

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad Ajusco



Licenciatura en Enseñanza del Francés



LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS
SISTEMATIZACIÓN DE INTERVENCIÓN PROFESIONAL

***APRENDIZAJE DEL FRANCÉS, UN ENFOQUE BASADO EN PROYECTOS PARA
EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL DE ESTUDIANTES
DE NIVEL SUPERIOR.***

***REALIZACIÓN DE “AFFICHES INTERACTIVES”:
CARTELES Y VIDEOS SOBRE LAS COSTUMBRES Y
FESTEJOS TRADICIONALES DEL MUNDO
FRANCÓFONO.***

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADO EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS
PRESENTA

JEAN FRANCOIS CHARLES CASTELLANA

DIRECTORA DEL TRABAJO RECEPCIONAL
EURÍDICE SOSA PEINADO

ENERO, 2020

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a mi esposa, mi amiga, mi compañera de vida, Leticia Cadena Nava, por su dedicación y paciencia en el apoyo que me ha brindado todos estos años.

A mis papas, por sus esfuerzos en mostrarme el camino en la vida e inculcarme principios y valores.

A la Dra. Béatrice Blin por sus valiosos consejos y recomendaciones.

Al Mtro. Víctor Martínez de Badereau por su preciado apoyo y amistad.

A María Eugenia Quezada Salazar por su apoyo, paciencia y amistad.

A mis tutoras, y en particular a la Mtra. Eurídice Sosa Peinado por su paciencia, valiosos consejos y profesionalismo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
1. ESTRATEGIA DIDÁCTICA BASADA EN PROYECTOS	3
1.1. Estrategias de enseñanza centradas en el aprendizaje	3
1.2. Estrategias basada en proyectos	8
1.3. La estrategia basada en proyectos en la enseñanza de lenguas extranjeras	15
1.4. La competencia intercultural en el marco del aprendizaje basado en proyectos	22
1.4.1. La competencia intercultural	24
1.4.2. La conciencia intercultural	25
1.4.3. Las habilidades interculturales	25
1.4.4. La interculturalidad factor significativo en el aprendizaje/enseñanza de lengua	26
2. SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA	30
2.1. Contexto académico	30
2.2. Experiencias de sistematización, un contexto intercultural y pluricultural formativo y motivacional	33
2.3. Arranque del proyecto en el aula	35
2.3.1. Correcciones y tratamiento del error en la redacción del guion, realización del cartel y producto video	43
2.3.2. Descripción de contenidos interculturales de los carteles y videos del proyecto	44
2.3.2.1. Lineamientos de los productos para su entrega final	45
2.3.2.2. Descripción de los componentes socioculturales	45
2.3.3. Fase Post-Proyectos	58
2.3.3.1. Proyección, reflexión, interpretaciones y consideraciones de los estudiantes	58
2.3.3.2. Primeras impresiones de los participantes sobre la experiencia	59

3. EL PROYECTO, ANÁLISIS DE UNA PROPUESTA DIDÁCTICA	61
3.1. El estudiante, su papel central en el proyecto	61
3.2. Análisis e interpretación de las encuestas sobre el Proyecto	65
3.2.1. Primera fase: Encuesta pre-proyectos	66
3.2.2. Segunda fase: Encuesta pre-proyectos	76
3.3. El profesor, una perspectiva, un guía, un facilitador	83
3.4. Motivación y pluralidad, las expectativas	85
3.5. Cierre: Reflexión y análisis sobre el proyecto	88
3.5.1. Contenidos procedimentales en el marco del ABP	92
CONCLUSIÓN	95
BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS	99
ANEXOS	105

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo consta de una sistematización de intervención profesional basada en una propuesta pedagógica intitulada “*Affiches Interactives*”, proyecto que propone una alternativa de intervención didáctica en la enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera, orientado a estudiantes de nivel superior de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Esta propuesta, intenta reflejar parte de mi práctica docente realizada en la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT, por sus siglas en español), como respuesta a la falta de motivación por parte de los alumnos en educación superior que puede ser causada, entre otros motivos, por las exigencias de desempeño de sus respectivas facultades y por ende por la sobrecarga de trabajo.

En la actualidad, tenemos a nuestro alcance nuevas herramientas que nos proporcionan un abanico de estrategias pedagógicas que pueden beneficiar a todos, tanto a educadores como a educandos, unos y otros, actores integrales y primordiales, íntimamente ligados durante el proceso de aprendizaje. Por una parte, estas estrategias permiten a los profesores disponer de una metodología ampliamente flexible en su dinámica y veraz en sus hechos, volviendo factible, así, la organización de una estructura a medida, adecuada a las necesidades de cada alumno y a los objetivos del curso. Por otra parte, a los estudiantes les permiten gozar de un ambiente de aprendizaje, atractivo en su forma y novedoso por sus contenidos, que alienta un proceso de formación significativo y contextualizado. Estas características son indispensables en un escenario contemporáneo, en donde los alumnos tienen la posibilidad de acercarse a contenidos educativos acertados, actualizados y de naturaleza conceptual, procedimental y actitudinal, porque aprender un idioma no se limita a adquirir el “saber”, su contenido o su concepto en sí, sino implica también asimilar, es decir, hacerse del “saber hacer” y del “saber ser”.

Con base en estas circunstancias, este trabajo propone presentar un instrumento que aspira a propiciar la combinación de un aprendizaje significativo centrado en los estudiantes, que

conlleva un sentido de interés común en la realización de proyectos en colaboración, así como el disfrute del proceso mismo. Estos elementos fundamentan la formación integral de los contenidos educativos, llevando gradualmente a los educandos a actuar realmente.

Para ello, en un primer capítulo se definen, a través de un marco histórico, el concepto y los fundamentos de las estrategias de enseñanza centradas en el aprendizaje. Luego, se exponen detenidamente el origen y los principios de las distintas propuestas a favor de una corriente de enseñanza como la conocemos hoy en día, es decir, con una voluntad educacional. Finalmente, se presentarán los resultados de las prácticas, ejemplificadas mediante diferentes experimentos de trabajos y programas que se han aplicado en las últimas décadas a nivel global.

En el segundo capítulo se plantea, en primer lugar, el contexto académico de la ENALLT: su población, sus programas y la especificación de los objetivos y las expectativas en relación con el perfil estudiantil. Después, se establece el origen del proyecto, su propósito y su pertinencia en torno a la lengua, la cultura y la institución. Por último, se puntualiza detalladamente, la puesta en marcha de la propuesta pedagógica: la descripción de los integrantes del grupo que participó en esta práctica, así como de la implementación y organización del proyecto. Se describen también los hechos de cada sesión, el desarrollo de las etapas de correcciones semanales, la descripción de los productos realizados por los estudiantes y los comentarios posteriores al desempeño del experimento.

El tercer y último capítulo expone, primeramente, el desempeño de los alumnos durante la práctica experiencial y objeto de esta propuesta de enseñanza. Enseguida, muestra los resultados de las estadísticas que se llevaron a cabo en el marco de este trabajo de sistematización. Finalmente, especifica el papel que juega los alumnos y el docente en esta modalidad. A posteriori, aborda la repercusión que pueden tener los factores de motivación y de pluralidad en el contexto que nos concierne y, en fin, propone una reflexión sobre algunos aspectos del proceso y la conveniencia de esta metodología.

1. ESTRATEGIA DIDÁCTICA BASADA EN PROYECTOS

1.1. Estrategias de enseñanza centradas en el aprendizaje

En los años 80, la enseñanza que nos concierne se desarrolla en el ámbito de la enseñanza del inglés como Lengua Extranjera (LE, por sus siglas en español), y en particular dentro de la corriente comunicativa (communicative approach/approche communicative) que se planteó desde los años 70. En este capítulo, nos abocaremos a la tarea de exponer los principales enfoques que privilegian un proceso de aprendizaje situado, constructivo y centrado en el alumno, una modalidad que puede favorecer el desarrollo de competencias tanto específicas como generales, una propuesta para formar a los estudiantes universitarios con la pericia necesaria para enfrentar los escenarios de una sociedad contemporánea que presenta nuevos retos en su dinámica política, socioeconómica y social.

En este sentido se trata, sobre todo, de abordar la enseñanza desde una nueva perspectiva, que no se limite a la mera transmisión del conocimiento sino a preparar a los educandos, proporcionándoles herramientas que puedan emplear para aplicar y desarrollar, de manera autónoma, su conocimiento a través de la formación de competencias: “[...] una nueva filosofía educativa en la que la meta de la enseñanza no sea transmitir conocimientos a los alumnos sino hacerles competentes en el uso de las ya adquiridas” (Pozo, 2009, p. 11). El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL, por sus siglas en español) señala la relevancia de facilitar los intercambios entre los actores de diversas procedencias y culturas, en la lengua meta, lo que exige un procedimiento específico de aprendizaje que proporcione situaciones auténticas; adquirir una lengua es construirla y aprender a utilizarla de manera apropiada de acuerdo a las circunstancias: “Aprender una lengua es aprender a comportarse de manera adecuada durante situaciones de comunicación donde el aprendiz tendrá alguna oportunidad de encontrarse utilizando el código de la lengua meta” (Courtillon, 1980, p. 89).

Por lo anterior, la pertinencia de un enfoque de enseñanza centrado en el aprendizaje, es decir, focalizado en las necesidades del alumno, sugiere estrategias que lo lleven a una formación académica constructiva y significativa acorde con escenarios auténticos a través de la práctica reflexiva y la dinámica participativa, individual y/o autónoma, en contraste a un enfoque tradicional. Este último, se basa en la transmisión del conocimiento de manera verbal, pasando por el docente quien representa la autoridad, quien es el detentor de un saber teórico impuesto e indiscutible, en donde se privilegia la cantidad de información o contenido enseñado en detrimento de la calidad: “[...] entre más vaya llenando los recipientes con sus depósitos, tanto mejor educador será [...]” (Freire, 1970, p. 78).

Una enseñanza centrada en el profesor implica, por un lado, una dinámica vertical, de una sola dirección maestro-alumno, por otro, el aprendizaje de contenidos por memorización que no deja lugar ni a la implicación ni a la participación del alumno, pero tampoco, a la reflexión o al análisis. Por lo que, los educandos reciben productos acabados, ofician como recipientes, vasijas “La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado [...] la narración se transforma en vasijas, en recipiente que deben ser llamados por el educador [...]” (Freire, 1970, p. 78).

A la luz de una educación renovada, como lo formuló J. Dewey, el siglo XVIII contribuyó a establecer los fundamentos que abrirían camino a nuevas perspectivas de enseñanza conducido por pedagogos vanguardistas. En efecto, la llegada de una corriente de pensadores, de filósofos como Hume, Voltaire o bien Diderot, d’Alembert y Rousseau, autores de “*L’encyclopedie*”, entre otros, quienes tenían como ideología principal difundir el conocimiento y combatir la ignorancia “[...] *combattre les ténèbres de l’ignorance par la diffusion du savoir*” (Révolution française, Encyclopedie Larousse, 2017), enmarcó el principio de una nueva era en la instrucción y el aprendizaje de todos los individuos. Estos intelectuales no solo tenían fe en la humanidad y sus valores, sino también, en su contribución para construir una sociedad mejor y creían que el hombre era el arquitecto de su propia determinación, de su propio destino.

Del mismo modo, J. Pestalozzi, considerado como el padre de la pedagogía moderna, rompió con los paradigmas del sistema escolar tradicional (inspiró a varios de sus seguidores a protagonizar un rol esencial en las reformas del siglo XIX), al manifestar su voluntad de aportar una nueva propuesta para la educación asentada en un “aprendizaje a las necesidades de la vida“. Influenciado por la obra del “Emilio” de J-J. Rousseau, quien postulaba el derecho a la igualdad y libertad del individuo, Pestalozzi estableció su representación de la educación; dentro de sus numerosas preocupaciones se encuentran privilegiar una educación para todos y considerar tanto los aspectos humanos como la necesidad de formar a los estudiantes para la vida: “[...] su buena formación para las necesidades esenciales de su vida terrestre” (Soëtard, 1999, p. 4). Preparar a los futuros actores de una sociedad para que tengan las herramientas necesarias que los llevarán a tener una participación plena en un contexto social y laboral. Por lo tanto, uno de los elementos preponderantes que conviene resaltar y que, desde luego se destacó en su propuesta del “Método”, era brindar a los alumnos los instrumentos de su autonomía, o sea, ubicar al estudiante como el protagonista de su educación, adquirir el saber por medio de acciones, del hacer en la acción o en la reflexión, con el objetivo de lograr un aprendizaje integral.

Posteriormente, en los Estados Unidos, el filósofo y pedagogo J. Dewey, bosquejó al principio de la década de 1890, su “método experimental” que se convertiría más adelante, en la denominada *idea Deweyana*. Su método, al igual que Pestalozzi, sobrellevaba semejantes preocupaciones debido a que las instituciones educativas de su tiempo no ofrecían una formación que prepararía oportunamente a los estudiantes universitarios a las exigencias de la sociedad de su tiempo. Dewey percibía el ámbito educativo como “un espacio de producción y reflexión de experiencias relevantes de vida social que permitan el desarrollo de una ciudadanía plena” (Pedagogía, 2017). La idea Deweyana en aquel tiempo, se encontraba al opuesto de la perspectiva que estaba vigente en el sistema educativo, “[...] este enfoque distaba mucho de la concepción vigente, según la cual la clave del aprendizaje residía en la adquisición de conocimientos remotos a partir de los libros, en lecciones aisladas y desconectadas de la realidad, en memorizaciones y exámenes” (Beyer, 1997, p. 3). El método de Dewey, además de encauzar la llamada “Educación natural”, es decir, la separación entre la teoría y la práctica, se fundamenta en la adquisición de saberes

que se realizan por medio de un proceso de construcción y de reconstrucción efectivo y permanente en prácticas efectuadas desde un entorno auténtico, haciendo cosas reales que lleven al educando de manera autónoma a la reflexión crítica de su propio trabajo con base en el cual pueda, posteriormente, acomodar y reacomodar los conocimientos nuevos y los ya apropiados. No obstante, su perspectiva priorizaba el desarrollo de destrezas individuales, a costa de la adquisición del conocimiento científico. En suma, tanto Dewey como Pestalozzi, consideraban que una instrucción educativa exitosa implicaba, entre otras cosas, el respeto del individuo y de su condición de ser.

Al igual de sus predecesores, C. Freinet, en su obra “La escuela popular moderna”, manifestó su disconformidad con las instituciones educativas públicas, por imponer un modelo educativo obsoleto en palabras de Freinet: “Esta escuela ya no prepara para la vida; ya no se enfrenta por el porvenir ni siquiera con el presente, se obstina en permanecer en un pasado con una percepción pedagógica, técnica, intelectual, moral hoy ya sobrepasada” (Freinet, 1982, p. 15). Es con la perspectiva de seguir con una orientación educativa tradicional que no respondía, ni a su actualidad social ni a la adquisición apropiada de saberes pertinentes, como Freinet emprendió, en colaboración con un grupo de maestros y pedagogos, la tarea de explorar, desarrollar y experimentar la educación desde otro ángulo; un enfoque centrado en el aprendizaje que formaría a los niños de manera constructiva, significativa cotidianamente, tanto dentro del recinto escolar como afuera.

En vista de lo previamente mencionado, privilegiar estrategias de aprendizaje centradas en el aprendizaje, es instaurar bases para el uso de la lengua, integrando no solamente contenidos conceptuales, sino también, procedimentales y actitudinales, para llegar a una práctica de la lengua de rasgos auténticos “La comunicación no es un mero producto, sino más bien un proceso, que se lleva a cabo con un propósito concreto, entre unos interlocutores concretos, en una situación concreta” (Centro Virtual Cervantes, sf). Así como se mencionó con anterioridad, es a partir de la perspectiva comunicativa cuando la enseñanza situada se desarrolló para emerger en una serie de estrategias de enseñanza. Estas últimas, se someten a un proceso de construcción de conocimiento de los saberes y de resolución de problemas, en el marco de acciones orientadas hacia metas precisas para “aprender a

aprender”. Dentro de las orientaciones de prácticas educativas auténticas, se desprenden distintos enfoques. Díaz-Barriga (2006) aporta, en una descripción de modelos de enseñanza experiencial y situada, los siguientes: Aprendizaje Basado en Problemas (ABP, por sus siglas en español), aprender sirviendo en la comunidad, aprendizaje cooperativo, simulaciones situadas, participación tutelada en investigación, formación a través de la practica *in situ* o análisis de caso.

“[...] colocar el aprendizaje en el centro de la educación universitaria, y fijarse como meta la formación de competencias nos encontraríamos ante un cambio realmente profundo en las formas de enseñar, aprender y evaluar” (Pozo y Monereo, 2009, p. 11).

La estrategia de proyectos, un método basado en la resolución de problemas, plantea una alternativa pedagógica para un enfoque reflexivo que permite abordar la enseñanza y el aprendizaje con el objetivo de capacitar a los estudiantes universitarios. En el caso de nuestro trabajo, la formación de competencias indispensables en la sociedad contemporánea. Hoy en día, la educación se enfrenta a un nuevo reto que consiste en preparar a futuros profesionales para que no solo pueden evolucionar en su campo laboral, económico y social y participar plenamente a la dinámica, sino también para que puedan adquirir nuevos conocimientos, flexibilidad y actuar de manera oportuna en función de la demanda cotidiana, de sus necesidades profesionales, cada día más heterogéneas, y volverse autónomos.

La enseñanza situada, posibilita enseñar y aprender a través de actividades en lugar de los tradicionales ejercicios repetitivos, con frecuencia fuera de contexto o en palabras de Pozo y Monereo (2009) ”Adoptar un enfoque metacognitivo o reflexivo con respecto al aprendizaje y la enseñanza consiste en convertir la propia actividad de aprender y enseñar en un problema, en vez de un ejercicio repetitivo” (p. 60)., se trata por tanto, de fomentar tareas que presenten situaciones diversas, imprevistas, como en la vida real, la inmersión, que obliga al aprendiz a ocupar estrategias, a tomar consciencia, a aprender realizando actividades y resolviendo problemas a partir del producto de sus propias experiencias solo o en colectividad y generar nuevos conocimientos en el control, en el uso y aplicación de los

conocimientos y de sus procesos mentales apoyado por profesor en su papel de entrenador, regulador, facilitador.

[...] estos procesos de control no siempre tienen lugar de manera lineal, es decir, antes, durante y después de la tarea. Más bien se trata de procesos recursivos, de modo que, en cualquier momento durante la tarea, como consecuencia de la supervisión continua de la propia actividad y de la evaluación de los resultados que vamos alcanzando, pueden establecerse metas intermedias o redefinirse los objetivos a alcanzar y modificarse el plan a seguir (Pozo y Monereo, 2009, p. 60).

Asimismo, y como lo hemos señalado arriba, tenemos que integrar a la enseñanza, de manera simultánea, el aprendizaje de conocimientos y de competencias que les ayuden a volverse actores expertos en su profesión, y actividades que les permitan aplicar estrategias indispensables para adquirir nuevos conocimientos y regularlos de manera eficaz: "El objetivo último es que el alumno, de forma gradual, vaya interiorizando un acercamiento reflexivo, estratégico, que le permita analizar, en cada caso, las condiciones relevantes para resolver las diferentes actividades a las que se enfrente" (Pozo y Monereo, 2009, p. 69).

En el siguiente apartado se analizarán las principales propuestas de estrategias de enseñanza centradas en el aprendizaje en el marco de la enseñanza situada.

1.2. Estrategias basada en proyectos

Desde el punto de vista de la teoría del aprendizaje, el método de proyectos debe entenderse como un proceso interactivo entre el aprendizaje y el mundo laboral, entre el individuo y el grupo" (Tippelt y Lindemann, 2001, p. 12).

Así como se señaló previamente, la estrategia didáctica de una enseñanza experiencial y situada, desde el ámbito de la enseñanza/aprendizaje, principia con el enfoque comunicativo. Sin embargo, según diversos autores como Bountinet (1993; 1996), esta perspectiva tiene su origen a finales del siglo XVI en Europa y más precisamente en las academias de arquitecturas de Roma y París. M. Knoll (1997), menciona que "el proyecto" como método

de enseñanza, inició con la preocupación de profesionalizar la arquitectura e ingeniería donde los estudiantes avanzados trabajaban en proyectos basados en problemas. Esta modalidad, se fue incorporando a los planes de estudio institucionales de las respectivas academias; Knoll (2002) y Morales (2001) plantean cinco fases en la evolución histórica del enfoque en proyectos:

1765-1880

- El proyecto es aceptado como un método regular de enseñanza en escuelas de ingeniería de Francia, Alemania y Suiza. Asimismo, es introducido en la Academia de Artes de San Carlos en México así como en los Estados Unidos.

1880-1918

- El trabajo con proyectos es incorporado al entrenamiento manual y en la educación general pública en Estados Unidos y pasó de ser un método regular de enseñanza de la educación técnica, a la enseñanza de las ciencias en general.

1918-1965

- El método de proyecto es redefinido para asignarle una fundación teórica basada en la psicología del aprendizaje de Thorndike y el pragmatismo de Dewey.

Desde 1970

- Redescubrimiento del método de proyecto como mecanismo para la enseñanza de las lenguas.

Desde 1993 en México

- Desde 1993, el Sistema Educativo Mexicano en general ha vivido distintas olas de reformas que van desde la Educación básica hasta la Educación Superior, a través de las cuales, y en particular a partir 2009, se ha fomentado e impulsado la estrategia didáctica del aprendizaje basado en proyectos. La propuesta por competencias se ha manifestado como un enfoque pertinente, idóneo y propicio para un aprendizaje, en adecuación al escenario social contemporáneo constructivo de prácticas contextualizadas en la resolución de situaciones sociales cotidianas.

El desarrollo del enfoque por proyectos a principios del siglo XX, se debe a John Dewey quien con su “enfoque pragmático de la educación” estableció las bases de una escuela experimental en la universidad de Chicago. Para Dewey, los fundamentos de una estrategia basada en proyectos descansaban en valorar las habilidades que se desarrollan en el ser humano, en particular con los niños. Tomar en cuenta sus propios intereses y experiencias para poder impulsar a los educandos a tomar acciones y a reflexionar sobre tópicos de la vida real, “problemas fundamentales de la vida”, siendo un medio de motivación, una herramienta para la construcción, acomodación y reconstrucción de conocimientos que, a la vez, permitieran acercarse a los contenidos escolares impuestos por las autoridades educativas. El protagonista de esta pedagogía de proyectos preconizaba la construcción de un ambiente educativo favorable para el aprendizaje a partir de un ambiente simulado, propicio para la adquisición de conocimientos y que posibilitaría el aprendizaje de competencias.

A la par, William Heard Kilpatrick colaborador en aquel entonces de John Dewey y autor del método que originó la publicación de su trabajo “Desarrollo de proyectos” en 1918, dio continuidad a las investigaciones sobre las estrategias de proyectos desarrolladas durante esta colaboración. “[...] quizá fue entonces cuando Kilpatrick intuyó por primera vez que una de las claves para una enseñanza válida consistía en proporcionar a los alumnos experiencias significativas e interesantes que les permitieran desarrollar su sentido de la responsabilidad” (Landon, Beyer, 1997, p. 3). Este enfoque, se presentaba en oposición total a un proceso de aprendizaje tradicional en donde prevalecía la adquisición de conocimientos totalmente descontextualizada sin continuidad, de comprensión por memorización y repetición con nociones de valores, creencias y culturas inalterables.

Por otro lado, es hasta principios de los años 1970 que la Facultad de Medicina de la Universidad Mc Master (Canadá), la cual se impone como pionera del enfoque educativo contemporáneo del ABP, asentará con los años esta perspectiva de enseñanza mediante la influencia y el prestigio de instituciones de renombre como, la Harvard Business o la Harvard Medical School, y su programa denominado New Pathway Program. El Aprendizaje Basado en Problemas, permitía a los estudiantes enfrentarse con nuevas formas

de aprender, a partir de una realidad profesional que tendrían que enfrentar el resto de sus vidas. Los resultados positivos de estas experiencias promovieron su aceptación e integración en el ámbito de la ciencia, de la salud y posteriormente, del ámbito educativo en general. Por consiguiente, esta práctica se estableció como una ruptura a los métodos precedentes, un ajuste de las corrientes, a partir de los postulados del constructivismo y cognitivismo.

En el mismo periodo, aparece el enfoque comunicativo, en un momento en el que se pretende establecer una perspectiva de enseñanza desde un contexto histórico, socio-lingüístico y socio-cultural que incluya las competencias lingüísticas y pragmáticas, posibilitando un aprendizaje que desarrolle plenamente un proceso oportuno en donde los actores se puedan identificar con la realidad de un escenario cotidiano real. Para Hymes (1971, CVC) “La competencia comunicativa se relaciona con saber «cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma»; es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados”.

Las bases se asientan, por un lado, a partir de los trabajos de Chomsky (1957 y 1965), quien ofrece una descripción y una clasificación de las estructuras de la lengua, introduciendo el concepto de “competencia”, la cual define como “capacidades y disposiciones para la interpretación y la actuación” (Chomsky, 1965), sin embargo, él se refería al uso de la lengua dentro de una comunidad homogénea con un hablante-oyente ideal. Por otro lado, más adelante, Hymes concibe la actuación comunicativa como la posibilidad de comunicar, reaccionar en el entorno de una comunidad determinada y, por lo tanto, cuestionó la adecuación de tal perspectiva. Hymes subraya, también, la importancia de la gramática, del uso de reglas tanto en la teoría como en la práctica de la lengua, en los diversos contextos, y en adecuación con el ámbito socio-cultural en el cual evolucionan las personas. Canal profundizó el concepto del método, al proponer un conjunto de sub-competencias (lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégicas), y J. Van Ek (1986), por su parte, se interesó en las disciplinas transversales en sus estudios para llegar a incorporar la competencia social y socio-cultural.

En 1992, Long y Cook, en su *Three approach to based-task syllabus design*, aportan una introducción y un análisis de los 3 modelos más destacados a finales de los años 80, a saber: el programa de procedimientos de Prabhu (1987), el programa de procesos propiamente dicho de Breen (1984), y el programa de tareas de propuesta fundamentada en los trabajos de diversos investigadores como Long (1985), Candlin (1990), Nunan (1988), Estaire y Zanón (1990), entre otros.

El Programa de procedimientos de Prabhu (1987), o centrado en el producto, es un modelo de enseñanza basado en el proceso, que se caracteriza por proponer actividades, a partir de un tema definido por el docente, que llevan al alumno a elaborar un producto final, reajustando y reformulando los objetivos iniciales a medida que va evolucionando el proyecto, por medio de intervenciones, de una reflexión individual y colaborativa, y de interacciones que incluyen elementos de negociaciones en los contenidos, toma de decisiones entre ambas partes (alumno y profesor) y autonomía. En este proceso, predomina un aprendizaje ligado a aspectos internos del alumno objetivo dando la prioridad a una práctica relevante de la lengua, sin, por lo tanto, depender de sus competencias intelectuales o gramaticales de la lengua.

Sobre el programa de procesos propiamente dicho de Breen (1984) o enfoque centrado en el proceso, Long y Cook señalan que fue inicialmente diseñado principalmente con propósitos educacionales y filosóficos sin características psicolingüísticas, y destinado a la enseñanza de distintas áreas académicas. A diferencia de la propuesta de Prabhu (1987) arriba citada, en este enfoque prevalece, una orientación procesual del aprendizaje a expensas del contenido. La dinámica fomentada con la resolución de problemas predispone a los alumnos y docentes a realizar una planificación y a tomar decisiones colectivas a todos niveles.

La perspectiva de un Programa de tareas o enfoque por tareas se diferencia en varios puntos de las dos propuestas anteriores (programas procesuales o de procedimientos) (Prabhu, 1983, Breen, 1984). Este modelo resulta del trabajo de autores como Long (1985), Candlin (1990), Nunan (1988) y Estaire y Zanón (1990), entre otros, y sirve como una base coherente y oportuna. Su propósito es contar con un mecanismo que faculte el análisis y la

comprensión de las características que conforman la enseñanza/aprendizaje en su proceso y, paralelamente, proporcionar elementos relevantes que sustenten la exploración de hipótesis en cuestiones pragmáticas y de adquisición de segundas lenguas, según Candlin. Una vez dicho esto, se presencian similitudes en los objetivos de los programas, tanto en el modelo de Breen (1984) como en el de Candlin (1990) *“Breen and Candlin's focus was and is the learner and learning processes and preferences, not the language or language learning processes”* (Long y Crookes, 1992, p. 14).

En su análisis, basado en estos tres modelos, Long y Cook concuerdan en decir que, aun cuando son distintos en sus objetivos, estos tienen en común la omisión de elementos lingüísticos como: las palabras, la estructura, la noción o la función para priorizar el proceso y el procedimiento: el ¿cómo?, el ¿qué? *“[...] while differing from one another in important ways, all three reject linguistic elements (such as word, structure, notion or function) as the unit of analysis and opt instead for some conception of task”* (Long y Crookes, 1992, p. 1). Con sustento en las propuestas arriba delimitadas, y dadas las consecuencias de un escenario sociocultural en perpetuo cambio, se hace necesario un modelo de enseñanza experiencial situada, adaptada y desarrollada con base en las necesidades de tal contexto. De acuerdo con Díaz-Barriga (2003) *“[...] la enseñanza situada destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y reconoce que el aprendizaje escolar es, ante todo, un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales”* (p. 2). La orientación sociocultural de enseñanza experiencial y situada (ABP o TBLT), difiere de las propuestas precedentes, ya que involucran en su proceso aspectos multidimensionales de apropiación y, ya que subrayan la pertinencia tanto de sus dimensiones de relevancia cultural como de actividad social.

El aprendizaje situado, permea la enculturación del escenario cotidiano a nivel comunitario que contribuye, desarrolla y participa en la construcción del conocimiento mediante la combinación de diversas habilidades de competencias lingüísticas y transversales *“[...] un aprendizaje eminentemente experiencial [...] se aprende al hacer y al reflexionar sobre lo que se hace en contexto de prácticas situadas y auténticas”* (Díaz-Barriga, 2006, p. 30). Debido al contexto sociocultural educativo actual, se avala un aprendizaje mediante prácticas

basadas en la colaboración y la cooperación, que favorezca la construcción, la adquisición oportuna del “saber qué” del “saber hacer” y del “saber ser” (Díaz-Barriga, Hernández-Rojas, 2002, p. 52) entre otros: “El conocimiento es un fenómeno social, no una cosa. La construcción del conocimiento está mediada por la influencia de los otros y por eso, el aprendizaje implica la aproximación de los saberes de una cultura mediante la reconstrucción y co-construcción de los mismos” (Díaz-Barriga 2006, p. 51). En virtud de ello, por un lado, la enseñanza situada propicia que la comunidad estudiantil se acerque a temas de relevancia cultural, que hace que, se puedan identificar con cuestiones tangibles, directamente relacionadas con su hábitat real y establece, a la vez, una orientación cognitiva situada. Por otro lado, este enfoque posibilita que una conducta individualista se vuelva más colaborativa y cooperativa, es decir, no solamente operar y/o apoyar (lo que puede provocar un sentimiento de obligación), sino también trabajar juntos y voluntariamente, en la comprensión, la toma de decisiones y las negociaciones para la resolución de problemas, sin jerarquías entre los participantes, quienes aspiran a fines comunes al elaborar y realizar el proyecto.

De las características del enfoque instruccional centrado, experiencial y situado, destacan diversas estrategias para un aprendizaje significativo. A continuación, Díaz-Barriga (2003, P. 8) las enumera de la siguiente manera:

- Aprendizaje centrado en la solución de problemas auténticos.
- Análisis de casos (*case method*).
- Método de proyectos.
- Prácticas situadas o aprendizaje in situ en escenarios reales.
- Aprendizaje en el servicio (*service learning*).
- Trabajo en equipos cooperativos.
- Ejercicios, demostraciones y simulaciones situadas.

- Aprendizaje mediado por las nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTIC).

Lo que todas estas categorías tienen en común es que parten de una situación determinada, con un entorno definido y una problemática a resolver, y que se fundamentan en las cuatro fases identificadas por Kilpatrick (1918; 1921) y citadas por Díaz-Barriga (2006) como “[...] básicas de todo proyecto: establecimiento del propósito, planeación, ejecución y juicio” (p. 35). En la actualidad, las estrategias de Aprendizaje Basados en Proyectos se caracterizan por proponer una enseñanza/aprendizaje de perspectivas experiencial y/o situada (Díaz-Barriga, 2006), centrada en el alumno *“A social and problem-solving orientation, with explicit provision for the expression of individual learning styles and preferences, is favored over a view of teaching as the transmission of preselected and predigested knowledge”* (Long y Crookes, 1992, p. 14). Esta propuesta, plantea elementos para dar bases a la construcción del conocimiento, crear un contexto que impulse, favorezca, y potencialice un aprendizaje significativo: “ofrece en este sentido el marco apropiado para el desarrollo de la labor educativa, así como para el diseño de técnicas educacionales coherentes con tales principios, constituyéndose en un marco teórico que favorecerá dicho proceso” (Ausubel, s.f. p. 1).

1.3. La estrategia basada en proyectos en la enseñanza de lenguas extranjeras

Como lo hemos visto, las estrategias de enseñanza se han utilizado tanto en escuelas de instrucción básica como superior, y en las ciencias. En las últimas décadas, la tendencia hacia una educación a favor de un aprendizaje constructivo y significativo estableció un terreno propicio para el desarrollo de estas estrategias de enseñanza. La estrategia basada en proyectos promueve un aprendizaje en correlación con una corriente comunicativa de perspectiva co-accional social. Centrado en el alumno, este enfoque brinda una formación pertinente e integral que promueve la construcción progresiva de los saberes, en el marco de acciones orientadas a proveer un contexto idóneo para “aprender a aprender”. Para sustentar esta orientación de enseñanza basada en proyectos, se presentan a continuación, los resultados de diversas investigaciones acerca del aprendizaje de lenguas extranjeras, que

tomaron lugar en distintas partes del mundo y que fueron realizadas a partir de tres modalidades distintas.

En México, por ejemplo, el proyecto TBLT (Task Based Lenguaje Teaching, por sus siglas en inglés) fue elaborado con base en la preocupación por conocer las ventajas y la pertinencia de los materiales proporcionados a los estudiantes y profesores durante las secuencias de ejecución procesual y procedimental de las tareas. La experiencia se realizó en 2009 en el CELE (Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, por sus siglas en español), actualmente Escuela nacional de lenguas, Lingüística y Traducción, de la Universidad Nacional Autónoma de México. El estudio se llevó a cabo con estudiantes de educación superior, de entre 18 y 25 años de edad, con un nivel pre-intermedio (A2 de acuerdo con el MCERL) provenientes de varios campos de estudio. Los alumnos participaron a esta experiencia como parte del curso general de inglés que tuvo una duración de 16 horas repartidas en ocho clases de dos horas. El contexto fue un concurso de narración de una historia “*story telling contest*” involucrando tareas de producción escrita, relatos personales y un producto final (la creación de un cartel). Esta experiencia se basó en tres modalidades de aprendizaje, asignadas a tres grupos A, B y C, que contaron respectivamente con 25, 23 y 25 estudiantes.

Las tres modalidades se estructuran de la siguiente manera: Modalidad 1, señalada como “Combinada” y que considera la incorporación de nuevas tecnologías, en donde toda la interacción instruccional, así como los materiales (incluyendo la producción), se efectúan y entregan mediante el espacio virtual de la Web. Modalidad 2 “Combinada”, también incluye el uso de las nuevas tecnologías, pero toda la interacción instruccional y la producción se efectúan, no mediante el espacio virtual de la Web, sino que se entregan los productos (las historias impresas) directamente al profesor quien se encarga de armar un libro colectivo final. Finalmente, Modalidad 3, un aprendizaje limitado al material con instrucciones proporcionadas por el libro de texto, el cual no tenía como objetivo final la obtención de un producto, o sea la publicación del cartel. Para el análisis de esta modalidad se tomaron en cuenta tanto criterios cualitativos como cuantitativos. En el caso del primero, se ocupó una escala Likert y las preguntas se eligieron para evaluar la percepción del alumno sobre sus

logros es decir lo que concierne a los objetivos, instrucción, propósitos y materiales. La evaluación cualitativa, se basó en dos preguntas abiertas. La primera valoraba la percepción del estudiante acerca de la pertinencia del material y de las secuencias didácticas en su desempeño, y la segunda valoraba la competencia lingüística. La encuesta se finalizó con un “*Gap filling exercises*” de 35 preguntas que se aplicó antes y después de la realización del proyecto, y comprobó una mejora sustancial en los aspectos lingüísticos del inglés de un 6 % hasta casi un 9 %, entre el *pre* y el *post-task*.

Por un lado, esta investigación concluyó que, en el marco del aprendizaje basado en proyectos dirigido en tres modalidades, las experiencias de orden transdisciplinario apoyadas con las tecnologías fueron las más provechosas y constructivas, tanto a nivel de desarrollo de competencias lingüísticas como pragmáticas. Por otro lado, destacó la gran importancia de la motivación que ofrece una poderosa herramienta del enfoque de proyectos, como lo indica Solares (2014) “[...] *it appears the task was a powerful source of motivation and linguistic self-awareness*” (p. 95), ya que expone a los alumnos a un mejor “*input*” de fuentes abundantes auténticas, que les permite aprender al mismo tiempo, que son activos.

Sin embargo, en el marco de la enseñanza de lenguas en México hoy en día, la propuesta educativa del enfoque de proyectos no logró alcanzar el mismo impacto que en otras partes del mundo, Solares (2014). Esto se debe, en parte, a que la representación general de la educación en el país nos apunta a un proceso de enseñanza de naturaleza *task-supported* más que a un *task-base*, por lo que termina enriqueciendo el currículo o proporcionando oportunidades de actividades que no aprovechan los propósitos y beneficios reales de estas experiencias situadas. Por otra parte, de acuerdo con Solares (2014), la información no se comunica de manera extensiva a los profesores: “[...] *information about TBLT reaches most Mexican teachers via professional development courses to some extent, but mainly through the latest textbooks on the market*” (p. 81).

En el caso de Europa, por tomar otro ejemplo, debido a las necesidades de expandir los conocimientos lingüísticos y socioculturales, nacieron iniciativas a partir de los programas

Sócrates, Sócrates II o Leonardo da Vinci, los cuales se pensaron con el propósito de promover la colaboración internacional en el ámbito de la educación. De ahí, se crearon subprogramas como Lengua-A, en el marco de una formación pedagógica para la instrucción diferenciada, o Comenius 1, que fomenta la cooperación inter-escolar, o Comenius 2, diseñada con el propósito de ampliar “[...] conocimientos técnicos, formales y de idiomas extranjeros de los alumnos y del personal docente [...]” (Comisión Europea, DG de Educación y Cultura, 2 CEDGEC, 2007, p. 1).

En el caso de Comenius 1 CEDGEC, (2007, p. 1), se trata de tres programas:

1. *Proyectos escolares*: ofrecen a los alumnos y profesores la oportunidad de trabajar e intercambiar experiencias de distintos temas relacionados con la enseñanza de las lenguas, ampliar los conocimientos generales, promover la motivación y capacidad de los alumnos de comunicarse en otros idiomas y aprenderlos.
2. *Proyectos de lenguas extranjeras*: consiste en “animar al alumno a utilizar otros idiomas europeos y promover su capacidad de utilizarlos”.
3. *Proyectos de desarrollo escolar*: “orientados hacia una forma especial de cooperación escolar.

El programa “Proyectos de desarrollo escolar” inició en el año 2001/02 con el propósito de mejorar la calidad de la enseñanza por medio de la cooperación entre los 27 Estados miembros de la Unión Europea, más Noruega, Islandia, Liechtenstein y Turquía. Se determinó una duración máxima de tres años para los proyectos de desarrollo escolar. El promedio de participantes cada año es de 12.000 alumnos escogidos de unas 22.000 escuelas. Un informe estableció, en 2007, el impacto positivo que procuró la inclusión de estos programas en la Unión Europea.

Los responsables de proyectos Comenius encuestados CEDGEC (2007, p. 36), consideran que la principal aportación para los alumnos es:

- El aumento sustancial del interés por otros países (90%), una clara mejora en los conocimientos sobre la vida cotidiana y escolar de los países asociados (86%), así como un aumento de la tolerancia de los alumnos con respecto a otras culturas y a los extranjeros en general (80%).
- Un aumento general del interés por otras lenguas (76%) y una mejora de los conocimientos de inglés (62%).
- El aumento de la competencia lingüística, que encuentra sus frutos en numerosos contactos personales con alumnos y profesores (54%), y de la competencia social.
- Un incremento de la competencia propia entre los alumnos.
- Un incremento de la autoconfianza (74%), así como un incremento de la motivación por aprender y el deseo de saber (70%).
- Un incremento del conocimiento técnico.
- Un mayor conocimiento y una mejora en el manejo de la tecnología de la información y la comunicación (67%).

El informe concluye que, en general, “[...] las cooperaciones escolares Comenius 1 proporcionan una importante aportación en el aumento de las competencias interculturales, personales y sociales [...]” (CEDGEC, 2007, p. 37), y que también:

- La participación en la ejecución surte una fuerte influencia sobre las competencias interculturales, esto es, el conocimiento de otros países y culturas, y la adquisición de conocimientos lingüísticos y la cooperación en la presentación de los resultados y la evaluación del proyecto favorecen especialmente la competencia propia y las capacidades y habilidades sociales de los alumnos (CEDGEC, 2007, p. 55).

Otras numerosas iniciativas se emprendieron en otras partes del mundo como es el caso de Norteamérica o Sudamérica, por mencionar algunos. En Nueva Escocia (Canadá), el Ministerio de Educación encomendó en 2003, un estudio sobre el aprendizaje del francés en inmersión en quinto y sexto de primaria, y en primero de secundaria. El objetivo principal fue evaluar tanto las técnicas como las herramientas en un contexto de inmersión de enseñanza transdisciplinaria. Los profesores entrevistados durante la encuesta de 2003, encomendada por el Ministerio de Educación de Nueva Escocia, constataron un aumento en las expectativas de los alumnos en las diferentes etapas de su aprendizaje:

- Desarrollo de los procesos de aprendizaje de la lengua.
- Madurez de los estudiantes en sus pensamientos e intereses.
- Incremento de autonomía de aprendizaje de los estudiantes.
- Complejidad y sutileza de las ideas, textos y tareas.
- Nivel de participación de los estudiantes.
- Repercusión de las experiencias en relación con el lenguaje y el conjunto de estrategias y habilidades que los estudiantes utilizan.

A raíz de diferentes investigaciones basadas en la instrucción centrada en el aprendizaje, se puede resaltar que los beneficios de disponer de una herramienta que permita activar las competencias lingüísticas, situada en un ámbito social determinado, para interactuar e intercambiar durante las actividades de lengua, que imponen condiciones y restricciones de naturaleza operativa tanto externas como internas, posibilita lograr las exigencias comunicativas de transacciones diversas que se presentan para poder concretar acciones y adquirir la destreza indispensable. “Los alumnos desarrollan habilidades y competencias tales como colaboración, planeación de proyectos, comunicación, toma de decisiones y manejo del tiempo” (Blank, 1997; Dickinson, 1998). De la misma manera, Díaz-Barriga (2006), y otros autores como Albanese y Mitchell (1993) y Vernon y Blake (1993), proporcionan datos exhaustivos de investigaciones, que parecen confirmar que “Existe una evidencia importante que muestra que el ABP mejora aspectos muy importantes del proceso de enseñanza y aprendizaje respecto a la enseñanza tradicional” (Blumberg y Mitchell, 1993; Norman y Schmidt, 1992).

Más aún, el pedagogo Philippe Perrenoud plantea la metodología de proyectos como “una empresa colectiva” (Perrenoud, 2000), donde los profesores son los animadores, facilitadores y donde los educandos deciden. De acuerdo con el autor, este enfoque facilita la elaboración de productos concretos que pueden ser elaborados individualmente o en colaboración, proporcionando a los alumnos un rol participativo y activo en relación con sus propios intereses. Por ello, permite la adquisición y movilización de saberes, la construcción de competencias desde un entorno educativo con situaciones sociales concretas dando todo sentido a los conocimientos adquiridos y manejo de tareas (planeación, toma de decisión, organización, producción, etc.). Por lo tanto, Perrenoud (2000) expone que el aprendizaje por proyectos puede favorecer la formación integral de los estudiantes en un proceso, una ruta de aprendizaje *ad hoc* a la demanda de un escenario contemporáneo de tecnología, de información y de conocimiento. Por lo que sigue, el pedagogo apunta que la estrategia de proyectos conduce a:

1. Lograr la movilización de saberes o procedimientos, construir competencias.
2. Dejar prácticas sociales que incrementan el sentido de los saberes y de los aprendizajes escolares.
3. Descubrir nuevos saberes, nuevos mundos, en una perspectiva de sensibilización o de “motivación”.
4. Plantear obstáculos que no pueden salvarse sino a partir de nuevos aprendizajes, que deben alcanzarse fuera del proyecto.
5. Provocar nuevos aprendizajes en el marco mismo del proyecto.
6. Permitir identificar logros y carencias en una perspectiva de autoevaluación y de evaluación final.
7. Desarrollar la cooperación y la inteligencia colectiva.
8. Ayudar a cada alumno a tener confianza en sí mismo, reforzar la identidad personal y colectiva a través de una forma de facultamiento o empoderamiento.
9. Desarrollar la autonomía y la capacidad de hacer elecciones y negociarlas.
10. Formar para la concepción y la conducción de proyectos [...].

La estrategia de proyectos según Perrenoud (2000).

Desde los años 80, la pedagogía del aprendizaje por proyectos se ha colocado en un lugar privilegiado en el marco del aprendizaje de lenguas en general, tanto a nivel de la educación básica como de la educación media o superior. Otras experiencias han sido implementadas con éxito con base en esta pedagogía de proyectos en Europa, como por ejemplo en Francia, Bélgica o España. Como lo hemos señalado en este apartado, las autoridades académicas se han preocupado por proporcionar una modalidad para formar a los estudiantes con miras a ser parte de la sociedad y de ser plenamente participativos como actores competentes en torno a un sistema social multicultural y por consecuencia multilingüe. A lo largo de más de 38 años se ha podido observar, a través de diferentes aplicaciones, encuestas e investigaciones, que esta metodología puede llevar a los alumnos a lograr un mejor aprendizaje, una mejor formación individual y grupal de sus competencias generales y específicas, proveyéndoles de una mayor flexibilidad, y autonomía, así como de una capacidad de desarrollar sus propias competencias para generar nuevos conocimientos. Les permite tener el control a nivel procedimental, reflexivo, el “saber cómo, el “saber cuándo”, el “saber por qué”, elementos claves para enfrentar las nuevas dinámicas laborales, y convertirse en profesionistas y protagonistas en la co-acción social.

1.4. La competencia intercultural en el marco del aprendizaje basado en proyectos

Tal y como se mencionó anteriormente, este trabajo de investigación, aplicación y análisis de experiencia, basado en una metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos, tiene como finalidad ofrecer una propuesta educativa. Un instrumento que facilite y fomente el desarrollo de la competencia intercultural, elemento indispensable que se destaca de los demás contenidos de competencias generales y comunicativas en torno a la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras (en general) y del francés (en particular, en el caso de este trabajo).

Así como se ha señalado en varias ocasiones anteriormente, se operó un cambio drástico, así como indispensable, en el ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras, con la implementación del enfoque comunicativo en los años setenta y, más adelante, con la

elaboración del MCERL (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, por sus siglas en español) mismo que fue elaborado entre 1993 y 1996. Cabe señalar, que el inicio de la era comunicativa coincide con la introducción del componente de interculturalidad en Francia, el cual empezó a tomar un lugar relevante en el marco de la enseñanza del francés como lengua materna, por medio de la pedagogía de compensación destinada a niños de migrantes que, tiempo después, fue sujeto a polémica en un reporte llamado “*Apprendre à être*” (1972), que criticó duramente la visión neocolonialista que tendía a semejar las culturas de los inmigrantes a las de los nativos (De Carlo, 1998, p. 41). Es entonces, mediante el cambio de perspectiva, cuando se plasmaron otros aspectos de las lenguas que, hasta entonces, no se habían considerado en la concepción de currículos y programas elaborados por y para las instituciones gubernamentales y educativas. Por consiguiente, se integraron nuevas competencias a fin de fomentar y permitir una mejor comunicación e interacción entre los países miembros de una Unión Europea (constituida por diversas lenguas y culturas), y así, facilitar su movilidad no únicamente dentro de la zona europea, que contaba en 2019 con 28 estados integrantes y una población total de más de 500 millones, sino también a nivel internacional. Asimismo, el objetivo de una educación que incluya diversidad cultural y lingüística es proveer, por medio de la competencia intercultural, un entorno plurilingüe y pluricultural, un mejor conocimiento y entendimiento en el respeto mutuo de las diferentes culturas con el afán de llevar a cabo el intercambio y la cooperación entre las diversas comunidades, mermar la predisposición a los estereotipos y de esta forma, superar los prejuicios y la exclusión social y cultural (MCERL, 2002, p. 2).

A raíz de lo anterior, una parte primordial del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa era definir los criterios y contenidos para establecer “niveles comunes de referencia” y entre otras cosas, fomentar una enseñanza/aprendizaje en la diversidad y con más apego a una realidad contemporánea que incluya contenidos con características de autenticidad de todas las identidades sin distorsión, así como de sus riquezas culturales para permitir un mejor desempeño co-accional, al impulsar la cohesión y la convivencia en la interacción de dominio político, económico y social (MCERL, 2002, pp. 2-3).

En el contexto de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas, el MCERL define, entre otros aspectos, las competencias generales como el conocimiento declarativo (saber), las destrezas y las habilidades (saber hacer), la competencia «existencial» (saber ser), la capacidad de aprender (saber aprender) y las competencias comunicativas de la lengua, las cuales aluden a las competencias lingüísticas (lexical, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica u ortoépica), la competencia sociolingüística y las competencias pragmáticas. En este sentido, el proyecto de elaboración de “*Affiches Interactives*” aspira a brindar a los aprendientes una herramienta que requiere la movilización de conocimientos, no solo de naturaleza lingüística sino también sociocultural, sociolingüística y pragmática. En virtud de ello, se propuso no solamente desarrollar la competencia intercultural sino también conscientizar a los estudiantes sobre la misma y su relevancia en el proceso del aprendizaje del francés.

1.4.1. La competencia intercultural

La competencia intercultural hace referencia a la habilidad que posee una persona para actuar de forma adecuada y flexible frente a situaciones y contextos que solicitan acciones, actitudes y expectativas con personas de otras culturas. Esto requiere, para el individuo, detentar el conocimiento de las diferencias entre las culturas de las lenguas extranjeras y su propia cultura. Requiere, además, poseer la capacidad de mediar, aportar soluciones entre culturas de orígenes distintos. Es posible distinguir cinco componentes de la competencia intercultural (Bertocchini y Costanzo, 2008, p. 149): el componente etnolingüístico, el componente accional, el componente relacional, el componente interpretativo y el componente intercultural. Son los últimos dos componentes, el interpretativo y el intercultural, los que se verán beneficiados por medio de la presente propuesta didáctica, cuyo tema aborda las costumbres y festejos del mundo francófono.

El componente interpretativo se refiere a la capacidad de los sujetos de describir y analizar la “*société autre*” (en este caso las sociedades francófonas) por medio de la observación de la materia cultural de la región considerada. El componente intercultural, por su parte, considera a la materia cultural como objeto de juicios evaluativos susceptibles de activar

reacciones de etnocentrismo y de intolerancia. Este componente tiene como objetivo actuar sobre dichas representaciones y actitudes negativas y llevar a los estudiantes a una forma más abierta de identidad cultural (Bertocchini, Costanzo, 2008, p. 149).

1.4.2. La consciencia intercultural

La consciencia intercultural hace referencia a:

El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la consciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la consciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. Además del conocimiento objetivo, la consciencia inter-cultural supone una toma de consciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos nacionales (MCERL, 2002, p. 101).

1.4.3. Las habilidades interculturales

Las habilidades interculturales se refieren a:

La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera; la sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas; la capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas y; la capacidad de superar relaciones estereotipadas (MCERL 2002, p. 102).

A partir de este planteamiento, se trata de impulsar y desarrollar en los estudiantes de francés esta conciencia intercultural a través del conocimiento de los factores contextuales, la superación de estereotipos y el desarrollo de la empatía.

1.4.4. La interculturalidad factor significativo en el aprendizaje/enseñanza de lengua

En la actualidad, hay que considerar que para volverse protagonistas plenamente activos y competitivos en un escenario societal actual que se simboliza por su rasgos multiculturales y por consecuencia, pluriculturales y plurilingües, es imprescindible obtener un desempeño óptimo en la práctica de las lenguas, siendo un factor de mayor importancia para poder considerar una participación plena y preponderante en una estructura política y socio-económica global, facultando una expresión cultural libre y una cohesión social absoluta. Por consiguiente, la competencia intercultural se manifiesta como uno de los fundamentos esenciales en el aprendizaje y la adquisición de la lengua francesa en el contexto de este trabajo.

[...] le dialogue interculturel exige, pour être efficace, l'acquisition de compétences interculturelles, notamment la capacité d'adopter une perspective multiple, et de se voir soi-même et de voir les situations et les événements en adoptant la perspective culturelle de l'«autre» (Autobiographie des rencontres interculturelles, contexte, concepts et théories. 2009, p. 11).

Por ello, el componente de la interculturalidad representa un factor significativo en la toma de consciencia en torno a la(s) cultura(s) de la lengua, de identidades múltiples y diversas. No sólo es la capacidad de apertura, de interés hacia la cultura del otro, sino también la facultad de tomar en cuenta las distintas perspectivas de otras culturas, sus prácticas, situaciones, eventos y actuaciones, sin que por ello haya que limitarse a una opinión, perspectiva o postura personal que pudiera inducir el rechazo.

El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural, [...] consciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la consciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua [...], [...] la consciencia intercultural supone una toma de consciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos nacionales (MCERL, 2002, p. 101).

De igual forma, tener la habilidad en demostrar empatía, es vivir en la alteridad cultural a través de sus propias experiencias, reflexiones y de esta manera poder interpretarlas. Es también, impulsar la tolerancia al aceptar las diferencias en las prácticas de modos, usos y costumbres de otras comunidades, etnias o estructuras sociales comunitarias que viven y piensan de manera contraria o desde corrientes, prácticas y tradiciones distintas a la propia cultura. En sí, se trata de respetar, de comprender estas diferencias (sin que esto signifique avalarlas), de favorecer una dinámica de coexistencia entre los pueblos, naciones, con el fin de promover una armonía pluricultural en una sociedad contemporánea multicultural *“L’expression « dialogue interculturel » désigne un échange de vues ouvert et respectueux entre des individus et des groupes d’horizons et d’origines ethniques, culturels, religieux et linguistiques différents.” (Conseil de l’Europe, 2009, p. 11).*

La competencia intercultural es, asimismo, un factor significativo en el desarrollo de las competencias generales y comunicativas, como se mencionó en este apartado anteriormente. Por tanto, esas últimas se siguen adquiriendo y desarrollando a lo largo de la vida, por medio de la educación en casa, en las instituciones educativas y/o de manera empírica (experiencia) durante la infancia, la adolescencia y en la vida adulta. Porque el conocimiento se sigue adquiriendo, ya sea de un modo consciente o inconsciente, en contextos académicos y/o laborales y sociales. Además, este mismo puede variar y tomar otras dimensiones y significados, según el sistema societal en el cual sus actores estén involucrados y evolucionen, lugares, objetos, actividades, etc., desde un ámbito que sea personal, público,

profesional o educativo (MCERL, cuadro 5 (Sección 4.1.2) y así extendiendo en su desempeño cotidiano a la vez y paralelamente sus competencias generales del "saber hacer, "saber ser", "saber aprender" mejorando e incrementando sus competencias comunicativas de la lengua tanto lingüísticas, sociolingüísticas como pragmáticas.

Los fines que persiguen los agentes son valorados y las acciones que realizan son evaluadas en función de un conjunto de normas y valores característicos de cada práctica. Así, las prácticas incluyen una estructura axiológica y además las acciones son guiadas por las representaciones explícitas (creencias, teorías y modelos) que tienen los agentes, y además por conocimiento tácito (Olivé, 2009, p. 26).

En el ámbito de la lengua francesa como inglesa o bien portuguesa por ejemplo, los actos comunicativos de lengua se han enfrentados a grandes cambios y variaciones a lo largo de los tiempos debido, entre otras cosas, a las conquistas y los desplazamientos migratorios de poblaciones con motivo de sobrevivencia. Por esta misma razón, las lenguas denominadas originalmente lenguas romances presencian en cada comunidad facciones identitarias resultantes del origen cultural, lingüística y de sus diversas localizaciones geográficas en las cuales se encuentran. Por ende y tomando en consideración lo que se apuntó en este párrafo, aparece idóneo en esta fase del trabajo compartir a continuación algunos datos actuales sobre la lengua francesa y por ende la francofonía:

- [Hay] 300 millones de francófonos en el mundo, de los cuales 72 millones son hablantes parciales.
- [El francés es] la 5ª lengua más hablada del planeta y la única, junto al inglés, que se habla en los cinco continentes.
- [El francés es] la 2ª lengua de los negocios en el espacio europeo y la 3ª en el mundo.
- [El francés es] la 4ª lengua de la red.
- La OIF agrupa a 84 estados y gobiernos (de los cuales 26 son observadores) repartidos en los cinco continentes.
- La Francofonía es : Mil millones y medio de habitantes.
- [La francofonía es] 88 estados y gobiernos de la OIF que suman mil millones y medio de habitantes, es decir el 16 % de la población mundial.
- La OIF es: más de un tercio de los estados miembros de la ONU.

- [La francofonía está conformada por] 88 estados y gobiernos de la Organización Internacional de la Francofonía que representan más de un tercio de los miembros de las Naciones Unidas.
- [El francés es la] lengua oficial en 32 estados miembros.
- En 32 estados y gobiernos miembros u observadores de la OIF, el francés es lengua oficial, sola o junto con otras lenguas.
- El espacio francófono representa el 20% del comercio mundial de mercancías.
- Los países francófonos representan el 20% del comercio mundial de mercancías.
- Se calcula que en el mundo hay 900,000 profesores de francés y 125 millones de personas que estudian francés.
- Para algo más de 76 millones es un vector de aprendizaje y cerca de 49 millones lo estudian como lengua extranjera.
- En la mayoría de países miembros de la Francofonía, el 60% de la población tiene menos de 30 años.
- 55% de los francófonos viven en África.

(Organización Internacional de la Francofonía, 2019).

En consecuencia, es significativo que el usuario tenga la capacidad de comunicar de manera congruente en la lengua meta y que pueda adquirir una consciencia intercultural, así como un conocimiento sociocultural y pragmático, que le permitan llevar a cabo actos de comunicación en los que sea capaz de relacionarse e interactuar con la población adaptándose a sus normas.

Se trata de conocer y aprender los usos y costumbres (normas socioculturales) de la sociedad en la que se interactúa, entender sus orígenes y aceptarlos, aun cuando el hablante no los comprenda por proceder de una cultura diferente. Así, podrá desarrollar empatía, lo que le permitirá actuar con destreza y respeto a la cultura del otro, e incluso, convertirse en un mediador intercultural.

En suma, es importante desarrollar la capacidad de observar y comprender las diferentes situaciones de la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores y las creencias de los miembros de una comunidad, para adoptar un lenguaje verbal y no verbal que se apegue a las convenciones sociales a nivel profesional, político y social. Esta destreza abre la posibilidad de un ser mediador entre dos culturas distintas.

2. SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

2.1. Contexto académico

En este apartado se detallará la implementación, sistematización y análisis del proceso así como la descripción de los contenidos de los proyectos de la experiencia realizada en un nivel intermedio, y que se llevó a cabo en el marco del presente trabajo sobre aprendizaje del francés bajo un enfoque basado en proyectos, cuyo objetivo es desarrollar la competencia intercultural de los estudiantes de francés. Esta práctica se concretó en el contexto de una modalidad presencial en la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT), anteriormente Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE). La ENALLT, situada en el campus de la Ciudad Universitaria de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), albergaba, en el segundo semestre de 2016, un poco más de 7000 estudiantes, de los cuales 1321 cursaron francés y provenían, principalmente, de las distintas facultades y escuelas de la UNAM. En 2017 (semestre escolar 2018-1) la oferta institucional en materia de cursos abarcaba diecisiete lenguas extranjeras desde el inglés hasta el náhuatl, pasando por el hebreo.

Este experimento, el cual se sistematizará y analizará más adelante, forma parte de una iniciativa que comenzó en 2014 y que se fue estructurando a lo largo de los semestres, lo que permitió mejorar significativamente la elaboración de los futuros proyectos, efectuando numerosas modificaciones como: los lineamientos (formato de los archivos escritos, de imagen y de video, los medios de comunicación, los tiempos de entrega, etc.) y el contenido de las sesiones y sus objetivos. Es así como, a medida que tuvieron lugar las sesiones de realización y fabricación de los carteles, se acordó, en conjunto con los alumnos, integrar a los carteles un código de barras o QR (*Quick response code*, por sus siglas en inglés). Esta decisión permitió, por un lado, subir las grabaciones a la red YouTube, facilitando la visualización de los videos para mayor comodidad de los visitantes de la exposición. Por otro, permitió resolver la cuestión logística de disponer de pantallas o de un auditorio para la difusión de dichos productos.

Esta sistematización profesional se deriva de trabajos concebidos y desarrollados por un grupo de estudiantes de nivel 4 durante el semestre escolar 2018-1. El público estudiantil que participó en las actividades había cursado previamente tres niveles de francés y acreditado 360 horas de aprendizaje, lo que corresponde aproximadamente a un nivel A2+ del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Los cursos que ofrece la escuela no forman parte de las asignaturas que conforman los planes de estudio de las facultades, por lo que no son de índole obligatoria. Así pues, de manera general, el público que asiste a la escuela lo hace por decisión propia con el objetivo de aprender un idioma “conscientes de la importancia de desarrollar un repertorio multilingüe” (CELE, 2015). A lo largo de los semestres, la mayoría de los alumnos manifiesta un gran interés en su proceso de aprendizaje, pues la adquisición y un buen dominio de una o más lenguas, se encuentra, habitualmente, vinculado con las exigencias de un desarrollo pleno en el ámbito de sus carreras y de sus vidas.

En lo que concierne a la población de la escuela, resalta que el francés es la segunda lengua más enseñada después del inglés, con 2280 estudiantes, cifra que representaba un poco más de 1700 alumnos en 2016. Estos últimos, conforman un público estudiantil muy heterogéneo, procedente de campos disciplinarios muy diversos que van desde las ciencias sociales y humanas hasta las ciencias exactas y aplicadas, pasando por las artes y la literatura. La mayor parte de ellos estudiaron inglés en la preparatoria, de tal forma que el francés es generalmente su segunda lengua extranjera. En una encuesta interna, realizada por los profesores del CELE a finales del 2009, se destaca que dentro de la comunidad estudiantil, los principales factores de motivación externa para aprender francés son: el deseo de conocer y leer obras de referencia en francés, la posibilidad de viajar a un país francófono (en particular Francia o Canadá), la intención de estudiar, participar en un intercambio, conocer más a fondo la cultura de la lengua y trabajar. Por lo tanto, ante los requerimientos de la sociedad actual a nivel mundial, se manifiesta la necesidad de disponer de actores adecuadamente preparados, que tengan un alto desarrollo personal y competencias generales, así como una perspectiva, a nivel global, en cuestiones de competencias comunicativas plurilingües y pluriculturales.

El departamento de francés se ha fijado como objetivo “contribuir a la formación de profesionistas con el aprendizaje de lenguas-culturas extranjeras para facilitar una mayor movilidad profesional, académica y estudiantil” (Signoret, 2009, p. 22). Es por ello, que los programas y objetivos fueron elaborados en función de las características y necesidades de los estudiantes que conforman una comunidad heterogénea no sólo por su campo de estudio sino también por su edad, su origen social y sus aspiraciones “[...] de tal manera que los ámbitos privilegiados son el privado, el público y el educativo” (CELE, 2015, p. 11). En cuanto a la oferta en materia de cursos de francés, generales y más específico, las competencias generales están orientadas principalmente hacia el saber-aprender las estrategias de aprendizaje y las competencias culturales e interculturales.

En 2017, el departamento de francés ofrecía tres modalidades de enseñanza: presencial, semi-presencial y a distancia. Del sistema presencial destacan dos modalidades: los módulos centrales y los módulos específicos. Estos últimos, se dividen en tres categorías. La primera se conforma por dos cursos de comprensión de lectura que cuentan con cuarenta y ocho horas cada uno. El primer curso está destinado a la población estudiantil de la facultad de Ciencias Políticas y Sociales en una modalidad semi-presencial, y se enfoca en una preparación específica que orienta a los estudiantes hacia el desarrollo de estrategias de lectura que les permitan leer publicaciones francófonas sobre su campo disciplinario. El segundo curso se dirige a alumnos de otras carreras. Ambos cursos tienen como objetivo principal preparar a los futuros candidatos para el examen de certificación de lengua de la UNAM y, por tanto, se les abre la posibilidad, entre otras, de certificarse en el dominio y la comprensión de lectura de lenguas extranjeras por medio del Centro de Evaluación y Certificación de la UNAM y/o de presentar las certificaciones oficiales del gobierno francés como el *Diplôme d'Études en Langue Française* (DELFL, por sus siglas en francés) o el *Diplôme Approfondi de la Langue Française* (DALFL, por sus siglas en francés), a través de su embajada. En la segunda categoría, se encuentran los talleres de producción e interacción escrita para los estudiantes inscritos en alguno de los módulos centrales y que aspiran a perfeccionar sus competencias de redacción (producción-interacción escrita) de la lengua. La última categoría concierne a los estudiantes de francés que desean prepararse y optar por la movilidad internacional estudiantil en un país francófono; se trata del curso de nivel 8 que

ofrece descubrir y/o conocer más, los sistemas educativos y profesionales de Francia y Quebec. En el caso de los módulos centrales, el programa del departamento está constituido por 7 módulos semestrales de 4 habilidades, que abarcan desde el nivel A1 hasta el B2 y está basado en los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia. Los módulos de los niveles 1 a 3 tienen una duración, cada uno, de 120 horas, mientras que los niveles 4 a 7 duran 96 horas cada uno. De esta manera, la duración total de la formación en lengua francesa es de setecientas cuarenta y cuatro horas.

En el presente trabajo se expondrán las producciones que se realizaron en una modalidad de curso presencial: módulos centrales del aprendizaje del francés.

2.2. Experiencias de sistematización, un contexto intercultural y pluricultural formativo y motivacional

La implementación de los proyectos expuestos en este trabajo tuvo lugar en el año 2017, durante el periodo escolar UNAM 2018-1. En el contexto de esta experiencia, se escogió a estudiantes que cursaban la modalidad presencial en el nivel 4, intermedio, de acuerdo con la atribución y designación de niveles de la institución, lo cual equivale a un nivel A2⁺ según los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Este curso era impartido en cuatro clases por semana del lunes a jueves, con un aprendizaje que sumaba 456 horas al concluir el semestre. Cabe señalar que previamente a este trabajo de sistematización se habían realizado ya cuatro experiencias entre septiembre del 2014 y diciembre del 2016 (véase anexo 1). Todas ellas incluyeron las fases del proyecto en su totalidad desde su concepción hasta su difusión. No obstante, se decidió realizar este trabajo final con base en los proyectos realizados durante el segundo semestre del 2017 .

En el marco de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, la máxima casa de estudios, la UNAM, a través de la ENALLT, se propuso la misión de promover los aspectos culturales en el ámbito de la educación, como ha sido la tendencia de los últimos años. El enfoque cultural, como parte de una enseñanza que incluyera rasgos de interculturalidad, se ha

revelado como un elemento imprescindible del aprendizaje de lenguas; la huella cultural y las costumbres son fundamentos de la identidad de una comunidad lingüística. Asimismo, en nuestra sociedad global y pluricultural, surge el interés y la necesidad de formar a los estudiantes en el aprendizaje de una o varias lenguas por medio del entendimiento de sus culturas. Aprender un idioma significa aprenderlo desde este punto de vista, es decir, tener una representación real y fiel de la lengua a partir de un entorno auténtico “[...] conviene gestionar el contacto con el otro, entablar un trabajo de reflexión sobre los estereotipos y las representaciones en presencia” (CELE, 2015, p. 17). Entender la cultura del otro es el encuentro con la cultura del otro, la representación de la cultura que tiene el otro genera empatía y tolerancia fomentando la pluriculturalidad. Hablar francés, como otras lenguas, no se limita exclusivamente a Francia sino que, así como el español se habla en otras partes del mundo, el francés también. Este fenómeno se llama francofonía y, como se menciona en el capítulo precedente, se posiciona como una de las más grandes comunidades lingüísticas del mundo, por lo que da lugar a una gran diversidad y maneras de comunicar, expresarse, actuar y reaccionar; el lenguaje vincula las costumbres de su comunidad. De facto, la Organización Internacional de la Francofonía (OIF, por sus siglas en español), se refiere en su portal a “la vitalidad y riqueza de la Francofonía mediante la diversidad de sus culturas y la pluralidad de los acentos de la lengua francesa y de sus lenguas asociadas”.

Fomentar actividades que permitan una reflexión acerca de la lengua es para el estudiante hacer, ser y actuar con la lengua meta, lo cual implica abordar diversas competencias: lingüísticas, socio-lingüísticas y culturales. Pero también es abordar un enfoque que lo predispone a un aprendizaje reflexivo y pragmático que le permita obrar en la adquisición de competencias comunicativas de la lengua que incluya factores metalingüísticos y metacognitivos para una formación que sea provechosa y que lo acompañará toda su vida. Estas actividades ubican a los estudiantes como “[...] los protagonistas de su propia formación para adquirir las competencias [...]” y “[...] puedan administrar su repertorio lingüístico” (CELE, 2015). Además, el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto actual de esta era digital frente a un escenario contemporáneo, nos insta como académicos a tener una visión que facilite la integración, la popularización en el uso de estas nuevas competencias, que han surgido con las herramientas de las Tecnologías de la Información y

la Comunicación (TIC, por sus siglas en español), para respaldar un ámbito educativo y profesional formativo de los educandos. En este sentido, las TIC se presentan como las herramientas de mayor potencial en un contexto de adquisición/aprendizaje en LE y, por lo tanto, no sólo facilitan un caudal de información y diversos soportes textuales, de video y de audio, sino que tienden a incrementar y promover las oportunidades para aprender, practicar en autonomía, sirviéndose de documentos e información reales durante su proceso educativo.

Por lo citado arriba y por la naturaleza de la ENALLT, cada semestre la institución organiza, entre otros, eventos que fomentan el encuentro intercultural, pluricultural y multicultural entre los miembros pertenecientes a la comunidad estudiantil de las diecisiete lenguas que se imparten en la Escuela. Se organizan eventos culturales cada semestre, donde toda la comunidad estudiantil puede participar y sugerir temáticas diversas en sus lenguas respectivas; posteriormente, se anuncian las fechas y eventos por medio de carteles (véase anexo 2) exhibidos dentro y fuera del recinto académico. Una vez seleccionada la temática, los respectivos departamentos de lenguas deciden elaborar, a través de los profesores y alumnos, las diversas actividades, por ejemplo: exposiciones, carteles, proyecciones de videos, talleres, juegos, karaokes, obras de teatro, entre otros. La propuesta se manda detalladamente, en un documento de Word y de Excel (véase anexo 3 y 5) elaborado para este efecto, al servicio correspondiente de la Escuela que está a cargo de publicar el material, por ejemplo, en nuestro caso, imprimir los carteles y/o proveer los equipos necesarios para la realización de los proyectos. También, en nuestro caso, proporcionar las pantallas y los soportes necesarios para la exposición y proyección de los productos durante el festival. La presentación del festival tiene lugar, generalmente, en el transcurso del tercer o cuarto mes del semestre y tiene lugar en toda la Escuela (afuera, en los pasillos, en las aulas).

2.3. Arranque del proyecto en el aula

Antes de la puesta en marcha del proyecto en la aula, la cual ocurrió aproximadamente un mes después de haber ingresado a clase, se pidió a los alumnos contestar un cuestionario

(véase anexo 6) que ayudó a recolectar datos para la primera parte de la encuesta, que se analizará a posteriori en el capítulo 3. Los estudiantes de la comunidad universitaria que participaron en esta experiencia son mujeres y hombres de un rango de edad de entre 18 y 52 años; la mayor parte proviene de las distintas áreas como las de Ciencias Sociales y Humanas, las Ciencias Exactas y Aplicadas, las Artes y la Literatura. En la experiencia que se sistematizará a continuación se encontraban entre los participantes, estudiantes inscritos en licenciatura o posgrado de la UNAM en carreras tan diversas como administración, arquitectura, biología, ciencias de la comunicación, derecho, economía, física, historia del arte, ingeniería en sistemas, literatura, medicina, pedagogía y psicología; y también, académicos y administrativos del campus universitario en activo y egresados de la UNAM. Los proyectos se elaboraron con tres grupos, en una modalidad presencial, en cursos de seis horas por semana, como se ha mencionado más arriba.

Para la sistematización de este proyecto que se realizó en el transcurso del semestre escolar 2018-1, se seleccionó un grupo conformado por 21 alumnos de nivel cuatro que contaban con trescientas sesenta horas de clase y provenientes de distintas carreras de la UNAM, así como ya se ha mencionado ampliamente con anterioridad, y con base en este acervo se organizaron equipos de entre 4 y 5 miembros, cada uno. De manera general, la elaboración de los proyectos se llevó a cabo en un lapso de 7 a 8 sesiones, sin embargo, hubo ciertas restricciones en relación con los avances y tiempos, debido a la fecha de entrega establecida por la institución. Cada una de las sesiones tenía una duración de 90 minutos durante las cuales se abordaron las diversas fases que requiere la preparación y producción de dichos trabajos. Generalmente, las sesiones tenían lugar cada jueves, último día de clase de la semana, lo que permitía a los estudiantes conseguir con el maestro las observaciones, aclaraciones de dudas y la información necesaria para seguir con la realización de sus proyectos respectivos.

En el siguiente apartado, se señalarán con detalle los pasos que se llevaron a cabo en el transcurso de cada sesión, en el marco de la creación, la elaboración y la realización de los proyectos “*Affiches Interactives*” hasta llegar a la obtención de los productos finales que dio lugar a una exposición de los trabajos durante el encuentro organizado por la ENALLT por y

para su comunidad estudiantil en el año 2017. Vale la pena resaltar que la descripción de cada fase realizada ulteriormente en este trabajo recepcional, refleja en general, con justeza, la mecánica y el tiempo que se ha necesitado para el desarrollo, proceso y producción de cada proyecto.

En estas experiencias, los alumnos se dedicaron a la creación de carteles interactivos que consisten en pósteres impresos en papel que se fundamentan en el concepto de un cartel de cine. En efecto, los carteles de películas generalmente anuncian un poco el tema, el ambiente, pero uno se tiene que esperar hasta ver la película para saber de qué se trata; en cambio, en el caso de la presente experiencia, el visitante de la exposición puede, desde luego, disfrutar no solamente del cartel pero también, de la película o video al mismo tiempo que descubre el anuncio. En este sentido, gracias a la tecnología ha sido posible crear un producto donde el espectador pueda visionar el video individualmente, en su celular, durante el recorrido de la exposición, fase conclusiva del proyecto. La denominación “interactivo”, se debe a que estos carteles se sirven de herramientas digitales, y más precisamente del Quick Response code (QR, por sus siglas en inglés), o "código de respuesta rápida", que insertado en el poster permite al público tener una interacción entre el producto impreso y el material grabado en videos elaborados por los estudiantes, en el marco de estos proyectos. De tal modo que, esta idea se apoya mayormente en el uso de herramientas digitales, y en este caso, podemos señalar, entre otros, la web, las diversas aplicaciones y programas, e inclusive, como lo acabamos de mencionar, la utilización del celular tipo Smartphone. Las sesiones de fabricación se llevaron a cabo en el laboratorio multimedia y en el aula. Las 8 clases que estuvieron destinadas a los proyectos se repartieron en un periodo de 8 semanas, lo que significa aproximadamente una sesión por semana. Hay que añadir que la comunicación entre todos los actores, es decir, tanto alumnos-alumnos como alumnos-profesor o profesor-alumnos (el profesor teniendo un rol de facilitador) durante la realización de esta experiencia se estableció a través de diferentes medios: correo electrónico, WhatsApp y Facebook.

Sesión 1

Arranque del Proyecto, Carteles y Videos

La primera sesión de una hora y media consistió en informar a los estudiantes sobre su participación y rol en este evento y notificarles la temática, los objetivos y los requisitos del proyecto.

Al principio de la sesión se repartió entre los participantes un instructivo (Véase anexo 4) que incluía las características del proyecto, los objetivos y el tipo de producciones que se esperaba pudieran desarrollar. La dinámica fue la siguiente: la lectura del documento se hizo en voz alta entre todos los estudiantes y se esclareció y resolvió cualquier duda que surgiera en este momento. Es importante señalar que en las instrucciones se determinó que el envío de sus propuestas debía efectuarse en un formato Word Excel o similar (Véase anexo 5) y debían enviarlo por correo en un plazo de siete días. Este documento debía incluir un título tentativo, una descripción sintetizada del proyecto, los nombres y correos de cada miembro del equipo. En esta sesión también se abordaron aspectos sobre los tiempos de elaboración y sobre el manejo de los trabajos durante todas las etapas de elaboración. La última parte de esta sesión se dedicó a la conformación de los equipos por parte de los estudiantes, con la condición de que fueran de 4 o 5 personas.

Una vez conformados los grupos, los alumnos se pusieron de acuerdo sobre los medios de comunicación más apropiados para estar en contacto en todo momento y es así como procedieron al intercambio de correos, números de teléfono, direcciones de Facebook, etc. Una parte significativa en el éxito de esta manera de comunicarse es que el trabajo pudo concretarse en gran medida, excepto para las sesiones de revisión, fuera del salón de clase y/o recinto académico. Antes de concluir la clase, se sugirió a los estudiantes que asignaran funciones a cada miembro del equipo.

Tiempo de realización: 1h30

Producto final: Entrega de instrucciones, planteamiento de dinámica y formación de equipos de trabajo para la realización del proyecto.

Sesión 2

Inicio, plan de elaboración, delimitaciones y aclaraciones

En esta sesión, los estudiantes acudieron a clase con una propuesta que había sido definida y aceptada en días anteriores por la mayor parte de los equipos de trabajo. Los proyectos que fueron validados por el profesor, pasaron a la fase de elaboración de su cartel, del guion, que serviría para plasmar los comentarios de audio que acompañan el video, y del material audio visual. Los grupos cuyo proyecto no fue validado por el profesor tuvieron que replantear su propuesta. Durante las sesiones, el docente actuó como un guía para ayudar a revisar, definir o redefinir su trabajo y desde luego empezar con la concepción de la propuesta. Por lo regular, los proyectos, se trabajaron directamente en las computadoras, tabletas o Smartphones que los estudiantes llevaban al aula a partir de productos respaldados en sus laptops, USB o en la nube. Para finalizar esta clase, se procedió a una proyección de muestras de trabajos que habían realizado compañeros de semestres anteriores (carteles y videos), ya que era una manera de evidenciar el tipo de productos que se esperaban.

Dado que esta segunda clase tuvo lugar al inicio de las fases de elaboración, en esta sesión como en la siguiente, se procedió a realizar aclaraciones previas a la creación del producto.

Tiempo de realización: 1h30

Producto final: Aclaraciones, reformulación y elaboración del primer borrador y muestras de proyectos.

Sesión 3

Revisión del borrador de los trabajos: carteles y videos

Al llegar a este momento, los alumnos habían definido ya la orientación que tomaría cada trabajo y presentaron por un lado, los primeros recursos que habían seleccionado, fotografías, videos y audios, y por otro, el primer borrador de sus diálogos. Mientras se efectuaban las revisiones en el laboratorio o el aula, los demás estudiantes seguían elaborando sus proyectos respectivos.

Para estos primeros esbozos, se examinaba la pertinencia y cohesión de los materiales, y por supuesto de los diálogos, para posteriormente descartar los elementos que aparecían como inconsistentes o de poco interés. En el caso de los diálogos, se examinaban en particular elementos lingüísticos como la morfosintaxis, la ortografía, la coherencia, la puntuación, y también se revisaban cuestiones del tiempo de participación y la duración de los materiales de audio-video. Cabe mencionar que la redacción de los guiones abarcó sistemáticamente, la revisión y cuidado de los elementos de géneros discursivos, morfosintácticos y gramaticales de la lengua, errores recurrentes que pueden ser provocados, en gran parte, por la influencia y las interferencias culturales de la lengua materna, pero igualmente, involucra la fonética, y el tipo de producción (es precisamente el caso de este trabajo, que implica la producción/interacción escrita y oral). Las correcciones se efectuaron de manera colegiada, con el grupo se analizaron los errores, preguntándoles, se anotaron en el margen los errores, con un código de letras preestablecido: Gram/Voc/Form, si se trataba por ejemplo de gramática, vocabulario, de forma o de fondo. La cuestión de la prosodia interviene del mismo modo, más adelante al abordar la entrega del borrador de la primera grabación.

A este nivel en la evolución de esta experiencia, para los participantes se comenzaba a precisar el rumbo que tomaría cada trabajo y los contenidos que llevaría. Al terminar esta sesión, se les pidió llevar para la siguiente sesión un borrador de los carteles y, como en las anteriores, se aclararon las dudas, y se les recordó el horario y la fecha de la siguiente sesión.

Tiempo de realización: 1h30

Producto final: Validación o solicitud de correcciones de diálogos. Validación o solicitud de correcciones, modificaciones de materiales fotográficos, videos y audios.

Sesión 4

Revisión del borrador de los carteles y diálogos

Así como se mencionó en la sesión precedente, en esta fase los alumnos presentaron el boceto de los carteles. La evaluación se enfocó en la parte del contenido, la presentación, la tipografía, y evidentemente la ortografía, así como el nivel morfosintáctico. Se siguió revisando los diálogos y se dio el visto bueno para iniciar con la grabación.

Simultáneamente, se empezó a planear y estructurar sus videos, segundo componente del proyecto. Al concluir este día, se les pidió traer para la siguiente clase, un borrador de los videos y audios, se aclararon las dudas, y se les recordó el horario y la fecha, como es costumbre durante la sesión.

Tiempo de realización: 1h30

Producto final: Validación y/o solicitud de últimas correcciones de diálogos antes de abordar la fase de grabación. Validación y/o solicitud de correcciones, modificaciones de los borradores de los carteles. Elaboración del borrador de videos con base en sus contenidos de materiales: fotográficos, videos y tipográficos.

Sesión 5

Últimos ajustes de los carteles y revisión de grabaciones y videos

Por un lado, se realizó la revisión de la versión final del cartel y se dio también el visto bueno para su publicación. Por otro, se examinaron las grabaciones, cuestiones técnicas como la duración, la calidad del sonido, pero en particular durante esta fase, la prosodia. Asimismo, con ayuda del profesor se hizo la retroalimentación sobre los videos por equipo. En el caso de que los audios y videos cumplieran con las expectativas, los participantes pudieron entonces, pasar a la producción final del material, es decir, a la edición del video. Al acabar la clase, se les pidió que para la siguiente sesión se presentará la videograbación ensamblada con todos sus componentes: el audio, los títulos, subtítulos y créditos, en la cual se atenderían las correcciones con base en los comentarios de la sesión anterior.

Tiempo de realización: 1h30

Producto final: Validación y/o solicitud de últimas correcciones de los carteles para su edición e impresión. Validación y/o solicitud de correcciones, modificaciones de las grabaciones audios y montajes preliminares de los videos.

Sesión 6

Borrador final de los videos

Tal como se especificó en la última sesión del proyecto, los estudiantes acudieron a la clase con sus videos editados (las modificaciones ya realizadas con base a los comentarios del profesor) que incluían: audios (grabación narrativa y música cuando aplica), títulos, subtítulos (traducción del audio en español) y los demás títulos y créditos. Se reexaminó el borrador del material grabado y se validó para su edición final, con el propósito de atender el último punto técnico, subir el video en línea en este caso YouTube para después generar su “Quick Response code” o código de respuesta rápida.

Tiempo de realización: 1h30

Producto final: Validación y/o solicitud de correcciones, modificaciones del material video ya incluyendo: títulos, subtítulos y créditos para su edición final.

Sesión 7

Borrador final de los trabajos: Carteles y videos

Se revisó por última vez el borrador, se efectuaron las últimas observaciones y se validó para proceder a la fase final del proyecto, subir los productos en la web 2.0 por medio de la página de YouTube y generar su QR.

Tiempo de realización: 1h30

Producto final: Validación final para la edición y entrega de los proyectos.

Sesión 8

Entrega del producto final

La dinámica de esta última sesión, consistió para cada equipo en entregar en su integridad los elementos de los proyectos, es decir: carteles, videos y enlaces en una USB o directamente en la nube.

Tiempo de realización: 1h30

Producto final: Entrega final de los proyectos en formato digital.

Para concluir con el proyecto, la última etapa consistió en designar, dentro del grupo, una persona por equipo para que armarán un solo video con todos los productos elaborados para el evento cultural. Esto tenía dos propósitos, el primero, realizar una proyección con todo el grupo en clase y el segundo, llevar a cabo otra proyección en el auditorio durante la presentación del evento con la finalidad de permitir a los visitantes y miembros de la comunidad ENALLT, que no tenía acceso a una tecnología reciente como un Smartphone y/o la aplicación para escanear los QR, ver los videos realizados por los estudiantes. Por último, es durante la primera proyección colegial de los trabajos, que tuvo lugar en la aula, que los alumnos observaron, comentaron y eligieron el proyecto que más les gusto y justificando su elección.

2.3.1. Correcciones y tratamiento del error en la redacción del guion, realización del cartel y producto video

La cuestión de la redacción de los guiones, elaboración de los carteles y videos, abarca sistemáticamente una fase de revisión extensiva y, poniendo atención a los elementos de géneros discursivos, morfosintácticos y gramaticales de la lengua. Se puede tratar de errores recurrentes que pueden ser provocados, en gran parte, por la influencia cultural de la lengua materna pero también por aspecto de la fonética (precisamente la producción de este trabajo involucra no solamente la producción e interacción escrita sino también oral) así como por los elementos técnicos y tecnológicos.

Las correcciones se efectúan generalmente de manera colegiada con el grupo: se realiza un trabajo de reflexión constructiva sobre los errores cometidos, se aclaran las dudas y se anota en el margen la corrección; esta fase de la corrección todavía no implica la cuestión fonética, se trata pues de la redacción, la parte escrita del guion. Las correcciones entonces pueden ser explícitas o aparecer bajo la forma de un código preestablecido, según se trate de faltas de gramática, vocabulario, de forma o de fondo. La cuestión fonética interviene un poco más tarde en el proceso, al llegar a la etapa de grabación que incluye los comentarios basados en el guion elaborado por los estudiantes en la etapa anterior. En este momento de la

realización del video, se trata la parte de la prosodia y fonética, muy importante para la buena comprensión del discurso oral, lo cual representa uno de los retos más importantes de este proyecto, así como de la música y los efectos. Por último, es importante también señalar que la corrección interviene del mismo modo a nivel de diseño de los carteles. Por lo tanto, se trata de asegurarse de que los productos tengan todos los componentes principales para cumplir con los requisitos del proyecto tales como la definición, formato, contenido, títulos, textos, leyendas, colores o tipografía.

A continuación, se hará descripción de los productos finales del proyecto "*Affiches Interactives*" elaborado en el marco de la jornada francófona que tuvo lugar en las instalaciones de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción, en aquel entonces CELE, durante el semestre escolar 2018-1. Este proyecto, se llevó a la práctica con un grupo de cuarto nivel integrado por 21 alumnos.

2.3.2. Descripción de contenidos interculturales de los carteles y videos del proyecto

En el contexto de la propuesta pedagógica de un enfoque del Aprendizaje Basado en Proyectos para el desarrollo de las competencias interculturales y después de haber abordado, en el apartado anterior, el desarrollo y dinámicas de las 8 sesiones antes mencionadas, enseguida se plantearán los lineamientos y se efectuará la descripción de los frutos resultantes de esta experiencia.

Se recuerda que en este proyecto de "*Affiches interactives*", participaron 21 estudiantes de francés de nivel cuatro, del grupo 405 del departamento de francés, repartidos en 4 equipos que contaban con 4 o 5 miembros. La elaboración de los trabajos, requirieron para su entrega, la confección de un cartel y de un video, con lineamientos específicos, a partir del tema seleccionado para el evento intercultural del periodo escolar 2018-1, el cual, en esa ocasión se intituló: "*Coutumes et Fêtes, Les Traditions du Monde Francophone*". En este aspecto, tanto para los carteles como para los videos, se tomarán en consideración los

elementos socioculturales, conceptos que se definieron previamente en el capítulo 1, apartado 1.4.

2.3.2.1. Lineamientos de los productos para su entrega final

Cartel

- El cartel tenía que cumplir con los siguientes requisitos: una medida de 80.5 cm X 56 cm con una definición de 360 DPI o pixeles.
- Debía llevar, además, el título del tema que el grupo había escogido, nombres y apellidos completos de cada integrante del equipo, número del grupo y nombre del profesor del mismo, así como el código QR y logotipo de la institución.

Video

- El video, debía entregarse en un formato video MPEG 4, con una duración mínima de 3 minutos y no podía exceder los 8 minutos.
- En adición, los videos debían incluir comentarios de audio en francés, la edición de subtítulos de los comentarios realizados en francés, y en su edición final, el título del proyecto, los créditos, así como nombres, la función de cada participante, las fuentes y el nombre de la institución.

2.3.2.2. Descripción de los componentes socioculturales

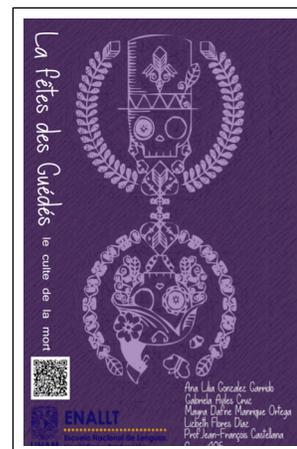
Para esta propuesta, de los productos realizados por los estudiantes resaltan principalmente los contenidos de naturaleza sociocultural. Es por ello que se procederá a una descripción de cada uno de ellos con estos componentes. Se propone a continuación, la descripción de cada proyecto con base en las características tomadas del capítulo 5, apartado 5.1.1.2.: El

conocimiento sociocultural del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002, p. 100-101).

Equipo 1

En la elaboración de este proyecto titulado: “La fête des Guédés, le culte de la mort”, los estudiantes se basaron en la celebración del día de muertos en Haití.

El día de muertos es un evento tradicional y sumamente popular en varias partes del mundo, que inicia con el cristianismo. Este ritual se puede celebrar de muy distintas formas según su localización geográfica, como es el caso en Haití, país afro caribeño y



(Anexo 2.3.1.)

francófono que tiene un practica cultural procedente de la religión católica y vudú, esta última, originaria de África. La isla de Haití es un país independiente ubicado en el mar caribe a la orilla de la Republica Dominicana. En este proyecto, se describe el origen, objetivo, preparativos y desarrollo de la celebración del día de muertos que tiene lugar en su capital Puerto Príncipe.

Cartel: “La fête Guédés, le culte de la mort”.	
Video: “La fête des mort Haïti”. Duración: 6:47 mns.	
Tipo de saber sociocultural abordado¹	Aspecto ritual del día de muertos: tradición, cultura regional, histórico, gastronómico, musical, y procedimiento ceremonial.

¹ Categorías tomadas del capítulo 5, apartado 5.1.1.2. El conocimiento sociocultural del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002, p. 100-101).

<p>Los valores, las creencias y las actitudes²</p> <ul style="list-style-type: none"> • Religión • Culturas regionales • Tradición y cambio social • Identidad nacional • Artes (música, artes visuales, canciones y música populares) 	<ul style="list-style-type: none"> • Resistencia a dejar sus creencias originales (vudú). Practica cultural basada en la religión católica y el culto vudú. • Venerar y recordar a los ancestros y difuntos. • En Haití se celebra el día de muertos. • Calaveras y colores morado, blanco y negro, cementerio, sepulturas. • “Guédés”, “Baron Samedi”, “Baron cimetièr” “Baron La croix”, “Baron criminel” espíritu de la muerte, su mujer “Maman Brigitte”, Mambo, sacrificios y procesiones de gente en las calles y en cementerios. • Instrumento de percusiones típicos: membranófonos, Vaccin Manman tubo açon (especie de Sonajero), piano eléctrico y cantos.
<p>La vida diaria</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lengua • Días festivos 	<ul style="list-style-type: none"> • En Haití se habla créole o criollo y francés. • Día de muertos: 1 y 2 de noviembre.
<p>Las relaciones personales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estructura social y las relaciones entre sus miembros. • Relaciones de raza y comunidad • Relaciones entre generaciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Sacerdotes y sacerdotisas vudús autoridad facultada para llevar a cabo el culto religioso. • La mayor parte de la población es originaria de África su celebración principia en la época de la esclavitud. • Se ha transmitido de generación en generación.
<p>Las convenciones sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vestidos • Aperitivos, bebidas, comidas 	<ul style="list-style-type: none"> • Ropa blanca, negra y morada, vestidos, pantalones, smoking, sombrero de copa, pañuelo, bastón, tipo de penacho local, adornos de calaveras, libros o lámparas.
<p>Las convenciones sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aperitivos, bebidas, comidas 	<ul style="list-style-type: none"> • Bebida mezcla de ron y chile, ofrendas de comida en esta ocasión: café negro, pan, cacahuates, elote tostado y condimentos.

² Categorías tomadas del capítulo 5, apartado 5.1.1.2. El conocimiento sociocultural del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002, p. 100-101).

<p>El comportamiento ritual³</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ceremonias y prácticas religiosas • Muerte • Comportamiento del público y de los espectadores en representaciones y ceremonias públicas • Celebraciones, festividades y bailes 	<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas de creencias del vudú invocar a los espíritus de “Baron Samedi” y de su mujer “Maman Brigitte”, posesión del cuerpo de los participantes para la reencarnación de los difuntos. Sensualidad y sexualidad para superar la muerte y dar lugar a la vida para sustituir a los difuntos. • Procesiones en las calles y hacia el panteón de la capital. Sacerdotes y sacerdotisas vudús se reúnen alrededor de lo que aparentemente son las sepulturas del primer hombre y mujer muertos, depositan ofrendas: dos cruces, velas prendidas y fogatas. Se ofrece café negro, ron preparado, cacahuates, elote tostado y condimentos especiados. • Participantes vestidos de “Baron Samedi” y “Maman Brigitte”, caras pintadas de blanco ingieren ron, fuman y fingen el acto sexual. • Los asistentes hombres bailan, comiendo vidrio y tomando ron poseídos por los espíritus y actúan de manera obscena mientras las mujeres se vierten ron sobre el sexo. • Altares con objetos de culto y ofrendas típica: calaveras, velas, fotografías de difuntos, cruces, rosarios, dinero, botellas de ron y recipientes de comida preparada. • Sacrificios de animales: gallinas o palomas, chivos. • En el panteón homenajes de los familiares a sus difuntos. • Cantos típicos y música regional, baile local popular acompañado de percusiones e instrumentos de viento.
--	---

³ Categorías tomadas del capítulo 5, apartado 5.1.1.2. El conocimiento sociocultural del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002, p. 100-101).

Al cabo del proyecto “La fête Guédés, le culte de la mort”, los estudiantes pudieron conseguir un mejor conocimiento sobre el origen, los propósitos y las convenciones del día de muertos en Haití. Es así como en la participación en este proyecto, no solo les permitió identificar y relacionar las semejanzas de este ritual con las de sus propias costumbres en lo relativo a la manera de rendir homenaje a los difuntos con ofrendas y música (la cual encuentra su origen en una mezcla de cultura prehispánica y de cristianismo), sino que también les permitió descubrir las diferencias tanto en los aspectos actitudinales como ceremoniales.

Equipo 2

Para este proyecto titulado “La fête du pain, Krakelingen et le Tonnekensbrand à Grammont”, los estudiantes eligieron como tema dos festejos antiguos y tradicionales del norte de Bélgica.

Aquí en México, como en otras partes del mundo, los alimentos siempre han sido una parte importante e imprescindible de cualquier culto religioso o histórico. En Bélgica, país mayoritariamente católico de lengua francesa, se conmemora el final del invierno con un festejo tradicional cuyos componentes principales son el pan y el vino, que son productos regionales.



(Anexo 2.3.2.)

Bélgica o reino de Bélgica, es un país soberano y miembro de la Unión Europea que se ubica en el noreste de Europa. Por medio de este proyecto, se procederá a una descripción del origen histórico y del motivo de esta celebración, así como, de los componentes y del desarrollo de esta tradición cultural que tiene lugar en la ciudad de Geraardsbergen o Grammont situada en las Ardenas flamencas, parte sur de Bélgica y provincia de Flandes.

<p>Cartel: “La fête du pain, Krakelingen et le Tonnekensbrand à Grammont” Video: Krakelingen et Tonnekensbrand au Grammont” Duración: 5:34 mns</p>	
<p>Tipo de saber sociocultural abordado⁴</p>	<p>Aspecto de la celebración del pan y vino: tradición, cultura regional, histórico, gastronómico, musical, y desarrollo. (Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad por la UNESCO desde 2010).</p>
<p>Los valores, las creencias y las actitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Culturas regionales. • Historia, personajes y acontecimientos representativos • Identidad nacional • Artes (música, artes visuales y música populares) 	<ul style="list-style-type: none"> • En Bélgica se celebra el final del invierno y la llegada de la primavera. • Proporcionar un sentimiento de pertenencia y continuidad. Cobrar consciencia del pasado a través del origen. Representación de abundancia (panes y pescado). Los panes recuerdan el ciclo de las temporadas o de la vida y las fogatas el regreso de la luz y de la vida. • Conmemoración del asedio fatidico de la ciudad. Leyendas y acontecimientos históricos del siglo XIV, personajes históricos (Margarita III condesa de Flandres y Walter de Edingen), el loco (del rey) con símbolos precristianos y cristianos. • Cultura francófona, bandera belga, bandera del imperio germánico, escudo germánico, castillo, ciudad fortificada, iglesia. • Desfiles de cortejos • Fotografías, pinturas, música folclórica tradicional de la época medieval e instrumentos típicos de viento y percusiones (trompetas, flautas, tambores, etc.) de las diferentes épocas de la historia
<p>La vida diaria</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lengua. • Día festivo 	<ul style="list-style-type: none"> • En Bélgica se habla francés y otras lenguas. • Festejos celebrando el final del invierno y el principio de la primavera: penúltimo domingo de febrero.

⁴ Categorías tomadas del capítulo 5, apartado 5.1.1.2. El conocimiento sociocultural del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002, p. 100-101).

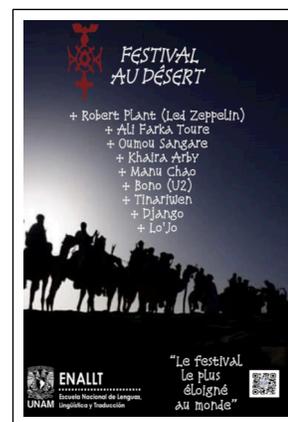
<p>Las relaciones personales ⁵</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estructura social y las relaciones entre sus miembros • Relaciones entre generaciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Participación de todos los miembros de la comunidad: población, maestros de escuelas, sacerdotes, el deán de la iglesia de la ciudad, los concejales y gobernantes del ayuntamiento. • Leyendas y acontecimientos históricos transmitidos por generaciones.
<p>Las convenciones sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Regalos • Vestidos • Bebidas, comidas 	<ul style="list-style-type: none"> • krakelingen de oro diseñado y diferente cada año • Ropa típica de siglo XIV y adelante desde trajes celtas a ropas medievales: vestidos, trajes, tocados, pelucas, mascarar, uniformes utilizados por los ciudadanos de todos los niveles de la sociedad, sacerdotes y soldados. • Vino, rosquillas típicas y simbólicas de pan horneado con diferentes formas ” krakelingen o craquelines” con sus ingredientes y proceso, peces vivos (arenques).
<p>El comportamiento ritual</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ceremonias y prácticas religiosas. • Comportamiento del público y de los espectadores en representaciones y ceremonias públicas • Celebraciones, festividades, bailes 	<ul style="list-style-type: none"> • Narración de cuento • Procesión desde la iglesia hasta la capilla, comitiva que incluye al deán de la iglesia de la ciudad, los concejales, los gobernantes del ayuntamiento. • Numerosos voluntarios acarrear pan, vino, pescado y antorcha símbolos precristianos y cristianos. • Consunción de vino en una copa de plata del siglo XVI y de peces vivos. Distribución de panes al público. • Encendido de fogatas en un barril en la ciudad y en los pueblos vecinos. • Desfiles y bailes de música folclórica.

⁵ Categorías tomadas del capítulo 5, apartado 5.1.1.2. El conocimiento sociocultural del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002, p. 100-101).

A través del proyecto “La fête du pain, Krakelingen et le Tonnekensbrand à Grammont”, los estudiantes tomaron conocimiento del origen, propósito y significado de un festejo tradicional importante en un país francófono como Bélgica. De este modo, descubrieron otro tipo de celebración fundamentada a partir de hechos históricos relevantes y que conlleva aspectos fuertemente culturales como, su origen, cruce entre el culto celta y la practica cristiana. Las festividades, que incluyen el pan como uno de los constituyentes sustanciales y que se caracterizan por su relación con la abundancia, la comida o el cambio de temporada, como es el caso en países latinoamericanos y muchos otros, han sido practicas rituales muy comunes en la historia humana. Asimismo, esta experiencia les mostró las diversas fases que constituyen este evento, así como, su procedimiento, desarrollo y actitudes adoptadas por los participantes.

Equipo 3

Para este proyecto, los estudiantes eligieron como tema un festival de música reconocido a nivel internacional y titulado “Le Festival Au Désert”, evento que se realizó en el norte de Mali, a algunos kilómetros a las afueras de Tombuctú.



Desde los tiempos más remotos, los artes en general se han manifestado como un medio valioso y favorable para el intercambio cultural y la comunicación entre las comunidades. En este sentido, el pueblo Tuareg ha perennizado las tradiciones ancestrales que (Anexo 2.3.3.) consisten en organizar, compartir y celebrar encuentros culturales que comprenden canciones, danzas, poesías, paseos en camello y juegos de diversas índoles.

La tribu Tuareg o Kel Tamasheq, pueblo Bereber y nómada, habita en el sur del Sahara, región de África, antiguo territorio francés durante la época del colonialismo y por tanto, en esta comunidad se hablan varias lenguas, entre ellas el francés. Su territorio se extiende, hoy en día, por cinco países.

<p>Cartel: “Festival au désert, le festival le plus éloigné du monde”.</p> <p>Video: “Festival au désert”. Duración: 8:44 mns.</p>	
<p>Tipo de saber sociocultural abordado⁶</p>	<p>Aspecto histórico, tradicional, cultural y desarrollo del festival tradicional del desierto por el pueblo Tuareg.</p>
<p>Los valores, las creencias y las actitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Culturas regionales • Los valores, las creencias y las actitudes • Historia, personajes y acontecimientos representativos • Identidad nacional • Tradición y cambio social • Seguridad • Artes (música, artes visuales y música popular) 	<ul style="list-style-type: none"> • En el Sahara se celebra el tradicional festival en el desierto para perennizar la transmisión de la cultura Tuareg a través de la tradición oral. • Tuareg u hombres azules, por el color de su piel. El pueblo Tuareg tenía una vida de nómada y controlaba el tránsito de mercancía vía el Sahara. En siglos pasados, por conflictos entre pueblos (Bereberes y árabes), se vieron obligados a buscar un nuevo hogar. • Cruz de Agadez, origen y significado. • Manny Ag Ansar fundador del festival. • Población que se ubicada en Argelia, Libia, Nigeria, Mali y Burkina Faso. Tiene su propia escritura y lenguaje. • En siglo XX, posteriormente a la colonización, la creación de nuevos territorios obligó a los Tuaregs a dejar su vida itinerante para vivir en lugares fijos. • El conflicto armado con las milicias de Al-Qaeda prohíbe la musica como medio de difusión cultural. Complica la organización y desarrollo del evento, su lugar tiene que ser secreto. • Murales, música folclórica tradicional y contemporánea, instrumentos típicos de viento y percusiones (flautas, tambores, guitarras locales, armónica). Danzas tradicionales, canciones, cantos, poesía, carreras de camello.

⁶ Categorías tomadas del capítulo 5, apartado 5.1.1.2. El conocimiento sociocultural del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002, p. 100-101).

<p>La vida diaria ⁷</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lengua. • Día festivo 	<ul style="list-style-type: none"> • El pueblo Tuareg habla varias lenguas entre ellas el tamashek dialecto bereber (árabe) y el francés. Tiene también su propia escritura el Tifinagh (árabe). • Festejo de arte musical tradicional tuareg.
<p>Condiciones de vida</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vivienda 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiendas decoradas con tapetes artesanales.
<p>Las relaciones personales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estructura social y las relaciones entre sus miembros • Relaciones entre generaciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Participación de los pueblos locales, personalidades del mundo del arte y espectadores. • Perennización de los aspectos culturales para las futuras generaciones.
<p>Las convenciones sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vestidos • Convenciones y tabúes relativos al comportamiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Djellaba (túnica típica), turbantes o velos de color azul (típico para los hombres), blanco, negro, tocados, para hombres y mujeres. Armas tradicionales y ornamentos de plata para los camellos, sillas típicas de piel. • Prohibición de Al-Qaeda de difundir la cultura por medio de la música.
<p>El comportamiento ritual</p> <ul style="list-style-type: none"> • Celebraciones, festividades, bailes 	<p>Interpretación de canciones tradicionales y contemporáneas, de poesías y carreras en camello. Conciertos en vivo.</p>

En el marco de este proyecto “Festival au désert, le festival le plus éloigné du monde”, se destacaron los elementos que constituyen el origen, la herencia cultural, los conflictos de naturaleza religiosa, la organización y el desenvolvimiento de este tradicional evento musical tuareg. A través de este, los estudiantes pudieron tomar consciencia sobre el origen de este pueblo, sus lenguas, cantos y bailes, descubrir los aspectos vestimentarios y la perennación cultural de una comunidad de procedencia árabe, inicialmente nómada, que ha

⁷ Categorías tomadas del capítulo 5, apartado 5.1.1.2. El conocimiento sociocultural del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002, p. 100-101).

sufrido cambios tremendos y sustanciales en su modo de vida comunitaria, a lo largo de su historia, por desplazamientos forzados a causa de conflictos entre los pueblos o resultado del periodo poscolonial francés.

Equipo 4

Para la elaboración de este proyecto, los estudiantes se basaron en el carnaval que tuvo lugar en Martinica, llamado: “WOUA WOGAN” *“Trop awogans pa bon”*.

El carnaval es un evento famoso y popular, a través del mundo, que encuentra su origen en el cristianismo. Se festeja de distintas maneras de acuerdo con su ubicación geográfica, dado que es un evento que actualmente se celebra en los cuatro rincones del mundo. Por lo tanto, el carnaval de Martinica tiene modalidades y modales diferentes debido a sus hechos históricos.



(Anexo 2.3.4.)

Martinica es una isla situada en las aguas del mar Caribe y es un departamento y región francés de ultramar, denominado DOM-ROM (Département d’Outre Mer et Région d’Outre Mer, por sus siglas en francés); su capital es Fort de France. En este proyecto se relata el origen, el propósito, los preparativos y el desarrollo del carnaval de Fort de France, capital de la isla caribeña.

Cartel: “Fort de France, Carnaval de Martinique 2017”.

Video: Le carnaval de la Martinique”. **Duración:** 7:11 mns.

Tipo de saber sociocultural abordado ⁸	Aspecto ritual del carnaval de Fort de France: tradición, cultura regional, historia, gastronomía, música, organización.
--	--

⁸ Categorías tomadas del capítulo 5, apartado 5.1.1.2. El conocimiento sociocultural del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002, p. 100-101).

<p>Los valores, las creencias y las actitudes⁹</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cultura regional • Tradición y cambio social • Identidad nacional <p>Artes (música, artes visuales, canciones y música populares)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En Martinica se celebra el Carnaval. • Denunciar actos de la vida cotidiana durante el esclavismo y reactivar la memoria colectiva. • Población originaria de África, bandera de Martinica. • “Vaval” o “bwa-bwa”, rey del festival, bandas o “vidé”, matrimonios burlescos, diablos rojos maestros de ceremonia, “neg marrons”, los “nego’ gwo siwo”. • Música típica regional: percusiones y cubres (instrumento local), carruajes con decoraciones tradicionales elaborados con varios materiales incluyendo muñecas de papel mache.
<p>La vida diaria</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lengua • Días festivos 	<ul style="list-style-type: none"> • En Martinica se habla creole o criollo y francés. • Dimanche gras, lundi gras, mardi gras, mercredi des cendres.
<p>Las relaciones personales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relaciones de raza y comunidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Una parte de la población de Martinica es de origen africano, por lo que su celebración se remonta a la época de la esclavitud.
<p>Las convenciones sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vestidos • Aperitivos, bebidas, comidas • Aperitivos, bebidas, comidas 	<ul style="list-style-type: none"> • Ropa y disfraces de tonos muy coloridos y de blanco y negro típicos, vestidos por cada banda con sus colores representativos y por la población en general. • Bebidas y platillos que se consumen a menudo, tanto para el desayuno como para el resto del día. Se usan productos como el aguacate, tinnains (variedad de plátano típico), fruta, pan, bacalao, pollo o carne de res, golosinas como cocadas “bonbon coco”, dulces locales (turrón) hechos a base de cacahuets y caramelo.

⁹ Categorías tomadas del capítulo 5, apartado 5.1.1.2. El conocimiento sociocultural del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002, p. 100-101).

<p>El comportamiento ritual¹⁰</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ceremonias y prácticas religiosas. • Comportamiento del público y de los espectadores en representaciones y ceremonias públicas • Celebraciones, festividades, bailes 	<ul style="list-style-type: none"> • La celebración dura un periodo de cuatro días a partir del domingo y termina el miércoles. Esta dividida en 4 “tableaux” (cuadros): domingo gras, lunes gras, martes gras, miércoles de ceniza. • Desfile para la elección de la reina, paso del carruaje con el rey del carnaval ”Vaval” o “bwa-bwa”, muñeca que refleja el tema elegido para el año. • Desfiles de las bandas o “vidé” y del público en general, de los matrimonios burlescos, de los diablos rojos maestros de ceremonia, de los “neg marrons” esclavos personajes míticos, de los “nego’ gwo siwo” que parecen estatuas de arcillas. • Música típica regional, demostración de bailes locales populares de Martinica acompañados de percusiones y cubres. En estos bailes, que se presentan en desfiles, participan integrantes de las bandas y el público en general.
---	---

Con base en este proyecto, los alumnos pudieron obtener un mejor conocimiento y entendimiento acerca de la significación notable de la celebración del carnaval de Fort de France, evento que también destaca en México; ritual que por sus orígenes cristiano y africano, conlleva ciertas características únicas debido a sus usos y costumbres. Asimismo, este acercamiento representó la oportunidad de abordar y examinar, con otra perspectiva y más atención, ciertos elementos de esta región francesa de ultramar, con respeto a sus valores, creencias, actitudes resultantes de su historia y, por consecuencia, de sus rituales y prácticas. También, hubo un acercamiento a otros aspectos de la vida cotidiana de esta comunidad como sus lenguas, sus normativas comunitarias de vestimenta colorida o la singularidad de su baile, de su música, del arte folclórico local, con sus decoraciones de

¹⁰ Categorías tomadas del capítulo 5, apartado 5.1.1.2. El conocimiento sociocultural del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2002, p. 100-101).

papel maché o su gastronomía regional.

Después de este último cuadro, en el que se describió el cuarto proyecto, pasaremos a un relato breve de lo que se platicó con los alumnos después de la proyección de los videos que tuvo lugar en el salón de clase.

2.3.3. Fase post-proyectos

2.3.3.1. Proyección, reflexión, interpretaciones y consideraciones de los estudiantes

Al finalizar la elaboración de estos proyectos, se procedió a una proyección en el salón de clases que llevo a los alumnos a comentar las similitudes y diferencias que tiene cada festejo con las celebraciones mexicanas.

En el caso del proyecto sobre Haití, y de manera general, la celebración del día de muertos fue algo sorprendente para muchos estudiantes. Algunos admitieron conocer muy poco sobre la existencia o el origen de la población afroamericana en México, incluso, acerca de sus usos y costumbres o paradero, quizás por ser una minoría en el país; otros, pudieron ubicarlos en ciertas partes de la República como Oaxaca y la costa chica del Pacífico.

Para Bélgica y su festejo del pan y vino, se hizo referencia, por ejemplo, al pan de muertos o la semejanza con la celebración de la llegada de la primavera y del equinoccio, evento que tiene lugar en la pirámide del sol en Teotihuacán y el templo de Kukulkán en Chichen Itzá, ritual que en el país europeo toma sus raíces de la cultura celta y católica y, en México, de la cultura prehispánica.

El “festival au désert” fue la oportunidad para los estudiantes de aprender más sobre los árabes, cultura poco conocida por los mexicanos, por ubicarse del otro lado del globo. Esto dio pie a mencionar y hablar de esta región desértica del Sahara y de la importancia que tiene la música en la cultura mexicana, así que se habló de distintos festivales anuales que

tienen lugar en la capital y en otras partes del país como Tepotzotlán, Tabasco o Guadalajara, por mencionar algunos.

Por último, se abordó el tema de los carnavales, eventos importantes y de gran interés en México como son los de Veracruz, Campeche o Mazatlán, festejos que coinciden, en muchos aspectos con el ritual martiniqués, por sus fundamentos católicos. Sin embargo, debido al origen histórico y étnico de este pueblo, los elementos que constituyen su celebración como las paradas, los desfiles, la música, la bebida y la comida, difieren de los de México y, por tanto, se observaron similitudes y diferencias.

Para concluir este apartado, merece la pena resaltar que al aproximarse a los distintos temarios que se trataron en esta experiencia, los estudiantes descubrieron no solo las prácticas, propósitos y significados culturales de algunos países francófonos, sino también pudieron conocer y comparar los festejos que tienen un lugar significativo tanto en las culturas de estas regiones como en las de su propio país.

2.3.3.2. Primeras impresiones de los participantes sobre la experiencia

De las primeras impresiones de los estudiantes, situación posterior a la etapa final del proyecto, resalta de manera general según los alumnos, que las experiencias presentan alternativas atractivas para la adquisición del francés, con una gran oferta de tareas diversas que implican el uso de distintas competencias y habilidades, de creatividad para el aprendizaje que aporta una diversificación en su formación, su manera de aprender, su modalidad; representa algo más natural, auténtico o más cerca de la realidad, con lo que se pueden identificar. De esta forma, adquieren la lengua, su cultura, sus modales en contexto, haciendo las cosas tal y como en la realidad cotidiana, y también aprenden a manejar las nuevas tecnologías para investigar o comunicar, por ejemplo. En una segunda y última fase de este breve espacio de reflexión, los estudiantes procedieron a comentar sobre los productos que realizaron, la calidad de sus contenidos, su grado de elaboración, lo que les gustó y las dificultades que encontraron. Con motivo de esta sesión de cierre dentro del

marco de la experiencia 2018-1, se aplicó un cuestionario (véase anexo 4) que será sujeto a un análisis e interpretación más adelante, en el capítulo 3.

Para concluir, es oportuno recalcar que la mayor parte de los estudiantes consideran que aún cuando tal experiencia representa una carga suplementaria de trabajo, debido a que tienen que trabajar fuera del recinto académico de forma individual y/o con sus compañeros, el proyecto ofrece un modelo más interesante, atractivo y constructivo en su dinámica de adquisición de los conocimientos al actuar directamente en la lengua meta. La mayor parte de los alumnos parecen dispuestos a seguir participando e involucrarse en esta alternativa de modalidad para su formación en el aprendizaje y la adquisición del francés.

En el siguiente capítulo, pasemos a analizar la experiencia que hemos venido describiendo a lo largo de este trabajo, así como el rol central del estudiante y el lugar del docente en esta modalidad de un enfoque pedagógico de Aprendizaje Basado en Proyectos.

3. EL PROYECTO, ANÁLISIS DE UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

“El paradigma de la cognición situada representa una de las tendencias actuales más representativas y promisorias de la teoría sociocultural y de la actividad” (Daniel, 2003; Díaz-Barriga, 2006).

Como lo hemos mencionado en el capítulo 1, el enfoque didáctico basado en proyectos (ABP) o aprendizaje situado (Díaz-Barriga, 2006), se presenta como una nueva forma de abordar la enseñanza y el aprendizaje. En las palabras de Pozo (2009), “[...] es una nueva filosofía educativa [...]” que ubica al educando al centro de su proceso de aprendizaje.

Es así como, en este capítulo se hablará, primeramente, sobre el desempeño del estudiante en un modelo de enseñanza experiencial situada y, subsiguientemente, se expondrá el análisis e interpretación de las estadísticas que se llevaron a cabo en el marco del proyecto “*Affiches Interactives*” durante el semestre escolar 2018-2, como se ha puntualizado en sus diferentes fases de elaboración en el capítulo anterior. Luego, se hará la descripción del rol que toma el docente en este método didáctico, para continuar con lo que implican los factores de la motivación y de la pluralidad en el contexto del aprendizaje de la lengua francesa. Para concluir este capítulo, se expondrán los motivos que desembocaron en la puesta en marcha de estos tres proyectos y abordaremos, al último, los aspectos positivos y negativos de estas experiencias, tanto desde el punto de vista de los alumnos como del profesor.

3.1. El estudiante, su papel central en el proyecto

“Esta estrategia de enseñanza constituye un modelo de instrucción auténtico en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más del aula de clase” (Blank, 1997; Dickinson, et al., 1998; Harwell, 1997).

El enfoque instruccional centrado, experiencial y situado, impulsa un proceso de aprendizaje donde el educando no es espectador u oyente, sino que juega un papel plenamente activo debido a lo cual pasa por diversas etapas de reflexión, de análisis, de valoración. El “saber qué”, el “saber hacer” y el “saber ser”, con la lengua, ubica al estudiante en el centro, como responsable de su proceso de formación con la lengua, en este caso particular el francés para un aprendizaje integral. En este enfoque pedagógico interviene tanto la planeación como la investigación, la indagación, la elaboración, la construcción, la producción, la exposición y la presentación de sus trabajos y productos. Al desempeñarse en las diversas competencias comunicativas de la lengua, “el alumno tendrá que poner en práctica conceptos teóricos para resolver problemas reales” (Rodríguez-Sandoval, Vargas-Solano, Luna-Cortés, 2010).

En este sentido, por los mecanismos que facilitan la adquisición y retención de información que promueve un aprendizaje significativo (Ausubel, 1983), los educandos deben aprender y cultivar el manejo de ciertas actividades mentales; decodificar datos e información como se presentan en la vida real; llegar a constituir y reconstruir; relacionar la nueva información con el conocimiento ya adquirido y reacomodar. Todo esto los lleva a desarrollar y elaborar estrategias por sí mismos. Se trata de aprender a aprender para adueñarse de una autonomía propia y estimular la motivación en una situación de formación, que se desea sea significativa y duradera. Así como se ha mencionado ampliamente, esta metodología requiere aportación de todos los participantes en cada una de las etapas del procedimiento, que comprende, entre otros: organización, diseño, elaboración, toma de decisiones, producción, etc. El ABP promueve un funcionamiento, una mecánica, a nivel de la organización del trabajo, diferente a otras metodologías, comprendiendo mecanismos que estimulan una forma de aprendizaje, principalmente cooperativo.

Las prácticas cognitivas, [...], solo pueden desarrollarse por prácticas por grupos humanos y no por individuos aislados. La adecuación de una práctica no es una cosa de todo o nada, sino es un asunto gradual, que tiene que ver con la medida en que los agentes de la práctica logran los fines que se proponen, y la evaluación de su logro, en función de sus propios valores [...] (Olivé, 2009, p. 28).

El aprendizaje “Cooperativo”, en oposición a un aprendizaje “Individual y Competitivo”, tiene muchos más beneficios porque ayuda a promover la comunicación interpersonal, propiciando el desarrollo de los procesos cognitivos al realizar trabajos y tareas, con un objetivo común: proponer, aportar una solución y/o resolver una problemática. La cooperación vincula la idea de empatía hacia el otro, una implicación más cercana entre los estudiantes dentro del grupo y de los grupos entre sí, que suscita más participación en el proceso a nivel de los contenidos curriculares, y genera numerosas oportunidades de prácticas situacionales. A esto se suma un mejor rendimiento, incluso contribuye, en la dimensión afectiva, a reducir la ansiedad; el alumno se siente más seguro y adopta ciertas técnicas para motivarse y compensar lagunas. Estos son algunos factores que caracterizan un aprendizaje cooperativo.

Grupos de aprendizaje cooperativo	Grupos de aprendizaje tradicional
<ul style="list-style-type: none"> • Interdependencia positiva • Valoración individual • Miembros heterogéneos • Liderazgo compartido • Responsabilidad por los demás • Enfatiza la tarea y su mantenimiento • Se enseñan directamente habilidades sociales • El profesor observa e interviene • Ocurre el procesamiento en grupo 	<ul style="list-style-type: none"> ○ No hay interdependencia ○ No hay valoración individual ○ Miembros homogéneos ○ Sólo hay un líder ○ Responsabilidad por si solo ○ Sólo enfatiza la tarea ○ Se presuponen o ignoran las habilidades sociales ○ El maestro ignora a los grupos ○ No hay procesamiento en grupo

Figura 1. Grupos de aprendizaje Cooperativo y Grupos de aprendizaje Tradicional ¹¹

Durante el periodo de fabricación de sus productos, los alumnos ocupan su tiempo en organizar, negociar, aceptar, rechazar, hacer compromisos, tomar decisiones, investigar

¹¹ Díaz-Barriga, F. Hernández Rojas, G. (2002), cuadro 4.4 p. 115. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista.*

sobre elementos culturales y códigos, e interpretar la información. Inducir la práctica de la lengua en autonomía y de manera cooperativa, requiere también, como es el caso en estas prácticas, integrar la utilización de todas las herramientas disponibles, incluyendo las que nos ofrece esta nueva sociedad de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC). Esto último implica, para el aprendiente, utilizar equipos celulares, tabletas, iPod, etcétera, instrumentos que incrementan las innumerables posibilidades de un crecimiento personal y grupal, y asimismo fomentan el desarrollo de habilidades y competencias en el proceso de aprendizaje fuera del recinto académico.

Enseguida, se muestran algunas de las ventajas en la utilización de las TIC en el contexto del ABP:

- Comunicación instantánea a bajo costo.
- Las distancias físicas se vuelven relativas.
- Nuevos modos, muy efectivos, con disponibilidad de nuevos espacios para difundir actitudes, opiniones y pensamientos.
- Mayor facilidad para intercambiar preocupaciones e ideas.
- Un mayor desempeño de tareas académicas y/o profesionales con mejor flexibilidad y disponibilidad de herramientas.
- Permite la recaudación, difusión y consumo de información de gran variedad a nivel global.
- Lugar de desarrollo cultural que fomenta la creación y la humanización de la sociedad universal.
- Oportunidad de desarrollo social y personal.
- Abundancia en el intercambio de un caudal de contenidos en materia de educación a nivel global.

Este enfoque privilegia, entonces, un aprendizaje centrado en el alumno; por lo tanto, implica que el profesor oriente al alumno, como un sherpa a un viajero, y provoque la movilización de saberes, de nuevos saberes a desarrollar, la cooperación y la inteligencia colectiva (Perrenoud 2000).

En este contexto, es importante poder disponer de una herramienta que permita valorar la efectividad de estas prácticas en el ámbito del aprendizaje de la lengua francesa. Por ello, a continuación se presentarán los resultados de la encuesta de los proyectos, en la que descansa este trabajo de sistematización.

3.2. Análisis e interpretación de las encuestas sobre el Proyecto

Por la relevancia y efectividad que podría tener un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo, basado en proyectos, parece fundamental disponer de una medición concreta que trate de demostrar la funcionalidad del modelo basado en la enseñanza experiencial situada. Más aún, se trata de valorar no solo a los educandos en sus competencias y su proceso de aprendizaje, sino que también se considere la evaluación del instrumento en sí, la pertinencia, la eficacia en su utilización y averiguar la veracidad de tal dispositivo para la enseñanza de estrategias de aprendizaje, pero no con un propósito meramente novedoso o con el objetivo de impartir clases más divertidas.

Así pues, este apartado será dedicado a la publicación y análisis de los resultados de la encuesta sobre las experiencias “*Affiches Interactives*”, que se llevó a cabo en el contexto del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Vale la pena recordar que en estos proyectos participaron 21 alumnos de ambos sexos, cuya edad oscilaba entre los 19 y los 32 años (para ser más específicos, tenían 19, 20, 21, 23, 24, 25, 27, 30 y 32 años). Todos ellos, estudiantes o egresados de la Universidad Nacional Autónoma de México de las áreas: I, Ciencias Biológicas, Químicas y de la salud; II, Ciencias Físico-Matemáticas; III, Ciencias Sociales; y IV, Humanidades y de las Artes. Se encontraban cursando el nivel cuatro de francés como lengua extranjera, en la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción, del campus Ciudad Universitaria, durante el semestre 2018-1.

Para la encuesta, la dinámica que se adoptó fue la siguiente: se aplicaron dos cuestionarios elaborados con base en la escala de Likert: uno previo (véase anexo 6) y otro ulterior (véase anexo 6) a la experiencia. El primer cuestionario se aplicó antes de que los estudiantes realizaran el proyecto, y el segundo, después de la entrega de los productos finales del proyecto “*Affiches Interactives*”, como se indicó en el párrafo “Primeras impresiones post-proyecto para los participantes” del apartado 2.3. Las preguntas, tanto del primer cuestionario como del segundo, fueron elaboradas con la intención de determinar, de manera general, el nivel e interés de conocimiento de cada estudiante acerca de la cultura francófona. Tanto en el primer cuestionario, *pre-proyectos*, como en el segundo, *post-proyectos*, aparecen los siguientes datos: en la parte superior, la fecha, la edad, el sexo y la carrera. El primer cuestionario se elaboró según las siguientes variables: cuatro preguntas cerradas con una escala del 1 al 10, siendo 1 *totalmente en desacuerdo* y 10 *totalmente de acuerdo*; y una pregunta abierta, al cierre de la encuesta. Para la segunda fase, se elaboró un reactivo con una afirmación y seis opciones, con la posibilidad de escoger varias respuestas; y dos preguntas cerradas con una escala del 1 al 10, siendo 1, del mismo modo, *totalmente en desacuerdo* y 10 *totalmente de acuerdo*; y una última pregunta abierta. Como se acaba de mencionar, la encuesta incluye: edad, sexo y áreas académicas, de tal forma que, enseguida, se interpretarán los resultados de cada gráfica de estas tres categorías.

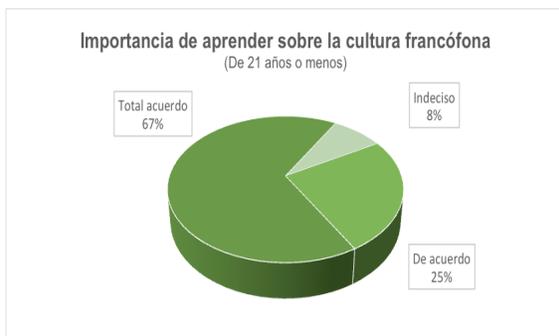
3.2.1. Primera fase: Encuesta pre-proyectos

1) A la pregunta sobre la importancia del aprendizaje de la cultura francófona se contestó:

Edad: Gráficas 1¹² y 2¹³. La gráfica 1 representa las respuestas de los más jóvenes, quienes tienen 21 años o menos, de los cuales un 8% está indeciso sobre la importancia de aprender sobre la cultura francófona y a un 92% les parece importante; mientras que a todos los que tienen 23 años y más (gráfica 2) les parece que es importante aprender acerca de la cultura.

¹² Edad: Importancia de aprender sobre la cultura (21 años o menos)

¹³ Edad: Importancia de aprender sobre la cultura (23 años y más)



Gráfica 1: Importancia de aprender sobre la cultura (21 años o menos)

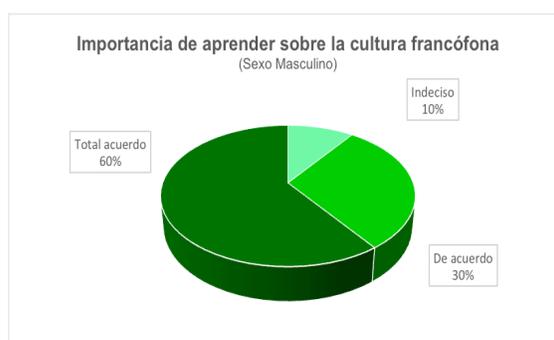


Gráfica 2: Importancia de aprender sobre la cultura (23 años y más)

Sexo: Gráficas 3¹⁴ y 4¹⁵. Todas las mujeres encuestadas están de acuerdo en la importancia de aprender sobre la cultura francófona, mientras que los hombres, el 90 % está de acuerdo y el 10% está indeciso.



Gráfica 3: Importancia de aprender sobre la cultura (Sexo femenino)



Gráfica 4: Importancia de aprender sobre la cultura (Sexo masculino)

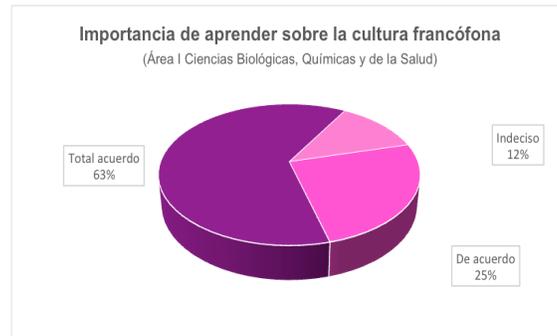
Área: Gráfica 5¹⁶. En la subdivisión que corresponde al área de Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud, se aprecia que, en total, un 88 % está de acuerdo en la importancia de aprender sobre la cultura francófona, mientras que el 12% está indeciso. Respecto al área de Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías¹⁷, la totalidad de los encuestados está de acuerdo en la importancia de aprender sobre la cultura francófona.

¹⁴ Sexo femenino: Importancia de aprender sobre la cultura.

¹⁵ Sexo masculino: Importancia de aprender sobre la cultura.

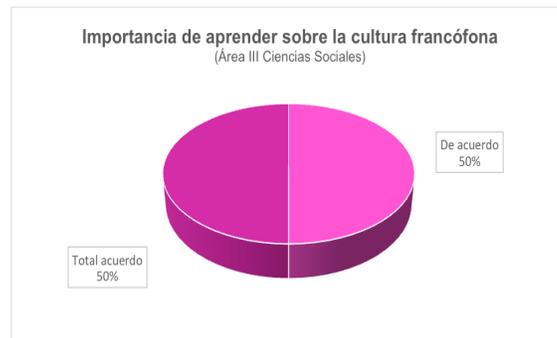
¹⁶ Área I Ciencias Biológicas, Químicas y de la salud : Importancia de aprender sobre la cultura.

¹⁷ Área II Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías: Importancia de aprender sobre la cultura.



Gráfica 5: Importancia de aprender sobre la cultura francófona (Área I Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud)

Área: Gráfica 6¹⁸. En la subdivisión que corresponde al área III, aparece que están de acuerdo el 50% y en total acuerdo el 50%, en la importancia de aprender sobre la cultura francófona, mientras que en el área correspondiente a Humanidades y de la Artes¹⁹, la totalidad está de acuerdo en la importancia de aprender sobre la cultura francófona.



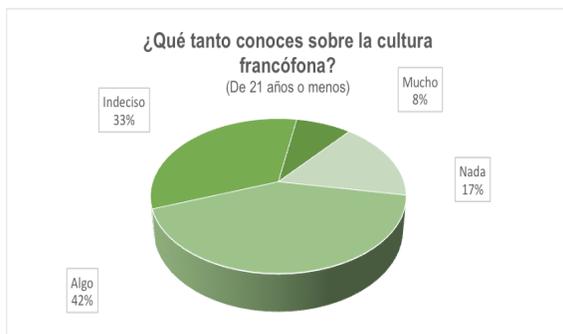
Gráfica 6: Importancia de aprender sobre la cultura francófona (Área III Ciencias Sociales)

2) A la pregunta ¿Qué tanto conoces sobre la cultura francófona?, se contestó:

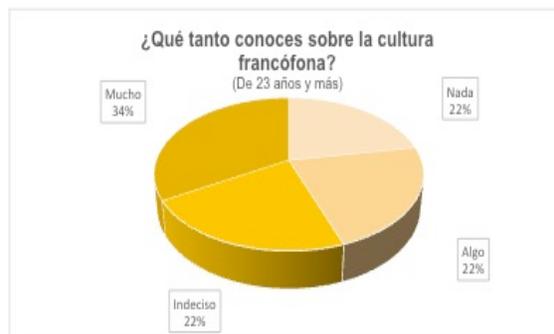
¹⁸ Área III Ciencias Sociales: Importancia de aprender sobre la cultura.

¹⁹ Área IV Humanidades y de las Artes: Importancia de aprender sobre la cultura.

Edad: Gráficas 7²⁰ y 8²¹. La primera gráfica representa las respuestas de los más jóvenes, quienes tienen 21 años o menos: nada el 17%, algo el 42%, mucho el 8% e indeciso el 33%; mientras que la segunda gráfica muestra los de 23 años y más: nada el 22%, algo el 22%, mucho el 34% e indeciso el 22%.



Gráfica 7: ¿Qué tanto conoces sobre la cultura francófona? (De 21 años o menos)

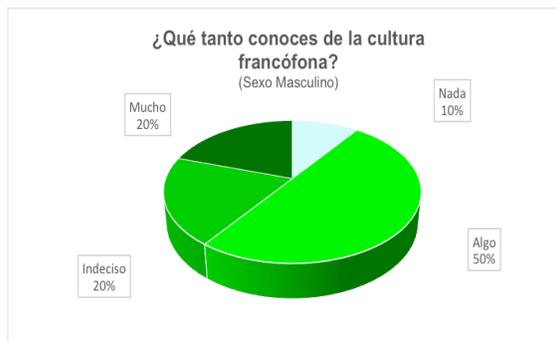


Gráfica 8: ¿Qué tanto conoces sobre la cultura francófona? (De 23 años y más)

Sexo: Gráficas 11²² y 12²³. Respecto a la pregunta “¿Qué tanto conoces sobre la cultura francófona?”, se muestra lo siguiente para las mujeres: nada el 27%, algo el 18%, mucho el 18% e indeciso el 33%; mientras que para los hombres: nada el 10%, algo el 50%, mucho el 20% e indeciso el 20%.



Gráfica 9: ¿Qué tanto conoces sobre la cultura francófona? (Sexo femenino)



Gráfica 10: ¿Qué tanto conoces sobre la cultura francófona? (Sexo masculino)

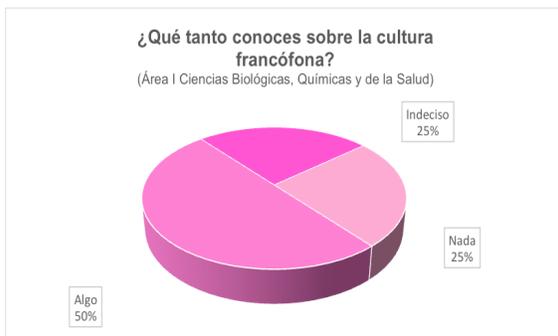
²⁰ Edad: ¿Qué tanto conoces sobre la cultura francófona? (21 años o menos).

²¹ Edad: ¿Qué tanto conoces sobre la cultura francófona? (23 años y más).

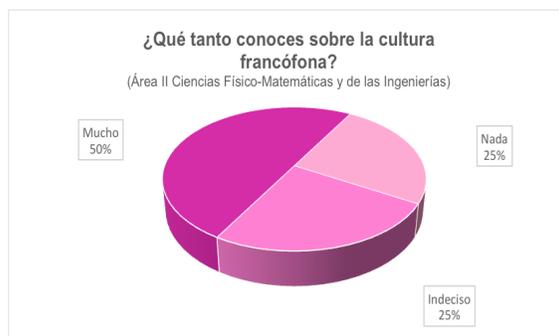
²² Sexo femenino: ¿Qué tanto conoces sobre la cultura francófona?

²³ Sexo masculino: ¿Qué tanto conoces sobre la cultura francófona?

Área: Gráficas 13²⁴ y 14²⁵. En la subdivisión que corresponde al área I se observa: nada el 25%, algo 50%, e indeciso 25% y en la segunda área II: nada el 25%, mucho 50%, e indeciso 25%.

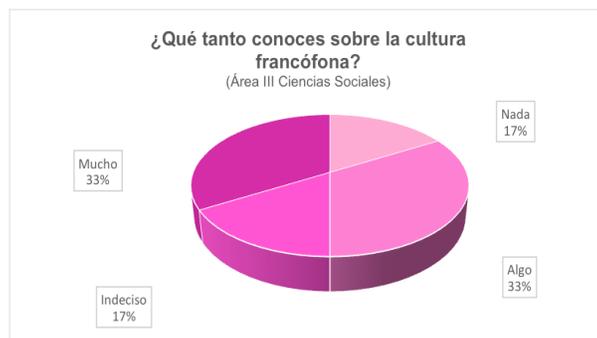


Gráfica 13: ¿Qué tanto conoces sobre la cultura francófona?
(Área I Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud)



Gráfica 14: ¿Qué tanto conoces sobre la cultura francófona?
(Área II Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías)

Área: Gráfica 15²⁶. A la pregunta ¿Qué tanto conoces sobre la cultura francófona?, en lo que corresponde al área III se observan los datos siguientes: nada el 17%, algo el 33%, mucho el 33% e indeciso el 17%, mientras que en el área IV²⁷ aparece un 100% de indecisos.

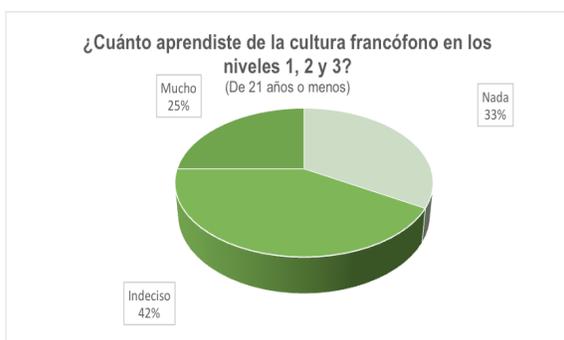


Gráfica 15: ¿Qué tanto conoces sobre la cultura francófona?
(Área III Ciencias Sociales)

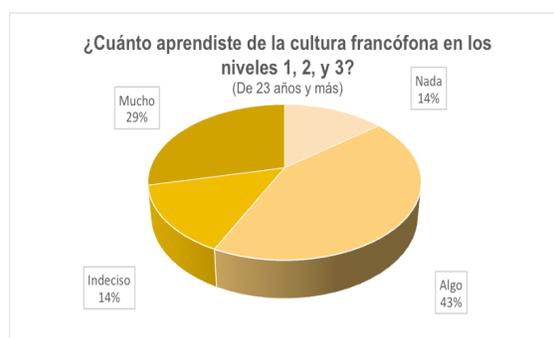
²⁴ Área I de Ciencias Biológicas, Químicas y de la salud: ¿Que tanto conoces sobre la cultura francófona?
²⁵ Área II Ciencias Físico-matemáticas y de las ingenieras: ¿Que tanto conoces sobre la cultura francófona?
²⁶ Áreas III Ciencias Sociales: ¿Qué tanto conoces sobre la cultura francófona?
²⁷ Área IV de Humanidades y de las Artes: ¿Qué tanto conoces sobre la cultura francófona?

3) A la pregunta: ¿Cuánto aprendiste de la cultura francófona en los niveles 1, 2, y 3?

Edad: Gráficas 17²⁸ y 18²⁹. La primera gráfica representa las respuestas de los más jóvenes, quienes tienen 21 años o menos, que contestaron: nada un 33%, mucho un 25%, indeciso un 42%; mientras que los de 23 años y más contestaron: nada 14%, algo 43%, mucho 29% e indeciso 14%.



Gráfica 17: ¿Cuánto aprendiste de la cultura francófona en los niveles 1, 2, y 3?
(De 21 años o menos)

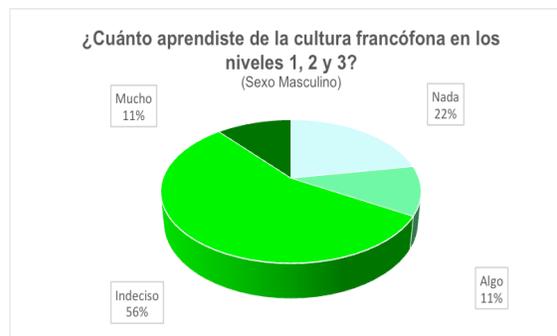


Gráfica 18: ¿Cuánto aprendiste de la cultura francófona en los niveles 1, 2, y 3?
(De 23 años y más)

Sexo: Gráficas 19³⁰ y 20³¹. A la pregunta “¿Cuánto aprendiste de la cultura francófona en los niveles 1, 2, y 3?”, las mujeres respondieron: nada el 30%, algo 20%, mucho el 40% e indeciso el 10%; mientras que los hombres contestaron : nada el 22%, algo el 11%, mucho el 11% e indeciso el 56%.



Gráfica 19: ¿Cuánto aprendiste de la cultura francófona en los niveles 1, 2, y 3?
(Sexo femenino)



Gráfica 20: ¿Cuánto aprendiste de la cultura francófona en los niveles 1, 2, y 3?
(Sexo masculino)

²⁸ Edad De 21 años o menos: ¿Cuánto aprendiste de la cultura francófona en los niveles 1, 2, y 3?

²⁹ Edad De 23 años y más: ¿Cuánto aprendiste de la cultura francófona en los niveles 1, 2, y 3?

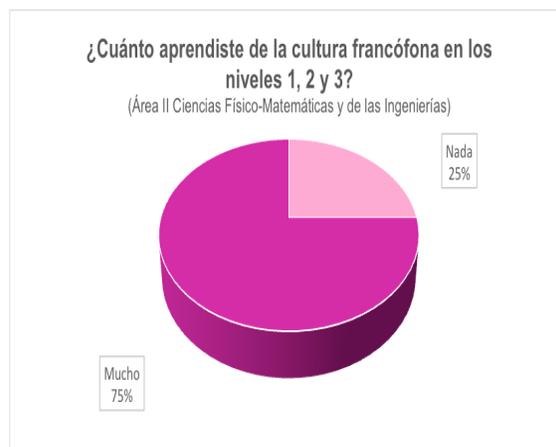
³⁰ Sexo femenino: ¿Cuánto aprendiste de la cultura francófona en los niveles 1, 2, y 3?

³¹ Sexo masculino: ¿Cuánto aprendiste de la cultura francófona en los niveles 1, 2, y 3?

Área: Gráficas 21³² y 22³³. En estas categorías, se muestra lo siguiente: para los del área I: nada el 25%, mucho el 25% e indeciso el 50%; para los del área II: nada el 25%, mucho el 25% e indeciso el 50%.

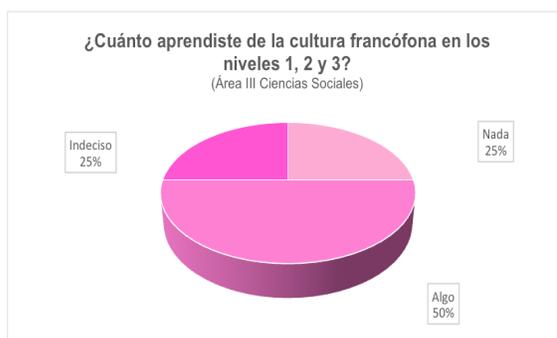


Gráfica 21: ¿Cuánto aprendiste de la cultura francófona en los niveles 1, 2, y 3?
(Área I Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud)



Gráfica 22: ¿Cuánto aprendiste de la cultura francófona en los niveles 1, 2, y 3?
(Área II Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías)

Área: Gráfica 23³⁴ y 24³⁵. A la pregunta “¿Cuánto aprendiste de la cultura francófona en los niveles 1, 2, y 3?” se observa, para el área III: nada el 25%, algo el 50% e indeciso el 25%; mientras que para el área IV: nada el 34%, algo el 33% e indeciso el 33%.



Gráfica 23: ¿Cuánto aprendiste de la cultura francófona en los niveles 1, 2, y 3?
(Área III Ciencias Sociales)



Gráfica 24: ¿Cuánto aprendiste de la cultura francófona en los niveles 1, 2, y 3?
(Área IV Humanidades y de las Artes)

³² Área I de Ciencias Biológicas, Químicas y de la salud: ¿Cuánto aprendiste de la cultura francófona en los niveles 1, 2, y 3?

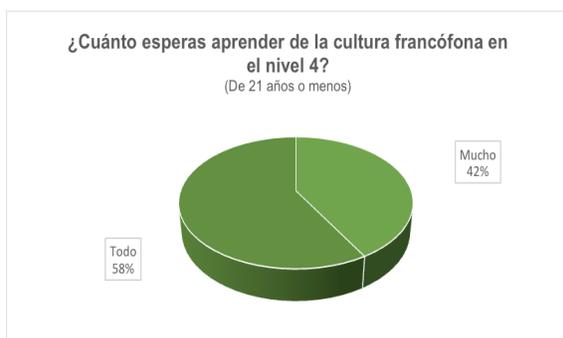
³³ Área II Ciencias Físico-matemáticas y de las ingenieras: ¿Cuánto aprendiste de la cultura francófona en los niveles 1, 2, y 3?

³⁴ Edad Áreas III Ciencias Sociales: ¿Cuánto esperas aprender de la cultura francófona en los niveles 1, 2 y 3?

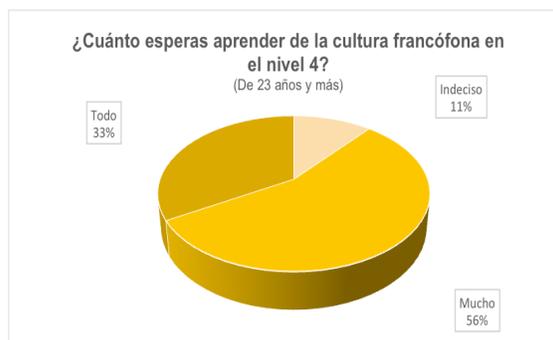
³⁵ Edad Área IV Humanidades y de las Artes: ¿Cuánto esperas aprender de la cultura francófona en los niveles 1, 2 y 3?

4) A la pregunta: ¿Cuánto esperas aprender de la cultura francófona en el nivel 4?

Edad: Gráficas 25³⁶ y 26³⁷. Para los más jóvenes de 21 años o menos, se muestra que: el 42% espera aprender mucho y el 58% todo; mientras que para los de 23 años o más: el 56% espera aprender mucho, el 33% todo y el 11% está indeciso.

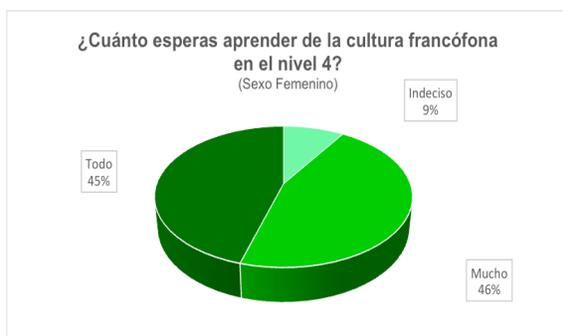


Gráfica 25: ¿Cuánto esperas aprender de la cultura francófona en el nivel 4?
(De 21 o menos)

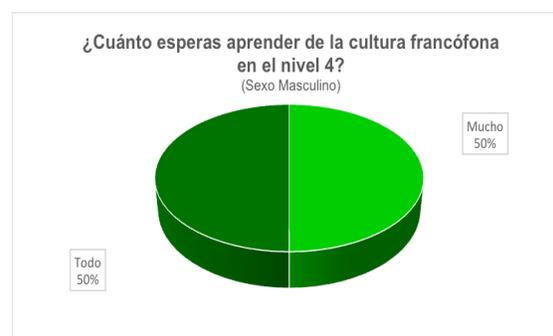


Gráfica 26: ¿Cuánto esperas aprender de la cultura francófona en el nivel 4?
(De 23 y más)

Sexo: Gráficas 27³⁸ y 28³⁹. En lo que corresponde a las mujeres aparece lo siguiente: el 46% espera aprender mucho, el 45% todo y el 9% está indeciso, mientras que para los hombres un 50% espera aprender mucho y un 50% todo de la cultura francófona en el nivel 4.



Gráfica 27: ¿Cuánto esperas aprender de la cultura francófona en el nivel 4?
(Sexo femenino)



Gráfica 28: ¿Cuánto esperas aprender de la cultura francófona en el nivel 4?
(Sexo masculino)

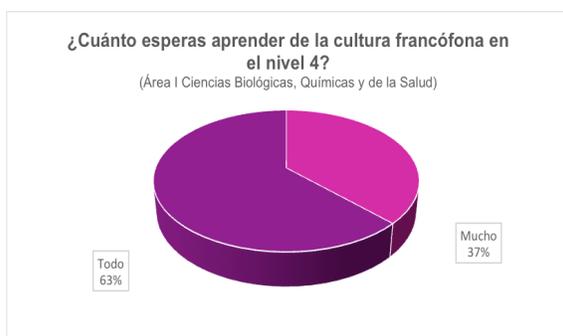
³⁶ Edad De 21 años o menos: ¿Cuánto esperas aprender de la cultura francófona en el nivel 4?

³⁷ Edad De 23 años y más: ¿Cuánto esperas aprender de la cultura francófona en el nivel 4?

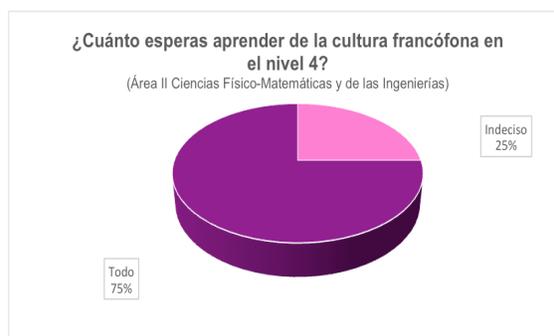
³⁸ Sexo femenino: ¿Cuánto esperas aprender de la cultura francófona en el nivel 4?

³⁹ Sexo masculino: ¿Cuánto esperas aprender de la cultura francófona en el nivel 4?

Área: Gráfica 29⁴⁰ y 30⁴¹. En área I, se contestó: espera aprender todo 63% y mucho 37%; en el área II: espera aprender todo 75% y está indeciso 33%.



Gráfica 29: ¿Cuánto esperas aprender de la cultura francófona en el nivel 4? (Área I Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud)

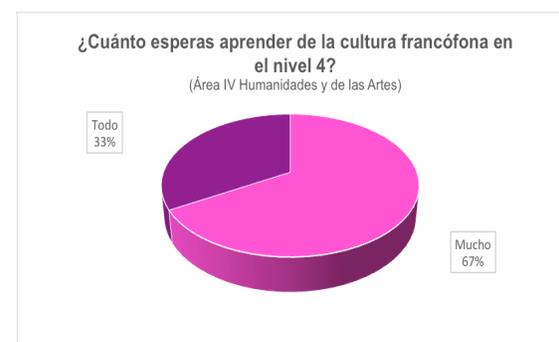


Gráfica 30: ¿Cuánto esperas aprender de la cultura francófona en el nivel 4? (Área II Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías)

Área: Gráfica 31⁴² y 32⁴³. Para el área III se espera aprender *todo* 17% y *mucho* 83%, mientras que el área IV espera aprender *todo* 33% y *mucho* 67%.



Gráfica 31: ¿Cuánto esperas aprender de la cultura francófona en el nivel 4? (Área III Ciencias sociales)



Gráfica 32: ¿Cuánto esperas aprender de la cultura francófona en el nivel 4? (Área IV Humanidades y de las Artes)

⁴⁰ Área I Ciencias Biológicas, Químicas y de la salud: ¿Cuánto esperas aprender de la cultura francófona en el nivel 4?

⁴¹ Área II Ciencias Físico-matemáticas y de las ingenieras: ¿Cuánto esperas aprender de la cultura francófona en el nivel 4?

⁴² Áreas III Ciencias Sociales: ¿Cuánto esperas aprender de la cultura francófona en el nivel 4?

⁴³ Área IV Humanidades y las Artes: ¿Cuánto esperas aprender de la cultura francófona en el nivel 4?

En conclusión, al cuestionario pre-proyectos resultante del análisis que se acaba de desarrollar, se hizo la última y siguiente pregunta abierta: ¿Por qué crees que es importante aprender sobre la cultura francófona? Enseguida se presentarán las respuestas de los estudiantes, mismas que fueron transcritas sin correcciones, tal y como los alumnos las redactaron, y que para facilitar su lectura se clasificaron por áreas académicas.

- **Área I de Ciencias Biológicas, Químicas y de la salud**

Por si nuestro interés está en hacer un intercambio eventualmente, tengas conocimiento de su cultura/Para contextualizar el aprendizaje del idioma en su respectivo contexto social dado que para su interpretación histórica o pierde su sentido estudiarlo de forma aislada./Para facilitar la comunicación entre los no nativos y nativos que de igual forma ayuda a desarrollar una identidad comunicativa./Porque cuando aprendes un idioma, para tener también la cultura que lo envuelve./Porque es parte de nuestra formación en el idioma extranjero y poder convivir adecuadamente con los hablantes nativos./Porque es conocer otra forma diferente de pensar, de comportarse y eso puede contribuir al crecimiento personal/Porque es una manera de impregnarse parte del idioma estudiado./Para aprender la lengua y todos los recursos que se encuentran en Internet./El francés es un idioma demasiado usado en el mundo, por lo que conocer la cultura de las regiones que lo hablan es esencial para aprender la lengua.

- **Área II Ciencias Físico-matemáticas y de las ingenierías**

Conocer la cultura permite aprender respecto a los contextos, modismos y forma de hablar actuales de la lengua de interés./Porque es importante en nuestra formación cultural y permite conocer más otras costumbres de otros países/Es importante porque para entender y practicar un idioma es necesario recurrir a su *****, escritura. También es necesario entender su forma de vida para poder viajar a otro país./Para aprender la lengua y todos los recursos que se encuentran en Internet./El francés es un idioma demasiado usado en el mundo, por lo que conocer la cultura de las regiones que lo hablan es esencial para aprender la lengua.

- **Área III Ciencias Sociales**

Facilita el aprendizaje del idioma y lo perfecciona./Porque no puedes aprender una lengua sin conocer su cultura de aquellos que la hablan./Porque el idioma al ser parte de una cultura, permite que esa sea entendida mejor./Para entender el origen de muchas palabras y porque las usan en esos países./Para conocer más acerca de los países que hablan francés.

- **Área IV Humanidades y de las Artes**

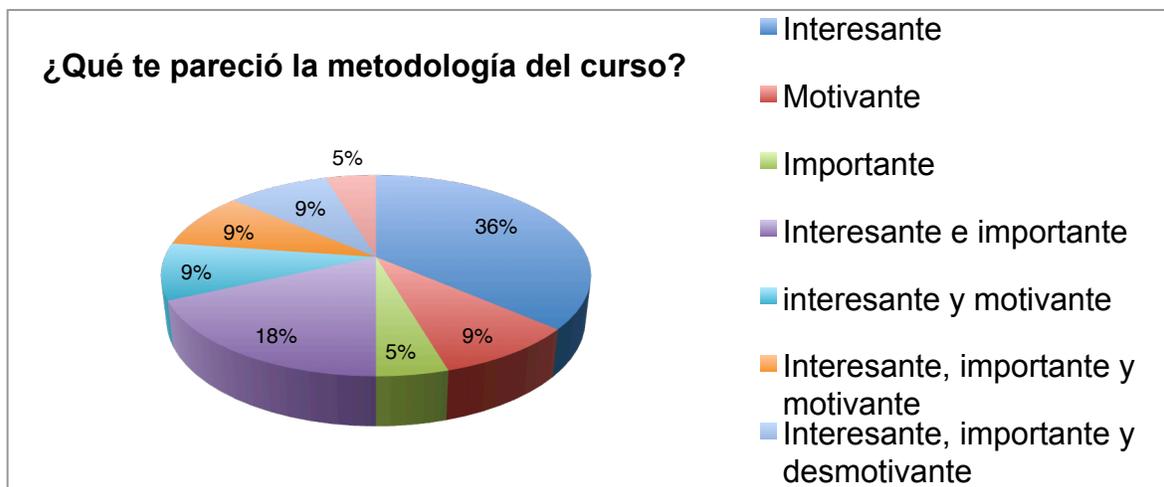
Porque ayuda a comprender el léxico y construcciones gramaticales en un contexto específico. Además ayuda a conocer otras formas de ver el mundo./Para conocer las interpretaciones de la vida que dependen del lenguaje que utilizan al comunicarse./Porque me brindaría una mirada amplia, que es la cultura de otros países, no es como la mexicana. Cada una tiene sus particularidades y algunas palabras del francés varían en cada país.

3.2.2. Segunda fase: Encuesta post-proyectos

1) Primera pregunta del cuestionario post-proyectos: ¿Qué te pareció la metodología del curso?. Es un ítem con opción múltiple de 6 alternativas, divididas en 2 categorías, y que ofrece escoger más de una respuesta; las opciones del ítem se dividen como sigue: *Interesante, motivante, importante, aburrida, desmotivante y una pérdida de tiempo.*

Gráfica 33⁴⁴. A esta pregunta, los alumnos en un rango de edad de 21 o menos y de 23 y más años, de ambos sexos y de todas áreas académicas, como se mencionó anteriormente, contestaron lo siguiente:

⁴⁴ Edad de 21 a 32 de ambos sexos de las áreas académicas I, II, III y IV: ¿Qué te pareció la metodología del curso?

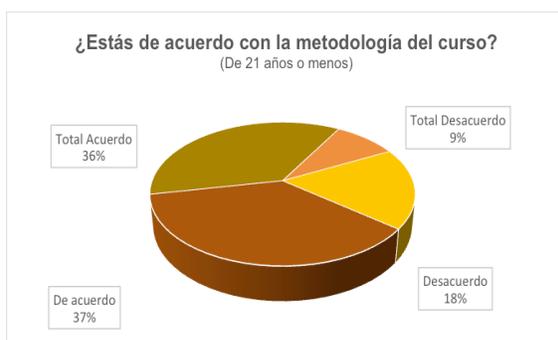


Gráfica 33: “¿Qué te pareció la metodología del curso?”

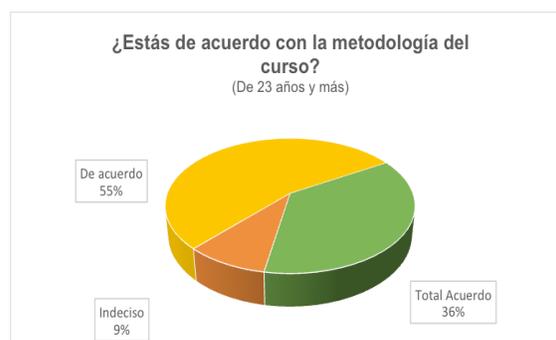
(De 21 o menos y de 23 y más años de edad, de ambos sexos y de todas áreas académicas).

2) A la pregunta, ¿Estás de acuerdo con la metodología del curso?, se comentó lo siguiente:

Edad: Gráficas 34⁴⁵ y 35⁴⁶. A esta pregunta sobre la metodología, los estudiantes de 21 años o menos estuvieron en total desacuerdo el 9%, en desacuerdo el 18%, de acuerdo el 37% y totalmente de acuerdo el 36%; mientras que los correspondientes al rango de 23 años y más estuvieron de acuerdo el 55%, en total acuerdo el 36% e indecisos el 9%.



Gráfica 34: ¿Está de acuerdo con la metodología del curso?
(De 21 o menos)



Gráfica 35: ¿Está de acuerdo con la metodología del curso?
(De 23 y más)

⁴⁵ Edad de 21 o menos: ¿Estás de acuerdo con la metodología del curso?

⁴⁶ Edad de 23 y más: ¿Estás de acuerdo con la metodología del curso?

Sexo: Gráficas 36⁴⁷ y 37⁴⁸. Las mujeres contestaron que están de acuerdo el 56%, en total acuerdo el 36% e indecisas el 11%, con la metodología del curso; mientras que los hombres están en total desacuerdo el 8%, en desacuerdo el 8%, de acuerdo el 42% y en total acuerdo el 42%, con la metodología del curso.

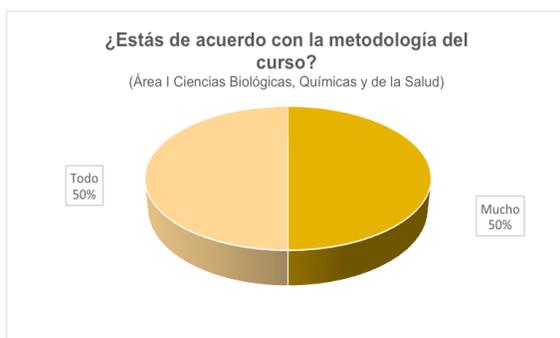


Gráfica 36: ¿Está de acuerdo con la metodología del curso? (Sexo femenino)

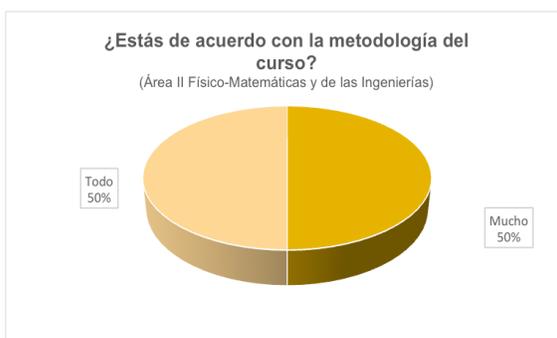


Gráfica 37: ¿Está de acuerdo con la metodología del curso? (Sexo masculino)

Área: Gráficas 38⁴⁹ y 39⁵⁰. Correspondiente a las áreas I y II, se puede apreciar que, ambas, están de acuerdo con la metodología del curso: todo el 50% y mucho el 50%.



Gráfica 38: ¿Está de acuerdo con la metodología del curso? (Área I Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud)



Gráfica 39: ¿Está de acuerdo con la metodología del curso? (Área II Físico-Matemáticas y de las Ingenierías)

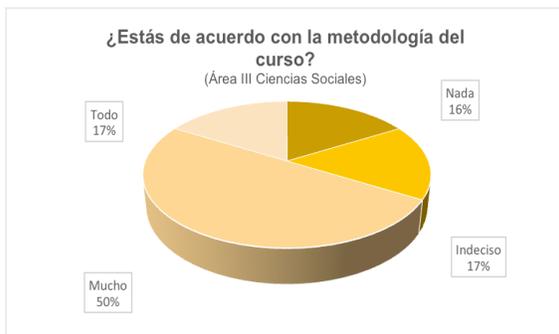
⁴⁷ Sexo femenino: ¿Estás de acuerdo con la metodología del curso?

⁴⁸ Sexo masculino: ¿Estás de acuerdo con la metodología del curso?

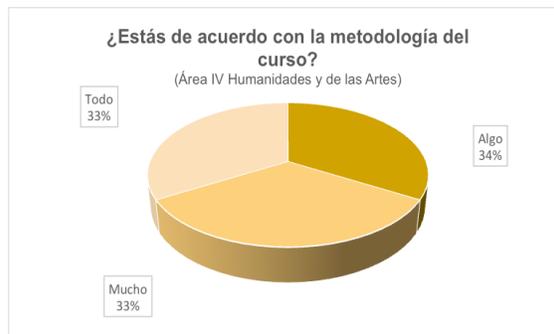
⁴⁹ Área I Ciencias Biológicas, Químicas y de la salud: ¿Está de acuerdo con la metodología del curso?

⁵⁰ Área II Físico-Matemáticas y de las ingenierías: ¿Está de acuerdo con la metodología del curso?

Área: Gráfica 40⁵¹ y 41⁵². En cambio, las áreas III y IV, como se observa en las gráficas 41 y 42, opinan de la siguiente manera. Área III: nada 16%, mucho 50%, todo 17% e indeciso 17%. Área IV: algo 34%, mucho 33% y todo 33%.



Gráfica 40: ¿Está de acuerdo con la metodología del curso?
(Área III Ciencias Sociales)



Gráfica 41: ¿Está de acuerdo con la metodología del curso?
Área IV Humanidades y de las Artes)

3) A la pregunta ¿Te gustó la forma de impartir el curso? Se respondió lo siguiente:

Edad: Gráficas 42⁵³ y 43⁵⁴. A esta pregunta sobre la impartición del cursos, los estudiantes de 21 años o menos están: en total desacuerdo el 10%, de acuerdo el 30%, en total acuerdo el 40% e indeciso el 20%; mientras que los estudiantes de 23 años y más están: de acuerdo el 18%, en total acuerdo el 55% e indeciso el 27%.



Gráfica 42: ¿Te gustó la forma de impartir el curso? (De 21 o menos)



Gráfica 43: ¿Te gustó la forma de impartir el curso? (De 23 y más)

⁵¹ Áreas III Ciencias Sociales: ¿Está de acuerdo con la metodología del curso?

⁵² Áreas IV Humanidades y de las Artes: ¿Está de acuerdo con la metodología del curso?

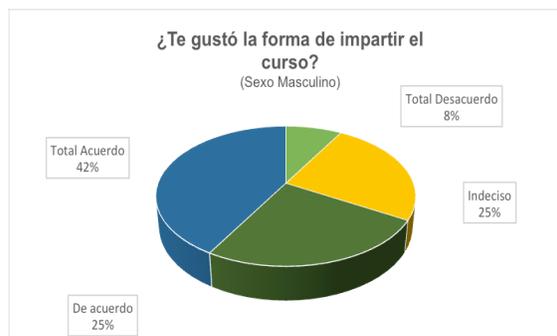
⁵³ Edad de 21 o menos: ¿Te gustó la forma de impartir el curso?

⁵⁴ Edad de 23 y más: ¿Te gustó la forma de impartir el curso?

Sexo: Gráficas 44⁵⁵ y 45⁵⁶. En esta clasificación, en lo que corresponde a las mujeres, resalta que están de acuerdo el 22%, en total acuerdo el 56% e indeciso el 22%; mientras que los hombres, por otra parte, están en total desacuerdo el 8%, de acuerdo el 25%, en total acuerdo el 42% e indeciso el 25%.



Gráfica 44: ¿Te gustó la forma de impartir el curso? (Sexo femenino)

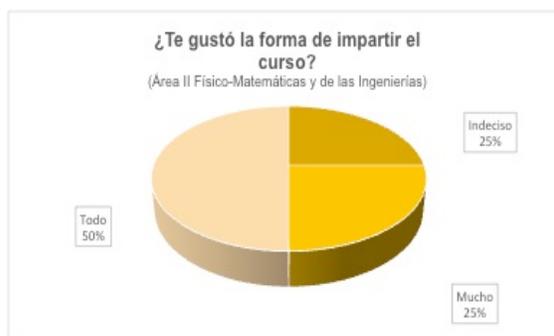


Gráfica 45: ¿Te gustó la forma de impartir el curso? (Sexo masculino)

Área: Gráficas 46⁵⁷ y 47⁵⁸. Las respuestas del área I, sobre la forma de impartir el curso, se aprecian como sigue: *todo* el 63%, *mucho* el 25% e indeciso el 12%; mientras que el área II respondió: *todo* el 50%, *mucho* el 25% e *indeciso* el 25%.



Gráfica 46: ¿Te gustó la forma de impartir el curso?
(Área I Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud)



Gráfica 47: ¿Te gustó la forma de impartir el curso?
(Área II Físico-Matemáticas y de las Ingenierías)

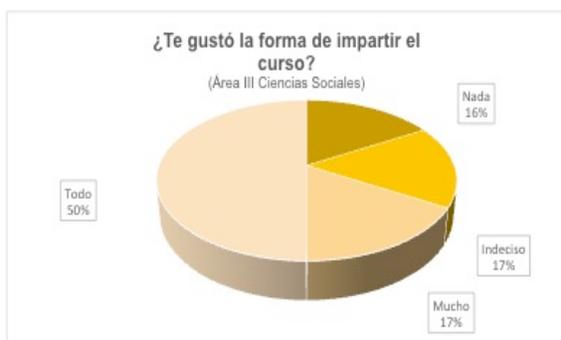
⁵⁵ Sexo femenino: ¿Te gustó la forma de impartir el curso?

⁵⁶ Sexo masculino: ¿Te gustó la forma de impartir el curso?

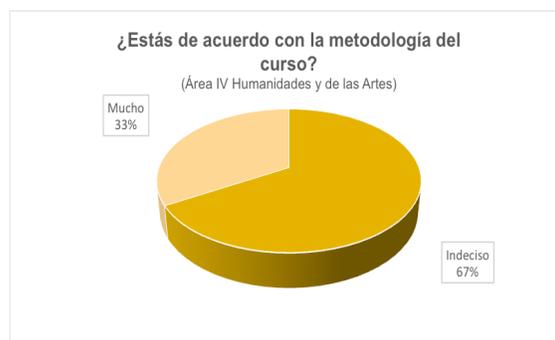
⁵⁷ Área I Ciencias Biológicas, Químicas y de la salud: ¿Te gustó la forma de impartir el curso?

⁵⁸ Área II Físico-Matemáticas y de las ingenierías: ¿Te gustó la forma de impartir el curso?

Área: Gráfica 48⁵⁹ y 49⁶⁰. En cuanto al área III se muestra lo siguiente: *nada* el 16%, *todo* el 50%, *mucho* el 17% e *indeciso* el 17%; y para el área IV: *mucho* el 33% e *indeciso* el 67%.



Gráfica 48: ¿Te gustó la forma de impartir el curso?
(Área III Ciencias Sociales)



Gráfica 49: ¿Te gustó la forma de impartir el curso?
(Área IV Humanidades y de las Artes)

4) Así como se aplicó en la fase 1 pre-proyectos, esta parte de la encuesta post-proyectos se cierra con una pregunta abierta: **¿Qué otro tipo de actividades podrían ayudarte a conocer acerca de la cultura francófona?** Del mismo modo, se recuerda que los comentarios que siguen fueron transcritos sin correcciones, tal y como los alumnos los escribieron, y se clasificaron también por áreas académicas:

- **Área I de Ciencias Biológicas, Químicas y de la salud**

Quizá alguna feria en donde colaboren más grupos y que esto permita involucrar otros países en ella./Conciertos, cine, literatura, gastronomía./Observar documentales y realizar cuestionarios al respecto./Voir le cinema./Películas, lecturas de cuentos y novelas, programa de tv, canciones./Recomendaciones de algunas lecturas de escritores francófonos./Círculo de dialogo./Ver documentales, que nos proporcionen artículos o páginas de Internet sobre las culturas.

⁵⁹ Área III Ciencias Sociales: ¿Te gustó la forma de impartir el curso?

⁶⁰ Área IV Humanidades y de las Artes: ¿Te gustó la forma de impartir el curso?

- **Área II Ciencias Físico-matemáticas y de las ingenierías**
Películas, exposiciones./Películas y noticias./Ver documentales, recomendaciones de artículos de revistas.
- **Área III Ciencias Sociales**
Charlas o prácticas con nativos francófonos./Leer noticias escuchar la radio en francés, visitar lugares de comida francesa./Convivencia con los estudiantes de todos los niveles en colectivo ???/Club de conversación./Videos, conferencias, clubes de conversación, acercamiento con organizaciones o grupos francófonos en México.
- **Área IV Humanidades y de las Artes**
Taller de cocina./Ver documentales, lectura de artes./Leer una noticia diaria en clase sobre un país francófono, cantar canciones de cantantes francófonos y las muestras gastronómicas.

Para concluir este apartado, se puede constatar, a partir del análisis de la primera fase, que gran parte de los alumnos tenían algún de conocimientos referente a la cultura francófona; que están generalmente en acuerdo con la importancia del desarrollo de la competencia y sub-competencias culturales; y que la mayoría tienen expectativas significativas en la adquisición de estos componentes durante el tiempo que se desenvuelve su proceso de aprendizaje de la lengua. En la segunda fase, se puede inferir que a la mayoría de los estudiantes les gustó la manera como se impartió el curso, que la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos les pareció interesante, motivante y poca aburrida.

Por último, es importante subrayar la gran influencia que tienen todos los factores integrados en las encuestas, tales como la edad, el sexo y el área. Por lo tanto, sería quizá pertinente, en una siguiente experiencia, investigar acerca del grado de motivación de los alumnos, del origen de esta motivación y su relación con cada área académica.

3.3. El profesor, una perspectiva, un guía, un facilitador

Ausubel (1976), (como se citó en Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2002, p.40) “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, diría lo siguiente: el factor aislado más importante que influencia el aprendizaje es aquello que el aprendiz ya sabe. Averígüese esto y enséñese de acuerdo con ello”

Abordar el aprendizaje bajo la modalidad del ABP, en el cual se basa este trabajo, y desde un ángulo multimodal (Cassany, Nativos e inmigrantes digitales en la escuela, 2008) es una forma novedosa de concebir y adquirir el conocimiento en nuestra actualidad. Por lo tanto, el profesor requiere contar con el conocimiento de las temáticas, de los componentes, de las experiencias teóricas y prácticas, y así poseer los elementos necesarios para la preparación de un andamiaje apropiado y efectivo, que servirá de guía y de cimiento, desde luego en el contexto de esta metodología de los proyectos. Por consiguiente, en este enfoque de enseñanza situada, el profesor no se presenta como el sabio poseedor de la verdad absoluta ni tampoco impone, sino que propone, orienta, realiza ajustes y facilita el buen desarrollo del aprendizaje, a través de las distintas fases que involucran la elaboración de proyectos.

Al planear una intervención pedagógica, el docente ha de propiciar un entorno adecuado para el aprendizaje, que invite, oriente y forme al alumnado en la resolución de problemas. Esto, para promover la formación, la reflexión constructiva entre todos, el intercambio y la construcción de conocimiento, que estimulen dinámicas participativas y cooperativas de gran riqueza. Así mismo, para fomentar el proceso de adquisición y de transmisión entre todos los actores involucrados en las experiencias, como se ha señalado en el apartado precedente. Tardiff (1992) citado por Cyr en “*Les stratégies d'apprentissages*”, utiliza el término profesor estratégico y lo describe de la siguiente manera: “*L’enseignant stratégique est un penseur, un preneur de décision, un motivateur, un modèle [...]*” (p. 116). En esta definición del docente como “pensador”, el autor se refiere a esa habilidad indispensable del profesor para evaluar el nivel de competencia, el conocimiento previo del alumno, tener una percepción de sus necesidades, poder habilitar, elaborar materiales y tareas para el educando y, conjuntamente, responder a las exigencias del currículo escolar que impone la institución académica; y de igual manera, preocuparse por impulsar el desarrollo de estrategias

metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas que afiancen un aprendizaje significativo y efectivo. A continuación, se muestra una tabla con los dieciocho pasos que sintetizan con precisión la actividad docente y el diseño de situaciones en torno a un aprendizaje cooperativo, una propuesta de la Universidad de Minnesota:

18 PASOS PARA ESTRUCTURAR EL PROCESO DE ENSEÑANZA	
1. Especificar objetivos de enseñanza.	10. Estructurar la cooperación intergrupal.
2. Decidir el tamaño del grupo.	11. Explicar los criterios del éxito.
3. Asignar estudiantes a los grupos.	12. Especificar los comportamientos deseables.
4. Acondicionar el aula.	13. Monitorear la conducta de los estudiantes.
5. Planear los materiales de enseñanza para promover la interdependencia.	14. Proporcionar asistencia en relación a la tarea.
6. Asignar los roles para asegurar la interdependencia.	15. Intervenir para enseñar habilidades de colaboración.
7. Explicar la tarea académica.	16. Proporcionar un cierre a la lección.
8. Estructurar la meta grupal de interdependencia positiva.	17. Evaluar la calidad y cantidad del aprendizaje de los alumnos.
9. Estructurar la valoración individual.	18. Valorar el buen funcionamiento del grupo.

Figura 2. Díaz-Barriga, Hernández-Rojas⁶¹

⁶¹ Díaz-Barriga, F. Hernández-Rojas, G. (2002), p. 116. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista.*

Es entonces un papel de asesor, de facilitador, de proveedor, de moderador, el que toma el profesor. Es él quien apoya y acompaña a los alumnos durante su formación, en el ámbito del descubrimiento y del conocimiento de la lengua. Enseñar una lengua no sólo se trata de entender su funcionamiento, sino también de ayudar a los educandos a emplear la lengua para comunicarse con ella: “Así puede ser el *sherpa*, un guía local, conocedor del terreno, que guía y ayuda al aprendiz en su aventura, en su viaje hacia el conocimiento” (Pozo, 2009, p. 65).

Antes de cerrar este apartado, es imprescindible hablar del compromiso del profesor en la cuestión del tiempo y del espacio dedicado al alumno. El docente-facilitador tiene la obligación de disponer y ofrecer cierta disponibilidad con pocas restricciones, es decir, que su asistencia y orientación vaya más allá que lo que abarca la duración de su clase, puesto que los grupos de estudiantes deben de poder comunicarse en forma y tiempo, en el transcurso de las ocho sesiones que requiere la elaboración de los proyectos en su totalidad. La psicología cognitiva toma un lugar significativo en el desarrollo de competencias comunicativas. Asimismo, el educador, en su rol a la vez de guía, de entrenador y de facilitador, preconiza, orienta y aclara dudas, y/o propone opciones; pero su apoyo tiene que limitarse a ser informativo, propositivo, para que la toma de decisión y las acciones queden en las manos de quien aprende.

Finalmente, este enfoque sitúa al profesor, sin imposición, como alguien amistoso, no autoritario; alguien que tiene la facilidad y la habilidad de tomar consciencia de la dimensión afectiva, para instaurar y agilizar un clima de confianza en el aula. Por ende, hacer que los estudiantes tomen consciencia sobre su aprendizaje, su cultura y la cultura de la lengua meta, ocupa un lugar muy relevante en el éxito de la enseñanza y del aprendizaje en general.

3.4. Motivación y pluralidad, las expectativas

“El papel de la motivación en el logro del aprendizaje significativo se relaciona con la necesidad de fomentar en el alumno el interés y el esfuerzo necesarios, siendo labor del profesor ofrecer la dirección y la guía pertinentes en cada situación” (Díaz-Barriga y Hernández Rojas, (2002), p. 70).

En el marco de este ejercicio, no sólo se trata, para el profesor, de imaginar, concebir o planear actividades que puedan captar el interés de los aprendices, sino también de invitarlos a volverse los actores absolutos durante la realización de un trabajo que reclama pasar por etapas de reflexión y resolución de problemas, en situaciones de comprensión, producción e interacción en la lengua meta. La motivación involucra diversos elementos externos, como lo significa Cyr (1998), por lo que no se limita a un fenómeno interno o personal, sino que hay toda una serie de elementos ajenos al aprendiz y a su conducta, tales como la naturaleza de los enfoques pedagógicos, las prácticas de evaluación, la relación interpersonal y las exigencias del entorno o de la institución: “En el plano pedagógico *motivación* significa proporcionar o fomentar motivos, es decir, *estimular la voluntad de aprender*” (Díaz-Barriga y Hernández Rojas, 2002, p. 69).

Por un lado, aprender una lengua es hacer frente a las reivindicaciones culturales; es aculturarse, establecer un enlace entre su propia cultura y la cultura de la lengua meta; es la empatía, la tolerancia necesaria hacia el otro; es el reto y una posible respuesta a los nuevos escenarios que enfrentamos en esta nueva era, tanto en su aspecto político como en el económico y el social. Por otro lado, aprender una lengua implica promover los procesos de adquisición desde entornos auténticos que permitan a los estudiantes contextualizar un aprendizaje compuesto de elementos sociolingüísticos y pragmáticos reales, y brindarles una forma de identificarse a nivel socio-afectivo, factor fundamental del éxito y, en este caso, de la motivación.

Por lo anterior, la necesidad de trabajar con materiales auténticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje no solo depende de sus características formales, sino también contextuales, y resulta ser de mayor importancia en la competencia de receptividad. En este sentido, Wilkins aporta la siguiente definición “[...] *il faut concentrer l’attention sur l’acquisition d’une compétence réceptive, une importante caractéristique des matériaux conçus pour développer cette compétence est leur authenticité [...]*” (Wilkins, 1976, p.79). Por ello, también es importante relacionar el aprendizaje con los propios intereses de los alumnos, con su conocimiento previo; integrarlos a los espacios de aprendizaje en las producciones e interacciones que tienden a despertar el interés por parte de estos actores;

desarrollar la motivación “[...] dando significado a las tareas escolares y proveyéndolas de un fin determinado, de manera tal que los alumnos desarrollen un verdadero gusto por la actividad escolar y comprendan su utilidad personal y social. Esto es lo que se denomina motivación por el aprendizaje” (Díaz-Barriga y Hernández Rojas, 2002, pp. 69-70). Asimismo, en materia de estrategias de aprendizaje y de motivación, la actitud del estudiante frente a su aprendizaje jugará un papel preponderante, más que la aptitud, en la elección de estrategias acertadas y oportunas, como lo apunta Bialystok (1979) (como se cito en Cyr ,1998) “[...] *c’est l’attitude face à la Langue cible et face à l’apprentissage, plutôt que l’aptitude, qui prédit le mieux le choix des stratégies*”⁶².

Como último punto, hay que subrayar que el factor motivacional se maneja bajo ciertas condiciones fundamentales de interdependencia que se deben concebir tanto por parte del profesor como de los alumnos:

- a. Las características y demandas de la tarea o actividad escolar.
- b. Las metas o propósitos que se establecen para tal actividad.
- c. El fin que se busca con la realización.

Para:

1. Despertar el interés en el alumno y dirigir su atención.
2. Estimular el deseo de aprender que conduce al esfuerzo y la constancia.
3. Dirigir estos intereses y esfuerzos hacia el logro de fines apropiados y la realización de propósitos definidos.

(Díaz-Barriga y Hernández Rojas, (2002) p. 70).

⁶² *Les stratégies d’apprentissage*. Paris: Clé International, P. 94.

3.5. Cierre: Reflexión y análisis sobre el proyecto

“Teniendo en cuenta que en el ABP el alumnado toma las riendas de su aprendizaje, el profesor debe garantizar que los proyectos encuentren el equilibrio entre la habilidad y el desafío, desencadenando una experiencia agradable en el aprendizaje” (Johari y Bradshaw, 2008).

En el contexto del ABP como eje central de este trabajo para el desarrollo de las habilidades y competencias del aprendizaje de la lengua francesa en general, pero con un objetivo principalmente orientado hacia la competencia Intercultural, esta propuesta parece ofrecer a la enseñanza una opción muy factible no sólo en el dominio de la enseñanza, del aprendizaje y de la adquisición de lenguas, sino también en otros campos como el académico, el social y/o el profesional. Ahora bien, aun cuando las estadísticas sobre las experiencias “*Affiches Interactives*” realizadas en el periodo escolar 2018-1 y publicadas en los apartados 3.1.1. y 3.1.2., no tuvieron un 100% de aceptación, hay que comentar que una parte significativa del público estudiantil manifestó su aprobación en la forma de manejar e impartir el curso, basada en este método.

Inclinarse por la preparación académica de los estudiantes de nivel superior con un enfoque de experiencias situadas, por ejemplo, tiene la enorme ventaja de ubicar al alumnado frente a su realidad próxima, es decir, su ámbito cotidiano, académico, profesional y social; esta circunstancia lo obliga a hacer un uso continuo de todo tipo de estrategias, a diario, a cada momento, a cada minuto, de manera imprevista o puntual. En suma, esta perspectiva cuenta con un gran potencial de adaptabilidad de las tareas, en cuestiones de edad y nivel de preparación académica del público estudiantil; es flexible, al permitir adecuar los temas a tratar, los materiales a utilizar, el manejo de equipos y de las TIC; alienta la creación de oportunidades y de situaciones reales o cercanas a la realidad; e incluso, permite monitorear el grado de implicación, en tiempo y espacio, de los educandos y del docente. El enfoque instruccional, centrado, experiencial y situado, impulsa la formación y proporciona un medio, una herramienta, para la construcción de los saberes de modo significativo.

Para el profesor que requiere desempeñar un rol de facilitador, de guía, de mediador, entre otros (como se detalló en el apartado 3.3), esta metodología constituye una herramienta de un gran potencial y de gran flexibilidad, que es, sin embargo, muy compleja. Por ello, el profesor tiene también la responsabilidad de cumplir con su papel de ingeniero, de arquitecto, por tener la tarea, no tan fácil, de crear, estructurar y elaborar las tareas conforme a los lineamientos y requerimientos, factores esenciales en la elaboración de experiencias que buscan el éxito. Todo esto permite un desarrollo favorable para alcanzar el objetivo a nivel micro y macro de un aprendizaje significativo, útil y duradero. De esa manera, se logra finalmente desarrollar las actividades, en función del conocimiento adquirido por los alumnos y de los objetivos a alcanzar por el alumnado.

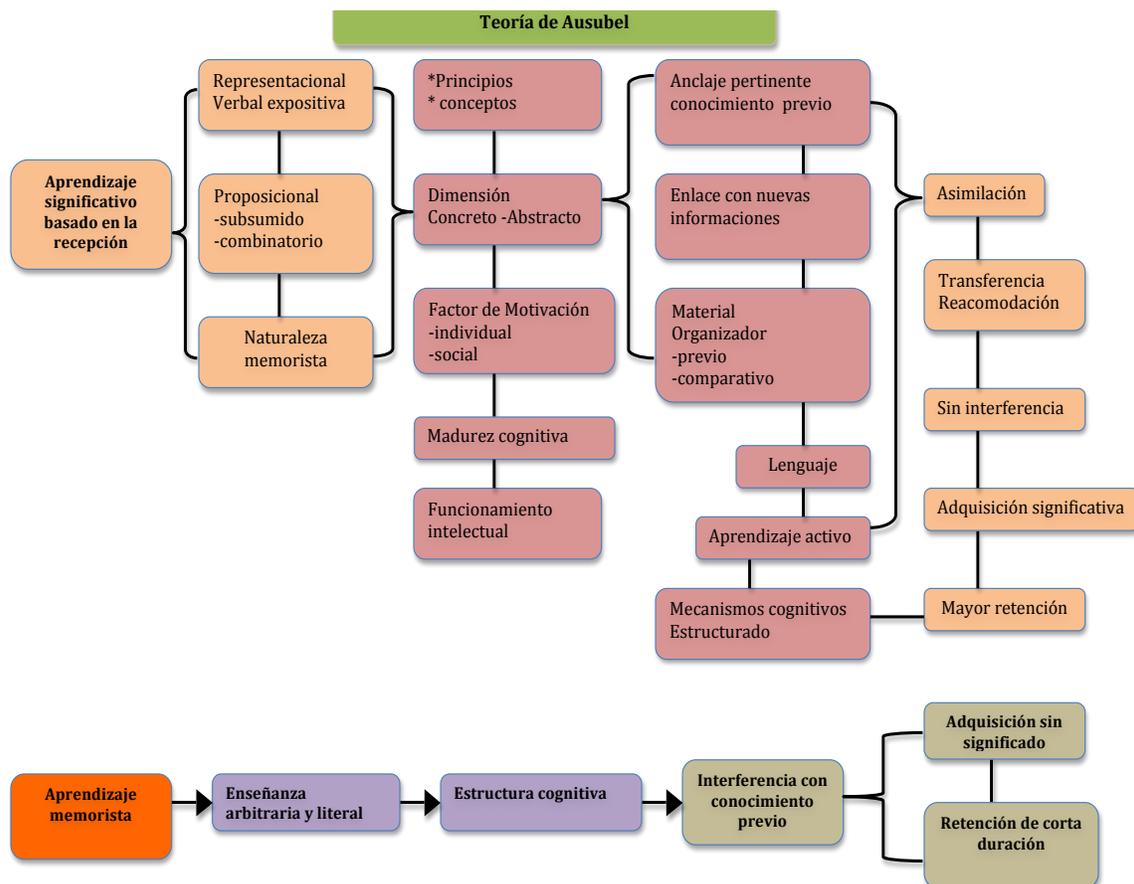


Figura 3. Teoría de Ausubel

Así como se mencionó en el primer capítulo, tomando en cuenta las numerosas variables que comprenden todo proceso de aprendizaje significativo, el método de experiencia situada proporciona al docente un utensilio que lo capacita para evaluar grados de motivación, de aprendizaje, de habilidades y competencias, circunstancias para poder rectificar la orientación de los proyectos de los alumnos según la necesidad y requisitos del aprendizaje del estudiante (competencias) o del currículo escolar. De igual manera, provee al profesor de una herramienta que lo ayuda a conocer mejor a los alumnos; y a los alumnos, a conocerse a ellos mismos: a evaluar sus necesidades, su forma de inteligencia, su modo de aprender, de asimilar. Los impulsa a desarrollarse con vistas a adquirir estrategias que compensen las dificultades que podrían encontrar en sus estudios, su trabajo, su vida social. Este método permite, en suma, adaptar las estrategias de adquisición y brindar una solución a cada uno de los actores según su demanda, sus necesidades; brinda lo que el actor requiera para conseguir autonomía en su proceso general de formación, que se convierta en una capacitación integral para la vida. Por añadidura, como en cualquier proceso de formación, la evaluación de este es forzosa y fundamental, por lo que el enfoque sujeto a este análisis representa un instrumento de medición de mucha flexibilidad. Como se comentó a lo largo de este trabajo, gira en torno a una metodología que descansa en el aprendizaje del francés Basado en Proyectos y permite una continua evaluación integral, formativa y sumativa, en el ámbito de la lengua. Brinda un medio para, desde un ángulo diferente a otros métodos más tradicionales, practicar todas las competencias en un contexto de aprendizaje de la lengua. Más aún, contextualiza el proceso en situaciones que obligan a los educandos a enfrentarse al manejo de situaciones, problemáticas muy reales y posiblemente similares a situaciones que podrían enfrentar, tener que resolver y vivir en el ámbito de su vida cotidiana, académica, social y profesional.

¿Es este modelo un instrumento ideal, sin falla? Aunque se haya valorado las ventajas del ABP, varios elementos (entre ellos, algunas situaciones que ocurrieron durante el diseño de los proyectos), tienden a mostrar, también, ciertos puntos en contra. Aunque parecen ser pocos, son esenciales porque dificultan o pueden obstaculizar un desarrollo propicio y oportuno del aprendizaje/adquisición y de sus mecanismos. Enseguida se enlistan algunos de estos aspectos desfavorables y positivos de este enfoque:

Desventajas

- Brecha digital: dificultad o imposibilidad de acceder a instalaciones que permitan la utilización de equipos digitales y que cuenten con acceso a la red Internet, por cuestiones económicas o de indisponibilidad en el área, por falta de desarrollo tecnológico.
- El alto costo de los equipos no permite, a veces, la compra de un Smartphone, lo que impide el uso de aplicaciones que facilitan la comunicación y participación en actividades que reclaman estos medios.
- Carga de trabajo extra para los estudiantes y en especial, en el caso de un nivel superior, de estudios donde la mayoría de los alumnos estudian y tienen que cumplir con actividades profesionales.
- Todo lo citado arriba puede desmotivar al alumno.

Ventajas

- Centrado en el alumno.
- Rol activo en su aprendizaje.
- Prácticas que involucran todas las habilidades y competencias.
- Aprendizaje reflexivo.
- Reflexiona y desarrolla sus competencias generales, cognitivas y metacognitivas.
- Desarrollo de la autonomía.
- Aprendizaje multimodal.
- Situaciones auténticas en un escenario contemporáneo.
- Desarrollo de habilidades interpersonales toma de decisiones, ayuda a incrementar la motivación personal y confianza.
- Involucra un contexto cultural y sociocultural.
- Aculturación.
- Construcción sociocultural y cognitiva.
- Aprendizaje incluyente de las TIC, oportunidad de aprendizaje al acceso y manejo de información, programas, datos.
- Manejo de equipo.
- Promueve la autoevaluación.
- Autorregulación del aprendizaje
- Aprendizaje colaborativo en la construcción del conocimiento.

3.5.1. Contenidos procedimentales en el marco del ABP

“El término “contenidos procedimentales” incluye todos aquellos contenidos de aprendizaje que cumplen con la definición de ser un conjunto de acciones ordenadas y dirigidas hacia un fin“ Zabala (1994).

Desde la óptica de un proceso de enseñanza/aprendizaje significativo, las distintas fases de reflexión, de toma de decisiones, de actuación, proveen las bases para establecer una valoración del aprendizaje, no sólo en términos de cumplimiento de los objetivos educativos, es decir los contenidos conceptuales, sino también de las competencias, aptitudes, habilidades y actitudes adquiridas a través del proceso: “Las ejercitaciones requieren el soporte reflexivo adecuado que nos permite analizar nuestros actos y, por consiguiente, mejorarlos”, (Zabala 1994). Por el contrario, una de las grandes limitantes de un enfoque tradicional es la perspectiva del aprendizaje por memorización, repetitivo y mecánico, de conceptos meramente contextualizados y de poca autenticidad, que no deja lugar a la reflexión acerca del procedimiento, el “saber hacer”, ni de los contenidos actitudinales, el “saber ser”. Esto limita, de manera significativa, la aplicación, utilización, reutilización, adaptación y reacomodación del saber adquirido para mediar con las situaciones cotidianas de la vida fuera del recinto educativo.

Dicho lo anterior, durante las últimas décadas y a raíz de la tendencias de nuevos enfoques educativos (comunicativos, co-accional), varios autores, entre los que podemos mencionar a Bloom, Tyler, Merrill y Zabala, se dieron a la tarea de concebir distintas tipologías e interpretaciones con el propósito de establecer una categorización de los contenidos de naturaleza educativa, y mejorar las propuestas de los programas curriculares, facilitando así el proceso de enseñanza/aprendizaje: “[..] cada una nos ofrece una forma de entender mejor su naturaleza y por tanto, ideas que pueden ayudarnos a comprender mejor el modo en que se aprenden y cómo se pueden enseñar” (Zabala, 1994, p. 5).

En la actualidad, las autoridades educativas oficiales optan por la clasificación propuesta originalmente por Merrill (1983) la cual comprende tres categorías principales:

- Contenidos conceptuales que comprenden, por ejemplo: aprender a leer, escribir, hablar, calcular y otros conocimientos diversos como la historia de un país, su geografía, etc.
- Contenidos procedimentales, es decir, conocer el procedimiento, las acciones a tomar, reflexionar, tomar una decisión, etc.
- Contenidos actitudinales, o sea, cómo ser, cómo actuar frente a una situación específica, cumplir con reglas. En suma, todo lo que abarque valores, normas y actitudes, como nos lo menciona Zabala (1994).

Ahora bien, este planteamiento presenta una alternativa para intervenciones pedagógicas oportunas que invitan al educador a aprovechar un mecanismo que tenga la capacidad de ubicarlo en una postura de docente-facilitador, de “Sherpa” citando a Pozo (2009); una herramienta que le permita, de igual modo, contar con los elementos suficientes para constituir un andamiaje oportuno que le brinda el hecho de “poseer un instrumento de análisis y reflexión” (Zabala, 1994, p. 13).

Es así como, en el marco de los diversos escenarios de aprendizaje contemporáneo, el enfoque de experiencias situadas concede un dispositivo para analizar, preparar y formar a los estudiantes con base en un modelo que no se limite a proporcionar contenidos conceptuales, sino que sea incluyente tanto de los componentes de tipo procedimentales como de los actitudinales. Estos últimos dan lugar a la reflexión y al análisis de los nuevos saberes aprendidos, abriendo camino al desarrollo de nuevas competencias, al “saber hacer” y al “saber actuar”, proporcionando a los aprendices un abanico amplio de herramientas y de estrategias, para que al descubrir nuevos saberes de cualquier índole tengan la posibilidad de aplicarlos, utilizarlos y reacomodarlos de acuerdo a necesidades distintas, imprevisibles y en contextos definidos (académico, profesional, sociocultural) y no siempre “[...] en condiciones ideales de uso [...]” (Zabala 1994).

En este capítulo se presentó y analizó una propuesta del aprendizaje situado en el marco de la enseñanza del FLE, que evidencia los beneficios de implementar factores imprescindibles y esenciales para impulsar un desarrollo integral y fomentar una formación significativa y

eficiente, en donde los educandos logran volverse actores plenos de su aprendizaje. Esta experiencia, en otras palabras, otorga aportaciones positivas al proceso de aprendizaje de competencias generales y de habilidades de los estudiantes, al dotarlos de un mayor nivel de conciencia en su proceso de formación.

Por último, y a modo de cierre de este capítulo, convendría subrayar que el presente trabajo de sistematización acerca del desarrollo de la competencia intercultural queda lejos de ser exhaustivo; por el contrario, abre la puerta a extensos temas de investigación. Por un lado, las indagaciones podrían incluir, sin lugar a duda, el complejo dominio del desarrollo de las competencias comunicativas, lingüísticas y pragmáticas. Por otro, un elemento que parece preponderante para cualquier proceso de aprendizaje (de formación), como se constató a través de la interpretación de las gráficas que aparecen en el apartado 3.2. *Análisis e interpretación de las encuestas sobre el Proyecto*, es el aspecto motivacional de los alumnos. Esta característica puede variar según el origen, la carrera, la edad o el género de los individuos.

Así concluye el capítulo 3 sobre el análisis y sistematización de esta propuesta didáctica, para entonces pasar a las conclusiones finales de este trabajo.

CONCLUSIONES

Después de haber planteado los elementos conceptuales de la estrategia didáctica de la cual se originó este trabajo de sistematización para el desarrollo de la competencia intercultural para la Enseñanza del Francés como Lengua Extranjera en la educación superior; una vez expuesto el contexto académico así como la problemática y los objetivos de aprendizaje que se establecieron; después de haber realizado la sistematización, el desarrollo y el análisis para averiguar la validez, la efectividad, los retos y las dificultades de adoptar una metodología de *perspectivas experiencial y situada*; ahora es oportuno reflexionar sobre el proceso, los aportes y los resultados de esta experiencia profesional.

Este trabajo fue motivado, en parte, por la intención de aportar una herramienta para la enseñanza del FLE que permitiera a los estudiantes desarrollar su competencia intercultural, al percatarse de las prácticas sociales de comunidades francófonas, produciendo, en el transcurso de la experiencia, una consciencia cultural y propiciando un mejor desenvolvimiento y desempeño de las destrezas y habilidades interculturales (MCERL, 2002, pp. 101-102). Por otro lado, el objetivo era sugerir un instrumento que se alejara de una metodología tradicional, para potencializar el aprendizaje individual, cooperativo, colaborativo y autónomo, desde una perspectiva co-accional que propusiera una modalidad de aprendizaje más interesante y placentera; y, de paso, que reuniera ciertos aspectos imprescindibles para el buen desempeño de los actores de un escenario societal contemporáneo, y en el marco de este trabajo, del público estudiantil de nivel superior de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción de la Universidad Autónoma de México.

Además de lo anterior, cabe mencionar que a lo largo de mi trayectoria profesional previa a la enseñanza, tuve que enfrentar grandes retos en una variedad de empleos muy distintos y sin relación alguna con el campo de la docencia. Esto me obligó a aprender, a entender y a integrar, prontamente, nuevos saberes, y frecuentemente, de manera empírica. Por tanto y en gran medida, mi decisión de aplicar este enfoque fue inspirada, principalmente, en mis

experiencias laborales previas, dado que siempre me ha parecido que la práctica es una forma efectiva y durable de aprender, aprender-haciendo. Es una evidencia que la parte teórica resulta indispensable en cualquier ámbito; sin embargo, en la vida real (que es un escenario auténtico) se presentan, con frecuencia, eventos, situaciones o problemáticas imprevisibles, que requieren intervenciones adecuadas y solicitan saberes que rebasan lo que se entiende como preparación académica de conocimiento declarativo (MCERL, 2002, p. 99). Por ello, la resolución de algunos asuntos, muchas veces requiere de cierta experiencia profesional y/o conocimiento empírico que germina y se alimenta a partir de la convivencia con otros, de los frutos de intercambios, de la práctica. Es por esta misma razón que, durante todo el tiempo que llevó la elaboración de los proyectos, experimenté y sostuve un gran interés en impulsar esta modalidad para la enseñanza/adquisición del FLE.

Entendemos a las prácticas sociales como constituidas por grupos humanos cuyos miembros realizan ciertos tipos de acciones buscando fines determinados y, por tanto, además de sujetos (con una subjetividad y emotividad constituida en su entorno cultural), estos seres humanos son agentes, es decir, realizan acciones, proponiéndose alcanzar fines determinados, utilizando medios específicos (Olivé, 2009, p. 26).

Ahora bien, aun cuando esta experiencia cumplió con las expectativas y los objetivos que se plantearon, también provocó que nuevas situaciones y problemáticas inesperadas emergieran. Al trabajar con esta mecánica de proyectos situados, adquirí una herramienta que me otorgó la capacidad de ubicarme en otra postura, con otra visión del proceso de enseñanza/aprendizaje del FLE. Pude acercarme como observador, y descubrir el inmenso potencial de este enfoque: su adaptabilidad y sus amplias posibilidades en cuestión de elaboración de situaciones y de creatividad; encontré un gran esquema de opciones y de considerable utilidad, como instrumento de medición integral, formativa y sumativa.

Este trabajo me llevó a preguntarme sobre una multitud de cuestiones, entre ellas, la necesidad de una formación adecuada del docente en materia de pedagogía basada en proyectos, de educación en medios tecnológicos, de acceso a las tecnologías, que son algunos aspectos indispensables para conseguir el éxito en esta modalidad. En mi caso,

aprendí con gran dedicación y esfuerzo, y a medida que avanzaba en la concepción de los proyectos, a estructurar y a adecuar las actividades. Fui descubriendo diversos medios que posibilitaran la práctica efectiva y significativa de las diferentes competencias, incorporando el uso de las nuevas tendencias tecnológicas y sociales, primordiales en la alfabetización digital. Quiero subrayar que, después de estas experiencias, empecé a aplicar esta modalidad en otros temas que forman parte del programa semestral de nivel cuatro de la ENALLT.

Los procesos y etapas que implicaron la elaboración de los diversos proyectos me permitieron poner en práctica, en el contexto de mis clases, el conocimiento emanante de los fundamentos teóricos sobre los aspectos y procesos lingüísticos, pedagógicos o estratégicos, adquiridos a lo largo de mis formaciones previas como docente y en el contexto de la licenciatura. Lo antes mencionado favoreció mi desarrollo, tanto como profesor como a nivel personal, en mi afán de progresar, enriquecer, perfeccionar y optimizar mis prácticas para la enseñanza del francés. Esta metodología me proveyó de una perspectiva que me ayudó a colocarme en una postura idónea para tratar de entender, analizar y aprender más, en un deseo de adecuar mi enseñanza y de intentar atender y resolver los problemas que se llegaran a presentar en el contexto de las clases de francés. Es más, cursar la licenciatura me llevó a desarrollar un interés particular en la pedagogía, quizá debido a mi trayectoria personal, al poder enseñar desde una modalidad diferente que permite aprender y desarrollar otras competencias y modos de aprendizaje, abriendo un camino de oportunidades a los estudiantes para que puedan expresarse a través de procedimientos más divertidos; experimentar, por medio de los proyectos, una forma distinta de acercarse a la cultura, a los conocimientos y a las habilidades de la lengua meta, u otros, por medio de las tecnologías.

Por último, vivir esta experiencia me concedió una mirada diferente hacia una práctica docente contextualizada y auténtica, lo que posibilitó la detección de múltiples dificultades, bajo distintas facetas, como el tema muy recurrente de la brecha digital que se ve reflejada en la escasez de recursos tecnológicos y de acceso a Internet, o en la falta de conocimientos para el manejo de equipos. Asimismo, me permitió darme cuenta de los factores de motivación, de género, de áreas de estudio, que pueden influir de manera sustancial en la apropiación y utilización del conocimiento o en las relaciones interpersonales. Todo esto constituye una multitud de oportunidades para realizar una investigación.

Finalmente, es importante señalar que esta propuesta didáctica no es exhaustiva en muchos aspectos; por el contrario, se espera que abra un camino a la crítica y a los aportes de quienes tengan la necesidad y la voluntad de brindar a sus alumnos un enfoque de enseñanza situada, que en mi caso se presentó como una herramienta oportuna para seguir formando a los estudiantes, en conformidad con la demanda de una preparación que corresponda a las exigencias del escenario económico, político y social que constituyen las sociedades actuales y futuras.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

Ausubel, D. *Teoría del aprendizaje significativo*. Recuperado de:
http://www.academia.edu/11982374/TEORÍA_DEL_APRENDIZAJE_SIGNIFICATIVO_TEO_RIA_DEL_APRENDIZAJE_SIGNIFICATIVO

Beacco, J.-C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Cuenat M., Goullier F., Panthier J. (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Recuperado de:
<https://www.coe.int/fr/web/language-policy/guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilingual-and-intercultural-education>

Bennett, M. J. (1986). *A developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity*, Intercultural Journal of Intercultural Relations, vol. 10, nº 2, New York. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/223565305_A_developmental_approach_to_training_for_intercultural_sensitivity

Bertocchini, P. y Costanzo, E. (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Clé International : París.

Beyer, L E. (1997). *William Heard Kilpatrick (1871-1965)*. Recuperado de:
<http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/kilpatrs.PDF>

Blin, B., López Del Hierro, E., Rizo-Maréchal, M., Groult-Bois, N., Bufi-Zanon, S. y Martínez de Badereau V. (2015). *Programa de francés: cuaderno 2 del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. México: Universidad Autónoma de México.

Brito-Lorenzo, Z. (2008). *Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire*. En publicación: *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales: Buenos Aires. Recuperado de:
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/06Brito.pdf>

Candlin, C. (1990). *Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas*. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/126204.pdf>

Coll, C., Onrubia, J.(2002). *Evaluar en una escuela para todos*. Cuaderno de pedagogía, número 318, pp 50-54. Recuperado de:
https://www.educantabria.es/docs/recursos/plan_de_refuerzo/acompanantes/ayudaeducativa.pdf

Comisión Europea. (2007). *Efectos de las cooperaciones escolares Comenius sobre las escuelas participantes. Informe final*. Recuperado de:
http://servicios.educarm.es/templates/portal/images/ficheros/etapasEducativas/secundaria/26/secciones/390/contenidos/10320/comeniusreport_es.pdf

Conseil de l'Europe. (2009). *Autobiographie de Rencontres Interculturelles, contexte, concepts et théories*. Recuperado de:
<https://rm.coe.int/introduction-autobiographie-de-rencontres-interculturelles/168089eb7c>

Conseil de l'Europe. (2009). *Autobiographie de Rencontres Interculturelles, contexte, concepts et théories*. Recuperado de:
<https://rm.coe.int/contexte-concepts-et-theories-autobiographie-de-rencontres-intercultur/168089eb77>

Courtilion, J. (1980). *Que devient la notion de progression ? Le Français dans le Monde* (153), mai-juin, pp. 89-97.

Centro Virtual Cervantes. (2018). *Competencia comunicativa*. Recuperado de:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm

Centro Virtual Cervantes. (2018). *Enfoque comunicativo*. Recuperado de:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm

Centro Virtual Cervantes. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Recuperado de:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Chomsky, N. (1965). *Quórum Académico. La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones*. Volumen 8, número 1. Recuperado de:
[https://books.google.com.mx/books?id=vYr60t6ycVsC&pg=PT66&lpg=PT66&dq="capacidades+y+disposiciones+para+la+interpretación+y+la+actuación"+\(Chomsky,+1965\),&source=bl&ots=BQtkUoj7j3&sig=i-jU701DRul_uI1tOoV381h6okI&hl=es-419&sa=X&ve](https://books.google.com.mx/books?id=vYr60t6ycVsC&pg=PT66&lpg=PT66&dq=)

Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: Clé International.

De Carlo, M. (1998). *L'interculturel.*: Paris: Clé International.

Dewey, J. (1916). *Una introducción a la filosofía de la educación*. España: Ediciones Morata.

Díaz-Barriga, F. (2003). *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/85>

Díaz-Barriga, F. (2006). *ENSEÑANZA SITUADA: Vinculo entre la escuela y la vida*. Recuperado de: http://benu.edu.mx/wpcontent/uploads/2015/05/ensenanza_situada_vinculo_entre_la_escuela_y_la_vida.pdf

Díaz-Barriga, F. y Hernández-Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill. Recuperado de: Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. *El método de proyecto como técnica didáctica*. <http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/4/4/d1/p1/2.estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>

Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, (s.f.) *Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño. El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica*. Recuperado de: <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>

Encyclopédie Larousse. (2017). *Révolution Française, Siècle des Lumières ou Les Lumières*. Recuperado de: http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/siècle_des_Lumières/130660

Freire, P. (1976). *Educación y cambio*. Los editores Buenos Aires. Recuperado de: <http://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/cd2/index/assoc/az0009.dir/az0009.pdf>

Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Río de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Recuperado de: <https://books.google.com.mx/books?id=WECofTOdFJAC&pg=PA78&lpg=PA78&dq=freire+la+pedagogia+del+oprimido+%5B..%5D+más+vaya+llenando+los+recipientes+con+sus+depósitos,+tanto+mejor+educador+será%5B..%5D”&source=bl&ots=qMjrtUnHYg&sig=4dCh>

Freinet, C. (1956). *Les méthodes naturelles dans la pédagogie moderne*. France: Bourrelrier.

Freinet, C. (1966). *La escuela popular moderna. Guía Práctica para la organización Material, Técnica y Pedagógica de la escuela Popular*. México: Editorial UV
Galeana de la O, L. (s.f.) *Aprendizaje basado en proyectos*. Recuperado de: <https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/handle/ues21/12835>

Geocit. Recuperado de:

http://www.geocities.ws/jazstj/aprendizaje_colaborativo_y_cooperativo.pdf

Lindemann, H. y Tippelt, R. (2001) *El Método de Proyectos*. Recuperado de:

http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/el_metodo_de_proyectos.pdf

López, R. (2014). *Las TIC EN AULA DE TECNOLOGIA: Guía para su aplicación*.

Recuperado de:

<https://books.google.com.mx/books?id=YS0KKBgAAQBAJ&printsec=frontcover-h>

Long, M. H. y Crookes, G. (1992). *Three approaches to Task-Based syllabus design*.

Recuperado de:

[https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUK Ewjhr66s_3YAhVD04MKHes3CXcQFgg3MAE&url=https%3A%2F%2Fscholarspace.manoa.hawaii.edu%2Fbitstream%2F10125%2F38603%2F1%2FLong%26%2FCrookes%281991%29_WP10\(1\).pdf&usg=AOvVaw3](https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUK Ewjhr66s_3YAhVD04MKHes3CXcQFgg3MAE&url=https%3A%2F%2Fscholarspace.manoa.hawaii.edu%2Fbitstream%2F10125%2F38603%2F1%2FLong%26%2FCrookes%281991%29_WP10(1).pdf&usg=AOvVaw3)

Lussier, D. (2007). *Theoretical bases of a conceptual framework with reference to intercultural communicative competence*. 4.3., 309-332. Equinox publishing.

Ministère de l'Éducation Direction des services acadiens et de langue Française. (2003). *Français Programme d'études du cours de français - Immersion - 10e, 11e et 12e années*.

Recuperado de: <http://www.ednet.ns.ca/files/curriculum/FrancaisImm10-12.pdf>

Olivé, L. (2009). *Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica*. CLASCO, CIDES-UMSA. La Paz: Muela del Diablo Editores Comuna. pp. 26-30. Recuperado de:

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20160315033034/04olive.pdf>

Organización internacional de la francofonía. (2019). Recuperado de:

<https://www.francophonie.org/Bienvenidos-a-la-web-oficial-de-la.html>

Pedagogía. (2017). *John Dewey*. Recuperado de: <http://pedagogia.mx/john-dewey/>

Perrenoud, P. (2008). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Recuperado de:

<https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>

Perrenoud, P. (2002). *Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿POR QUÉ? ¿CÓMO?*
Recuperando de:
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_26.html -
Heading1

Perrenoud, P. (2000). *Construir competencias*. Recuperado de:
https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Perrenoud_Construir_competencias.Entrevista-con-Philippe-Perrenoud.pdf

Perrenoud, P. (1997). *Construir competencias desde la escuela*. Recuperado de:
<https://es.slideshare.net/conysuarezh/construir-competencias-desde-la-escuela-perrenoud>

Pozo, J. y Del Puy Pérez-Echeverría, M. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Ediciones Morata, Madrid.

Prieto-Navarro, L. (2006). *Aprendizaje activo en la aula universitaria: El caso del aprendizaje basado en problemas*. 64, (124), 173-196. Recuperado de:
<https://revistas.comillas.edu/index.php/miscelaneacomillas/article/view/6558>

Puren, C. (2006). *De l'approche communicative à l'approche actionnelle*. Recuperado de:
<https://www.fichier-pdf.fr/2015/12/31/puren-2006g-configurations-didactiques-revue-flm-n347/>

Puren, C. (2013). *La compétence culturelle et ses composantes*. Le Français dans Le Monde. (347), 37-40. Recuperado de: www.christianpuren.com

MPuren, C. (2016). *Modelo complejo de competencia cultural (componentes históricos trans-, meta-, inter-, pluri- y co- culturales). ejemplos de validación y aplicación actuales*. Recuperado de: www.christianpuren.com

Reforma Integral de la Educación Básica. *Planes y programas de estudio de 1993 y 2009, SEP*. Recuperado de:
http://www.tecporuandiro.edu.mx/Calidad/pdfs/ssgc_Documentos_externos/Planes_Programas_de_Estudio_1993_2009.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2017). *El Modelo Educativo para la educación obligatoria*. Recuperado de:
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_Obligatoria.pdf

Signoret, A. (2013). *Plan de desarrollo institucional, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional Autónoma de México*. Recuperado de: <http://enallt.unam.mx/avisos/VersionCompleta03.pdf>

Soëtard, M. (1994). *Johan Henrich Pestalozzi (1746-1827)*. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/pestalozzis.PDF>

Solares, M. E. (Ed.). (2014). *Tecnology mediated TBLT: Researching Tecnology and Tasks*. Estados Unidos: John Benjamins Publishing Company.

Sosa-Peinado, E. (2009). *¿Educar para la vida: competencias o aprendizajes?* Recuperado de: http://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx.comunicacion/file/subidas/eutopia_10.pdf

Sosa-Peinado. E., Briones-Fragoso. R. R. y Garay-Cruz. L. M. (2008). *Educación centrada en el Aprendizaje "Estrategia de proyectos"*.

Tippelt, R., Lidemann, H. (2001). *El Método de Proyecto*. Recuperado de: <http://www.halinco.de/html/doces/Met-proy-APREMAT092001.pdf>

Vizcarro, C. y Juárez, E. (2008). *La metodología del aprendizaje basado en problemas*. Recuperado de http://www.ub.edu/dikasteia/LIBRO_MURCIA.pdf

Wilkins, D. (1976). *National Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

Zabala, A., Alsina, P., Bantulà, J., Carranza, M., Dilmé, D., Forrellad, M., Gratacós, M., Noguerol, A., Oliver, M., Oró, I., Perez, P. y Ríos, J. (1994). *Como trabajar los contenidos procedimentales en la aula, Materiales para la innovación educativa*. Universitat de Barcelona. España: Editorial Graó.

ANEXOS

1. CARTELES ELABORADOS POR ESTUDIANTES DE FRANCÉS DE LA ENALLT	108
1.1. Carteles: evento intercultural otoño 2014, proyectos del festival:	
“Mitos y Ritos”	108
1.1.1. Ilustración: Congo lugar de mitos y rituales	108
1.1.2. Ilustración: Aisha Kandisha	108
1.1.3. Ilustración: Poisson d’avril	109
1.2. Carteles: evento intercultural primavera 2015, proyectos del festival:	
“Moda y belleza a través del tiempo”	110
1.2.1. Ilustración: Un regard sur l’histoire de la mode en France	110
1.2.2. Ilustración: Le monde des talons	110
1.2.3. Ilustración: La belle noire	111
1.2.4. Ilustración: Piet Mondrian	111
1.3. Carteles: evento intercultural otoño 2015, proyectos del festival:	
“Représentation de l’humour dans les cultures”	112
1.3.1. Ilustración: La caricature politique	112
1.3.2. Ilustración: L’humour et ses représentations	112
1.3.3. Ilustración: Fellag: un choc culturel pris avec humour	113
1.3.4. Ilustración: L’humour et la sexualité	113
1.3.5. Ilustración: Les grossièretés et la religion au Québec	114
1.4. Carteles: evento intercultural otoño 2016, proyectos del festival:	
“Construyendo puentes”	115
1.4.1. Ilustración: La musique des années YÉYÉ	115
1.4.2. Ilustración: Étoiles du cinema français des années 60	115

1.4.3. Ilustración: 68: les mouvements étudiants Ilustración	116
1.4.4. Ilustración: La voix de la jeunesse des années 60	116
1.4.5. Ilustración: La révolution sexuelle et la pilule contraceptive	117
1.1.6. Ilustración: Le concorde	117

2. CARTELES ELABORADOS PARA LA PROPUESTA Y SISTEMATIZACIÓN DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS **118**

Evento intercultural otoño 2017, semestre 2018-1; proyectos del festival: “coutumes et fêtes, des traditions du monde francophone” y, fundamento del presente trabajo de sistematización.

2.1. Ilustración: cartel del evento intercultural: Expo Français 2017	118
2.2. Ilustración: Aviso para el uso del QR con Smartphones para ver el documento video	118
2.3. Evento intercultural otoño 2017, proyectos del festival 2018-1: “Coutumes et fêtes, des traditions du monde francophone	119
2.3.1. Ilustración: ”La fête des Guédés”	119
2.3.2. Ilustración: ”La fête du pain”	119
2.3.3. Ilustración: ”Festival au désert”	120
2.3.4. Ilustración: “Carnaval Martinique 2017”	120

3. CONVOCATORIA PARA LA MUESTRA DE ACTIVIDADES DE FRANCÉS DEL SEMESTRE 2018-1 **121**

3.1. Documento: convocatoria actividades expo français 2018-1	121
---	-----

4. INSTRUCTIVO DEL PROYECTO **122**

4.1. Documento: página 1 del instructivo	122
4.2. Documento: página 2 del instructivo	123
4.3. Documento: página 3 del instructivo	124

5. HOJA EXCEL PROPUESTA DEL PROYECTO DEL EVENTO CULTURAL DEL SEMESTRE 2018-1	125
5.1. Documento: página 1 hoja Excel para la propuesta del proyecto	125
5.2. Documento: página 2 hoja Excel para la propuesta del proyecto	126
6. CUESTIONARIOS DE LAS ENCUESTAS PRE Y POS-PROYECTOS	127
6.1. Documento: cuestionario pre-proyectos	127
6.2. Documento: cuestionario pos-proyectos	127
7. LISTA DE COTEJO PARA EVALUACIÓN DE PROYECTOS	128
7.1. Documento: lista de cotejo para la evaluación	128

1. Carteles con QR elaborados por los estudiantes de francés de la ENALLT para los eventos interculturales del 2014,2015 y 2016

1.1. Carteles: evento intercultural otoño 2014, proyectos del festival 2015-1: “Mitos y Ritos”.

«CONGO, LUGAR DE MITOS Y RITUALES»

Dans le monde occidental les masques sont un art...La réalité de son origine est tout autre. Ces masques sont la représentation symbolique destinée à une fonction sociale. Généralement ils sont utilisés à l'occasion de rites agraires, funéraires, de festivités et d'initiations. Ces rites varient dans leurs formes, leurs importances et leurs intensités suivant la situation.

MÁSCARA BEMBE
Se usa para ceremonias de circuncisión.
La pieza se lleva fija en la parte superior de un traje de grandes hojas de plátano y tiras de corteza del mismo árbol. Los jóvenes en proceso de iniciación durante su periodo de retiro en el campamento del bosque también usan estas máscaras para pedir comida de forma anónima

MÁSCARA LWALWA (REPUBLICA DEL CONGO)
Las máscaras son la forma de arte primitivo de los Lwalwa que viven cerca del río de Kasai en el Dem. Republica del Congo.
Entre Lwalwa las máscaras sirven para atestiguar iniciaciones y circuncisiones de los chicos

MÁSCARA JOWKE
De la etnia Jokwe de Congo.
Significa la unión de la fuerza de la naturaleza con el ser humano, para enfrentarse a los altibajos y problemas climáticos, de ahí las escarificaciones como imitación de la piel de serpiente siempre en busca de la fuerza.





UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

PARA MAYOR INFORMACION CONSULTE



Ilustración 1.1.1. “Congo lugar de mitos y rituales”.

Aishà Kandishà.

Je suis la camtesse du Maroc, mi-homme, mi-bête. Je suis séductrice, je suis la menace des hommes célibataires et je nage dans le lac cristallin. Je suis la prostituée sacrée et j'ai le pouvoir sur les hommes; choses de l'amour.

Je suis Aisha Kandisha, la sorcière.

Te invitamos a ver el video «Aisha Kandisha» y conocer más sobre ella. Escanea el código QR



TRADUCCIÓN:
Soy la condesa de Marruecos, mitad humano, mitad bestia. Soy seductora, la amenaza de hombres solitarios, nado en aguas cristalinas. Soy la prostituta sagrada y tengo poder sobre los hombres; cosas del amor. Yo soy Aisha Kandisha, la bruja.

Ilustración 1.1.2. “Aisha Kandisha”.

1.1. Carteles: evento intercultural otoño 2014, proyectos del festival 2015-1: “*Mitos y Ritos*”.



Poissons d'avril
(Día de las bromas de abril)

C'est une plaisanterie, voire un canular, que l'on fait le 1er avril à ses connaissances ou à ses amis.

Pour les enfants, il consiste à accrocher un poisson de papier dans le dos de personnes dont on veut se moquer.

Te invitamos a conocer más sobre el tema. Escanea el código QR.

TRADUCCIÓN:
«Poissons d'avril» es una broma, un engaño que se lleva a cabo el 1º de abril. Para los niños consiste en pegar pescaditos de papel de colores en la espalda de las personas a la quienes se les aplica la broma.

Ilustración 1.1.3. “Poisson d’avril”.

1.2. Carteles: evento intercultural primavera 2015, proyectos del festival: “Moda y belleza a través del tiempo”.

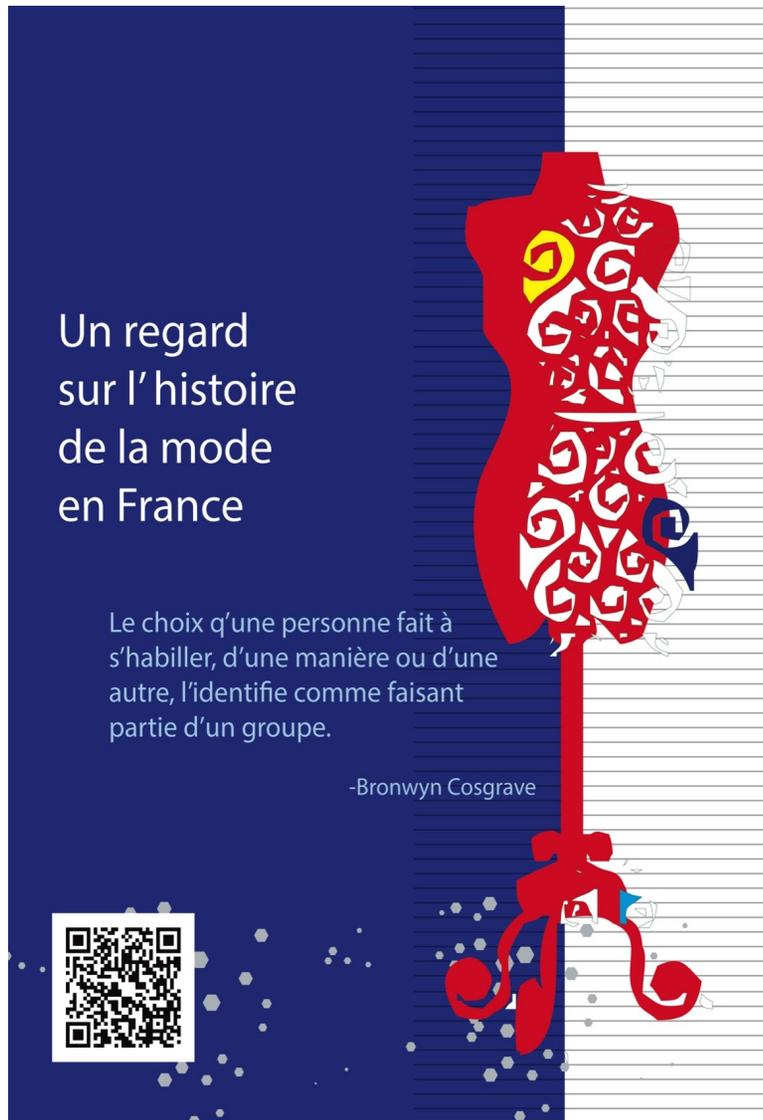


Ilustración 1.2.1. “Un regard sur l'histoire de la mode en France”.

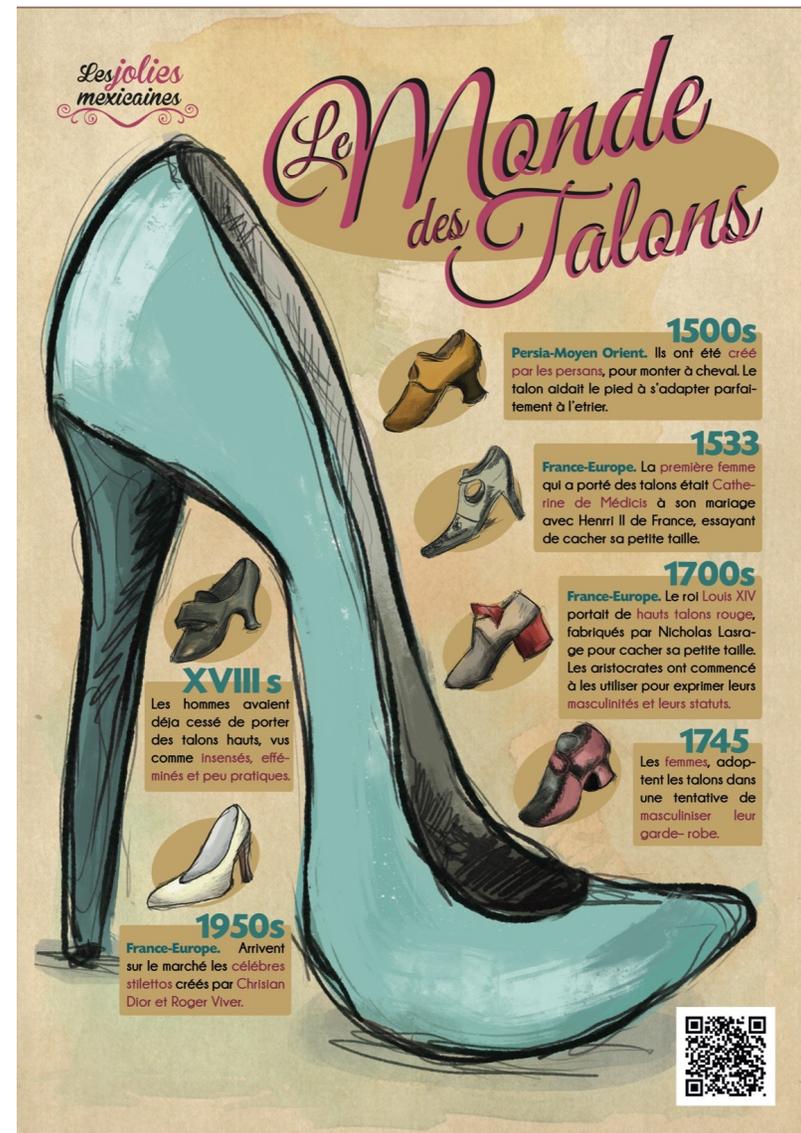


Ilustración 1.2.2. “Le monde des talons”.

1.2. Carteles: evento intercultural primavera 2015, proyectos del festival: “*Moda y belleza a través del tiempo*”.



Ilustración 1.2.3. “La belle noire”.

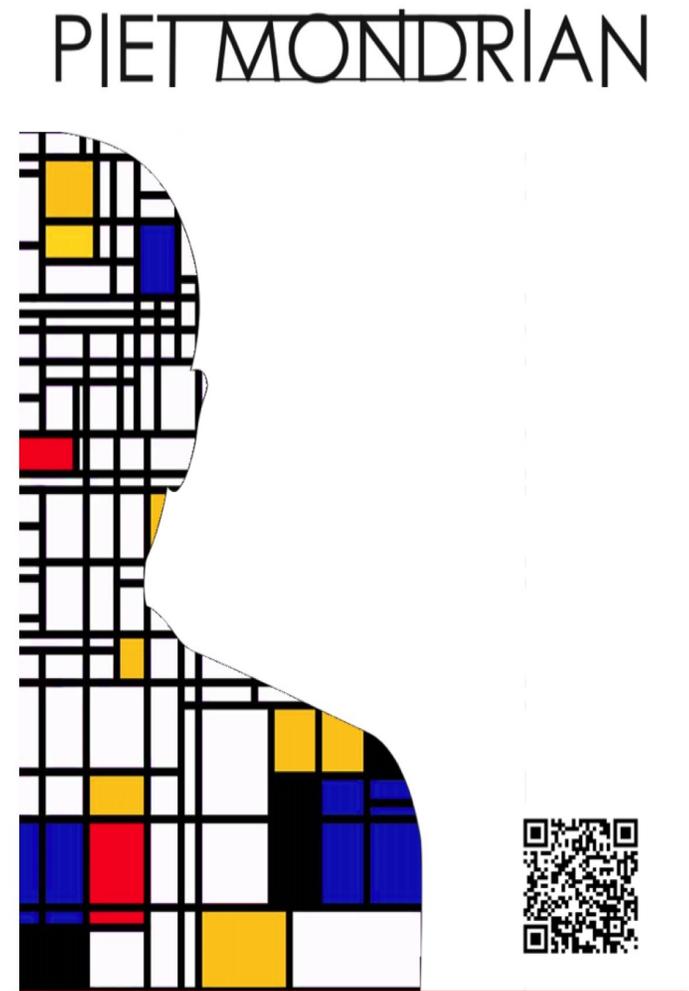


Ilustración 1.2.4. “Piet Mondrian”.

1.3. Carteles: evento intercultural otoño 2015, proyectos del festival 2016-1: “Représentation de l’humour dans les cultures”.



Ilustración 1.3.1. “La caricature politique”.

L'humour et ses représentations

Stand Up

C'est le reflet d'une culture et d'une façon particulière de penser et de sentir d'une société. Connaître l'humour d'un peuple implique le domaine d'autres aspects sociaux et culturels: celui d'actes

L'humour peut être présenté sous différents angles

utilisant les

- Par écrit → les ressources morphosyntaxiques
- Graphiquement → les ressources lexico-sémantiques
- Oralement → les ressources paralinguistiques
- les ressources prosodiques

La forme la plus complète et adéquate de présenter le matériel humoristique c'est la production audiovisuel, parce que les multiples ressources se manifeste

scannez le code



En France, il y a beaucoup d'humoristes qui se produisent sur scène (stand up).

« Stand up » signifie debout et c'est un style de comédie qui se caractérise par la performance d'un comédien devant un public sans plus d'aide qu'un microphone et son imagination.

 CELE_UNAM
 @CELE_UNAM

Ilustración 1.3.2. “L’humour et ses représentations”.

1.3. Carteles: evento intercultural otoño 2015, proyectos del festival 2016-1: “Représentation de l’humour dans les cultures”.



Ilustración 1.3.3. “Fellag: un choc culturel pris avec humour”.



Ilustración 1.3.4. “L’humour et la sexualité”.

1.3. Carteles: evento intercultural otoño 2015, proyectos del festival 2016-1: “Représentation de l’humour dans les cultures”.

Saint-Crème Calvaire!
Censuré!

FESTIVAL D'AUTOMNE 2015

LES GROSSIÈRETÉS ET LA RELIGION AU QUÉBEC

On considère généralement les sacres comme une expression vulgaire de la langue. Véritables témoignages de l'héritage religieux à Québec, ils sont pour la plupart tirés de termes ayant trait à la religion catholique.

Osti qu'y fait chaud!

Les commencements de la construction et de l'usage des sacres québécoises datent du XVIIIe siècle. Depuis de ce siècle, le haut clergé utilisait son autorité morale pour réprimer énergiquement à n'importe quel mouvement d'insubordination et de révolte.

calvaire crisse ciboire tabarnak ostie sacrement viarge câlisse

@%#!

Moins de 60% des Québécois se disent encore catholiques.

Regarder la vidéo!

Christ!

Professeur: Jean François Castellan

Ilustración 1.3.5. “Les grossièretés et la religion au Québec”.

1.4. Carteles: evento intercultural otoño 2016, proyectos del festival 2017-1: “Construyendo puentes”.



Ilustración 1.4.1. “La musique des années YÉYÉ”.



Ilustración 1.4.2. “Étoiles du cinéma français des années 60”.

1.4. Carteles: evento intercultural otoño 2016, proyectos del festival 2017-1: “Construyendo puentes”.

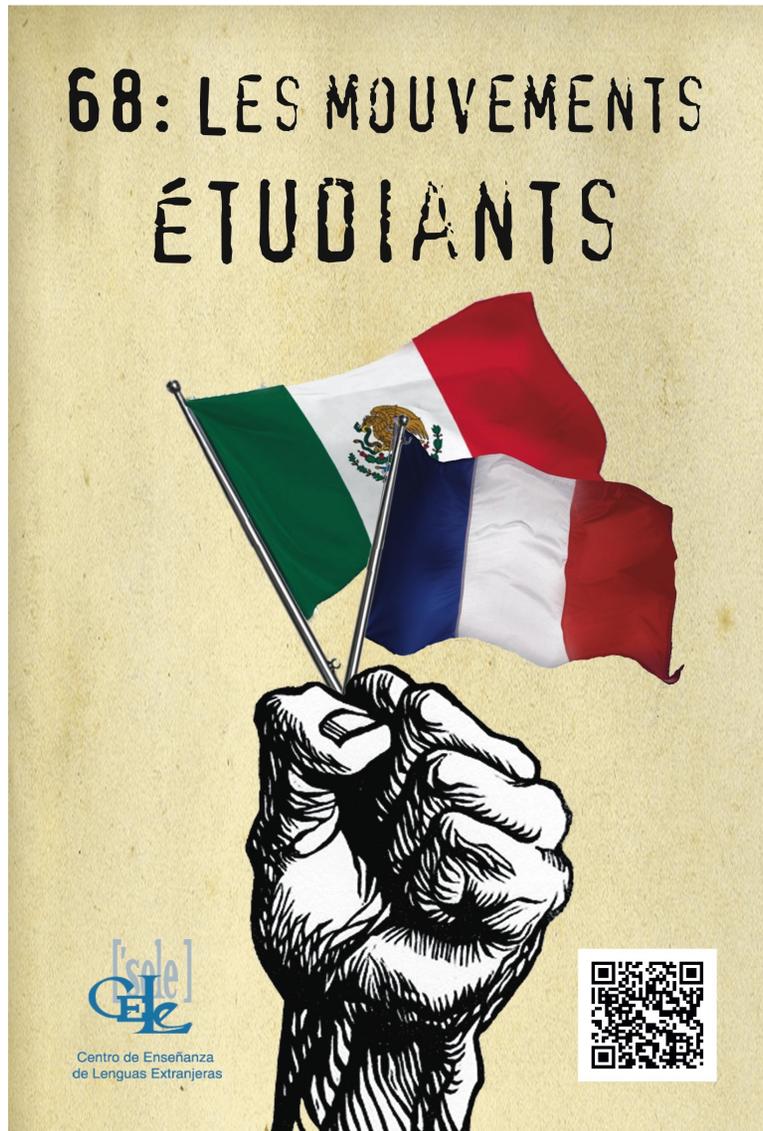


Ilustración 1.4.3. “68: les mouvements étudiants”.

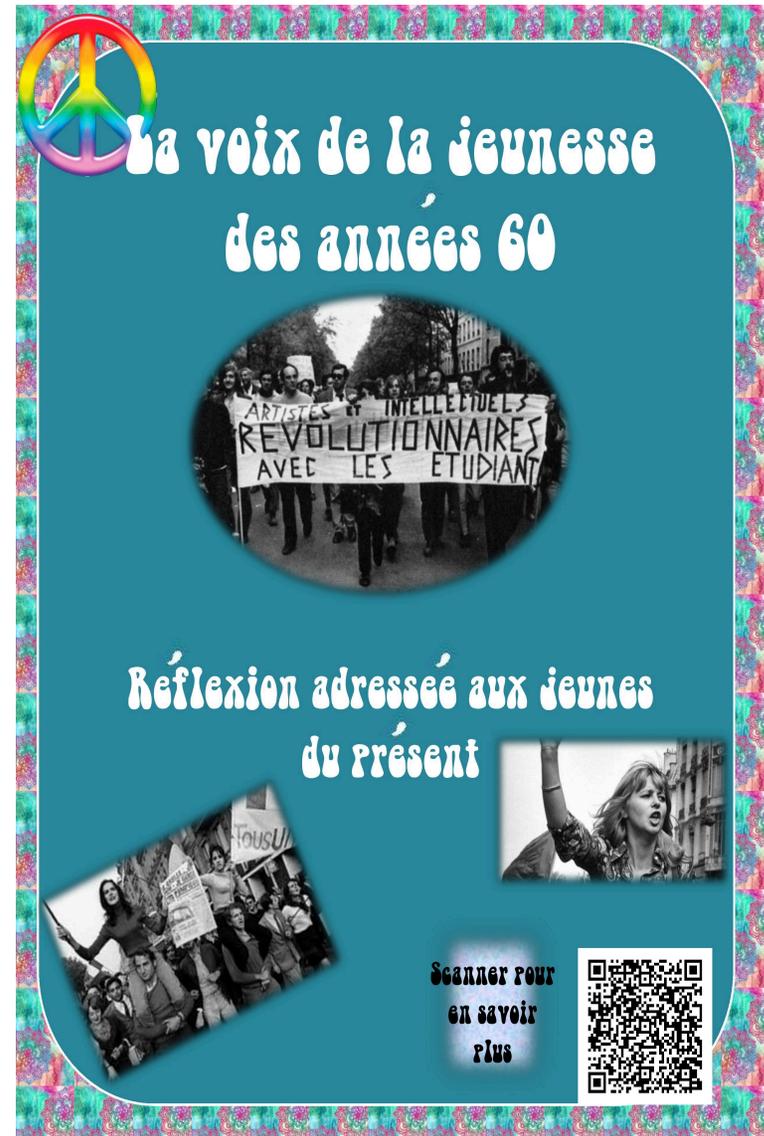


Ilustración 1.4.4. “La voix de la jeunesse des années 60”.

1.4. Carteles: evento intercultural otoño 2016, proyectos del festival 2017-1: “Construyendo puentes”.



Ilustración 1.4.5. “La révolution sexuelle et la pilule contraceptive”.

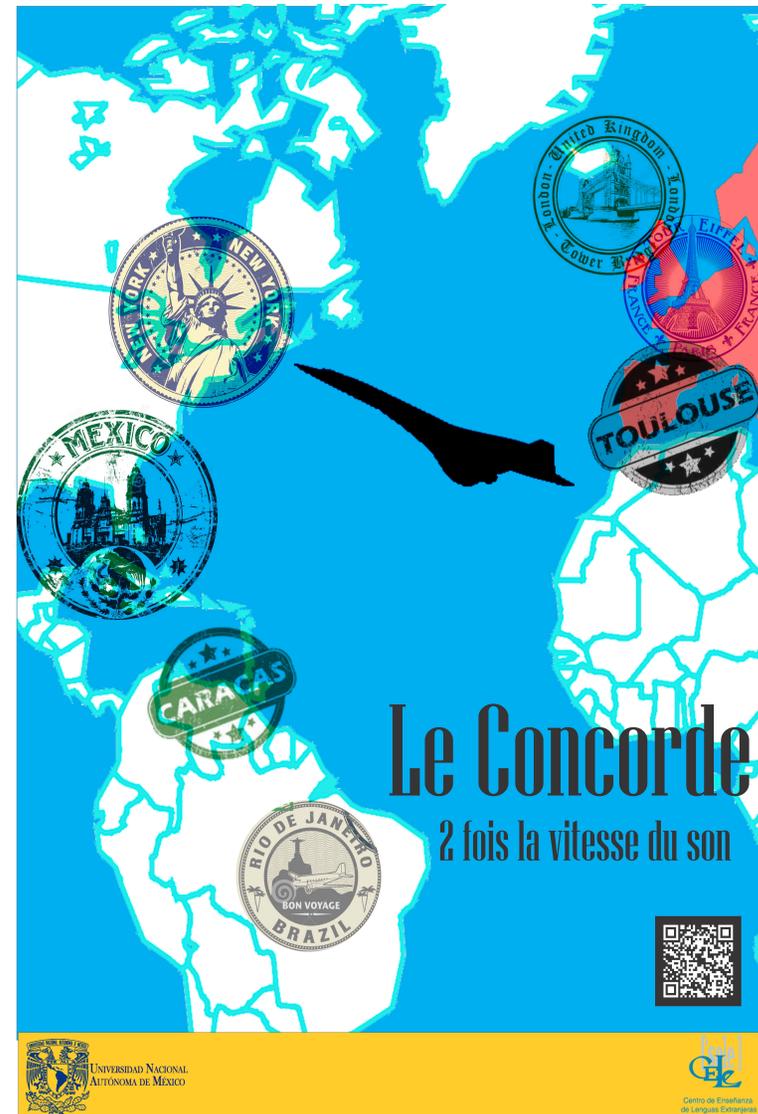


Ilustración 1.4.6. “Le concorde”.

2. Carteles elaborados para el evento intercultural otoño 2017, semestre 2018-1: proyectos del festival: “*Coutumes et fêtes, des traditions du monde francophone*” y, fundamento del presente trabajo de sistematización.

ENALLT
Escuela Nacional de Lenguas,
Lingüística y Traducción
UNAM

ESCUELA NACIONAL DE LENGUAS, LINGÜÍSTICA Y TRADUCCIÓN
DEPARTAMENTO DE FRANCÉS, CATALÁN Y RUMANO

EXPO FRANÇAIS 2017

mercredi le 11 octobre
Venez nombreux
à ce jour de fête et pratiquez
votre français dans
un espace de partage et convivialité !

PROGRAMME

PROFESOR	GRUPO	ACTIVIDAD	ESPACIO / HORARIO
Jessou JANDETTE y María Eugenia QUEZADA	Grupos: grupos de nivel 2	Concurso : « Je connais la Francophonie »	Auditorio Rosario Castellanos 14:30 – 16:00
Diana VÁZQUEZ	Grupo 703	Conferencia : « Un regard mexicain sur le monde du travail actuel dans quelques pays francophones »	Auditorio Rosario Castellanos 16:00 – 17:30
Xóchitl ESPINOSA	Grupo 404	1. Actividad lúdica : « Le cadre parlant »	Vestibulo del Edificio A 16:00 – 17:30
Jean François CASTELLANA	Grupo 405	Exposición « Coutumes et fêtes, des traditions du monde francophone »	Vestibulo del Edificio A Todo el día
Xóchitl ESPINOSA	Grupo 404	2. Exposición : « Les expressions mexicaines et leurs correspondants en français »	Muros del entresuelo del segundo piso del edificio A Todo el día

Ilustración 2.1. Cartel del evento intercultural: “Expo Français 2017”.

¡ AVISO !

Te invitamos a escanear
los códigos QR que
aparecen en los carteles
para obtener más
información a cerca del
tema.

Si no tienes una app en tu
smartphone o tablet que
te permita hacerlo, te
sugerimos las siguientes:

Scan QR Code Reader

*Requiere conexión a Internet

Ilustración 2.2. “Aviso” para el uso del QR con Smartphones para ver el documento video.

2. 3. Carteles : evento intercultural otoño 2017, proyectos del festival 2018-1: “*Coutumes et fêtes, des traditions du monde francophone*”.



Ilustración 2.3.1. "La fête des Guédés".



Ilustración 2.3.2. "La fête du pain".

2.3. Carteles : evento intercultural otoño 2017, proyectos del festival 2018-1: “*Coutumes et fêtes, des traditions du monde francophone*”.



Ilustración 2.3.3. “Festival au désert”.



Ilustración 2.3.4. “Carnaval Martinique 2017”.

3. CONVOCATORIA PARA LA MUESTRA DE ACTIVIDADES DE FRANCÉS DEL SEMESTRE 2018-1

ESCUELA NACIONAL DE LENGUAS LINGÜÍSTICA Y TRADUCCIÓN
DEPARTAMENTO DE FRANCÉS, CATALÁN Y RUMANO

Convocatoria para la Muestra de Actividades de Francés del Semestre 2018-I

EXPO FRANÇAIS 2018: le français à la carte*

(*) se aceptan sugerencias para nombrar esta muestra de actividades

Fecha: Miércoles 11 de Octubre de 2017.

Formato: Se trata de proponer una actividad para compartir algo del trabajo realizado con nuestros alumnos durante el Semestre 2018-I. El formato y tema son libres en función de los intereses del profesor y de los estudiantes. Algunas ideas: muestra gastronómica, karaoke, obras de teatro, exposiciones, conferencias, concursos, juegos de mesa y de jardín, rallye, mesa-debate, etc.

Espacios disponibles: Auditorio Rosario Castellanos, Vestíbulo del edificio A y Jardín. Si requieren algún otro espacio (por ejemplo: el Hall del segundo piso del edificio A) necesitamos que nos avisen lo más pronto posible para verificar si están disponibles todavía.

Material: equipo audiovisual, mamparas para colocar carteles, etc.

PROFESOR	GRUPO, N° DE ALUMNOS	ACTIVIDAD	ESPACIO HORARIO	MATERIAL
Jean Francois Castellana	Grupo 405 20 alumnos	Exposición Coutumes et fêtes, des traditions du monde francophone	vestibulo A para exponer 5 carteles de 80.5 * 56 cms en 360 DPI de definición y proyección en loop	-Rejillas para exponer los carteles - Pantalla para proyectar los videos

3.1. Documento: convocatoria actividades expo français 2018-1

4. INSTRUCTIVO DEL PROYECTO

Instruction pour le projet du festival

Ce semestre à l'occasion de la journée francophone de l' ENALLT, vous allez participer à un projet culturel sur le thème: **Coutumes et Fêtes, Les Traditions du Monde Francophone**. Ce projet auquel vous allez participer, consiste en l'élaboration et la réalisation d'une affiche et d'une vidéo sur le thème proposé.

Pour ce projet vous devrez:

1. Former des équipes entre 4 et 5 participants.

Recommandation : *Vous allez devoir travailler ensemble, alors échanger vos numéros de téléphone et adresses mails, afin de pouvoir être en contact avec tous les participants facilement et efficacement. La bonne marche et succès de votre projet dépend d'une bonne communication et de bons échanges pour un travail participatif et collaboratif de tous les membres de l'équipe de manière équitable.*

2. a. Dans cette 2^{ème} étape, vous allez devoir, à partir du thème, trouver une idée de projet pour réaliser **1 affiche et 1 vidéo**. L'affiche comme le matériel vidéo, devront transmettre et commenter les idées choisies, **en français**.

b. Vous déciderez d'un titre qui peut-être provisoire pour votre affiche et pour votre vidéo. L'affiche devra illustrer le contenu de la vidéo, basé sur le principe d'une affiche de film.

3. a. **Élaborer un résumé du projet entre 50 et 75 mots avec une police (fuenta) Arial ou Helvétique**. Il s'agit de parler du sujet que l'équipe vas aborder et d'expliquer quel sera le contenu de votre projet.

b. Ce document devra être envoyé au **format Word** et comporter **le numéro du groupe, de l'équipe, les noms complets de tous les participants (avec les accents, majuscules et minuscules), leurs adresses mails et les mails en face de chaque nom**.

c. Le document devra être nommé avec le numéro de l'équipe et le titre.

Exemple : 2_humour_et_les_français.doc

d. Une fois le document autorisé et validé par votre professeur, vous pouvez passer à l'étape suivante.

4. Élaborer votre affiche avec les caractéristiques suivantes:

- dimensions : 80.5 cms * 56 cms
- définition de l'image : 360 DPI (horizontale)
- titre
- numéro du groupe
- noms des participants
- QR (lien vidéo You tube).

4.1. Documento: página 1 del instructivo

5. Élaborer votre vidéo avec les caractéristiques suivantes:

- format vidéo MPEG 4
- durée de 3 mns minimum et ne devra pas excéder les 8 mns.
- les commentaires audio seront effectués en français.
- édition de sous-titres en espagnol du contenu des commentaires en français.
- éditer le titre et les crédits en français : noms et occupations des participants, institution, année, sources etc.

Quelques conseils pour l'élaboration de votre projet

Dans le cadre de votre projet, il est toujours préférable de préparer un plan, comme vous le faites certainement dans vos facultés quand vous devez rédiger certains travaux comme par exemple : des essais, dissertations ou autres.

Je vous conseille donc dans un premier temps :

- élaborer un brouillon en synthétisant chaque idée principale par une phrase.
- écrire votre scénario en incluant le rôle et dialogue des participants.

Avant l'édition du matériel :

- contrôler l'organisation du texte, son contenu.
- vérifier le vocabulaire, la syntaxe, l'orthographe et la ponctuation.
- vérifier la phonétique et attention à la prosodie

Votre projet doit contenir bien sûr vos propres interventions, mais aussi, des extraits de films, de documentaires, bande sonore (musique, commentaires) etc. Il est très important que tout le monde participe à toutes les étapes dans l'élaboration et réalisation du projet.

Edition du matériel

- Avant de procéder à l'édition finale, utiliser vos listes de contrôles qui vous permettront d'éviter les erreurs.
- Faites également attention à la qualité de votre bande audio et de votre vidéo, n'oubliez pas que ce projet sera exposé dans les locaux du CELE et que vous serez notés.
- Quand votre projet est prêt et qu'il a été révisé et que votre professeur a donné son accord vous pouvez ensuite pour la dernière étape :
 - éditer le QR qui permettra de visualiser la vidéo avec le scanner d'une application. Pour éditer votre QR, vous devez premièrement, recherchez sur Internet comment procéder pour générer ce QR (vous allez devoir poster votre vidéo sur Youtube). Vous pourrez ensuite, l'intégrer à votre affiche.
- pour finir, vous remettrez à votre professeur votre projet complet sur une clé USB (l'affiche et la

vidéo en respectant les formats demandés). Le dossier devra comporter dans son extension : le numéro de l'équipe et le nom du projet (**Par Exemple : 2_humour_et_les_français.doc**).

Si vous avez des questions ou des doutes vous aurez la possibilité de vous communiquer avec votre professeur en classe ou par courrier.

Pour l'ensemble de la réalisation de votre projet vous avez le libre choix d'utiliser les applications et les programmes que vous désirez, à partir du moment que vous respectez les consignes qui vous ont été données. À continuation, vous trouverez quelques liens qui vous donneront accès à quelques programmes pour la réalisation de vos matériels.

- Pour l'audio : Audacity: <http://www.audacityteam.org>

- Pour la vidéo : Windows Movie Maker, VirtualDub, Wax, Avidemux, FFMpeg, Blender, ZS4 Video Editor, Cinefx Jahshaka, Zwei-Stein, Movica

<https://filmora.wondershare.es/video-editor/free-video-editing-software-windows.html>

4.3. Documento: página 3 del instructivo

5. HOJA EXCEL PROPUESTA DEL PROYECTO DEL EVENTO CULTURAL SEMESTRE 2018-1

PROFESOR	TÍTULO DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	MATERIAL REQUERIDO	NÚMERO DE ASISTENTES	ESPACIO REQUERIDO
Jean Franco Cabelera	403	Les imites 65 una déerme reinvior Proyección vídeo	60x90 pantalla		auditorio

Estados disponibles:
 Dos audios (conferencia, contertulia, documentales, presentaciones).
 Webisio A (exposiciones).
 Jarchi (puzos, talleres y gastronomía).
 Españada B (presentaciones, talleres).
 Anot Sur (período mural).
 Anot Nord (período mural)

5.1. Documento: página 1 hoja Excel para la propuesta del proyecto

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W
1																							
2																							
3																							
4																							
5																							
6																							
7																							
8																							
9																							
10																							
11																							
12																							
13																							
14																							
15																							
16																							
17																							
18																							
19																							
20																							
21																							
22																							
23																							
24																							
25																							
26																							
27																							
28																							
29																							
30																							
31																							
32																							
33																							
34																							
35																							
36																							
37																							
38																							
39																							
40																							
41																							
42																							
43																							
44																							
45																							
46																							
47																							
48																							
49																							
50																							
51																							
52																							
53																							
54																							
55																							
56																							
57																							
58																							
59																							
60																							
61																							

5.2. Documento: página 2 hoja Excel para la propuesta del proyecto

6. CUESTIONARIOS DE LAS ENCUESTAS PRE Y POS-PROYECTOS

Pre-proyectos

Questionario sobre el conocimiento de la cultura francófona

Fecha _____ Edad _____ Sexo M F Carrera _____

Contesta las siguientes preguntas en 1 escala de 1 a 10. (1) Totalmente en desacuerdo / (10) Totalmente de acuerdo

En el contexto de tu aprendizaje de la lengua francesa:

1. Crees que es importante aprender sobre la cultura francófona? 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2. Que tanto conoces sobre la cultura francófona? 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3. Que tanto aprendiste sobre la cultura francófona en los niveles 1, 2 y 3? 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4. Que tanto esperas aprender de la cultura francófona en el nivel 4? 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5. Porque crees que es importante aprender sobre la cultura francófona?

6.1. Documento: cuestionario pre-proyectos

Pos-proyectos

Questionario sobre la cultura francófona

Fecha _____ Edad _____ Sexo M F Carrera _____

1. Contesta la siguiente afirmación con las opciones siguientes. Puedes escoger varias opciones.

La actividad que realicé resultó:

- | | |
|--------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> interesante | <input type="checkbox"/> aburrida |
| <input type="checkbox"/> motivante | <input type="checkbox"/> desmotivante |
| <input type="checkbox"/> importante | <input type="checkbox"/> una perdida de tiempo |
| <input type="checkbox"/> otro: | |

Lea las afirmaciones siguientes y señala que tan de acuerdo estas con ellas en 1 escala de 1 a 10.

(1) Totalmente en desacuerdo / (10) Totalmente de acuerdo

2. Gracias a este proyecto conozco más sobre las culturas francófonas 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3. Me gustaria realizar actividades de este tipo en el marco de mi aprendizaje del francés en los proximos niveles 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4. ¿Que otro tipo de actividades podrian ayudarte a conocer acerca de las culturas francófonas?

6.2. Documento: cuestionario pos-proyectos

7. LISTA DE COTEJO PARA LA EVALUACIÓN DE LOS PROYECTOS

GRILLE D'ÉVALUATION PROJET FESTIVAL AFFICHE ET VIDÉO

AFFICHE					
Correspond à la situation	0	0.5	1		
Titre et texte	0	0.5	1		
respect de la consigne (pertinence, longueur)	0	0.5	1		
Registre de langue	0	0.5	1		
Capacité à exprimer sa pensée	0	0.5	1	1.5	2
Degré d'élaboration/ Structure	0	0.5	1	1.5	2
Orthographe/ Vocabulaire	0	0.5	1	1.5	2
Qualité de l'édition/ Originalité	0	0.5	1		

_____/ 10

VIDÉO					
Correspond à la situation	0	0.5	1		
Titre et texte	0	0.5	1		
respect de la consigne (pertinence, longueur)	0	0.5	1		
Capacité à exprimer sa pensée	0	0.5	1	1.5	2
Cohérence et cohésion	0	0.5	1	1.5	2
Sous titre /texte : orthographe, vocabulaire	0	0.5	1	1.5	2
Degré d'élaboration de l'image/ Qualité de l'édition/ Originalité	0	0.5	1		

_____/ 10

AUDIO					
Correspond à la situation	0	0.5			
respect de la consigne (pertinence, longueur)	0	0.5	1		
Registre de langue	0	0.5	1	1.5	2
Capacité à exprimer sa pensée	0	0.5	1	1.5	
Syntaxe/ Discours compréhensible	0	0.5	1	1.5	2
Phonétique	0	0.5	1		
Degré d'élaboration/ Structure	0	0.5	1		
Qualité de l'édition	0	0.5	1		

_____/ 10

Total : ____/ 30 ÷ 3 : ____/10

7.1.Documento: lista de cotejo/evaluación de proyectos