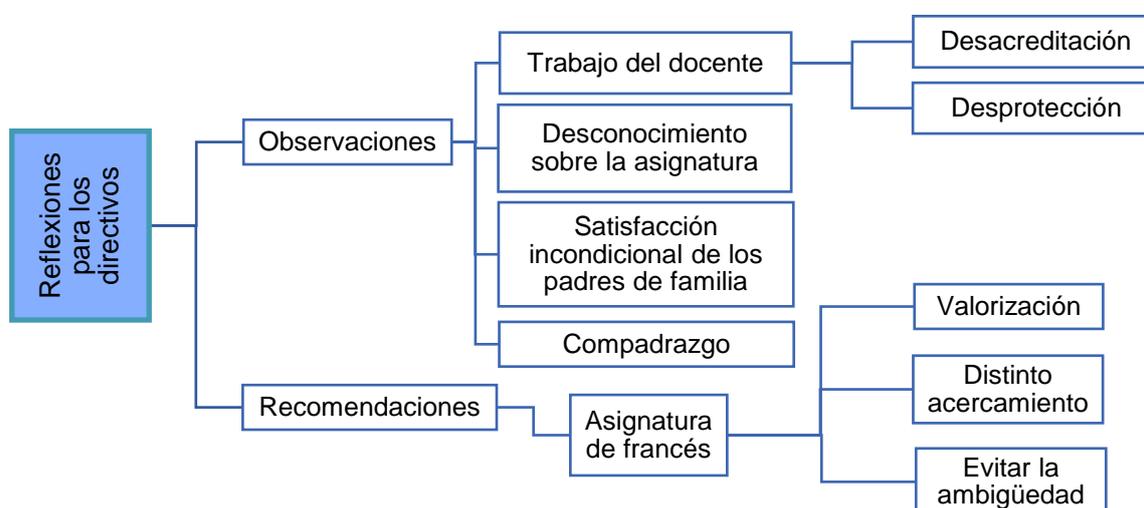
El enseñante	Alumnos
<i>Readaptación</i> , es decir, formulan los contenidos a fin de volverlos más entendibles para sus aprendices.	<i>Distracción</i> . Los estudiantes empiezan a hablar con sus compañeros o inclusive buscan distraer al maestro.
<i>Frustración</i> . Sentimiento que surge cuando el docente observa que su estrategia no funcionó como lo planeado.	<i>Aburrimiento</i> , comienzan a perder poco a poco el interés en la clase.
<i>Decepción</i> . Sentimiento que se traduce en desánimo que influye en la moral del docente.	<i>Desgano</i> , dado que los alumnos se muestran menos reactivos y más desanimados conforme avanza la lección.

Nota: elaboración propia.

### 4.2.3 Reflexiones para los directivos

Al momento de pedir a los docentes su opinión respecto a las aportaciones que podrían hacer llegar a los directivos o a las coordinaciones académicas o administrativas de sus respectivas instituciones, manifestaron dos posturas, por una parte, sus *observaciones*, las cuales se centraron en evidenciar el contexto actual y cómo esto influye en su praxis día a día, y las *recomendaciones*, es decir, las sugerencias que tendrían para ayudarles a mejorar la enseñanza del idioma francés en sus escuelas. La Figura 20 desarrolla las *observaciones* así como las *recomendaciones* de los profesores.

**Figura 20:** Reflexiones para los directivos



Nota: elaboración propia.

#### **Observaciones**

En primer lugar los maestros hicieron hincapié en la necesidad de su valorización en el aula, acontece algunas veces que los coordinadores por ejemplo “le llaman la atención a los maestros enfrente de los alumnos” (E.1) lo cual se traduce en la desacreditación de su autoridad, del mismo modo que la dirección suele “ningunear” la asignatura de francés y por consiguiente, desproteger a los docentes (E.4).

Por otro lado, los entrevistados concuerdan en que las personas encargadas de las coordinaciones de idiomas, no hablan francés, lo que provoca roces con los docentes por su desconocimiento en pedagogía, editoriales y certificaciones de la lengua francesa (E.2). Con relación a esto, una docente declaró que las escuelas

privadas deberían: “elegir a gente que sí estuviera capacitada para desempeñar los cargos de coordinadores [...]” y confiesa que su jefa: “siempre necesita a un profesor, a alguien del equipo que le ayude a evaluar el idioma” lo cual considera que no es normal (E.3).

Asimismo, en cuanto a la relación que las coordinaciones sostienen con los padres de familia, los maestros manifestaron que la escuela suele privilegiar en todo momento la satisfacción de los papás en detrimento de la seriedad en la educación de sus hijos y de su valor como profesores. Una docente expuso su sentir declarando que: “la mayoría de las escuelas privadas ven literalmente como un negocio [...] o sea, los padres son clientes y hay que tratar de tenerlos contentos [...] como que no hay problema mientras los alumnos estén aprobando” (E.4), en tanto que otra maestra se pronunció diciendo que las instituciones educativas privadas suelen “dar más importancia o más valor, digamos, a los anhelos de los padres, que son los que pagan, es decir a los clientes, en relación con los maestros” (E.3).

Por último, las impresiones de los entrevistados apuntaron a que pareciera que los puestos de las coordinaciones eran ocupados por personas que mantenían, por ejemplo, una relación de amistad con los padres de familia, lo cual dificultaba la objetividad para evaluar a los alumnos y para imponer disciplina (E.2) o que para cubrir este tipo de funciones se necesita estar involucrado en temas políticos donde predominan las “palancas” (E.3).

### ***Recomendaciones***

Las respuestas de los maestros respecto a las recomendaciones para los directivos se concentraron en la valorización y la congruencia de su asignatura. En este sentido, una maestra sugirió que si la escuela ha decidido ofertar el idioma francés como asignatura, ésta debería otorgarle el mismo valor que el resto de materias a pesar de su carácter extracurricular y declaró que: “el hecho de cómo la escuela maneja el idioma, cómo lo percibe y cómo se lo trasmite a los alumnos, pues va a reflejarse directamente en cómo se lo tomen los alumnos” (E.1).

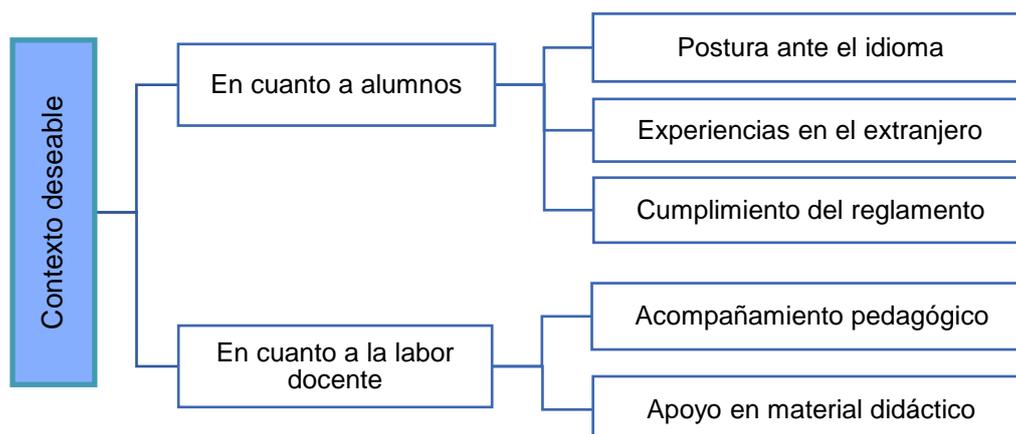
Por otra parte, una docente destacó el papel del idioma en las escuelas advirtiendo que es necesario que las escuelas definan el estatus de la asignatura de francés con tal de evitar caer en ambigüedades, al mismo tiempo que se plantea

si la materia debería ser opcional (E.4). Bajo esta línea, otro maestro propuso que la institución tendría que “manejar la materia no como una materia sino primero un taller que permita un acercamiento y que quite esta parte del que sea calificada” (E.2). Se observa en este caso que ambos coincidieron en que si las escuelas convirtieran la materia en una asignatura opcional, esto podría contribuir a una percepción más positiva por parte de los alumnos.

#### 4.2.4 Contexto deseable

Cuando se cuestionó a los profesores sobre el tipo de contexto deseable para la enseñanza de su asignatura, destacaron un mayor reconocimiento a su materia así como a la necesidad de ser respaldados por la institución y a un panorama más favorable con relación al grado de interés de los estudiantes. La Figura 21 expone los escenarios ideales para los docentes al momento de enseñar.

**Figura 21:** Contexto deseable



Nota: elaboración propia.

#### ***En cuanto a los alumnos***

Se observó que los docentes expresaron su deseo para que los alumnos “sean conscientes de a qué van a la escuela, o sea que sepan y que realmente valoren que van a estudiar [...]” (E.1) y reconocieron que: “entre más interés haya de los alumnos es mejor [...] tenerle que enseñar a gente que no quiere aprender es difícil [...]” (E.4). Por otro lado, una maestra manifestó que sería idóneo que una sociedad “valorara el hecho de que sus ciudadanos se fueran al extranjero [...] donde se concediera una importancia a todo lo que sea conocer una cultura nueva” y confesó que no considera que sus estudiantes se interesan en vivir dicha experiencia (E.3). Por otra parte, también se necesita que los alumnos reciban una amonestación

lógica en proporción a la severidad de sus faltas, donde por ejemplo, el docente observe que efectivamente sí se cumpla el reglamento escolar, por lo que “si te digo que si te quito el teléfono, no te lo doy en una semana, realmente eso pase” (E.1).

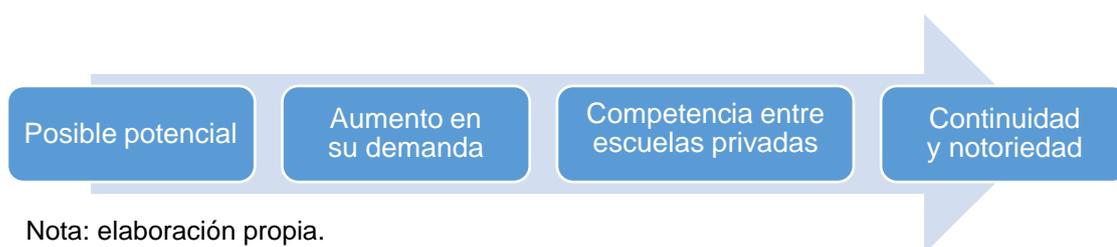
### ***En cuanto a la labor docente***

Es importante notar que los maestros también aludieron a la necesidad de mantenerse acompañados y apoyados por la institución, por ejemplo, cuando “llegue alguien nuevo, se entiende que a lo mejor no sepa [...] la escuela tendría que capacitarlos aunque sea poquito, no nada más dejarlos así [...] (E.1) o tal vez invirtiendo en talleres o cursos para fortalecer una formación pedagógica continua de su cuerpo docente, del mismo modo que se debería adquirir más material didáctico y audiovisual en la biblioteca (E.2), lo anterior en aras de dotar de más herramientas para los profesores de francés.

### **4.2.5 Futuro de la enseñanza del francés en EMSP**

Se consultó con los maestros, desde su particular perspectiva, cuál considerarían que sería el futuro de la enseñanza del idioma que enseñan en el sistema de educación media superior privada, para lo cual, de manera general, sostuvieron una postura reservada con una ligera tendencia a plantear escenarios optimistas. La Figura 22 presenta las predicciones de los entrevistados en cuanto al desarrollo de su asignatura.

**Figura 22:** Futuro de la enseñanza del francés en EMSP



En primer lugar, los maestros expusieron la influencia de los convenios que el Estado tiene con otros países para otorgar becas en el extranjero, declarando por ejemplo que la enseñanza del francés “sí tiene mucho futuro porque a fin de cuentas muchas becas y muchas cosas que hay en México para estudiantes son para Francia” (E.1) o aludiendo al hecho de que hay rumores sobre una posible institucionalización para volver esta lengua obligatoria en las escuelas públicas (E.2).

Por otro lado, una maestra advirtió que duda que el francés deje de enseñarse en las escuelas privadas, particularmente en aquellas donde este idioma ya se ha instalado (E.4) mientras que, otra docente habló sobre un panorama donde las escuelas privadas tendrían que competir para demostrar cuáles son las mejores en el área (E.3).

En efecto, se apreciaron posturas que coincidían en una mayor presencia del idioma, teniendo en cuenta que el idioma inglés ya no se ve como un “plus” y se da por sentado su enseñanza, al igual que se observó una tendencia en que se suscite el interés por aprender francés siempre y cuando las condiciones lo propicien.

## **DISCUSIÓN**

A fin de mejorar su praxis pedagógica, los docentes de francés expresaron su deseo de ser respaldados por la dirección y las coordinaciones académicas de las instituciones privadas donde laboran. Refirieron al hecho de que las escuelas deberían otorgar una mayor importancia a su asignatura con tal de producir un efecto dominó que permita terminar de convencer a los padres de familia sobre su valor y, a su vez, los lleve a suscitar el interés de sus hijos por aprender francés. Bajo esta línea, los maestros manifestaron adicionalmente la necesidad de trabajar en conjunto con sus respectivas coordinaciones con tal de promover metas más ambiciosas para sus estudiantes. Indicaron que se deberían impulsar las certificaciones en el idioma, las experiencias en el extranjero, el contacto con personas nativas o, en su defecto, con personas cuya habilidad en lenguas les haya permitido conseguir un trabajo y lograr avances más notables.

Por otro lado, respecto al uso de las herramientas pedagógicas, los enseñantes advirtieron que ante todo buscan implementar recursos, técnicas y dinámicas que tomen en cuenta la edad y el centro de interés de sus aprendices. Coincidieron en la preponderante necesidad del empleo de medios audiovisuales como son series, películas o videos, así como en la medida en que la disciplina y el autocontrol de los grupos lo permita, la ejecución de dinámicas y estrategias que den espacio a actividades lúdicas y entretenidas, especialmente tras la imposición de un método o libro por parte de sus escuelas, el cual delimita su creatividad y abona a la sensación de monotonía del alumnado.

Del mismo modo, los maestros declararon que conocer el entorno áulico e institucional es crucial para comprender las bases en las cuales está cimentada su materia. Reconocieron que la actitud de los estudiantes se ve influenciada por el poco valor que las mismas instituciones conceden a la asignatura de francés y resaltaron que su postura se reduce en su *encasillamiento* como una materia de relleno sin mayor utilidad para sus vidas académicas y personales. En este sentido, cada uno de los enseñantes aludió en algún momento de la entrevista a la necesidad de un cambio sistémico donde exista una mayor exigencia en las evaluaciones de su asignatura con tal de impedir que sea demeritada por alumnos. Insistieron igualmente en que es usual observar una desconexión entre ellos y los padres de familia, y manifestaron que las autoridades educativas tendían a favorecer los deseos de éstos últimos a fin de evitar cualquier clase de queja o enfrentamiento.

A manera de resarcir las condiciones en las que se desarrolla la asignatura de francés, los docentes expresaron que preferirían una mayor libertad de cátedra y que desearían que sus escuelas confiaran más en su palabra, especialmente cuando se trata de un desacuerdo, malentendido o discusión con algún alumno. Bajo esta línea, confesaron que sus sugerencias pedagógicas no eran del todo escuchadas y atendidas por las coordinaciones, lo cual desde su perspectiva atenuaba aún más el entendimiento entre ambos. Asimismo, destacaron que su experiencia ha sido un factor determinante para subsanar cualquier obstáculo en el aula, mas advirtieron que apreciarían un mayor apoyo por parte de los responsables académicos y administrativos con tal de unir fuerzas y consolidar su materia para beneficio del estudiantado.

Es gracias a la pericia de los entrevistados que, de acuerdo a sus testimonios, logran identificar los recursos pedagógicos que han mostrado tener éxito en clase. En este tenor, los enseñantes se inclinaron por los materiales audiovisuales como series, películas y videos pues reconocen que la generación de la cual forman parte de sus estudiantes demanda el empleo de este tipo de medios, no obstante, los docentes admitieron que estos elementos deben estar al alcance de todos sus alumnos y que tienen que afiliarse a sus áreas de interés con tal de obtener mejores resultados. Del mismo modo, los maestros señalaron el valor de las actividades lúdicas para fomentar el interés en la participación, sin embargo, reconocieron que

son conscientes de la complejidad en su implementación especialmente por los *efectos secundarios* como: la suscitación de la indisciplina o la falta de apoyo y reconocimiento pedagógico por parte de las coordinaciones y direcciones de sus instituciones.

Según los entrevistados, las dinámicas que llevan a cabo en clase buscan incentivar la participación de sus aprendices a través del trabajo en equipo o de la competencia, ésta última ya sea de forma individual o por equipos. Adicionalmente, consideraron que la repetición como dinámica, a pesar de que en la actualidad es desaconsejada, ha ayudado a los alumnos a memorizar frases y vocabulario, incluso en aquellos que normalmente no prestan atención en clase dado a que no dejan de ser receptivos de lo que acontece en el aula. Igualmente, se observó que los profesores recurren a todo tipo de técnicas para predecir el interés que sus aprendices tendrán respecto a los contenidos o lecciones del libro. A este respecto, las respuestas de los participantes fueron tan diversas como el hecho de negociar con los alumnos el derecho a un tiempo libre tras su disposición por haberse esforzado en clase, o el planteamiento de una pregunta controversial a fin de motivar la participación, técnicas que resaltan por hacer gala de su originalidad.

Asimismo, se observó que los profesores expresaron que una de las competencias lingüísticas más difíciles de trabajar en clase es la *producción oral*. Admitieron que les es complicado tratar esta habilidad pues conlleva dedicar un tiempo considerable y una atención personalizada, lo cual conduce a la distracción de la mayoría de los alumnos que no participan. En este marco, manifestaron que desearían poder hacer más al respecto, pues aunado a la dificultad de “pulir” la pronunciación de los alumnos, advierten que sus estudiantes suelen ser renuentes a hablar por miedo a “hacer el ridículo” en frente de sus compañeros.

Por otra parte, los enseñantes refirieron que la relación de sus alumnos con la asignatura de francés apunta a que no logran entender el porqué de su estudio y que pasan por un sentimiento de frustración al “etiquetarla” como innecesaria, lo cual conlleva a un rechazo generalizado, no obstante, los docentes confiesan que sólo en ocasiones puntuales los alumnos suelen apreciar este idioma, especialmente cuando sus aprendices dicen haberse familiarizado con la lengua y haber observado que no es tan difícil como lo creían.

En cuanto a las reacciones que tanto profesores como alumnos manifiestan ante el fracaso o poco éxito de las actividades o lecciones a implementar en el aula, los entrevistados asumieron su responsabilidad y sugirieron que procuran aprender de estas experiencias para no repetirlas posteriormente. Declararon que intentan, en la medida de lo posible, replantear los contenidos o ajustar las dinámicas preparadas, contemplando el tiempo asignado originalmente así como el tiempo restante de la clase. Además, advirtieron que la actitud de sus estudiantes se reducía en un desinterés y en un sentimiento de aburrimiento, el cual los llevaba a hablar con sus compañeros e inclusive a interrogar al mismo docente, realizando preguntas ajenas a la asignatura.

Respecto a las observaciones y recomendaciones que los maestros de francés tendrían para los directivos o autoridades escolares, los enseñantes coincidieron en varios puntos. En primer lugar, expresaron que sería necesario contar más apoyo para valorizar su asignatura con tal de difuminar progresivamente su *estatus superfluo*, el cual se ha caracterizado por la poca seriedad con la que se trata y por su incongruencia en el sistema de evaluación, lo que termina por influir negativamente en la asimilación de la materia por parte de los estudiantes. A este respecto, se vislumbraron sugerencias que indicaron que la asignatura de francés, con el propósito de tener una mejor aceptación por el alumnado, debería perder su obligatoriedad para pasar a ser una materia o taller optativo sin calificación. Del mismo modo, los entrevistados señalaron que las escuelas deberían asegurarse de contratar personal capacitado para fungir como coordinadores de idiomas, que no sólo sean parciales al momento de tratar con padres de familia, alumnos y maestros, sino que tengan conocimiento tanto en pedagogía como del tercer idioma que las instituciones enseñan, lo cual es fundamental para favorecer la empatía de las instituciones hacia los profesores.

Adicionalmente, los docentes indicaron que es vital una mayor atención por parte de las autoridades educativas en materia de acompañamiento pedagógico y disciplinar. Manifestaron que sería conveniente que se invirtiese en formaciones pedagógicas y que no se dejase a los nuevos profesores “a la deriva”, puesto que es probable que desconozcan protocolos, horarios, preparación de exámenes, entre otros. Por otra parte, si bien la indisciplina de los alumnos no fue un tema recurrente aludido por los docentes, se observó que sería útil que las escuelas

fueran más conscientes de la forma en la que atiende cualquier conflicto con los alumnos.

Por último, cuando se consultó con los entrevistados sobre cómo imaginaban el futuro de la enseñanza del idioma francés en el sistema de educación media superior privado, señalaron que su crecimiento podría explicarse por los convenios que pudieran concretarse con el gobierno del Estado, y refirieron que esto podría brindar más notoriedad al idioma, al punto que las escuelas privadas podrían competir entre ellas a fin de demostrar su calidad en su enseñanza. En este tenor, los enseñantes reconocieron que la lengua inglesa ya no representa un atractivo para los padres, y agregaron que el idioma francés podría posicionarse como una lengua de estudio importante en la medida en que cuente con una mayor difusión y apoyo del gobierno, y del interés y la demanda de las escuelas públicas y privadas.

En resumen, los enseñantes de francés entrevistados coincidieron en la necesidad de valorizar su asignatura con ayuda de las instituciones privadas y de los padres de familia. Reconocieron que buscan ofrecer una experiencia de enseñanza-aprendizaje más significativa para sus aprendices, que despierte en ellos un interés genuino que les permita lograr avances académicos, personales y profesionales con relación al dominio de idiomas en el futuro. En este tenor, declararon que apreciarían tener mayor participación en las decisiones académicas, culturales y administrativas de las escuelas en donde laboran con el propósito de contribuir al recibimiento, a la percepción y a los resultados de estudio de esta lengua.

## **CONCLUSIONES**

Como resultado de la rigurosa y fascinante investigación que se ha llevado a cabo, se pueden formular algunas consideraciones de gran relevancia. En primer lugar, las investigaciones que se muestran en el *Estado del Arte* hacen énfasis en la necesidad de “aliarse” con las nuevas tecnologías con el propósito de diversificar las herramientas pedagógicas implementadas en el aula. No obstante, es digno reflexionar sobre los contratiempos o vicisitudes que se presentan ante el uso de estos elementos digitales, como los obstáculos respecto a su accesibilidad, los problemas que atañen su parte técnica tal como la baja velocidad de internet o la

indiscutible necesidad de una mayor capacitación de los docentes para su implementación.

Es claro que el enseñante de francés debe diversificar la fuente de sus recursos pedagógicos a fin de “cautivar” a sus estudiantes, mas es juicioso referir que ello conllevaba una labor titánica, la cual se destaca por precisar de una constante actualización. Se trata entonces de encontrar un material que cumpla con las características específicas para el público objetivo, que responda a criterios tales como: la accesibilidad, la adecuación en función de la edad y de sus intereses personales así como su versatilidad, sin olvidar las bondades que ofrece este tipo de modalidad, como lo son trabajar de manera autónoma y asincrónica. En este tenor, sobresalen elementos digitales tales como: las redes sociales, las aplicaciones de los teléfonos inteligentes, los podcasts, las plataformas, los laboratorios de autoacceso, entre otros. Dicho lo anterior, no es de extrañar que las investigaciones hayan apuntado que existe una correlación entre el grado de interés de los estudiantes en la asignatura de francés con su nivel de aprovechamiento y participación en clase.

Del mismo modo, es esencial señalar que si bien fue notorio la presencia de las TIC en la mayoría de los estudios, se observó igualmente el uso de recursos convencionales como las canciones, los cuentos y los álbumes ilustrados, los cuales mostraron ser útiles para que los alumnos puedan practicar y aprender vocabulario. Asimismo, se encontró que la evaluación entre pares, es decir, entre los mismos estudiantes, es proclive a desarrollar competencias que atañen a la fluidez de la producción oral, particularmente cuando ésta ha sido trabajada con imparcialidad.

Adicionalmente, se encontró que la praxis de los docentes se fortalece con el compromiso de sus estudiantes y que éstos pueden apoyarse del aspecto multicultural de su asignatura para incentivar la participación y así buscar alcanzar mejores resultados académicos. Bajo esta línea, es imprescindible recordar que los tiempos actuales permiten, a diferencia de las décadas anteriores, tener un mayor acercamiento con la idiosincrasia, cultura, costumbres, tradiciones, y por supuesto, lengua de una nación sin necesidad de salir de casa mediante una conexión a internet.

En lo que respecta al segundo capítulo, se observaron los métodos de enseñanza de lenguas y las estrategias de aprendizaje aplicadas por los estudiantes, tal como las características esperadas para el enseñante de idiomas así como la percepción y comportamiento de los alumnos en esta clase de asignaturas. En este tenor, los autores señalaron los principios de los métodos tradicionales de la enseñanza de idiomas y aludieron a las nuevas corrientes pedagógicas. A este respecto, es ineludible notar que anteriormente en el aula se promovía, por ejemplo; la memorización de listas amplias de vocabulario, la repetición de frases prefabricadas por el docente o por los libros y la conjugación sistemática de verbos, acciones que hoy en día serían duramente criticadas pues los nuevos métodos buscan desarrollar en los estudiantes habilidades que conduzcan a su autonomía y proactividad e incentiven al mismo tiempo su automotivación.

De acuerdo con los autores, los docentes deben ser facilitadores del aprendizaje del idioma que enseñan con tal de que sus estudiantes puedan ser conscientes de la construcción de su propio conocimiento. Lo anterior forma parte de una función del enseñante que ha sido olvidada o desvalorizada con el paso del tiempo: el reconocimiento del progreso académico de sus alumnos. Asimismo, los maestros reconocen las dificultades a las que sus aprendices se pueden enfrentar, como lo son; la frustración y el desinterés, mas advierten que la manera de “combatir” estas posturas estriba en conseguir que los contenidos en clase sean lo más útiles, llamativos y relevantes con tal de despertar la curiosidad de sus estudiantes y promover su participación.

Igualmente, se realizó una exposición de las diferencias entre “adquisición” y “aprendizaje” de idiomas. En efecto, existe un consenso que refiere que la diferencia entre adquisición y aprendizaje radica en la *intencionalidad*, bajo esta línea, el primer término alude al hecho de que un idioma es adquirido de forma orgánica dentro de un entorno natural, donde los padres, familiares, amigos, vecinos y otros miembros de la comunidad contribuyen a la construcción lingüística del infante, mientras que el segundo vocablo se remite al escenario donde el aprendiz precisa de un guía formal, como un docente, a fin de abordar de manera estructurada el estudio de una lengua.

Por otra parte, en cuanto se refiere al desarrollo de habilidades lingüísticas de niños y adultos, se distingue que los infantes suelen ser más proclives a participar en clase debido a su espontaneidad y a su falta de inhibición por cometer errores, especialmente cuando el docente se preocupa por implementar recursos lúdicos. En este tenor, los mayores son más reacios a “exponerse” por temor a equivocarse en frente de sus compañeros, sin embargo, se diferencian de los niños al comprender mejor la estructura del idioma que estudian.

En general, los alumnos suelen experimentar una resistencia en la clase de idiomas, particularmente en relación con el desenvolvimiento de la producción oral, para lo cual es fundamental que el enseñante se asegure de promover un ambiente donde se propicie la participación voluntaria sin la zozobra de ser juzgados o ridiculizados por sus compañeros. Por otro lado, los estudiantes pueden enriquecer las lecciones del idioma mediante el aporte de sus experiencias y de sus intervenciones de carácter cultural, a la vez que pueden fungir como agentes motivadores y de apoyo para explicar de distinto modo los contenidos de la clase a otros compañeros.

Dicho lo anterior, las investigaciones expuestas en el primer apartado convergen con los teóricos citados en el segundo capítulo cuando muestran la determinación del docente por hacer uso de su creatividad con el propósito de conducir a un aprendizaje más intuitivo que se aleje de las clases tradicionales, donde el alumno ocupa un lugar predominantemente pasivo que no le permite reflexionar sobre su injerencia en la construcción de su propio conocimiento. En este sentido, es indispensable entender en primer lugar cómo un idioma puede ser enseñando gracias a métodos innovadores y atractivos, y en segundo, la forma en que los estudiantes muestran interés en su estudio, para lo cual las investigaciones plantearon una serie de recursos pedagógicos para alcanzar ambas metas.

En cuanto al tercer capítulo, los organismos internacionales hacen énfasis en la necesidad de fortalecer el proceso de enseñanza de lenguas a fin de valorizar la multiculturalidad y facilitar el mutuo entendimiento entre las naciones. La UNESCO (2003) incluso describe el dominio de los idiomas como una *riqueza inmaterial*. Bajo esta línea, para alcanzar dichos objetivos se manifiesta que en primera instancia se debe asegurar la contratación de una plantilla docente altamente cualificada que

esté dispuesta a mantenerse en constante formación. Si bien es cierto que se observa a nivel mundial un déficit de profesores de cualquier especialidad, es imprescindible reconocer que sus habilidades y competencias pedagógicas no sólo se *nutren* de la experiencia sino de los lineamientos de los entes mundiales.

Se entiende que el enseñante de idiomas aparte de facilitar y dirigir el conocimiento de sus aprendices, también es pieza clave para desempeñarse como *embajador cultural* y de esta manera promover la curiosidad y el respeto por las tradiciones, costumbres y valores de países extranjeros. En efecto, es ineludible su papel como “puente” para forjar relaciones de carácter internacional producidas en un ambiente de cooperación y buena voluntad. Para ello, un organismo que atiende este tipo de deberes culturales y diplomáticos, es la Alianza Francesa, institución que se destaca del resto de organismos por enseñar francés mediante clases tradicionales apoyándose de eventos culturales y estancias en el extranjero.

Por otro lado, a nivel nacional las dependencias gubernamentales no atañen directamente los conceptos de multiculturalidad o de la promoción del aprendizaje de lenguas, sin embargo se concentran en exponer las políticas que sustentan el derecho a una educación de calidad, gratuita, laica y obligatoria. En este sentido, el PDN (2019) dice comprometerse en mejorar las condiciones de los centros educativos del país, lo cual forma parte de una de las prioridades del gobierno actual.

En este contexto, se observa la intención del gobierno por revalorizar la labor docente así como el fortalecimiento de sus competencias pedagógicas mediante formaciones que respondan a problemas reales de orden educativo, político y social. Para ello, se realiza especial hincapié en brindar un seguimiento constante del desarrollo profesional de los maestros del Estado a fin de responder a las necesidades educativas de las escuelas.

Con respecto al contexto local, queda claro que la licenciatura de LILEX es el referente que permite abordar las condiciones en las que se preparan académicamente los futuros docentes de idiomas de la región, particularmente de aquellos que han escogido como línea terminal la docencia. Por otra parte, si bien el tercer capítulo ha incluido la Ley Estatal de Educación de Zacatecas, se observa

que este documento refuerza los compromisos por ofrecer una educación de calidad así como la voluntad en revalorizar a los docentes ante la sociedad.

En definitiva, los enseñantes de idiomas como el resto de los docentes, deben acatar los lineamientos internacionales, nacionales y locales con tal de trabajar en conjunto con alumnos, autoridades educativas, padres de familia y sociedad en general a fin de que sus aprendices obtengan mejores resultados académicos. A este respecto, sus formaciones pedagógicas deben considerar las necesidades educativas de sus aprendices, tomando en cuenta los recursos o materiales que impulsen su participación, despierten su interés por aprender lenguas y permitan forjar un aprendizaje autónomo.

Por último, el cuarto capítulo, el cual concierne a los *resultados*, ha plasmado la opinión de cuatro profesores en cuanto a la enseñanza del francés en el sistema de educación media superior privado. En este último apartado, se observaron los retos pedagógicos con los que se enfrentan junto con las respectivas soluciones o recomendaciones para subsanarlos. A este respecto, los hallazgos fueron compuestos por tres categorías; *pedagogía*, *herramientas educativas* y *escenarios*, las cuales aludieron al nivel formativo, experiencia y percepciones de los docentes.

Los enseñantes expresaron que para lograr mejores resultados académicos, es fundamental contar desde un inicio con el apoyo y empatía de las coordinaciones y direcciones de las instituciones educativas privadas. Aludieron que los estudiantes son influidos por la poca valoración que las mismas escuelas y padres de familia conceden en la asignatura y manifestaron sus sugerencias para incentivar el interés, participación y motivación de sus alumnos en ella. Del mismo modo, declararon que no desacreditan la formación pedagógica formal de sus colegas aunque reconocieron que la experiencia tiene un gran peso en su praxis, pues a través de ella, logran perfeccionar las técnicas, dinámicas e instrumentos implementados en clase, haciendo uso de su creatividad y reconociendo las características de grupos.

Dicho lo anterior, los profesores de francés expusieron la necesidad de formalizar las clases de su asignatura con ayuda de autoridades educativas competentes en el área con tal de reposicionar la asignatura de francés a la par de cualquier otra materia. Advirtieron que se mantienen expectantes ante el futuro de

la impartición de esta lengua, y refirieron el potencial de su estudio en medida que el gobierno logre acuerdos que incentiven su enseñanza en las instituciones educativas públicas, para lo cual las escuelas privadas tendrían mayor ventaja, en donde incluso predicen que podrían competir entre ellas a fin de demostrar las posibilidades que tendrían sus estudiantes respecto a la obtención de certificaciones, experiencias en el extranjero y oportunidades de crecimiento laboral.

Finalmente, con relación a los objetivos de la investigación, los cuales refieren a los análisis de los instrumentos pedagógicos aplicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma francés en educación media superior, así como una exposición de los distintos enfoques de enseñanza, la evidencia de diferentes instrumentos pedagógicos que han contribuido en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la identificación de escenarios académicos que permitan reconocer las mejores prácticas de enseñanza gracias a la implementación de recursos pedagógicos, se llega a la conclusión que los enseñantes de francés de educación media superior entrevistados han fortalecido su praxis mediante su experiencia docente hasta el punto de lograr discernir entre los recursos pedagógicos, las estrategias, las técnicas y las dinámicas que son proclives de despertar el interés y la participación de sus alumnos. En este sentido, dichos elementos se apoyan en actividades lúdicas y de entretenimiento, las cuales suelen estar “enemistadas” con las clases tradicionales dominadas por el contenido y seguimiento de un libro de texto. Lo anterior sólo refleja una de las tantas diferencias que los maestros de francés declararon tener con sus respectivas coordinaciones académicas, pues expresaron que agradecerían que tanto sus voces como su asignatura tuvieran mayor valorización. Por lo tanto, si bien los participantes reconocieron el sinnúmero de recursos pedagógicos disponibles en la actualidad, queda de manifiesto en esta investigación que es fundamental asegurar una estrecha relación y un buen entendimiento con sus respectivas coordinaciones y autoridades educativas con tal lograr acuerdos que lleven a mejores resultados en el proceso enseñanza-aprendizaje, conduzcan a una mayor apreciación de la asignatura y potencialicen el crecimiento académico, personal y profesional de los alumnos.

## REFERENCIAS

- Álvarez, J. (1970) Álvarez, J. (1970) *Didáctica del Lenguaje*. Renovación.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Aprendizaje de segundas lenguas. (s.f.) Centro Virtual Cervantes [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/aprendizajesegundas.htm#:~:text=La%20expresi%C3%B3n%20aprendizaje%20de%20segundas,competencia%20en%20una%20lengu%20segunda](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajesegundas.htm#:~:text=La%20expresi%C3%B3n%20aprendizaje%20de%20segundas,competencia%20en%20una%20lengu%20segunda).
- Arjona, M. et al. (1995) *Actas del I Encuentro sobre Problemas de la Enseñanza del Español en México*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Aula Intercultural (8 de septiembre de 2011) *L2 – Qué significa*. <https://aulaintercultural.org/2011/09/08/l2-que-significa/>
- Ávila, R. (1977) *La Lengua y los Hablantes*. Trillas
- Banco de Desarrollo de América Latina y el Caribe (CAF). (2021) *Políticas públicas de enseñanza de lenguas extranjeras: sistematización de experiencias y herramienta para seguimiento y evaluación* Caracas: CAF <https://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/1851/Educaci%C3%B3n-%20PPPL-%2020211213.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación Guía para investigadores en educación y ciencias sociales*. Gedisa.
- Berlanga, L. (2015) Interculturalidad en la enseñanza/aprendizaje del francés para Turismo. *C.F.F.* 26, 13-27 ISSN· 1135 8637
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. *Ley General de Educación*. [Archivo PDF]. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. *Ley General del Servicio Profesional Docente*. [Archivo PDF].  
[https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_general\\_servicio\\_profesional\\_docente.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_servicio_profesional_docente.pdf)
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. *Programa Sectorial de Educación (PSE): SEP 2019-2024*. [Archivo PDF].  
[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa\\_Sectorial\\_de\\_Educacion\\_2020-2024.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_2020-2024.pdf)
- Campbell, C. y Kryszewska, H. (1992) *Learner-based Teaching*. Oxford
- Cassany, D. et al. (1994). *Enseñar Lengua*. Ed. Grao Barcelona.
- Cervantes, D. (2019). Las redes sociales y el aprendizaje de la lengua extranjera. *Revista Boletín Redipe*, 8(11), 117–123.  
<https://doi.org/10.36260/rbr.v8i11.855>
- Chango, M. e Iles, R. (2022) *El uso de plataformas virtuales Moodle, y Google Meet en la enseñanza del francés como lengua extranjera*. [Tesis de grado, Universidad Central del Ecuador]
- Chao Chao, K., & Arias, 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>
- Chaudron, C. (1988) *Second Language Classrooms*. Cambridge University Press
- CONEVAL (2023) *Fichas de Monitoreo y Evaluación 2022-2023 de los Programas y las Acciones Federales de Desarrollo Social*. Ciudad de México: CONEVAL, 2023.  
[https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/Paginas/Mosaicos/FMyE\\_2022-2023.aspx](https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/Paginas/Mosaicos/FMyE_2022-2023.aspx)
- Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las*

*lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario.* Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo <https://rm.coe.int/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas-aprendizaje-ensenan/1680a52d53>

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. [C.M.] art. 3., 1917

Dale, P. (1976) *Language Development Structure and Function*. Holt Rinehart and Winston

Del Pino, R. (2017) *El álbum ilustrado como herramienta motivadora para la enseñanza- aprendizaje en el aula del idioma extranjero (francés)*. [Tesis de fin de grado, Universidad de Almería] <http://hdl.handle.net/10835/6500>

Delve, Qualitative Data Analysis (11 de febrero de 2021). *What is Open, Axial, and Selective Coding?* [Vídeo]. Youtube. [https://www.youtube.com/watch?v=6\\_gZuEm3Op0](https://www.youtube.com/watch?v=6_gZuEm3Op0)

Deslauriers, J.P. (2004). *Investigación cualitativa Guía Práctica*. Editorial Papiro.

Dörnyei, Z. (2009) *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford

Esquivel, M. (2008) *Propuesta para la Enseñanza del Francés en el Centro de Aprendizaje de Idiomas con Laboratorio de Auto-Acceso en el Campus Jalpa de la Universidad Autónoma de Zacatecas*. [Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional] <http://200.23.113.51/pdf/25025.pdf>

Fondation des alliances (2012) *Charte de l'Alliance Française*. [https://www.fondation-alliancefr.org/wp-content/medias/RESPONSABLES\\_DALLIANCES/administration/charte\\_af.pdf](https://www.fondation-alliancefr.org/wp-content/medias/RESPONSABLES_DALLIANCES/administration/charte_af.pdf)

Gaonac'h, D. (1991) *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Hatier Didier

Gass, S.y Selinker, L. (2001) *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Gonzales, Z. (2022) *Estrategia pedagógica para fortalecer las habilidades productivas del idioma francés en los estudiantes de educación primaria de una institución educativa de Lima*. [Tesis de posgrado, Universidad San Ignacio de Loyola] <https://hdl.handle.net/20.500.14005/12987>
- Hernández, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210.
- Hernández, R. et al (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Johnson, K. (2008). *Aprender y Enseñar Lenguas Extranjeras, Una Introducción*. Person Education Limited.
- Kelly, L. (1969). *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley, Newbury House.
- Kidoud, A. (2021) *L'enseignement-apprentissage du FLE à distance en milieu universitaire. Cas des étudiants inscrits en 1ère année Master*.<sup>1</sup> [Tesis de posgrado, Université Ibn Khaldoun –Tiaret] <http://dspace.univ-tiaret.dz:80/handle/123456789/1799>
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. (1991) *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Longman London and New York
- Lázaro, R. (2021). Entrevistas estructuradas, semi-estructuradas y libres. Análisis de contenido. *Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario*. 171, 65-83. [http://doi.org/10.18239/estudios\\_2021.171.04](http://doi.org/10.18239/estudios_2021.171.04)
- Ley de Educación del Estado de Zacatecas. (2024, 26 de agosto) Poder Legislativo del estado de Zacatecas [https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15117/5/images/zacatecas\\_1\\_2022.pdf](https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15117/5/images/zacatecas_1_2022.pdf)
- Lira-Gonzales, M. and Valeo, A. (2023) Written corrective feedback and

- learner engagement: A case study of a French as a second language program.<sup>2</sup> *Journal of Response to Writing*, 9(1), 5-46. <https://scholarsarchive.byu.edu/journalrw/vol9/iss1/2>
- López, J. et al. (2011) *La Enseñanza del Español y las Variaciones Metodológicas – Segunda Parte*. Edere. Unidad Académica de Letras, Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Lucena, I., Salvador, B. & Moré, G. (2019). Aprender francés en la comunidad, una experiencia con el escolar primario. Chakiñan, *Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*, (9), 10–20. <https://doi.org/10.37135/chk.002.09.03>
- Mamdouh, M. (2017) Propuesta para la mejora de la comprensión auditiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del francés lengua extranjera. *Multiárea. Revista de didáctica*, 9, 172-193 DOI: 10.18239/mard.v0i9.1235
- Mendicoa, G. (2003). *Sobre tesis y tesistas: lecciones de enseñanza-aprendizaje*. Espacio Editorial.
- Moso, G., González, A., Hurtado, M. y Sanguña, E. (2017) El aprendizaje basado en tareas en la producción oral del idioma francés (Nivel B1). *Domino de las ciencias*, 3(4), 402-425 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6182301>
- Muñoz, C. (2000) *Segundas lenguas Adquisición en el aula*. Ariel
- Nunan, D. (1999) *Second Language Teaching & Learning*. Newbury House.
- Ñaupas, H. & al. (2014). *Metodología de la investigación Cuantitativa-Cualitativa y Redacción de la Tesis*. Ediciones de la U.
- ONU (2015). *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: ONU 2015*. Publicación de las Naciones Unidas <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Parra, J. (2018). *Las fases del proceso de investigación*. INGES.

- Pastor, S. (2004) *Aprendizaje de Segundas Lenguas Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Universidad de Alicante.
- Pazmiño, A. (2022) *Factores psicológicos y culturales en el aprendizaje del idioma francés como lengua extranjera*. [Tesis de grado, Universidad Central del Ecuador]
- Pinter, A. (2017) *Teaching Young Language Learners*. Oxford
- Plan Nacional de Desarrollo (2019) Presidencia de la República. <https://framework-gb.cdn.gob.mx/landing/documentos/PND.pdf>
- Quereda, L. (2006) *El Modelo Lingüístico de J.R Firth*. Universidad de Granada. [https://www.ugr.es/~lquereda/modelo\\_firth.htm](https://www.ugr.es/~lquereda/modelo_firth.htm)
- Quishpe, X. y Valdez, K. (2022) *El cuento como herramienta de adquisición de vocabulario del idioma francés*. [Tesis de grado, Universidad Central del Ecuador]
- Ramírez, E. (2022) *El podcast como recurso para el desarrollo de estrategias de comprensión auditiva en francés nivel principiante*. [Tesis de posgrado, Universidad Autónoma de Querétaro] <https://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/8707>
- Ramírez, I. (2018). *El Aprendizaje del francés como lengua extranjera en situaciones lúdicas informales: exploración de las representaciones y las prácticas de los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Sur*. [Tesis de posgrado, Universidad Nacional Autónoma de México] <https://repositorio.unam.mx/contenidos/97277>
- Ramírez, J. (2022). *Aula Invertida Virtual como método de enseñanza del francés para la adquisición de competencias comunicativas*. [Tesis de posgrado, Universidad Autónoma de Querétaro] <https://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/3781>
- Ramos, A. (2018) Uso de una aplicación social como complemento a la enseñanza del francés como lengua extranjera. *Congreso de Ciencia y Tecnología*, 13(1), 164-167 DOI: 10.24133/cctespe.v13i1.579
- Richards, J. y Farrell, T. (2011) *Practice Teaching: A reflective approach*.

Cambridge

Ríos, R. (2017). *Metodología para la investigación y redacción*. Servicios Académicos Intercontinentales S.L.

Robinson, P. (2001) *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge

Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.

Sanz-Moreno, R. (2022) La evaluación inter pares y el uso del vídeo como herramienta de enseñanza-aprendizaje en la didáctica de francés. *Lenguaje y textos*, 55, 27-41. <https://doi.org/10.4995/lyt.2022.17061> Artículos

Senado de la República. LXV Legislatura. Líneas de Política Pública para la Educación Media Superior. [https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/12981/1/images/Lineas%20de%20politica%20publica\\_Disenof](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/12981/1/images/Lineas%20de%20politica%20publica_Disenof)

Secretaría de Educación Pública. (2019). Marco Curricular de la Nueva Escuela Mexicana. México: Secretaria de Educación Pública.

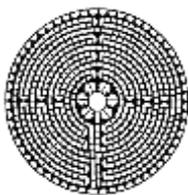
Serrano-Carranza, O. (2022). Obstáculos en el aprendizaje del francés: percepciones de los estudiantes de lenguas modernas (Universidad ECCI) *DIGILEC: Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 9, 217-238. e-ISSN: 2386-6691 <https://doi.org/10.17979/digilec.2022.9.0.9222>

Shobeiry, L. y Shakeraneh, A. (2019) Enseignement/apprentissage numérique du FLE au moyen des Smartphones : le cas du logiciel Schoology.<sup>3</sup> *Revue des Études de la Langue Française*, 11(2), 45-67 DOI: <http://dx.doi.org/10.22108/relf.2020.121938.1102>

Skehan, P. (1989) *Individual Differences in Second-Language Learning*. Edward Arnold.

Skehan, P. (1998) *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford University Press.

- Soto, A. (2019). El uso del cómic en el aula de Francés como Lengua Extranjera (FLE). *Tendencias Pedagógicas*, 34, 139–152. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.011>
- UNESCO (2003) *La educación en un mundo plurilingüe*. UNESCO [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728_spa)
- Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas” (2019) *Reglamento Interno del Programa de Licenciatura de Lenguas Extranjeras* [Archivo PDF]. <https://lenguasextranjeras.uaz.edu.mx/wp-content/uploads/2021/03/REGLAMENTO-LILEX-2019-1.pdf>
- Universitat Pompeu Fabra Barcelona. (s.f) *Primera lengua*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. <https://www.upf.edu/web/ecodal/glosario-primera-lengua>
- VanPatten, B. y Benati, A. (2015) *Key Terms in Second Language Acquisition*. Bloomsbury.
- VanPatten, B. y Williams, J. (2014) *Theories in Second Language Acquisition. An introduction*. Routledge
- Vega, A. y Suárez, C. (2017). *El uso de los videojuegos como herramienta pedagógica para fortalecer y estimular la adquisición de léxico en el proceso de aprendizaje de francés como lengua extranjera con estudiantes de sexto semestre una universidad pública colombiana*. [Tesis de grado, Universidad del Quindío] DOI:10.13140/RG.2.2.10523.98080
- Zamora, C. (2023) *La gamificación y el cómic como elementos dinamizadores del proceso de enseñanza-aprendizaje del francés lengua extranjera*. [Tesis de grado, Universidad de Valladolid] <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/59890>



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS**

*“Francisco García Salinas”*



**UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR  
MAESTRÍA EN INVESTIGACIONES HUMANÍSTICAS Y EDUCATIVAS  
ORIENTACIÓN: PROBLEMAS EDUCATIVOS Y SOCIEDAD**

## **ANEXO A. Entrevista**

La presente entrevista tiene como objetivo analizar las respuestas de los enseñantes de francés que laboran en diferentes preparatorias privadas del municipio de Guadalupe, Zacatecas respecto a los instrumentos pedagógicos empleados en su praxis del día a día. La información recabada será utilizada exclusivamente para fines académicos, la cual formará parte del trabajo de investigación titulado Instrumentos pedagógicos en el proceso enseñanza-aprendizaje del idioma francés en educación media superior privada de Zacatecas. Se le exhorta a responder con total confianza y libertad a fin de reflejar fielmente su opinión y experiencia como responsable de la impartición de la asignatura de francés en el nivel medio superior.

La persona responsable de este proyecto de investigación es Ricardo De Luna Ríos, cuya dirección de correo electrónico es: ricardodlafz@gmail.com. Se manifiesta que las respuestas serán tratadas confidencialmente.

**FAVOR DE LEER ATENTAMENTE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS Y DE CONTESTAR CON LA MAYOR OBJETIVIDAD POSIBLE. SUS RESPUESTAS PUEDEN SER TAN EXTENSAS COMO LO DESEE.**

1. ¿Qué tipo de pedagogía utiliza normalmente en su praxis como docente de francés en el nivel medio superior?
2. ¿Cuáles son los retos pedagógicos a los que se enfrenta en su asignatura?
3. ¿Qué criterios elige para determinar el uso de un recurso pedagógico sobre otro?
4. De manera general, ¿cuál ha sido su experiencia pedagógica más enriquecedora

y satisfactoria tanto a nivel personal como profesional en la enseñanza del idioma?

5. ¿Cuáles estrategias pedagógicas considera necesarias para llevar a cabo la mejora de la experiencia enseñanza-aprendizaje?

6. ¿Qué tipo de soluciones (pedagógicas o conductuales) propondría para que sus alumnos obtuviesen mejores resultados académicos?

7. En su opinión, ¿qué relación tiene el nivel formativo de los docentes con el éxito o fracaso de la enseñanza del idioma?

8. Desde su experiencia, ¿qué tipos de instrumentos pedagógicos considera que tienen potencial para implementarse en clase de francés?

9. ¿Qué tipo de ejercicios o actividades ha encontrado como más productivos e interesantes para sus alumnos dentro del aula de clase?

10. ¿Qué aspectos le permiten predecir el interés que los alumnos tendrán respecto a una lección o actividad del libro?

11. ¿Qué tipo de habilidades lingüísticas considera que requieren de una mayor atención para que los estudiantes puedan mejorar su aprendizaje?

12. ¿Cómo describiría la relación o percepción que ostentan sus alumnos respecto a su asignatura?

13. Mencione cómo han reaccionado usted y sus aprendices ante la implementación de estrategias pedagógicas que han resultado no exitosas o fallidas.

14. ¿Qué sugerencias o recomendaciones daría a los directivos o coordinadores de las instituciones de educación media superior privada para mejorar la enseñanza de la lengua francesa?

15. ¿Cuál es el contexto educativo que usted considera deseable para la enseñanza del idioma francés donde usted se desempeña?

16. ¿Cuál considera será el futuro de la enseñanza del francés en EMS privada?

**¡Gracias por su participación!**

## ANEXO B. Sistema de categorización de las preguntas con sus respectivas subcategorías y secciones

	Categorías	Subcategorías	Secciones	Preguntas
Categoría 1	Pedagogía	Experiencia docente	Enfoque tradicional y comunicativo	1. ¿Qué tipo de pedagogía utiliza normalmente en su praxis como docente de francés en el nivel medio superior?
			Actitud de los alumnos / Factores que atañen directamente a los docentes	2. ¿Cuáles son los retos pedagógicos a los que se enfrenta en su asignatura?
			Reconocimiento de la situación educativa y aspectos clave en la búsqueda de recursos pedagógicos	3. ¿Qué criterios elige para determinar el uso de un recurso pedagógico sobre otro?
			Avances académicos y autoreconocimiento como impulsor de talentos	4. De manera general, ¿cuál ha sido su experiencia pedagógica más enriquecedora y satisfactoria tanto a nivel personal como profesional en la enseñanza del idioma?
		Entorno áulico e institucional	Cambio sistémico como prioridad y elementos para facilitar el proceso pedagógico	5. ¿Cuáles estrategias pedagógicas considera necesarias para llevar a cabo la mejora de la experiencia enseñanza-aprendizaje?
			Sugerencias para la organización	6. ¿Qué tipo de soluciones (pedagógicas o conductuales) propondría para que sus alumnos obtuviesen mejores resultados académicos?
			Rendimiento pedagógico	7. En su opinión, ¿qué relación tiene el nivel formativo de los docentes con el éxito o fracaso de la enseñanza del idioma?
Categoría 2	Herramientas educativas	Materiales diversos	Digitales, lúdicos y convencionales	8. Desde su experiencia, ¿qué tipos de instrumentos pedagógicos considera que tienen potencial para implementarse en clase de francés?

Categoría 3		Dinámicas	Artísticas y ejercicios de repetición	9. ¿Qué tipo de ejercicios o actividades ha encontrado como más productivos e interesantes para sus alumnos dentro del aula de clase?
		Técnicas	Incentivo a la participación y comprensión del estudiantado	10. ¿Qué aspectos le permiten predecir el interés que los alumnos tendrán respecto a una lección o actividad del libro?
		Trabajo de la producción oral	Naturaleza de la producción oral y renuencia de los estudiantes a participar	11. ¿Qué tipo de habilidades lingüísticas considera que requieren de una mayor atención para que los estudiantes puedan mejorar su aprendizaje?
	Escenarios	Relación de los alumnos con la asignatura	Recibimiento, rechazo y desinterés	12. ¿Cómo describiría la relación o percepción que ostentan sus alumnos respecto a su asignatura?
		Reacción ante el fracaso	Docentes y alumnos	13. Mencione cómo han reaccionado usted y sus aprendices ante la implementación de estrategias pedagógicas que han resultado no exitosas o fallidas.
		Reflexiones para los directivos	Observaciones y recomendaciones	14. ¿Qué sugerencias o recomendaciones daría a los directivos o coordinadores de las instituciones de educación media superior privada para mejorar la enseñanza de la lengua francesa?
Contexto deseable		En cuanto a alumnos y en cuanto a la labor docente	15. ¿Cuál es el contexto educativo que usted considera deseable para la enseñanza del idioma francés donde usted se desempeña?	
Futuro de la enseñanza de francés en EMSP		Posible potencial, aumento en su demanda, competencia entre escuelas privadas y continuidad y notoriedad	16. ¿Cuál considera será el futuro de la enseñanza del francés en EMS privada?	

## ANEXO C. Categoría Pedagogía, Subcategoría Experiencia docente, primera pregunta

CATEGORÍA 1: PEDAGOGÍA			
1. ¿Qué tipo de pedagogía utiliza normalmente en su praxis como docente de francés en el nivel medio superior?			
	Elementos emergentes	Hallazgos	Respuestas
Enfoque tradicional y enfoque comunicativo	Gramática, enfoque tradicional	Trabajamos todo lo que es gramática, les enseño el vocabulario les digo cuál es la pronunciación	Yo diría que principalmente <b>trabajamos todo lo que es gramática</b> , estructura del idioma y ya en la mayoría de lo posible un poquito lo que es pronunciación pero casi siempre lo que hago es como mientras les explico y <b>les enseño el vocabulario les digo cuál es la pronunciación</b> y que lo anoten porque si no está un poco difícil como poder practicar eso pero sí está muy enfocada a la gramática (E1).
	Enfoque tradicional	Más peso en lo gramatical y comprensión de escritos, en menor medida usamos audios, usamos audios y la expresión oral que es algo que sí les cuesta mucho a los alumnos, la resolución de ejercicios con respecto a estos temas que vaya proponiendo el libro, y en menor medida la lectura y la pronunciación y la expresión oral, es prácticamente yo el que habla y les dejo ejercicios para que ellos resuelvan y nada más me van compartiendo las respuestas	Siento que las clases tienen <b>más peso en lo gramatical y comprensión de escritos</b> , entonces trabajamos mucho la lectura y buena pronunciación de textos, y la comprensión de textos, <b>creo que en menor medida usamos audios, usamos audios y la expresión oral que es algo que sí les cuesta mucho a los alumnos</b> pero más o menos así son las clases, en explicar un tema basados en el libro, acompañados del libro, eh, la escritura con respecto a este tema, <b>la resolución de ejercicios con respecto a estos temas que vaya proponiendo el libro, y en menor medida la lectura y la pronunciación y la expresión oral.</b> / Tengo que explicar un tema y entonces en esa <b>es prácticamente yo el que habla y les dejo ejercicios para que ellos resuelvan y nada más me van compartiendo las respuestas</b> , entonces creo que sería un 70/30, 70 el profesor, 30 el alumno, pero a veces es 50/50, es decir si ellos mismos tiene que ir elaborando ciertas estructuras, ciertas frases, o ciertos diálogos, y solamente yo voy corrigiendo y enseñando, no sé, la gramática correcta, la pronunciación correcta, hago pequeñas intervenciones, entonces, oscilaría entre un 70/30 y un 50/50, 60/40 (E2).

	Enfoque comunicativo	Intento usar una pedagogía más bien enfocada en un enfo, en lo comunicativo que les sirviera en su vida diaria, dentro del inmenso material que nos propone el libro, yo saco lo que yo identifico como más útil	Pues <b>intento usar una pedagogía más bien enfocada en un enfo, en lo comunicativo</b> , en un francés práctico es decir que <b>les sirviera en su vida diaria</b> , pero ese es mi utopía, pero a la hora de la verdad eh, hago lo que puedo, es decir, <b>dentro del inmenso material que nos propone el libro, yo saco lo que yo identifico como más útil</b> en el francés diario (E3).
	Enfoque comunicativo	Un equilibrio entre lo que es como, digamos más comunicativo, más accional pero pues sí sobre todo es el seguimiento del método, como las clases son muy cortas luego es difícil tratar de cubrir todo el contenido	Sí trato de que haya como <b>un equilibrio entre lo que es como, digamos más comunicativo, más accional pero pues sí sobre todo es el seguimiento del método.</b> / El problema es que <b>como las clases son muy cortas luego es difícil tratar de cubrir todo el contenido</b> o de, o sea es difícil como utilizar bien todos los recursos que ofrece el libro en el tiempo que te que te da la escuela porque pues además hay un programa que cumplir (E4).

## ANEXO D. Categoría Pedagogía, Subcategoría Experiencia docente, segunda pregunta

CATEGORÍA 1: PEDAGOGÍA			
2. ¿Cuáles son los retos pedagógicos a los que se enfrenta en su asignatura?			
	Elementos emergentes	Hallazgos	Respuestas
Actitud de los alumnos	Desgaste con alumnos y personal de la escuela	Mucho rezago, ya no analizan en lo más mínimo, o sea les tienes que dar todo así como que hecho porque ya son incapaces de analizar, los papás... no es como que les interese que aprendan lo que les interesa es nada más la calificación, se le da más importancia al inglés, el francés nada más lo ven como algo extra, si la misma escuela no le da importancia, pues los alumnos no le van a dar importancia tampoco, mucho desgaste estar atrás de alumno, de administrativos...	Yo diría que en general hay como <b>mucho rezago</b> en muchos sentidos en los alumnos actualmente, pero eso viene pues incluso desde primaria... / Por ejemplo otra cosa que llega a pasar mucho, es que <b>ya no analizan en lo más mínimo, o sea les tienes que dar todo así como que hecho porque ya son incapaces de analizar</b> en su mayoría./ Puede llegar a pasar que <b>los papás</b> vayan y se quejen porque pues el niño reprobó y por eso digo <b>no es como que les interese que aprendan lo que les interesa es nada más la calificación.</b> / Un reto que tiene el idioma es que en general <b>se le da más importancia al inglés, el francés nada más lo ven como algo extra</b> , incluso las escuelas... / se supone que tiene que pasar la materia pero siempre terminan diciendo no primero, química, primero, física, primer, matemáticas, primero, todo [...] <b>si la misma escuela no le da importancia, pues los alumnos no le van a dar importancia tampoco./ Mucho desgaste estar atrás de alumno, de administrativos, de la escuela, de todo (E1).</b>

	<p>Percepción de la asignatura</p>	<p>Los alumnos suelen ver esta materia como una materia de relleno, como algo que no les va a servir de manera práctica directamente, no le ven una practicidad entonces esto crea muchos problemas con respecto a cuanta seriedad y cuánto empeño le quieren poner a la materia, lo aislada que está la materia de la realidad social, lo ven muy lejano, algo como que no es de su realidad, el reto más grande es la fonética, tanto en producción como en comprensión, entonces se exige a veces cierto tipo de evaluaciones que no pueden compaginar con la materia,</p>	<p>Bueno, hay bastantes la primera considero yo que es que no que <b>los alumnos suelen ver esta materia como una materia de relleno, como algo que no les va a servir de manera práctica directamente</b>, como algo que nada más está como para rellenar el currículum y decir qué, ay, yo estudié esto en el colegio pero <b>no le ven una practicidad entonces esto crea muchos problemas con respecto a cuanta seriedad y cuánto empeño le quieren poner a la materia.</b> / Otro es la <b>lo aislada que está la materia de la realidad social</b>, porque los alumnos que yo tengo al ser de un sector, digamos, de educación privada pues tienen cierto nivel económico y es muy frecuente de verdad muy frecuente que vistan los Estados Unidos, muy muy frecuente, entonces el inglés lo ven más cercano, escuchan mucha música en francés, digo, perdón en inglés, ven muchas películas en inglés, el contenido en Tik Tok les aparece en inglés y en francés no tanto, entonces <b>lo ven muy lejano, algo como que no es de su realidad.</b> / También está el apoyo y comprensión de mi materia desde el punto de vista escolar, desde las autoridades de la escuelas, pues, que a veces creen que la materia debe llevarse de tal o cual manera ignorando pues ciertas peculiaridades, como creo yo, <b>el reto más grande es la fonética, tanto en producción como en comprensión, entonces se exige a veces cierto tipo de evaluaciones que no pueden compaginar con la materia</b> porque los alumnos no cumplen eso, ¿no? / Ignorando la naturaleza de la misma, o sea como, este bimestre vamos a, este parcial vamos a evaluar con un examen y a veces en el contenido del libro está más marcado o le interesa más al libro como que haga la producción oral de realizar preguntas, de asegurar las preguntas, o, o no sé, este tipo de detalles que a veces no compaginan con la coordinación académica (E2).</p>
--	------------------------------------	---	--

Factores que atañen directamente a los docentes	Desinterés , contenido ambicioso y no adecuado, freno a la creatividad	Material demasiado amplia para para el la poca carga de horas que tengo, falta de interés, falta de visión por parte de los alumnos, no saben cómo van a aplicar eso en su vida, falta de creatividad, es decir, a mí me gustaría implementar situaciones reales, los alumnos que tengo tienen buenas calificaciones pero, entonces sienten como que el trabajo ya está hecho con la lengua extranjera.	Pues esencialmente <b>material demasiado amplia para para el la poca carga de horas que tengo, falta de interés, falta de visión por parte de los alumnos que no saben cómo van a aplicar eso en su vida</b> porque, hay poco que se planteen irse a algún país francófono, falta de apoyo por parte de los administrativos, eh, bueno, un poquito <b>falta de creatividad, es decir, a mí me gustaría implementar situaciones reales</b> , o llevarlos de excursión a poder poner en práctica el francés que conocen, pero pues es complicado también. / <b>Los alumnos que tengo tienen buenas calificaciones pero, entonces sienten como que el trabajo ya está hecho con la lengua extranjera y piensan que el francés es un bueno, pues no es ni siquiera la primera lengua extranjera</b> , es la segunda, como, bueno, pues ya tengo la primera, no tengo por qué aprenderlo, entonces no va a servir de nada porque no me voy a ir a Francia, ni a Canadá, pues ¿para qué? simplemente paso la asignatura y ya está (E3).
	Resistencia	enseñarle a gente que no quiere aprender, que no está como muy interesada en la materia, es poco difícil hacerlos hablar, se resisten a hablar realmente el idioma	Bueno desde luego el tiempo, pero también creo que es un problema siempre tratar de <b>enseñarle a gente que no quiere aprender</b> , ¿no? o sea <b>que no está como muy interesada en la materia</b> , y eso pasa mucho, al menos en mi experiencia pasaba mucho en el colegio que pues la mayoría de los alumnos no les interesa, ¿no? o sea, no tienen realmente un interés en aprender el idioma, y pues solo es una cosa que está ahí en la currícula y con la que tiene que cumplir a fuerzas./ Falta de interés del alumnado./ Bueno creo que no es exclusivo de los adolescentes, pero como que casi siempre en la enseñanza de los idiomas <b>es poco difícil hacerlos hablar</b> , quizá, ¿no? o sea que <b>se resisten a hablar realmente el idioma</b> pero creo que eso es generalizado (E4).

## ANEXO E. Categoría Pedagogía, Subcategoría Experiencia docente, tercera pregunta

CATEGORÍA 1: PEDAGOGÍA			
3. ¿Qué criterios elige para determinar el uso de un recurso pedagógico sobre otro?			
	Elementos emergentes	Hallazgos	Respuestas
	<p>Reconocimiento de la situación educativa y aspectos clave en la búsqueda de recursos pedagógicos</p> <p>Dinámica de los grupos</p>	<p>Ver cómo es cada grupo, grupos difíciles de controlar y tranquilos, se sepan ellos solitos moderar, El hecho de que cada ejercicio del libro tenga que estar hecho, ehh también te limita mucho a que tengas que estar haciendo muchas cosas del libro</p>	<p>En primera, tengo que <b>ver cómo es cada grupo</b>, porque hay <i>grupos</i> que son muy desastrosos, muy <i>relajientos</i>, muy <b>difíciles de controlar</b>, entonces por ejemplo, a ellos en general no les voy a poner actividades muy lúdicas o jueguitos o cosas así porque pues, no saben controlarse y si es un grupo por ejemplo más <b>tranquilo</b>, ehh y que sí se sepan controlar o se <b>sepan ellos solitos moderar</b>, pues sí les puedo poner por ejemplo a veces otro tipo de actividades, ehhh principalmente yo diría que es eso. / <b>El hecho de que cada ejercicio del libro tenga que estar hecho, ehh también te limita mucho a que tengas que estar haciendo muchas cosas del libro</b> y que no tengas como que esa facilidad de decir, ay, esto me lo brinco para poder trabajar esto que es más difícil (E1)</p>

	<p>Método de ensayo y error, Accesibilidad, Actividades recreativas y de entretenimiento</p>	<p>Prueba y error, prueba y error, que no vaya a ver como un vocabulario pues muy difícil o muy soez, facilidad con la cual yo tenga acceso al material, dependiendo de cuanto “click” creo que vaya a hacer con los muchachos, manualidades; colorear, recortar, pegar, una relación entre entretenimiento y aprendizaje, ejercicios tipo sopas de letras, crucigramas</p>	<p>Esto se ha basado mucho en <b>prueba y error</b>, entonces, por ejemplo un recurso pedagógico que yo utilizo es que veamos alguna serie o una película en francés, entonces ahí fue ensayo y error ver primero, qué series tengo disponibles para tener para tener acceso en la escuela, es decir, que su <b>contenido esté adaptado a la edad</b> de los muchachos, de las muchachas, <b>que no vaya a ver como un vocabulario pues muy difícil o muy soez</b>, eh que no tenga yo que estar pidiendo una plataforma tipo Netflix, tipo Amazon Prime para tener que reproducir la serie, por ejemplo, entonces me baso primero en la <b>facilidad con la cual yo tenga acceso al material</b> y después en cuánto vaya a conectar con los muchachos, por ejemplo descubrí una serie que se llama “Mouk” que es una serie animada y esa les gustó bastante, también descubrí otra que se llama Carmen San Diego, que está en Netflix y también les gustó bastante, entonces <b>dependiendo de cuanto “click” creo que vaya a hacer con los muchachos</b> / Los muchachos muchachas suelen ser aunque pareciera que no por su edad les gusta hacer tienes que hacer <b>manualidades; colorear, recortar, pegar</b>, les parece como entretenido, entonces también procuro usar material en el que tienen que desarrollar estas habilidades para para que lo practiquen, y de cierta manera aprendan, ¿no? / Que los vaya a entretener y que haya <b>una relación entre entretenimiento y aprendizaje...</b>/ También suelo hacer como <b>ejercicios tipo sopas de letras, crucigramas</b> que también luego veo que sí les se les queda mucho en la memoria pues, que dicen como de, ah, sí, este verbo se escribe tal como lo encontramos en la sopa de letras, ¿no? (E2).</p>
--	--	---	---

	(Uso del libro)	Dependiendo del contenido, en un principio me basaba mucho en el libro, por una cuestión de comodidad, y falta de tiempo, me baso un poco en lo que sé que saben	Pues <b>dependiendo del contenido</b> , y me parecer mejor enseñarlo de una forma u otra, por ejemplo, <b>en un principio me basaba mucho en el libro, por una cuestión de comodidad, y falta de tiempo</b> , y después me di cuenta que tal vez el libro que estamos usando es demasiado complicado, y tiene demasiado, demasiada densidad como para seguirlo a "raja tabla" entonces, más bien <b>me baso un poco en lo que sé que saben</b> , y yo puedo elaborar, o buscar otro tipo de material, más superficial (E3).
	Material adaptado a la edad	Material que sea atractivo, que las temáticas sean como más o menos cercanas al público, ensayo y error	Tratas de buscar <b>material que sea atractivo</b> , que pueda resultar atractivo, que no sé <b>qué las temáticas sean como más o menos cercanas al público</b> , es decir, pues si estás trabajando con adolescentes pues no buscas este, pues no sé videos que traten sobre el mundo laboral, ¿no? o sea, tratas de que sean cosas más cercanas, no sé a lo mejor música, este películas, no sé, deportes. / Ensayo y error / (E4).

## ANEXO F. Categoría Pedagogía, Subcategoría Experiencia docente, cuarta pregunta

CATEGORÍA 1: PEDAGOGÍA			
4. De manera general, ¿cuál ha sido su experiencia pedagógica más enriquecedora y satisfactoria tanto a nivel personal como profesional en la enseñanza del idioma?			
	Elementos emergentes	Hallazgos	Respuestas
Avances académicos y autoreconocimiento como impulsor de talentos	Certificaciones	Certificar en francés, un grupo pues este que sí pone también de su parte	Me tocó tener un grupo que se tenía que <b>certificar en francés</b> y los alumnos este, tenían como cierto nivel porque pues eran inteligentes pero había muchas cosas que ellos no sabían, entonces antes del examen y de todo eso pues enseñarles, me puse a practicar con ellos, etcétera, entonces pues ya a la hora de que llegaron al examen, este me acuerdo que incluso fue la única persona que recuerdo que llegó a sacar un 100 en un DELF. / Una experiencia muy buena y muy bonita tanto de cómo enseñar como de pues ahora sí que lo que se puede lograr con <b>un grupo pues este que sí pone también de su parte</b> , que no es nada más como que uno tenga que estar controlándolos como niños chiquitos y que aparte pues hicieron su certificación. / Tenían como cierta resistencia al idioma y, ya que vieron que, estaban entendiendo y todo, este cambió muchísimo todo cómo hacían las cosas como la actitud que tenían y todo pero es que también yo siento que ellos también llegaron aunque hubiera problemas a poner atención (E1).

	<p>Aprovechamiento académico</p>	<p>Como desde el principio llegan sin saber nada y ya en cuarto logran hacer producciones tanto escritas como orales bastante interesantes, ver que los alumnos sí hayan aprendido, que sí saben francés y que sí pueden hacer cosas en francés</p>	<p>En la escuela donde yo trabajo los alumnos comienzan a estudiar francés desde primero de secundaria y lo terminan hasta cuarto de preparatoria, entonces yo veo <b>como desde el principio llegan sin saber nada y ya en cuarto logran hacer producciones tanto escritas como orales bastante interesantes</b>, entonces, me gusta mucho ver cómo en primero no sabían nada y luego ya en cuarto pueden presentarse y pueden tener una conversación sencilla, entonces creo que el <b>ver que los alumnos sí hayan aprendido</b> pese a toda la negativa y todo esto que le comentaba en la otra pregunta, <b>que sí saben francés y que sí pueden hacer cosas en francés</b>, creo que esa es la satisfacción que más me ha agradado. (E2)</p>
	<p>Pensamiento crítico</p>	<p>Pedir más más tarea, enfrentarte directamente y decirte y ¿esto para qué sirve?, ¿para que no los estás enseñando?, ¿cómo lo vamos a aplicar? eso es difícil encontrarlo aquí</p>	<p>Todos los pequeños gestos desde hacer todas las tareas que se les pide sin plantearse ni cuestionar, hasta para <b>pedir más más tarea</b>, como también <b>enfrentarte directamente y decirte y ¿esto para qué sirve?, ¿para que no los estás enseñando?, ¿cómo lo vamos a aplicar? eso es difícil encontrarlo aquí</b>, al menos en el contexto que yo vivo. (E3).</p>
	<p>Interés del alumnado</p>	<p>Logré que les gustara un poco el idioma</p>	<p>Les acabó gustando tanto que se inscribieron a la alianza francesa / De alguna forma <b>logré que les gustara un poco el idioma</b> (E4).</p>

## ANEXO G. Categoría Pedagogía, Subcategoría Entorno áulico e institucional, quinta pregunta

CATEGORÍA 1: PEDAGOGÍA			
5. ¿Cuáles estrategias pedagógicas considera necesarias para llevar a cabo la mejora de la experiencia enseñanza-aprendizaje?			
	Elementos emergentes	Hallazgos	Respuestas
	Cambio sistémico como prioridad y elementos para facilitar el proceso pedagógico	Desistimiento en reprobación	Más que cosas pedagógicas, lo primerito sería cambiar un poco el sistema, el alumno se termina dando cuenta que no hay consecuencias, que puede estar sin hacer nada y de todos modos va a pasar
			Yo creo que <b>más que cosas pedagógicas, lo primerito sería cambiar un poco el sistema</b> , porque puede uno como maestro implementar muchas tácticas, muchas técnicas pedagógicas o sea mil cosas, pero si el sistema no funciona y no te deja no va a servir de nada... / En la secretaría no te dejan reprobado a los alumnos, entonces es como que digo ok, si puedes implementar muchas cosas, pero si a final de cuentas <b>el alumno se termina dando cuenta que no hay consecuencias, que puede estar sin hacer nada y de todos modos va a pasar</b> , de nada va a servir que hagas teatro y maroma enfrente del grupo... (E1).

	<p>Recursos audiovisuales y decisiones (administrativas) unilaterales</p>	<p>Trabajar con grupos más o menos agrupados al nivel de cada alumno, estos chicos tienen acceso pues a un montón de videos, a un montón de recursos audiovisuales, incluso películas o series, creo que se debe tener también en consideración ese tipo de recursos que ya se deben implementar, no es una opción, ya es como debemos implementar eso también como herramienta pedagógica, a veces las decisiones se toman administrativamente sin tomar en cuenta lo que el profesor ha visto en las clases</p>	<p>Me parecería que sería mejor <b>trabajar con grupos más o menos agrupados al nivel de cada alumno</b>, eh yo llevo grupos actualmente llevo dos grupos uno es bastante numeroso a comparación de, bueno en esa misma población escolar pues, que son 22 alumnos, porque regularmente los grupos ahí son entre 15 y 17 alumnos, entonces digamos que ese grupo es bastante numeroso entre comillas. / Yo tengo que lidiar con ese grupo de 21 personas, y resulta que ahí, bueno como todo grupo, hay las personas que son muy trabajadoras, muy eficientes, que aprenden muy rápido y las personas que les cuesta incluso escribir su nombre o la fecha en francés, entonces a veces tengo que mediar mucho los contenidos para que no sea ni tan fácil para los que sí entienden muy bien ni tan difícil para que no entienden nada... / Actualmente <b>estos chicos tienen acceso pues a un montón de videos, a un montón de recursos audiovisuales, incluso películas o series</b> que se producen ya en el mismo país, no solamente dobladas, sino ya en un contexto que te enseñan no solo el francés sino el país, o con la cultura de ese país, de Canadá, de Francia, de Senegal, etcétera, entonces <b>creo que se debe tener también en consideración ese tipo de recursos que ya se deben implementar, no es una opción, ya es como debemos implementar eso también como herramienta pedagógica.../</b> También creo que hace falta por lo menos en mi escuela, una mayor comunicación entre el profe y el coordinador porque <b>a veces las decisiones se toman administrativamente sin tomar en cuenta lo que el profesor ha visto en las clases (E2).</b></p>
--	---	---	--

	<p>Conciencia parental, desempeño laboral, habilidades lingüísticas, situaciones genuinas</p>	<p>Para empezar sería útil concienciar tanto a padres como a alumnos de la importancia de las lenguas extranjeras, a trayendo a gente digamos con puestos importantes, puede ser algún trabaja..., algún traductor en Naciones Unidas, algún cónsul, algún embajador, Ponerlos en situaciones reales, una especie de juego de rol</p>	<p><b>Para empezar sería útil concienciar tanto a padres como a alumnos de la importancia de las lenguas extranjeras</b> en general, no sólo de una sino de varias, y creo que con, eso se podría conseguir con testimonios reales, es decir, con reuniones de sensibilización, <b>a trayendo a gente digamos con puestos importantes, puede ser algún trabaja..., algún traductor en Naciones Unidas, algún cónsul, algún embajador</b>, gente que haya conseguido estos puestos, gracias a o con la ayuda de los idiomas. / <b>Ponerlos en situaciones reales</b>, insisto, llevarlos al cine, llevarlos al supermercado y que tengan que hacer <b>una especie de juego de rol</b>, llevarlos a la farmacia (E3).</p>
	<p>Tiempo efectivo de clases</p>	<p>Como las clases eran cortas, a veces no había mucho tiempo para, por ejemplo para ver una película.</p>	<p><b>Como las clases eran cortas, a veces no había mucho tiempo para, por ejemplo para ver una película</b> entera pues difícilmente, ¿no? pero alguna vez les llegué a poner, este, capítulos de series sobre todo, este, en francés, alguna vez vimos también “Ratatouille”, por alguna razón les gusta mucho “Ratatouille” y como que se saben casi los diálogos, entonces pues bueno, se las pones en francés y subtitulada al español, o al revés, ¿no? en español pero subtítulo en francés (E4).</p>

## ANEXO H. Categoría Pedagogía, Subcategoría Entorno áulico e institucional, sexta pregunta

CATEGORÍA 1: PEDAGOGÍA			
6. ¿Qué tipo de soluciones (pedagógicas o conductuales) propondría para que sus alumnos obtuviesen mejores resultados académicos?			
	Elementos emergentes	Hallazgos	Respuestas
	Menor dependencia del libro	Un libro que sí se pueda adaptar a las horas de clase, eh porque en su mayoría este no se adaptan entonces das todo súper rápido, te den libertad de tú manejar los temas como tú lo consideres, preferiría que a mí me dejen yo organizar mis temas y yo trabajar a mi modo, los alumnos ahorita que no pueden retener la atención mucho tiempo, Siendo en prepa, siendo materia extracurricular, siendo adolescentes, pues no le van a dar mucha importancia a un idioma	Yo creo que en primera que se escoja si quieren llevar libro a fuerzas eh que se escoja <b>un libro que sí se pueda adaptar a las horas de clase, eh porque en su mayoría este no se adaptan entonces das todo súper rápido</b> , yo digo que lo primero sería eso, como escoger eso, o que <b>te den libertad de tú manejar los temas como tú lo consideres...</b> / No digo que los libros no sirvan pero con la cantidad de horas que tengo y las condiciones que hay, yo muchas veces <b>preferiría que a mí me dejen yo organizar mis temas y yo trabajar a mi modo</b> y no tener que estar así como que sujeta de que a fuerzas hay que usar un libro. / <b>Los alumnos ahorita que no pueden retener la atención mucho tiempo</b> , ni nada, yo creo que el hecho de pedir que a fuerzas estés como que dando la clase los 50 minutos hablando o algo así, no funciona, eh y luego cuando un grupo tan numeroso menos, entonces yo creo que más bien sería como poder dividir, este de, no sé 5 o 10 minutos, explicación, 10 minutos máximo... / <b>Siendo en prepa, siendo materia extracurricular, siendo adolescentes, pues no le van a dar mucha importancia a un idioma</b> , ni siquiera al inglés se lo dan pues al francés menos... (E1)

Sugerencias para la organización	(Incremento en el número de horas-clase)	Se incrementó a cinco horas a la semana a francés y la verdad creo que eso ayudó mucho a los alumnos en cuanto a que no estuvieran tan desconectados, el refuerzo parental, o sea que los papas mismos motiven a los alumnos a estudiar, algo que genuinamente les despierte el interés y que ellos mismos lea, ellos mismos consumen, ellos mismos vean	Normalmente tienen la clase de francés tres veces a la semana que son 40 minutos por clase, eh se dio esta situación donde los alumnos de cuarto semestre iban a certificarse entonces <b>se incrementó a cinco horas a la semana a francés y la verdad creo que eso ayudó mucho a los alumnos en cuanto a que no estuvieran tan desconectados</b> , porque a veces los veía, lunes, martes y luego ya no los veía hasta el viernes, entonces en este lapso como pareciese que no pero sí se desconectan.../ Otra cosa que también ayuda como ya le había dicho, <b>el refuerzo parental, o sea que los papas mismos motiven a los alumnos a estudiar</b> , a repasar, a trabajar en la materia de francés / Otra estrategia o otro recurso pedagógico que me ha servido mucho es que los alumnos se interesen en algo del idioma, ya sea música, ya sea serie, ya sea un personaje, en <b>algo que genuinamente les despierte el interés y que ellos mismos lea, ellos mismos consumen, ellos mismos vean</b> , ha ayudado mucho a que en las clases lo vean más amena, que realicen mejor los ejercicios, y que las actividades que hagamos les guste, por ejemplo, en la clase realizamos una cata de quesos y aprendieron algunas frases (E2).
	Notas incongruentes	Me parece que no hay suficiente exigencia, y no hay suficiente disciplina, que su calificación dependa más de su esfuerzo, no tanto de que, bueno, pues es una asignatura entre comillas de relleno y voy a ir pasando, invitar a expertos, que hayan trabajado con idiomas, y también vigilarlos más de cerca o exigirles, tal vez, estaría bien exigirles algún tipo de certificación	No sé si es una tendencia digamos generacional de los tiempos o lo que sea pero me da la sensación que no digo que sea negativo porque me parece que no lo es pero <b>me parece que no hay suficiente exigencia, y no hay suficiente disciplina</b> , entonces, considero que tendría que haber un poquito más de castigo, por así decirle, en caso, para que los alumnos respondieran, es decir, para empezar no dejarlos pasar así como así por el simple hecho de que están pagando, hablando a grosso modo, eh para seguir, tal vez, ponerles más exámenes aunque ya tienen bastantes, es verdad, pero digamos <b>que su calificación dependa más de su esfuerzo, no tanto de que, bueno, pues es una asignatura entre comillas de relleno y voy a ir pasando</b> , y que si llego al final, y no la tengo como no es una asignatura esencial, no me van a hacer repetir. / Me parece que los alumnos suelen tener, eh bastante respeto hacia los maestros y de hecho eso se ve en su lenguaje, hablarles de usted, el tipo de consultas que les hacen, pedir permiso, todo eso. / Yo creo que sería una combinación, lo que acabo de mencionar, de <b>invitar a expertos, que hayan trabajado con idiomas, y también vigilarlos más de cerca o exigirles, tal vez, estaría bien exigirles algún tipo de certificación</b> , al terminar sus estudios, oficial, pues estoy hablando de un DELF, o de un TCF, en su defecto, como condición para terminar el instituto (E3).

	<p>Materia optativa</p>	<p>Gran parte del problema es eso, ¿no? que se les obliga a los alumnos, estatus de la materia dentro de la currícula en sí mismo, es un problema porque en ese caso que mejor la hagan totalmente opcional, ¿no? los talleres que ofrecen, como otros talleres de artes, de canto, ¿qué sé?</p>	<p>Es complicado, no sé, la verdad es que no sé, yo pienso que de verdad <b>gran parte del problema es eso, ¿no? que se les obliga a los alumnos</b> a llevar ciertas materias, pero bueno también es cierto que pues eso pasa con todas las materias, ¿no? / El hecho, el <b>estatus de la materia dentro de la currícula en sí mismo, es un problema porque en ese caso que mejor la hagan totalmente opcional, ¿no? los talleres que ofrecen, como otros talleres de artes, de canto, ¿qué sé?</b> eh, pero francés queda un punto complicado, ¿no? en ese sentido que pues tienen que llevarla pero al último todo mundo sabe que si la reprueban no pasa nada, entonces es complicado (E4).</p>
--	-------------------------	--	--

## ANEXO I. Categoría Pedagogía, Subcategoría Entorno áulico e institucional, séptima pregunta

CATEGORÍA 1: PEDAGOGÍA			
7. En su opinión, ¿qué relación tiene el nivel formativo de los docentes con el éxito o fracaso de la enseñanza del idioma?			
	Elementos emergentes	Hallazgos	Respuestas
Rendimiento pedagógico	Importante	Yo creo que sí importa, sí termina afectando al final, Alguien que estudió no sé cualquier cosa, lo que uno quiera, derecho... le va a faltar como esa parte en la que sabe cómo se va adquiriendo el aprendizaje del idioma	<b>Yo creo que sí importa, sí termina afectando al final</b> , porque no es lo mismo, una persona que sí conoce técnicas, que sí conoce más o menos, cómo es la situación en los grupos, en las clases, que sepa no solo lingüística sino como el cómo manejar grupos, etcétera, sí termina afectando mucho porque a fin de cuentas o sea vas a trabajar con un grupo, vas a trabajar con humanos, no todos son iguales y si no tienes como esas herramientas, no digo que no se puede aprender, pero va a ser mucho a base de, ahora sí, a base de errores. / <b>Alguien que estudió no sé cualquier cosa, lo que uno quiera, derecho</b> , este digamos y se pone a dar clases de inglés, sí sabe el idioma pues claro que lo puede enseñarlo, lo puede explicar y todo, pero <b>le va a faltar como esa parte en la que sabe cómo se va adquiriendo el aprendizaje del idioma</b> porque no va a saber diferenciar ni el nivel, entonces puede llegar que les llegue a pedir cosas que no están en su nivel, que son más complejas (E1).
	Útil, Experiencia	Me parece que sí, sí ayuda tener un contenido o conocimientos teóricos para saber a qué tipo de problemas te enfrentas y cómo los puedes solucionar, la experiencia a veces sí subsana mucho esto esta parte que no se tiene teórica	<b>Me parece que sí</b> , estudiar pedagogía que yo no lo he hecho, yo llevé como una materia que se llamaba, no me acuerdo ni cómo se llamaba la materia pero era como sobre cómo estudiar, sobre cómo enseñar historia en los diversos niveles educativos, eh <b>sí ayuda tener un contenido o conocimientos teóricos para saber a qué tipo de problemas te enfrentas y cómo los puedes solucionar</b> , aunque bueno, desde mi perspectiva que yo no llevé pedagogía de ningún tipo de idiomas, eh, <b>la experiencia a veces sí subsana mucho esto esta parte que no se tiene teórica</b> pero sí ayuda saber por ejemplo que cierto alumno tiene cierto déficit y tú podrías atenderlo desde cierta perspectiva, de un cierto material, desde cierta (E2).

	Curva de aprendizaje	En cierta medida influye pero no es imprescindible, Entiendo que la pedagogía es algo que se va aprendiendo y también es algo que va cambiando con los tiempos, sobre todo la experiencia hace muchísimo	<b>En cierta medida influye pero no es imprescindible./ Entiendo que la pedagogía es algo que se va aprendiendo y también es algo que va cambiando con los tiempos</b> y también es el derecho de los docentes irse reciclando en ese aspecto y no saberlo todo desde el principio, y <b>sobre todo la experiencia hace muchísimo</b> , entonces, empezar con una sólida, con un sólido repertorio, digamos o con un sólido conocimiento de la materia, es lo esencial, sin eso no se puede, y de eso estoy hablando que todos los docentes, sea el nivel, sea nivel que tengan que dar, hablando de lengua, tendrían que tener mínimo un B2 (E3).
	Experiencia	Como toda área de especialización debe tener sus ventajas tener una formación académica, digamos real en esto, pero también es cierto que hay cosas y también todos lo sabemos, que no importa que hayas estudiado solo la experiencia te lo da.	La verdad no sé, no estoy muy segura, creo que la, al menos la mayoría de los maestros que conozco, e incluso como alumna que he tenido, pocos tenían una licenciatura o una formación profesional pues en la enseñanza del idioma, porque me da la impresión de que eso es algo más o menos reciente, al menos en el país y no se diga Zacatecas, cuando yo elegí licenciatura todavía no existía, por ejemplo la de enseñanza en lenguas extranjeras, creo que ni proyecto era en ese entonces, ¿no? / <b>Como toda área de especialización debe tener sus ventajas tener una formación académica, digamos real en esto, pero también es cierto que hay cosas y también todos lo sabemos, que no importa que hayas estudiado solo la experiencia te lo da</b> , creo que es un balance entre las dos. Vamos no es imprescindible tener la formación académica, o sea, la experiencia suple muchas cosas, pero ciertamente tener el antecedente académico, la formación académica como tal debe ayudar (E4).

## ANEXO J. Categoría Herramientas educativas, Subcategoría Recursos, octava pregunta

CATEGORÍA 2: HERRAMIENTAS EDUCATIVAS			
8. Desde su experiencia, ¿qué tipos de instrumentos pedagógicos considera que tienen potencial para implementarse en clase de francés?			
	Elementos emergentes	Hallazgos	Respuestas
Recursos varios digitales, lúdicos y convencionales	Juegos	Yo creo que algo, bueno, yo porque soy muy dada a poner actividades muy de jueguitos, lúdicos, etcétera	<b>Yo creo que algo, bueno, yo porque soy muy dada a poner actividades muy de jueguitos, lúdicos, etcétera</b> , pero yo creo que es algo que sí se puede aprovechar mucho pero que la gente normalmente lo ve como de, eso no es clase, entonces por ejemplo yo creo que son cosas que aunque no parezcan clase porque no están escribiendo (E1).
	Audiovisuales, Manualidades, Hojas de trabajo	El uso de videos o de series o de películas que a los alumnos les agrada, actividades más manuales, hojas de ejercicios para contestar, cuando ven que un tema es fácil, que lo pueden resolver entre ellos, sí trabajan de manera más adecuada y sencilla	<b>El uso de videos o de series o de películas que a los alumnos les agrada</b> , eh, tiene bastante éxito, eso es una, otra en mi caso han sido las <b>actividades más manuales</b> , también, cuando se ayudan en equipos, cuando trabajan en equipos, en parejas también he obtenido muy buenos resultados, porque suelo yo acomodar los equipos donde haya personas que están más o menos al nivel que también tengan compatibilidad de personalidad, porque si no pues no funciona el trabajo... / La participación del profesor como refuerzo, no como actor sino como refuerzo, por ejemplo, me ha tocado ocasiones donde los llevo <b>hojas de ejercicios para contestar</b> y lo único que les digo es, pueden usar su diccionario, pueden usar su libro, pueden usar su libreta, pueden preguntarme en caso de ser necesario pero el ejercicio deben de resolver ustedes, entonces, la mayoría de las veces avanzan todo lo que pueden y ya lo que no me van preguntando, y entonces en futuras ocasiones se acuerdan como de, ah, este ejercicio del examen, profe, ¿es como el que hicimos en las hojitas, verdad? ya les digo que sí... / <b>Cuando ven que un tema es fácil, que lo pueden resolver entre ellos, sí trabajan de manera más adecuada y sencilla</b> , más organizada (E2).

	<p>Redes sociales, competencias (ej. Kahoot)</p>	<p>Entendiendo como tenemos la posibilidad de contactar con cualquier rincón del mundo, tener contacto con nativos que nos cuenten sobre la realidad y sobre la lengua viva, redes sociales, Kahoot, todo lo que sea competencia entre ellos</p>	<p>Pues por ejemplo, <b>entendiendo como tenemos la posibilidad de contactar con cualquier rincón del mundo</b>, eh alguna vez lo he hecho, y algo que debería, que debería proponerse en general, es <b>tener contacto con nativos que nos cuenten sobre la realidad y sobre la lengua viva</b>, digamos, y eso es fácilmente adquirible con Zoom, por ejemplo, basta con una reunión, ¿qué más? lo que sea videos, incluso, incluso podemos aprovecharnos de las <b>redes sociales</b>, es decir, afortunadamente podemos tener acceso a un Tik Tok de un señor francés.../ También les gusta mucho trabajar con <b>Kahoot, todo lo que sea competencia entre ellos</b>, es lo que ha sido más útil para mí (E3).</p>
	<p>Audiovisuales</p>	<p>Esta generación no deja de ser ya super audiovisual, ¿no? , entre más interactivas son las cosas funcionan mejor luego, videos, juegos, este tipo de cosas, películas, series, videos</p>	<p>Bueno es que <b>esta generación no deja de ser ya super audiovisual</b>, ¿no? es cierto que, eso es verdad, ¿no? parece que ya un poco los libros, los métodos les aburren un poco, <b>entre más interactivas son las cosas funcionan mejor luego</b>, ¿no?, <b>videos, juegos, este tipo de cosas</b>, sí siempre, bueno, y además un poco también tiene mucho que ver la edad, entre más dinámicas son las cosas como que pues los atraen un poco más, y pues recursos de ese tipo, ¿no? películas, series, videos (E4).</p>

## ANEXO K. Categoría Herramientas educativas, Subcategoría Dinámicas, novena pregunta

CATEGORÍA 2: HERRAMIENTAS EDUCATIVAS			
9. ¿Qué tipo de ejercicios o actividades ha encontrado como más productivos e interesantes para sus alumnos dentro del aula de clase?			
	Elementos emergentes	Hallazgos	Respuestas
Dinámicas: <b>Artísticas</b> y ejercicios de repetición	Ejercicios que propicien la repetición	El hecho de estarlo haciendo tanto y estarlo repitiendo tanto, al final se les graba.	Yo creo que, lo que más me sirve a mí en general, es que yo suelo como que enseñarles un tema o vocabulario o algo, y pues ahora sí que como siempre ya hasta me agarran así como de que soy la que trae su pelotita pero o sea siempre lo que hago al inicio de la clase, ya después de que les enseñé algo, es pasarles la pelotita, al que le toque la pelota tiene que hablar y les empiezo a decir, por ejemplo, ¿cómo se dice, eh, me gusta el futbol? o ¿cómo se dice, puedo ir al baño? ¿cómo se dice, este, tal número? o cuando vemos información personal es directamente, “comment tu t’appelles?, quel est ton numéro de téléphone?, quelle est votre nationalité?, etcétera, entonces ellos contestan y yo he notado que <b>el hecho de estarlo haciendo tanto y estarlo repitiendo tanto, al final se les graba.</b> / Me funciona mucho es precisamente eso porque es mucha repetición (E1).

	<p>Sketches, canto</p>	<p>Ellos participar ellos hablar, ellos decir, ellos hacer, entonces el hacer video o "sketch" les ha gustado bastante, actividades donde ellos son como los productores de la actividad, actividades pasivas como ellos escuchar algo, ellos ver algo... quizá cantar</p>	<p>En el grupo de cuarto más peculiarmente, les gusta mucho hacer como como <b>ellos participar ellos hablar, ellos decir, ellos hacer, entonces el hacer video o "sketch" les ha gustado bastante</b>, desde la parte primordial o bueno inicial considero yo que es eso, escribir el guion, hasta ya la realización, grabar, a veces tenerse que preparar un vestuario o, maquillaje o cosas así, eso les ha llamado mucho la atención, entonces creo que, <b>actividades donde ellos son como los productores de la actividad</b> pero que también se va a enseñar que lo van a ver más personas les gusta mucho a ese grupo en particular, otros grupos, bueno al otro grupo, al de segundo, le gusta como <b>actividades pasivas como ellos escuchar algo, ellos ver algo</b>, o ellos <b>quizá cantar</b>, aunque, bueno, cantar no sería tan actividad pasiva porque ellos están cantando pero cantan algo original, pues, algo que se aprenden (E2).</p>
	<p>(Juegos)</p>	<p>Ejercicios que les creen una competencia entre sí, también les gusta mucho evaluarse entre sí, la gramática pura y dura, pues yo soy de la vieja escuela entonces a mí me gusta mucho, pero en este tipo de público no funciona bien, jugar siempre es bueno, los juegos</p>	<p><b>Ejercicios que les creen una competencia entre sí, también les gusta mucho evaluarse entre sí</b> por algunas situaciones que traen entre ellos, y todo, porque un poco acatas a lo emocional, ¿no? y a las relaciones humanas, hmm, pues aunque sea no tan llegar llegarles en los profundo, también cada vez que los evalúas, con alguna actividad me parece que también les genera como esa tensión, hmm, lectura de textos, este tipo de cosas más clásicas, digamos, creo que deberían, deben seguir implementándose justamente por no perder lo que es básico en una lengua, y no perder el hábito de lectura, por ejemplo, <b>la gramática pura y dura, pues yo soy de la vieja escuela entonces a mí me gusta mucho, pero en este tipo de público no funciona bien. / Jugar siempre es bueno, los juegos</b>, eso entra un poco dentro de la competencia también (E3).</p>
	<p>Ejercicios que propicien la repetición</p>	<p>Cosas así de dinámicas como... teléfonos descompuestos, o este tipo de cositas, al principio como que se resisten un poco, sí hay un sector que siempre dice así como de que, uy, sí, vamos a jugar, ¿no? ¡qué chido!, pero al final por lo general la mayoría se acaban integrando y la pasan bien</p>	<p><b>Cosas así de dinámicas como</b> estos que te comentaba hace un momento, <b>teléfonos descompuestos, o este tipo de cositas / Al principio como que se resisten un poco, ¿no? o sea, siempre, o sea, bueno, no, depende, sí hay un sector que siempre dice así como de que, uy, sí, vamos a jugar, ¿no? ¡qué chido!</b> y hay otros que es así como que, no sé, como supongo que es también una cuestión de la edad que lo ven como un poco infantil, es así como que, ay, es que nos tratan como si fuéramos niños <b>pero al final por lo general la mayoría se acaban integrando y la pasan bien</b> (E4).</p>

## ANEXO L. Categoría Herramientas educativas, Subcategoría Técnicas, décima pregunta

CATEGORÍA 2: HERRAMIENTAS EDUCATIVAS			
10. ¿Qué aspectos le permiten predecir el interés que los alumnos tendrán respecto a una lección o actividad del libro?			
	Elementos emergentes	Hallazgos	Respuestas
Técnicas: <b>Incentivo a la participación</b> y <b>Comprensión del estudiantado</b>	<b>Humor</b> , <b>promesa de recompensa</b>	Así como decir que siempre uno está seguro al cien por ciento, no, depende de cómo anden en el día los chiquillos, bueno, como cualquier persona, ¿verdad? o sea, hay días que andamos de humor, hay veces que no, yo me fijo mucho en el tiempo que llevamos de clase, porque por ejemplo yo sé que al inicio del semestre van a estar bien, les doy como la clase libre, y eso funciona mucho como para también que ellos pues tengan ganas de hacer las cosas	Pues, <b>así como decir que siempre uno está seguro al cien por ciento, no</b> , porque también <b>depende de cómo anden en el día los chiquillos, bueno, como cualquier persona, ¿verdad? o sea, hay días que andamos de humor, hay veces que no</b> , pero yo creo que en general, <b>yo me fijo mucho en el tiempo que llevamos de clase, porque por ejemplo yo sé que al inicio del semestre van a estar bien</b> , van a estar como muy éste dados a hacer las actividades les guste o no lo que sea. / Trato con ellos de que si trabajan, este luego equis día, <b>les doy como la clase libre, y eso funciona mucho como para también que ellos pues tengan ganas de hacer las cosas</b> porque ya saben que un día van a tener como que esa clase libre, nada más el día que es esa clase, les digo de, bueno, agarren su libro, si alguien pregunta está haciendo esto, porque obviamente pues no puedo decirles a los administrativos, ay, les dí la clase libre, porque no van a entender por qué les dí la clase libre (E1).

	<p>Horarios, trabajo en equipo</p>	<p>Depende del horario, cuando tengo clases a las últimas horas no suelen estar muy abiertos a ellos tener que realizar las actividades, la actividad en sí, es decir, si la actividad va a implicar un trabajo en equipo, si la actividad va a indicar que tengan que moverse de lugar o que tengan que cambiar de sitio, a veces también les interesa como salir de la rutina, depende de las fechas... hay situaciones donde están más emocionados por la actividad.</p>	<p>Una es <b>depende del horario, cuando tengo clases a las últimas horas no suelen estar muy abiertos a ellos tener que realizar las actividades</b>, o sea que ellos tienen que contestar ejercicios, les gusta al más "relax", más simple, entonces depende del horario. / Otra es dependiendo de <b>la actividad en sí, es decir, si la actividad va a implicar un trabajo en equipo, si la actividad va a indicar que tengan que moverse de lugar o que tengan que cambiar de sitio, a veces también les interesa como salir de la rutina</b>, y por supuesto la dificultad de la actividad en sí, si algo simple como contestar un ejercicio lo hacen muy rápido, pero si es algo que les va a tomar más tiempo como ellos realizar un texto, o tener que escuchar un audio para luego ellos responder eso a veces no les atrae y también <b>depende de las fechas</b>, por ejemplo yo al trabajar en una escuela católica tenemos algunos eventos que no son propiamente oficiales de la SEP, digamos, como misas, como retiros, como, visitas a algún sitio por no sé, por el día de la virgen, cosas así, entonces <b>hay situaciones donde están más emocionados por la actividad</b>, por lo tanto están un poco distraídos en clase o están ya ansiosos de que sea esa actividad, entonces no quieren la clase, también depende de esos estímulos externos (E2).</p>
	<p>Cuestionamiento como "anzuelo"</p>	<p>Yo intento para justamente suscitar el interés, siempre sorprenderlos de alguna manera, incluso, entre comillas escandalizarlos, Comenzando la clase con una pregunta que después genere debate</p>	<p><b>Yo intento para justamente suscitar el interés, siempre sorprenderlos de alguna manera, incluso, entre comillas escandalizarlos</b>, ¿y cómo lo hago? Pues, intento comenzar la clase con una pregunta que los saque de, de lo que están esperando de ti. / <b>Comenzando la clase con una pregunta que después genere debate</b> (E3).</p>

	<p>Género</p>	<p>Es variable, desde luego, hay lecciones que, no sé, por ejemplo lo que tiene que ver con deportes casi siempre los niños son así como que muy entusiastas de los deportes, y las niñas no suelen tener como el mismo tipo de interés en las actividades deportivas o solo en algunas muy específicas, por lo general lo que tiene que ver con música les entusiasma. Entre más se presta para lo dinámico, por lo general eso también ayuda</p>	<p>Bueno es difícil, ¿no? y <b>es variable, desde luego, hay lecciones que, no sé, por ejemplo lo que tiene que ver con deportes casi siempre los niños son así como que muy entusiastas de los deportes, ¿no?</b> es hasta como estereotípico pero bueno, es por una razón que es cliché, ¿verdad? <b>y las niñas no suelen tener como el mismo tipo de interés en las actividades deportivas o solo en algunas muy específicas, por lo general lo que tiene que ver con música les entusiasma,</b> si hay alguna lección que tiene que ver con cine, un poco, o sea, sólo hay que como a veces redirigirlo un poco a sus intereses, ¿no? / Hay cosas que uno dice, ay pero con esto por lo general siempre se emocionan y ahora nadie le interesa, ¿no? o este contenido que suele generar mucho problema ahora se fue así, es variable pero sí hay ciertas constantes, en efecto la experiencia sí sí ayuda a tratar de o a ir más o menos pues eso sí, logrando predecir los este tipo de cosas. / <b>Entre más se presta para lo dinámico, por lo general eso también ayuda,</b> entre más uno pueda meter actividades lúdicas suele ayudar (E4).</p>
--	---------------	--	--

## ANEXO M. Categoría Herramientas educativas, Subcategoría Producción oral, decimoprimer pregunta

CATEGORÍA 2: HERRAMIENTAS EDUCATIVAS			
11. ¿Qué tipo de habilidades lingüísticas considera que requieren de una mayor atención para que los estudiantes puedan mejorar su aprendizaje?			
	Elementos emergentes	Hallazgos	Respuestas
Producción oral	Sentimiento de vergüenza	Yo creo que lo principal, es que conozcan su propio idioma para empezar, ya conocer tu idioma es una ventaja enorme porque eso ya te da como una pauta, Yo veo que específicamente en francés, lo que más les cuesta es lo oral, tanto comprensión como producción, son sonidos que no tenemos en nuestro idioma es acostumbrarse muchos sonidos, pues raros, ajenos a nosotros, Comprensión escrita, siempre es con lo que menos batallan, porque pues le van entendiendo, A la hora de hablar es cuando se traban, pues uno porque obviamente les va a dar vergüenza, se van a cohibir	Pues <b>yo creo que lo principal, es que conozcan su propio idioma para empezar.</b> / A la hora que uno aprende un idioma el <b>ya conocer tu idioma es una ventaja enorme porque eso ya te da como una pauta</b> o una base para saber cómo funciona un idioma, poder como quien dice tomar de ahí tu base y usarlo pues casi casi como si fuera un embudo, un filtro, usas tu idioma de filtro para luego pasar al otro. / <b>Yo veo que específicamente en francés, lo que más les cuesta es lo oral, tanto comprensión como producción, porque como son sonidos que no tenemos en nuestro idioma es acostumbrarse muchos sonidos, pues raros, ajenos a nosotros</b> y el acostumbrarse a eso es muy difícil. / Comprensión <b>escrita, siempre es con lo que menos batallan, porque pues le van entendiendo</b> , tienen como que más tiempo de ir viendo las cosas. / Con expresión escrita, eh, no batallan tanto porque siempre les digo apréndanse las cosas sencillitas, o sea mientras más sencillo, mejor porque es sencillo y comprensible, es mejor que complejo e incomprensible, ¿verdad? / <b>A la hora de hablar es cuando se traban, pues uno porque obviamente les va a dar vergüenza, se van a cohibir</b> , van a sentirse así como de, ay, no me van a escuchar, qué vergüenza, etcétera (E1).

	Distracción de los estudiantes	La expresión oral, eh la verdad sí es una parte que yo siento que tengo muy descuidada, la propia dinámica de la clase no me da para para que ellos hablen mucho porque por ejemplo, en este grupo que tengo de 20 personas mientras uno ya está participando diciendo lo que le pregunte los otros cinco de al fondo ya se distrajeron, la comprensión oral a veces es una parte que no se atiende bastante	<b>La expresión oral, eh la verdad sí es una parte que yo siento que tengo muy descuidada</b> si tuviera que dar porcentajes, sería que trabajamos un 60% comprensión escrita y escribir, eh, ¿qué será? un 20% que ellos escuchen audios o información en francés y hagan algo con eso, ya al último 20% sería que ellos produzcan algo, pero luego a veces <b>la propia dinámica de la clase no me da para para que ellos hablen mucho porque por ejemplo, en este grupo que tengo de 20 personas mientras uno ya está participando diciendo lo que le pregunte los otros cinco de al fondo ya se distrajeron.</b> / Creo también <b>la comprensión oral a veces es una parte que no se atiende bastante</b> o que bueno en la escuela no tengo oportunidad de atender bastante porque pues los exámenes siguiendo escritos, entonces yo siento que debo darles más peso a que entiendan gramaticalmente, a que puedan leer un texto y no tanto lo pronuncien (E2).
	Limitación a trabajo entre pares	La producción oral y también, la comprensión oral en ese contexto, [los audios] no están adaptados a su nivel, ni siquiera los temas están adaptados a su nivel, ni a su área de interés, [la producción oral] trabajo entre ellos, y deja bastante que desear también.	<b>La producción oral y también, la comprensión oral en ese contexto, sí.</b> / La comprensión oral es a través de audios o de videos, o de audios del libro, y eso la verdad me tiene bastante insatisfecha / Porque <b>no están adaptados a su nivel, ni siquiera los temas están adaptados a su nivel, ni a su área de interés.</b> / Y la producción oral, se reduce a <b>trabajo entre ellos, y deja bastante que desear también.</b> / No tienen un contacto con lengua real, es una lengua puramente académica (E3).
	Resistencia a hablar	Creo que históricamente siempre la comprensión oral y la producción escrita, La producción oral suele tener el reto de que los alumnos se resisten a hablar, no sé, les da pena o algo.	Pues <b>creo que históricamente siempre la comprensión oral y la producción escrita</b> son las dos áreas donde los alumnos, no sólo el nivel medio superior, suelen salir más bajos, eh creo que las producciones presentan retos particulares, que es, bueno, la producción escrita luego es difícil que escriban hasta en español, ¿no? / <b>La producción oral suele tener el reto de que los alumnos se resisten a hablar, no sé, les da pena o algo.</b> / Es difícil acostumbrarse a la sonoridad de una lengua extranjera, creo que por eso la comprensión oral luego suele salir baja, porque además los audios son muy variables, ¿no? de pronto cuestiones hasta acento, ¿no? (E4).

**ANEXO N. Categoría Escenarios, Subcategoría Relación de los alumnos con la asignatura,**

**decimosegunda pregunta**

<b>CATEGORÍA 3: ESCENARIOS</b>			
12. ¿Cómo describiría la relación o percepción que ostentan sus alumnos respecto a su asignatura?			
	Elementos emergentes	Hallazgos	Respuestas
Relación de los alumnos con la asignatura	<p><b>Recibimiento:</b> Depende del grado académico, influencia de los docentes anteriores</p>	<p>En el caso que tengo ahorita, depende mucho de en qué nivel estén, bueno, de qué grado estén... bachillerato, cierta reticencia el idioma, como que no les gustaba, no les interesaba, cuarto, han sido muy tranquilos, A diferencia de con el resto de grupos, veo que están así como de, ay nos toca francés, ¡qué bueno! , creo que sí influye mucho tanto el pues lo que pasó cada uno de los niveles y el cómo recibieron desde el inicio el idioma</p>	<p><b>En el caso que tengo ahorita, depende mucho de en qué nivel estén, bueno, de qué grado estén...</b> / Veo a los que están en <b>bachillerato</b> y yo desde que llegué vi que tenían como <b>cierta reticencia el idioma, como que no les gustaba, no les interesaba, etcétera.</b> / Luego los que ahorita están en <b>cuarto</b>, yo los agarré cuando estaban en segundo, nada más habían tenido un maestro, ellos en general <b>han sido muy tranquilos</b> cuando estaban en el segundo, en primero, en segundo eran grupos muy tranquilos, eh lo único que pasó con ellos fue pues que llegué de la nada, o sea se sacaron de onda y todo. / <b>A diferencia de con el resto de grupos, veo que están así como de, ay nos toca francés, ¡qué bueno!</b> o sea como que sí les da más gusto pues, eh puede que después cambie un poquillo, pero al menos de momento pues sí tienen como que eso, de ah bueno, no, sí está bien y que les guste y todo porque pues también, eh como que les gusta que no sienten la materia tan pesada como otras materias. / Los que están ahorita en primer año, que están en segundo semestre, hasta el momento me han dicho de, no, es que está muy fácil, está muy sencillo el idioma, y cosa que no dicen los de bachillerato, los de bachillerato me dicen todo lo contrario, que el idioma está súper difícil y que es horrible, entonces yo <b>creo que sí influye mucho tanto el pues lo que pasó cada uno de los niveles y el cómo recibieron desde el inicio el idioma (E1).</b></p>

	<p><b>Rechazo:</b> Materia difícil, rechazo</p>	<p>Al principio para todos es muy complicado, es una materia muy difícil, una materia que incluso llegan a odiar, Al principio para todos es muy complicado, es una materia muy difícil, una materia que incluso llegan a odiar , esta especie de rechazo, Sienten que ya agarraron la onda, pero luego llegar el “passé composé” y los vuelvo a perder</p>	<p><b>Al principio para todos es muy complicado, es una materia muy difícil, una materia que incluso llegan a odiar</b> y que incluso ya en generaciones que han salido me han dicho como dicho, profe es que a usted yo lo quiero mucho pero su materia la detestaba, horrible, era lo peor que me pasaba en la prepa, me lo han dicho así tal cual, entonces creo que les cuesta mucho hacer las paces con el francés pero ya una vez que hacen las paces la disfrutan mucho y la pasan muy bien... / Dicen que no entienden, que hablo muy rápido, que pues sí como aprender un idioma desde cero, es decir que no, no les cuesta entenderlo por eso está <b>esta especie de rechazo.</b> / <b>Sienten que ya agarraron la onda, pero luego llegar el “passé composé” y los vuelvo a perder</b>, ya en tercero ven que todo lo que estamos viendo ya lo conocen de alguna manera, entonces tercero se la llevan muy muy “relax” (E2).</p>
	<p><b>Desinterés:</b> Innecesario, aburrido</p>	<p>Es algo innecesario, probablemente, la mayoría piensa eso, eh, así que algunos lo perciben como aburrido</p>	<p><b>Es algo innecesario, probablemente, la mayoría piensa eso, eh, así que algunos lo perciben como aburrido</b> por lo mismo de que acabo de comentar, que yo soy más de la antigua, de la vieja escuela, eh un rato, bueno, de salir un poco de la rutina, pero que tampoco no se acaba de convencer (E3).</p>
	<p><b>Desinterés</b></p>	<p>Es triste pero creo que la mayoría tiene un profundo desinterés sobre la materia, Es la hora de no hacer nada y bueno también esa es una cosa que quizá no he mencionado, hay muchos alumnos que lo que pasa es que están como totalmente perdidos en la materia, La inmensa mayoría de los alumnos como que no entiende que tienen que llevar francés.</p>	<p><b>Es triste pero creo que la mayoría tiene un profundo desinterés sobre la materia, ¿no? o sea, hay muy pocos que de verdad les entusiasme, o que por lo menos digan, bueno, pues hay que hacer, y hay que cumplir, ¿no? o sea, la mayoría están más bien desinteresados sobre la materia. / Es la hora de no hacer nada y bueno también esa es una cosa que quizá no he mencionado, hay muchos alumnos que lo que pasa es que están como totalmente perdidos en la materia</b>, sobre todo cuando son alumnos que vienen de otras escuelas./ <b>La inmensa mayoría de los alumnos como que no entiende que tienen que llevar francés, ¿no? es una cosa así como de que ¿y esto como para qué?. (E4)</b></p>

## ANEXO O. Categoría Escenarios, Subcategoría Relación ante el fracaso, decimotercera pregunta

CATEGORÍA 3: ESCENARIOS			
13. Mencione cómo han reaccionado usted y sus aprendices ante la implementación de estrategias pedagógicas que han resultado no exitosas o fallidas.			
	Elementos emergentes	Hallazgos	Respuestas
Reacciones: Docente y de los alumnos	Reajuste: replanteamiento y desglose	Los mismos alumnos llegan y, ay maestra, es que eso no, es que eso como qué o es que no se entiende, les explico de otro modo, o les ponga una cosa distinta, lo que suelo hacer de desglosarles las cosas, ver dónde estuvo el problema y aplicar otra cosa que sea como más sencilla o que ya haya funcionado, entonces ya en esos casos, pues ya los alumnos ya como que se calman.	Pues en general, si llega a pasar eso, es un rato de estar viendo qué es lo que pasó, qué no entendieron, por qué y muchas veces, o sea, uno ni tiene que decir nada, <b>los mismos alumnos llegan y, ay maestra, es que eso no, es que eso como qué o es que no se entiende</b> , o etcétera, entonces lo único que se hace, es si por ejemplo, no entendieron de un modo, eh <b>les explico de otro modo, o les ponga una cosa distinta</b> . / Pues empiezo a hacer <b>lo que suelo hacer de desglosarles las cosas</b> , decirles es que aquí tienen esta frase, aquí tienen esto, aquí tienen esto, nada más están así como de que, aquí tienen esta palabrita que significa esto./ Entonces siempre que pasa algo así es como <b>ver dónde estuvo el problema y aplicar otra cosa que sea como más sencilla o que ya haya funcionado, entonces ya en esos casos, pues ya los alumnos ya como que se calman</b> , ya le entienden, y ya, o sea, como que ya incluso se relajan. / Yo considero que es como muy importante de, les explicas y hay que ponerlo en práctica para ver si realmente sí le entendieron, y si no lo entendieron volver a explicarlo (E1).

	<p>Frustración , distracción</p>	<p>Eso me ha pasado cuando en mi cabeza hay una actividad que digo, ah, esto está fácil... entonces llego a la clase y veo que en realidad no avanzaron mucho, que los textos que hicieron son muy simples, que yo sé que se pudieron esforzar más, entonces yo, al principio me frustraba, entonces reducir las cosas o planearla para dos sesiones, cuando ven que es un poco complejo, comienzan mejor a platicar con su compañero de a lado, o con el pretexto de que se están ayudando se preguntan cosas y derivan en estar hablando de tal fiesta, tal serie...</p>	<p>Bueno, <b>eso me ha pasado cuando en mi cabeza hay una actividad que digo, ah, esto está fácil</b> es hacer, no sé, digamos por ejemplo, es hacer un texto ni modo que no puedan, ya lo hemos trabajado en clase, pero <b>entonces llego a la clase y veo que en realidad no avanzaron mucho, que los textos que hicieron son muy simples, que yo sé que se pudieron esforzar más, entonces yo, al principio me frustraba</b>, pero ahora ya sé que es como, bueno, entonces hay que cambiar si ahora les pedí tal cosa y tal cosa mejor enfoquémonos nomás en esto, en cierta medida creo que cuando veo una actividad que no tiene mucho éxito, hay que simplificarla, eh a veces veo, ah, es que les pedí mucho en muy poco tiempo, <b>entonces reducir las cosas o planearla para dos sesiones.</b> / Al principio los veo muy hacendosos y concentrados, ya <b>cuando ven que es un poco complejo, comienzan mejor a platicar con su compañero de a lado, o con el pretexto de que se están ayudando se preguntan cosas y derivan en estar hablando de tal fiesta, tal serie</b>, tal acontecimiento menos la clase de francés (E2).</p>
	<p>Aburrimiento</p>	<p>Prepare lo que prepare aunque no guste, intento llevarlo hasta el final, aunque tal vez tenga que reducirlo un poco, intento terminar con lo que haya empezado aunque vea que no está funcionando, y ellos pues lo perciben con apatía y con aburrimiento, Puede ser que intenten distraer tu atención y te empiezan a preguntar cosas sobre tu vida</p>	<p>Pues yo, <b>prepare lo que prepare aunque no guste, intento llevarlo hasta el final, aunque tal vez tenga que reducirlo un poco, intento terminar con lo que haya empezado aunque vea que no está funcionando, y ellos pues lo perciben con apatía y con aburrimiento.</b> / Puede ser que <b>intenten distraer tu atención y te empiecen a preguntar cosas sobre tu vida</b>, eso lo hacen mucho, mucho, mucho, ¿y usted qué piensa sobre esto?, ¿y usted qué haría si tal? y no tiene nada que ver el tema (E3).</p>

	<p>Decepción , desgano</p>	<p>Cuando algo no sale como uno quiere, pues hay cierta frustración, cierta decepción pero bueno, eso es acá, ¿verdad? no es como, estoy frustrada y me voy a desquitar con los alumnos, [Los alumnos] notas que se están aburriendo, algunos sí lo manifiestan, otros simplemente como que siguen intentando pero pues se empieza a notar el desinterés, actividad que no está funcionando pues ni modo que te lleves los 40 minutos enteros con cosas que no están resultando, ¿no? pero si es como, ay, no funcionó pero quedan 5 minutos, es como bueno, ya.</p>	<p>En mi caso desde mi lado, claro que <b>cuando algo no sale como uno quiere, pues hay cierta frustración, cierta decepción pero bueno, eso es acá, ¿verdad? no es como, estoy frustrada y me voy a desquitar con los alumnos</b> porque no está saliendo, ¿no? o sea la culpa la tienen ellos, no, bueno pues hay cosas que simplemente no salen, o que habían funcionado bien y con un grupo determinado no funcionan, bueno es parte de, ¿no? el fracaso es parte de la vida también.../ Como que simplemente, o <b>notas que se están aburriendo, algunos sí lo manifiestan, otros simplemente como que siguen intentando pero pues se empieza a notar el desinterés</b>, y es eso que no, hay que hacer otra cosa, pero en general vamos también se lo toman bien, ¿no? / Okay acabamos de empezar esto esta clase con esta <b>actividad que no está funcionando pues ni modo que te lleves los 40 minutos enteros con cosas que no están resultando, ¿no? pero si es como, ay, no funcionó pero quedan 5 minutos, es como bueno, ya, ¿no? (E4).</b></p>
--	----------------------------	--	--

## ANEXO P. Categoría Escenarios, Subcategoría Reflexiones sobre los directivos, decimocuarta pregunta

CATEGORÍA 3: ESCENARIOS			
14. ¿Qué sugerencias o recomendaciones daría a los directivos o coordinadores de las instituciones de educación media superior privada para mejorar la enseñanza de la lengua francesa?			
	Elementos emergentes	Hallazgos	Respuestas
Reflexiones para los directivos: <b>Observaciones</b> y recomendaciones	<b>Asignatura:</b> Valorización, Desacreditación, (Sentimiento de desprotección)	Que le den el mismo peso que otras materias porque sí entiendo que sea una materia extracurricular, pero el hecho de cómo la escuela maneja el idioma, cómo lo percibe y cómo se lo trasmite a los alumnos, Que no sea nada más como de, sí pues tú exígelos, ponlos a trabajar y si terminan pues ponles otra cosa, A muchos alumnos les perdonan infinitamente las cosas, hay alumnos que si se pusieran práctica el reglamento... ya ni siquiera estarían ahí en la escuela, pero cuando se lo hacen [insultos] a un maestro, no pasa nada, entonces si es como de ¿qué mensaje le estás transmitiendo al alumno y cómo esperas que respeten al maestro...? Que los que están encargados de la disciplina realmente estén ahí, porque muchas veces hemos notado que pues no están	Pues en primera, que si lo van a ofertar dentro de la escuela, <b>que le den el mismo peso que otras materias porque sí entiendo que sea una materia extracurricular, pero el hecho de cómo la escuela maneja el idioma, cómo lo percibe y cómo se lo trasmite a los alumnos</b> , pues va a reflejarse directamente en cómo se lo tomen los alumnos. / <b>Que no sea nada más como de, sí pues tú exígelos, ponlos a trabajar y si terminan pues ponles otra cosa</b> , etcétera porque es algo que piden mucho de que, ah pues ya terminaron pues, ponles más trabajo y es como de no, ¿por qué? si están esforzándose y están haciendo las cosas bien... ¿por qué no dejarlos un ratito, no sé, que escuchen un ratito música, que se pongan a jugar su Tetris... / <b>A muchos alumnos les perdonan infinitamente las cosas, hay alumnos que si se pusieran práctica el reglamento</b> , la lógica siquiera, así que la lógica de la sociedad común las alumnos <b>ya ni siquiera estarían ahí en la escuela</b> , ¿por qué? porque son groseros, porque le faltan le faltan al respeto a los maestros, etcétera, pero en general, yo diría que no es que les importemos como maestro, lo que les importan son los alumnos y recibir el ingreso pero no como maestro no pasa nada... / Digamos qué pasa que entre ellos, no sé, se insultaron, entre alumnos, entre amigos porque así se llevan, ahí sí mandan a hablar a los papás, pasan mil cosas, <b>pero cuando se lo hacen a un maestro, no pasa nada, entonces si es como de ¿qué mensaje le estás transmitiendo al alumno y cómo esperas que respeten al maestro</b> / Otra cosa relacionada la disciplina, es <b>que los que están encargados de la disciplina realmente estén ahí, porque muchas veces hemos notado que pues no están</b> , y es como que uno los busca y todo porque hay que mandar un reporte o cosas así, y pues no pasa nada (E1).

	<p>Desconocimiento sobre la asignatura, distinto acercamiento (taller)</p>	<p>Que tenemos una coordinación de lenguas, y la coordinadora no habla francés, entonces al no hablar francés y al nunca haberse enfrentado a, por ejemplo, a lo que es una certificación de francés desconocía bastante del tema, creo que las coordinaciones deberían de tener alguien que conozca de los temas, es decir, desde la parte como profesor y también desde la parte como esto de las certificaciones, los niveles, mayor relación con las editoriales... Creo que el manejar la materia no como una materia sino como primero un taller, que permite un acercamiento y que quite esta parte del que sea calificada, ayudaría bastante a que los alumnos no tengan una mala relación con el francés, La escuela en mi experiencia funcionaba como el "muro protector", la mayoría de las escuelas todavía se tiene esta idea del francés como materia extra, como de materia de relleno</p>	<p>En la institución donde yo trabajo pasa algo peculiar, <b>que tenemos una coordinación de lenguas, y la coordinadora no habla francés, entonces al no hablar francés y al nunca haberse enfrentado a, por ejemplo, a lo que es una certificación de francés desconocía bastante del tema,</b> entonces, esta ignorancia de del tema pues hacía que hace que no nos entendamos muy bien. / Creo que en la parte de las coordinaciones debería de haber alguien que conozca del tema, que sepa hablar idioma para que conozca un poco las problemáticas a las se enfrenta uno como profe, que también haya sido un profesor de idiomas para que vea, porque una cosa es como, ah, yo me imagino que el inglés es difícil, y otra es decir, ah, yo sé que el inglés es difícil por tal y tal cosa cuando yo lo enseñaba, que lo mismo sería con el francés, ay, yo me imagino que es difícilísimo, pero no es lo mismo decir, ah, yo ya enseñé el francés, el problema es tal tema, entonces <b>creo que las coordinaciones deberían de tener alguien que conozca de los temas, es decir, desde la parte como profesor y también desde la parte como esto de las certificaciones, los niveles, mayor relación con las editoriales,</b> eh y una relación más directa con el profesor. / <b>Creo que el manejar la materia no como una materia sino como primero un taller, que permite un acercamiento y que quite esta parte del que sea calificada, ayudaría bastante a que los alumnos no tengan una mala relación con el francés,</b> que desde un principio se trate como algo opcional, como un taller, más ligero podría ayudar. / <b>La escuela en mi experiencia funcionaba como el "muro protector"...</b> / Creo que <b>la mayoría de las escuelas todavía se tiene esta idea del francés como materia extra, como de materia de relleno</b> y es por eso que a veces ocurren esas situaciones como, pues no se da mucha importancia, pues ahí lo ponemos en "stand by", ahí vamos viendo, creo que sería eso (E2).</p>

	<p>Desconocimiento sobre la materia, satisfacción incondicional de los padres de familia, compadrazgo</p>	<p>No tienen idea de la materia para empezar, no tienen idea de la materia, y no tienen idea de, digamos que no acaban de entender cómo poner la materia en la vida real, Es que los administrativos en las escuelas nos piden tantas tonterías y cosas superficiales que al maestro o al docente no le queda tiempo de ser creativo, Elegir a gente que sí estuviera capacitada para desempeñar los cargos, de coordinadores, etcétera, es decir especialistas, Un cambio sistémico, y en el que se basan las escuelas privadas, pero el hecho de no dar importancia, o sea, de dar más importancia o más valor, digamos, a los anhelos de los padres, Dan mucho poder a la voz de los niños, de los alumnos, muchísimo, no me parece normal, El hecho de no favorecer también las lenguas extranjeras, estás diciendo que salir al extranjero no tiene mucha importancia, “amiguismos” y enchufes varios, el tema de estos puestos de coordinación..</p>	<p><b>No tienen idea de la materia para empezar, no tienen idea de la materia, y no tienen idea de, digamos que no acaban de entender cómo poner la materia en la vida real</b> y tampoco tienen muchas ganas de pelearse y ni de pedir a los padres que den ese “plus” o ese esfuerzo extra. / <b>Es que los administrativos en las escuelas nos piden tantas tonterías y cosas superficiales que al maestro o al docente no le queda tiempo de ser creativo</b> en su planeación. / <b>Elegir a gente que sí estuviera capacitada para desempeñar los cargos, de coordinadores, etcétera, es decir especialistas</b>, a mí, o sea, no me puedo creer que un coordinador no lo sepa por ejemplo francés, eso no puede ser... / Tenemos una coordinadora de idiomas, que coordina inglés y francés, ella no sabe francés, entonces ¿cómo puedes evaluar?, ¿y cómo puedes determinar cuál es el nivel? siempre necesita a un profesor, a alguien del equipo que le ayude a evaluar la parte lengua, y eso no es normal. / <b>Un cambio sistémico, y en el que se basan las escuelas privadas, pero el hecho de no dar importancia, o sea, de dar más importancia o más valor, digamos, a los anhelos de los padres</b>, que son los que pagan, de los clientes, que realmente a los maestros. / <b>Dan mucho poder a la voz de los niños, de los alumnos, muchísimo, no me parece normal</b>, un caso que he vivido, hace nada, que porque los alumnos comentaron algo que no habían aprendido, bueno, para empezar no me parece normal que realicen encuestas evaluando al profesor los alumnos porque no tienen las herramientas, y menos en esas edades, después no me parece bien que ese resultado decida si el maestro se queda o se va, no es normal. / <b>El hecho de no favorecer también las lenguas extranjeras, estás diciendo que salir al extranjero no tiene mucha importancia</b>, y así nos quedamos con una mentalidad, mentalidad retrógrada, anclada en un pueblucho. / Me da la sensación que es una, todo es un tema político, es decir que todo depende un poco de <b>“amiguismos” y enchufes varios, el tema de estos puestos de coordinación (E3).</b></p>
--	---	--	--

	<p>desprotección al docente, evitar ambigüedades satisfacción incondicional para los padres de familia</p>	<p>En particular pasaba mucho que la dirección te dejaba un poco desprotegido, por así decirlo, o sea porque todo mundo sabe que es una materia de más que no estás obligado a pasar, Las clases son de 40 a 45 minutos eso de entrada como que todo a mundo le sorprende, ¿no? es como es que es muy poco tiempo, algo que necesita también una reestructuración curricular real, ¿no? o sea, ¿es una materia obligatoria y como tal debes tratarla? o es una materia opcional y déjala como una opción, ¿no? o sea, totalmente, porque este estatus... ese especie de estatus ambiguo, Me da la impresión de que la mayoría de las escuelas privadas ven literalmente como un negocio, ¿no? o sea los padres son clientes y hay que tratar de tenerlos contentos</p>	<p><b>En particular pasaba mucho que la dirección te dejaba un poco desprotegido, por así decirlo, o sea porque todo mundo sabe que es una materia de más que no estás obligado a pasar, o sea, como no es parte de la currícula de la SEP, si no la pasan, no pasa nada, o sea no se van a quedar sin su certificado ni nada, entonces es como que francés siempre es un poco ninguneado, ¿no? a nivel administrativo desde la administración, y es como, es una materia que tienes que llevar pero que no va a pasar nada si repruebas, ¿no? / Las clases son de 40 a 45 minutos eso de entrada como que todo a mundo le sorprende, ¿no? es como es que es muy poco tiempo</b> porque además sabemos que no son los 45 minutos efectivos de clase, hay que pasar lista, ya si tienes que revisar una tarea o algo, pues en eso se te fue un rato, realmente de tiempo efectivo de clase, ¿cuánto estás teniendo? ¿30 minutos? A lo mejor, si bien te va, entonces una hora de enseñanza de un idioma a la semana efectiva es poquísimo / <b>Algo que necesita también una reestructuración curricular real, ¿no? o sea, ¿es una materia obligatoria y como tal debes tratarla? o es una materia opcional y déjala como una opción, ¿no? o sea, totalmente, porque este estatus... ese especie de estatus ambiguo,</b> de es que tienes que llevar francés pero si no la pasas no pasa nada, está raro, ¿no? es como necesita a lo mejor más definición la materia en ese sentido, curricularmente cómo va a funcionar. / <b>Me da la impresión de que la mayoría de las escuelas privadas ven literalmente como un negocio, ¿no? o sea los padres son clientes y hay que tratar de tenerlos contentos,</b> entonces siempre, o sea, como que no hay problema mientras los alumnos estén aprobando (E4).</p>
--	--	--	---

## ANEXO Q. Categoría Escenarios, Subcategoría Contexto deseable, decimoquinta pregunta

CATEGORÍA 3: ESCENARIOS			
15. ¿Cuál es el contexto educativo que usted considera deseable para la enseñanza del idioma francés donde usted se desempeña?			
	Elementos emergentes	Hallazgos	Respuestas
Contexto deseable: <b>en cuanto alumnos,</b> <b>en cuanto al trabajo docente</b>	<b>cumplimiento del reglamento,</b> <b>acompañamiento pedagógico</b>	Alumnos que sean conscientes de a qué van a la escuela, o sea que sepan y que realmente valoren que van a estudiar [en general], valores desde su casa, es una tontería realmente que el alumno se ponga a pelear porque le pediste que guardara el teléfono, Que la escuela, las escuelas, en general, si tienen un reglamento y todo que lo cumplan, capacitarlos aunque sea poquito [a los nuevos maestros]	Yo creo que no sería nada más el francés, sería en general, eh, en primera, <b>alumnos que sean conscientes de a qué van a la escuela, o sea que sepan y que realmente valoren que van a estudiar</b> , eh alumnos que sí tengan <b>valores desde su casa</b> porque yo creo que ahorita es como una carencia que se tiene mucho.../ Si dices a un alumno guarda el teléfono, y te empiezan a contestar en vez de guardarlo, uno lo piensa y dice <b>es una tontería realmente que el alumno se ponga a pelear porque le pediste que guardara el teléfono... / Que la escuela, las escuelas, en general, si tienen un reglamento y todo que lo cumplan</b> , porque a fin de cuentas yo creo que más que el hecho de castigos ejemplares o cosas así, lo que ayuda siempre a mantener las cosas es que sea lógico, todo, entonces que si yo te digo por ejemplo que si no me haces caso, te voy a quitar teléfono, que realmente eso pase, que si te digo que si te quito el teléfono no te lo doy en una semana realmente eso pase. / El hecho de que estés con alumnos que no te hacen caso, que este que están gritando, que juegan, que esto, que aquello, termina también siendo muy pesado para el docente, entonces el hecho de que llegue alguien nuevo, se entiende que a lo mejor no sepa, pero creo que ahí también la escuela tendría que capacitarlos aunque sea poquito, no nada más dejarlos así, ay, pues tú arréglatelas, ¿no? (E1)

	<p>formación continua pedagógica, apoyo en material didáctico</p>	<p>Creo que el propiciar que el idioma que es estudiado, que es por elección y no por imposición ayudaría bastante a mejorar la relación, Otro sería que se contara con más apoyo o más material extra aula, por ejemplo creo que en mi escuela sería de bastante ayuda que hubiera una biblioteca, contenidos en francés, que tuviéramos un audiovisual más adaptado para proyectar películas, acomodar los horarios dentro de la escuela para que ciertos alumnos tuvieran regularización de ciertos temas, Y más apoyo de hacia el docente... te pagamos tal taller, te pagamos tal curso.</p>	<p>Lo que he visto en otras escuelas, que es cuando completan cierto nivel de inglés pueden optar a francés y al ser como una opción de verdad lo toman las personas que les interesa y lo aprovechan muchísimo, entonces <b>creo que el propiciar que el idioma que es estudiado, que es por elección y no por imposición ayudaría bastante a mejorar la relación</b> que mencionaba hace rato de que primero es como rechazo al francés, y luego ya es como, bueno, sí me gusta la materia, o si no me gusta por lo menos la paso, eh, sería uno, la disposición. / <b>Otro sería que se contara con más apoyo o más material extra aula, por ejemplo creo que en mi escuela sería de bastante ayuda que hubiera una biblioteca, contenidos en francés, que tuviéramos un audiovisual más adaptado para proyectar películas</b> o como que hay que hacer más uso del material audiovisual./ Creo que también sería bueno <b>acomodar los horarios dentro de la escuela para que ciertos alumnos tuvieran regularización de ciertos temas</b> pero en un horario escolar pues, para que no sientan que el francés es un castigo al que tienen que ir después de la escuela o que les va a quitar tiempo de su tarde o que es como una carga. / <b>Y más apoyo de hacia el docente</b>, o sea que desde mi propia escuela se me pueda otorgar la posibilidad de decir, ah mira, <b>te pagamos tal taller, te pagamos tal curso.</b> / Desgraciadamente en la educación privada suele haber muchos casos donde una persona no aprueba una materia pero como sus papás son muy amigos de tal director, tal coordinador, de tal persona que trabaja en la administración, pues a final de cuentas termina aprobando la materia, entonces estos casos donde el alumno con el profe reprobó y fue un problema. (E2)</p>
	<p>Experiencias en el extranjero</p>	<p>Una sociedad, digamos que valorara el hecho de que sus ciudadanos se fueran al extranjero, [Hablando del libro] me parece muy ambicioso para las pocas horas que se tienen.</p>	<p><b>Una sociedad, digamos que valorara el hecho de que sus ciudadanos se fueran al extranjero</b>, eh un lugar donde fuera, bueno, donde se concediera una importancia a, digamos normal, apropiada, a todo lo que sea conocer una cultura nueva. / Grupos más pequeños siempre en las escuelas. / Yo creo, en una sociedad cada ciudadano debe hablar por lo menos tres lenguas, la propia y dos más / <b>[Hablando del libro] me parece muy ambicioso para las pocas horas que se tienen</b>, por ejemplo, hay cosas en el nivel de B1 que estamos viendo en C1 (E3).</p>

	<p style="text-align: center;">Postura del idioma</p>	<p>Una mayor definición, quizá, del estatus de la materia como tal, y bueno siempre entre más interés haya de los alumnos es mejor, Es importante que haya un interés genuino del alumno</p>	<p><b>Una mayor definición, quizá, del estatus de la materia como tal, y bueno siempre entre más interés haya de los alumnos es mejor, ¿no? O sea tenerle que enseñar a gente que no quiere aprender es difícil, o sea, cuando...supongo que a nadie nos gusta que nos obliguen a hacer cosas, ¿no? y como se sienten obligados a hacer esto y peor esas edades, o sea, decirles que hagan algo, hay muchos adolescentes que son así, ¿no? yo lo iba a hacer pero como me dijiste que lo hiciera ya no lo voy a hacer. / Es importante que haya un interés genuino del alumno (E4).</b></p>
--	---	--	---

## ANEXO R. Categoría Escenarios, Subcategoría Futuro de la enseñanza del francés en EMSP,

### decimosexta pregunta

CATEGORÍA 3: ESCENARIOS			
16. ¿Cuál considera será el futuro de la enseñanza del francés en EMS privada?			
	Elementos emergentes	Hallazgos	Respuestas
Futuro de la enseñanza de francés en EMSP	<b>Posible potencial</b> a condición de tener suficiente difusión	Quieren dar ese “plus” y en general toman el francés, yo creo que sí tiene mucho futuro porque a fin de cuentas muchas becas y muchas cosas que hay en México para estudiantes son para Francia, yo creo que sí es como una tiene un potencial muy grande nada más el chiste es como poder empezar a darle esa difusión	Ya no hay escuela donde no te enseñen en inglés, eso ya no existe, entonces ahora el chiste es que <b>quieren dar ese “plus” y en general toman el francés, y yo creo que sí tiene mucho futuro porque a fin de cuentas muchas becas y muchas cosas que hay en México para estudiantes son para Francia</b> , así que a mi parecer sí tiene como mucho futuro, nada más es como que se le empiece a dar esa importancia porque mientras se le siga dando como más importancia al inglés y otras cosas y que la misma gente y los alumnos no sepan de todas las posibilidades que tienen para poder seguir, pues creo que vamos a seguir atorados en lo mismo, pero yo creo que si se empieza a dar como que esa importancia, esa difusión, etcétera, a nivel nacional y todo, este, el francés puede llegar a ser como muy importante. / <b>Yo creo que sí es como una tiene un potencial muy grande nada más el chiste es como poder empezar a darle esa difusión</b> y esa importancia que puede llegar a tener (E1).

	<p><b>Aumento en su demanda como efecto dominó</b></p>	<p>Nos llegó el rumor de la institucionalización del francés como lengua extranjera obligatoria, entonces, si eso pasa creo que el francés va a aumentar, bueno, la enseñanza del francés va a aumentar en las escuelas privadas y quizá podamos ver en un futuro a escuelas trilingües o bilingüe, tu colegio no ofrece francés, digo inglés, ¿cuál es la novedad? como que ya se volvió esa la norma, proyectando eso a lo mejor también eso sea la norma, se enseña francés e inglés</p>	<p>Pues resulta hace poco en México <b>nos llegó el rumor de la institucionalización del francés como lengua extranjera obligatoria, entonces, si eso pasa creo que el francés va a aumentar, bueno, la enseñanza del francés va a aumentar en las escuelas privadas y quizá podamos ver en un futuro a escuelas trilingües o bilingüe</b> francés que desde momentos muy jóvenes en cuanto a los alumnos. / No es novedad que se enseñe francés desde muy jóvenes, entonces ya es casi como que, <b>tu colegio no ofrece francés, digo inglés, ¿cuál es la novedad? como que ya se volvió esa la norma, proyectando eso a lo mejor también eso sea la norma, se enseña francés e inglés.</b> (E2).</p>
	<p>Probabilidad de surgimiento en un interés real, <b>Competencia entre escuelas privadas</b></p>	<p>No puede ser muy halagüeño, la verdad, pero teniendo en cuenta el convenio que firmó Francia me parece con México, puede ser que haya que haya cierta obligación a nivel formal aunque sea, entonces puede ser que de ahí nazca no digo un algún tipo de interés real, las escuelas privadas también establecerían como una especie de competencia para ser mejores en esa en ese área.</p>	<p>Pues es algo que me planteo, porque no tiene, <b>no puede ser muy halagüeño, la verdad, pero teniendo en cuenta el convenio que firmó Francia me parece con México, puede ser que haya que haya cierta obligación a nivel formal aunque sea, entonces puede ser que de ahí nazca no digo un algún tipo de interés real</b>, pero algún tipo de necesidad, pero bueno hay que ver cuánto dura ese convenio. / Si hay una necesidad de aprender francés por parte de lo público, justamente por el convenio, eh, es, <b>las escuelas privadas también establecerían como una especie de competencia para ser mejores en esa en ese área.</b> / [Postura neutra] (E3).</p>

	<p><b>Continuidad y notoriedad</b></p>	<p>Creo que la mayoría de los padres de familia ven la enseñanza de los idiomas como un “plus”, ¿no?, No creo que vayan a eliminar al francés de las escuelas que ya lo tienen, no se les ve intenciones de quitarlo, además bueno, parece que ya el francés está agarrando cierta, no sé, notoriedad incluso a nivel de la SEP</p>	<p><b>Creo que la mayoría de los padres de familia ven la enseñanza de los idiomas como un “plus”, ¿no?</b> que les ofrecen las escuelas privadas, eh vamos el inglés ya está por descontado casi, o sea en la enseñanza pública también hay inglés, supongo que a lo mejor la calidad o así es lo que ven un poco diferente. / <b>No creo que vayan a eliminar al francés de las escuelas que ya lo tienen, no se les ve intenciones de quitarlo, además bueno, parece que ya el francés está agarrando cierta, no sé, notoriedad incluso a nivel de la SEP</b>, ¿no? entonces pues con mayor razón las escuelas privadas seguirán introduciendo francés en ese sentido, pero sí, como todo, hay cosas que se pueden mejorar y ojalá que siga mejorando. / [Hablando del idioma inglés, comparándolo con el francés] Es una cosa que ya está instalada y que todos damos por hecho y que no hay así como ya no hay tanta queja ni tanta resistencia al respecto, ojalá pase algo similar con el francés pero no sé, la verdad, ojalá que sí se pueda, que los alumnos también lleguen pues un poco a ese, a ese punto en el que aprecien un poco más el idioma (E4).</p>
--	--	---	---