

IMPLEMENTACIÓN DEL **PROYECTO AULA**

Enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras

Coord. Luz Edith Herrera Díaz



Universidad Veracruzana



Biblioteca **Digital**
de Humanidades

IMPLEMENTACIÓN DEL **PROYECTO AULA**

Enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras

Luz Edith Herrera Díaz

Juan Manuel Hernández Barros

María de los Ángeles Morales Sosa

COMPILADORES

UV-CA-299 Lenguas Extranjeras: Enseñanza, Aprendizaje y Comunicación

CUERPO ACADÉMICO



Universidad Veracruzana



Biblioteca **Digital**
de Humanidades

Universidad Veracruzana

Dra. Sara Deifilia Ladrón de Guevara González
Rectoría

Dra. María Magdalena Hernández Alarcón
Secretaría Académica

Mtro. Salvador Francisco Tapia Spinoso
Secretaría de Administración y Finanzas

Dr. Édgar García Valencia
Dirección Editorial

Mtro. José Luis Martínez Suárez
Dirección General del Área Académica de Humanidades

Implementación del Proyecto Aula
Enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras
Luz Edith Herrera Díaz

ISBN: 978-607-502-634-3

Primera edición, 2017

Coordinación editorial: Martha Ordaz

Diseño de portada e interiores: Héctor OPOCHMA López

D.R. © 2017, Biblioteca Digital de Humanidades

Área Académica de Humanidades

Edif. A de Rectoría Lomas del Estadio s/n,

Col. Centro, Zona Universitaria Xalapa, Veracruz, CP 91000

D.R. © 2017, Universidad Veracruzana,

Hidalgo 9, Col. Centro 91000

Dirección General Editorial Hidalgo 9, Centro, Xalapa, Ver.

Apartado postal 97, CP 91000 diredit@uv.mx

Tel. / fax: (228) 8 18 59 80 | 8 18 13 88

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra,
sea cual fuere el medio, sin la anuencia por escrito del
titular de los derechos.

Índice

Prólogo Luz del Carmenn Rivas Morales	7
Introducción	13
Bibliografía	17
Capítulo 1	
El Proyecto Aula desde la perspectiva de una facilitadora en el curso-taller para docentes del Centro de Idiomas Veracruz	
Georgina Melo Pérez	18
Introducción	18
Antecedentes	18
Contexto	19
Fases del proyecto	20
El diseño instruccional	20
Los reportes de aplicación	21
Las percepciones de los maestros participantes	23
Percepciones del facilitador	24
Áreas de oportunidad	26
Conclusiones	27
Bibliografía	29
Capítulo 2	
El Proyecto Aula en la Experiencia Educativa de inglés I en el Sistema de Enseñanza Abierta, región Veracruz	
Gloria del Rocío Ibarguen Ramón, Luz Edith Herrera Díaz	30
Contexto	30
Diseño instruccional	32
Implementación	33
Hallazgos y discusión	34
Uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)	34
La complejidad en el Proyecto Aula	35
La investigación	35
Productos académicos	36
Conclusiones	38
Bibliografía	40
Capítulo 3	
El Proyecto Aula como una nueva estrategia para el aprendizaje autónomo del francés en el Centro de Autoacceso usbi Xalapa	
Ángel Augusto Landa Alemán	42
Contexto de la intervención	42
Diseño instruccional	43

Rúbrica de evaluación	46
Implementación	47
Productos académicos	53
Conclusiones	53
Bibliografía	55

Capítulo 4

Aprendizaje de francés 2 del Centro de Autoacceso usbi-Xalapa: transformación e innovación

Juan Manuel Hernández Barros, Luz del Carmen Rivas Morales	56
Contexto de la implementación	56
Diseño instruccional	57
<u>Tarea I; Tarea II; Tarea III; Tarea IV; Tarea V</u>	58
Implementación	58
Productos académicos	59
Conclusiones	60
Recomendaciones	61
Observaciones	61
Bibliografía	62

Capítulo 5

Proyecto Aula en una clase de alemán básico en el Centro de Idiomas Veracruz

Luz Edith Herrera Díaz, Jacqueline Evelia Tiburcio Barwis	63
Contexto de la implementación	63
Diseño instruccional	64
Implementación	67
Metodología	68
Productos académicos	69
Conclusiones	71
Bibliografía	73

Prólogo

El presente trabajo reúne las experiencias vividas por docentes de inglés, francés y alemán de los Centros de Idiomas y Centros de Autoacceso de la Universidad Veracruzana, regiones Coatzacoalcos, Veracruz y Xalapa, durante la implementación del Proyecto Aula (PA). Las experiencias educativas (EE) o cursos que se tomaron en cuenta para este trabajo se impartieron en las modalidades presencial y autónoma, y formaron parte de las propuestas de los Centros de Idiomas (CI) y Centros de Autoacceso (CAA) durante la puesta en marcha del referido proyecto institucional.

Aula es una estrategia emprendida por nuestra casa de estudios para la transformación de la docencia, para fortalecer y alcanzar los fines del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), y para garantizar el desarrollo de las competencias explicitadas en el mismo, siendo su propósito fundamental apoyar a los académicos en la innovación y en el diseño de métodos para el autoaprendizaje y la educación centrada en el estudiante. Fue coordinado de manera conjunta por la Dirección General de Desarrollo Académico y el Grupo ACET (Aseguramiento de la Calidad en la Educación y en el Trabajo) teniendo como objetivos fundamentales transformar la enseñanza para reforzar y lograr los objetivos del MEIF; garantizar el desarrollo de las competencias propuestas en el mismo; conducir a las comunidades académicas hacia la innovación de las prácticas en el salón de clases, principalmente aquellas que se centran en el aprendizaje de los estudiantes y en la construcción colectiva de los conocimientos.

La implementación del Proyecto Aula en las EE aquí presentadas se efectuó bajo el enfoque por competencias, las cuales están incluidas en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), así como bajo la metodología de este mismo enfoque difundido por el Grupo ACET. Este proyecto fue adoptado por los programas de licenciatura, los CI y los CAA, organizándose gradualmente en tres grupos de profesores (G1, G2 y G3), desde finales de 2009 hasta 2013.

Para contextualizar mejor este trabajo, diremos que a partir de 1999 la Universidad Veracruzana inició una etapa de reestructuración en su modelo educativo, pasando de un sistema de enseñanza a un modelo educativo constructivista llamado Modelo Educativo Integral y Flexible, en el que la adquisición de aprendizajes flexibles con valor crediticio, el reconocimiento de saberes que el estudiante obtiene previo a su ingreso a la universidad y el desarrollo de competencias remplazaría paulatinamente a la instrucción académica, a la seriación de conocimientos y al currículo rígido que anteriormente impedía que los alumnos cursaran una licenciatura en el tiempo que se adaptara a su ritmo y necesidades personales. Este nuevo modelo, basado en créditos, agrupó la currícula de todos los programas de licenciatura en cuatro grandes áreas: una obligatoria y común a todos los programas de licenciatura, llamada de Formación Básica General (AFBG), la de Iniciación a la Disciplina, la Disciplinar y la de Formación de Elección Libre (AFEL).

Desde esta nueva óptica, los programas de estudios de todas las licenciaturas se concibieron bajo un enfoque tendiente al desarrollo de las competencias, en el que se debían tomar en cuenta elementos tales como la formación disciplinaria, tanto teórica como metodológica, la formación actitudinal y como parte de ello, el autoaprendizaje, el aprendizaje para la vida y el aprendizaje del inglés obligatorio, por lo menos a un nivel básico. Desde ese momento y hasta ahora, los cursos de inglés han formado parte del AFBG y están a cargo de los Centros de Idiomas, en coordinación con la dirección de esta área; los cursos de idiomas diferentes al español, incluyendo lenguas extranjeras y nacionales, apoyan la formación integral de los estudiantes y componen el AFEL, al igual que los deportes, las artes y la cultura.

El tema del autoaprendizaje contemplado en esta reforma se planteó como un eje transversal que se promovería a partir de la formación inicial, a través del AFBG, sobre todo, mediante los cursos de inglés (I y II) obligatorios que serían reforzados por prácticas propias de modalidades autónomas. Para ello se creó una red de Centros de Autoacceso, diseñados como espacios de aprendizaje guiado o como lugares de práctica que promoverían el aprendizaje autónomo o semi-dirigido de lenguas, pero tendiente a alcanzar la autonomía durante la formación de los estudiantes. Este cambio de un modelo tradicional a un otro integral y flexible, centrado en el aprendizaje y en el desarrollo de competencias, nos obligó a visualizar la enseñanza de lenguas extranjeras como una adquisición lingüística. Por tal razón, decidimos adoptar y adaptar el MCERL como punto de partida para alabar los programas de idiomas, especialmente los extranjeros.

En ese tiempo se creyó que esta metodología ofrecería a los alumnos una formación más sólida que les brindaría mayor capacitación ante las exigencias del mundo laboral. En ese contexto, se favorecería la movilidad nacional e internacional, las prácticas internacionales como parte de la formación de estudiantes y maestros, para así tener una eficaz inserción en el ámbito profesional y en la dinámica de la academia universitaria. Sin embargo, al ser una universidad descentralizada, con sedes emplazadas en todo el estado de Veracruz, nos vimos en la necesidad de buscar un sistema que nos asegurara que el nivel de lengua, principalmente el de inglés obligatorio, que alcanzarían los estudiantes de las cinco regiones fuera el mismo entre una y otra. Por ello nos dimos a la tarea de encontrar certificaciones internacionales que evaluaran las competencias adquiridas, en principio, en los cursos de inglés obligatorios y posteriormente en los niveles intermedios, así como en los demás idiomas que ofrecían los Centros de Idiomas. La certificación en inglés, por ser éste obligatorio y de mayor demanda, se convirtió en un reto no sólo por la diferencia de dominio que los estudiantes alcanzaban de un CI a otro, sino por el alto costo de estos exámenes. Por tal motivo nuestra casa de estudios se dedicó a crear su propio examen de certificación (Exaver), con el apoyo del Consejo Británico, la Universidad de Cambridge y la Universidad de Roehampton. Con esta medida se valoraría la pertinencia de los contenidos de los diferentes cursos de inglés y se aplicaría un examen de calidad a un precio accesible para los estudiantes de la UV.

Estos cambios motivaron a los maestros de lenguas a adaptar su práctica cotidiana para centrarlas en el estudiante y no en el proceso; a adoptar una metodología en la que el alumno fuera concebido como un aprendiz más autónomo y en cuyo entorno debían girar los saberes, la práctica y la oferta de formación lingüística menos rígida, más guiada. Este nuevo ejercicio docente exigió también distintas formas de evaluación, basadas en los estándares establecidos por el MCERL, que fueron el sustento para la elaboración de los programas de las materias de inglés y demás lenguas extranjeras, y de la evaluación de las competencias lingüísticas.

Después de varios años de transición paulatina de los programas de licenciatura de un modelo a otro, del considerable incremento en la matrícula atendida en los CI y CAA, de la habilitación permanente y la formación continua para los docentes (a veces fallida), y de evaluaciones formales e informales aplicadas a los estudiantes de alguno de los idiomas que se ofrecen en los centros, pudimos constatar que existían lagunas entre la aplicación de la teoría del enfoque por competencias y la práctica cotidiana del profesor de lenguas, ya fuera en la modalidad presencial, autónoma o virtual. Esta problemática, vista como una debilidad, nos orilló a la búsqueda de estrategias acordes con el enfoque que se estaba implementando. De esta manera, a finales de 2009, a través de una instancia transversal como es la Dirección General de Desarrollo Académico, se dio inicio a la implementación del ya mencionado Proyecto Aula, que buscaba redefinir los objetivos del enfoque por competencias en todos los programas educativos de licenciatura de la Universidad Veracruzana, incluyendo los de los cursos de lenguas.

En reuniones con académicos de los siete CI y los 11 CAA se tomó la decisión de seguir basando nuestros cursos en los descriptores y contenidos de los niveles del MCERL y de implantar un sistema de observación para asegurar que tanto en los cursos presenciales, como en los virtuales y autónomos, se trabajara para alcanzar los niveles descritos en los programas. Asimismo, era importante asegurarnos de que el rol de los maestros y los alumnos se apegara a los descritos en el enfoque constructivista y que los proyectos realizados en cada EE motivaran el desarrollo de las competencias y la autonomía. Así, Proyecto Aula llegó a los CI y CAA justamente en esta etapa de transición, y quizás a diferencia de algunos programas de licenciatura, fue aplicado a los cursos de lenguas extranjeras y nacionales en modalidad presencial y autónoma, probando que aunque el concepto de aula puede variar dependiendo del tipo de curso en que se ponga en marcha, no se demerita el trabajo en favor del desarrollo de las competencias lingüísticas. En los trabajos que aquí se presentan se evidencia que no nos quedamos en la definición básica del concepto "aula" expresado en el glosario utilizado en la Dirección General de Planeación y Programación de 2008 de la Secretaría de Educación Pública, dado que es una visión limitada en la que se le concibe como un "local construido en una escuela y destinado a la enseñanza-aprendizaje", eminentemente presencial.

A diferencia de esa definición, tomamos el concepto del Diccionario ABC, que describe al aula como "un espacio donde se desarrolla el proceso de ense-

ñanza-aprendizaje formal, independientemente del nivel académico, o de los conocimientos impartidos". Se hace alusión a un espacio en el que se registra una interacción docente (asesor de CAA) / alumno (usuario de CAA), una distribución espacio-temporal cuyas características varían dependiendo de la disciplina que se trabaje; como por ejemplo, las aulas de computación (centro de cómputo), de música (sala de conciertos), de educación física (canchas deportivas o gimnasios), de idiomas (centro de autoacceso o medias-tecas), laboratorios o salas multimedia.

En este contexto, la aplicación del Proyecto Aula se convirtió en un desafío para muchos maestros de CI y para los asesores de los CAA, como se explicará en los capítulos siguientes, sobre todo porque la propuesta inicial sólo contemplaba el ambiente presencial disciplinar. Sin embargo, desde la Dirección de Centros de Idiomas y de Autoacceso se propuso a todos los coordinadores de los Centros de Idiomas, previo acuerdo con la Dirección de Desarrollo Académico y la Dirección General de Relaciones Internacionales (a la que nos adherimos en 2010, después de pertenecer por más de una década a la Dirección General del Área Académica de Humanidades), incorporar a docentes de diferentes idiomas y modalidades. La respuesta fue rápida y eficaz, así que poco tiempo después, directivos y académicos nos empeñamos en demostrar que esta metodología se apegaba al trabajo que ya se desarrollaba en nuestras entidades académicas y en los cursos de lenguas, tanto en los CAA como en los salones de clases convencionales.

Ahora bien, si pensamos en los aspectos que Proyecto Aula nos ayudó a generar y/o reforzar en los CI y los CAA, podríamos decir que los académicos:

- tuvimos que reflexionar sobre nuestro papel en el aula en sentido amplio, es decir, aula presencial, virtual o espacio multimedia para el aprendizaje de idiomas;
- debimos ejercer la docencia día a día con base en el desarrollo de competencias lingüísticas, en concordancia con las evaluaciones finales o con los exámenes de certificación que promovíamos y que medían niveles de competencias de un idioma;
- tuvimos que considerar que el aprendizaje debía forzosamente centrarse en el estudiante y no en la enseñanza, y que las estrategias utilizadas debían ser innovadoras para que el uso de las TIC fuera efectivo, adecuado al enfoque y acorde con la habilitación tecnológica de cada maestro;
- debimos estar conscientes de la importancia de la investigación en nuestros espacios áulicos, para llevar un registro formal del desarrollo de nuestra docencia e iniciar una práctica formal de la investigación para poder publicar en espacios reconocidos, participar en foros, congresos y reuniones académicas nacionales e internacionales;
- incrementamos el trabajo colegiado crítico para mejorar programas, formas de enseñanza y evaluación;
- tuvimos que hacer entender a directivos, colegas de otras disciplinas y al *staff* del Grupo ACET que el profesional de hoy requiere competencias en las cuatro habilidades lingüísticas y no sólo en la comprensión lectora de textos disciplinares; es decir, el aprendizaje de lenguas, en este caso del inglés, debe ser por objetivos específicos, y por último,
- hicimos conciencia de la importancia de trabajar de manera colaborativa con docentes del área de lenguas o de disciplinas afines para apoyar más a los estudiantes.

En 2012, después de ocuparnos en Proyecto Aula por más de dos años desde la Dirección de Centros de Idiomas y de Autoacceso, coordinando a 130 maestros en diferentes etapas, en distintas regiones que distan casi 900 kilómetros (si pensáramos del norte del estado hasta el sur), después de demostrar al Grupo ACET y a nuestras autoridades que los CI y CAA podían aplicar todos los preceptos promovidos por el proyecto en cualquiera de las modalidades e idiomas que ofrecemos, justo cuando pensábamos que ya habíamos tenido grandes logros, surgieron nuevas interrogantes que nos hicieron dudar de los mismos, especialmente en las dos EE de Inglés I y II del AFBG.

Entonces, a 10 años de impartir cursos de inglés obligatorios, equivalentes a 190 horas, se hacía necesario cuestionarnos: 1) hasta qué punto los programas de estudio describían las competencias que los estudiantes debían adquirir, no sólo como una lista de objetivos o temas a cubrir, sino como conocimientos asimilados; 2) si la unidad de competencia enunciada en los programas se apegaba a lo que se trabajaba en clases; 3) si los académicos conocíamos con profundidad el MCERL o sólo era el punto de partida para hacer uso de un libro de texto que guiaba el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero que no preparaba a los estudiantes para la evaluación o certificación por competencias; 4) si el trabajo en el aula y en el CAA reflejaba el enfoque por competencias o simulábamos seguir los descriptores del MCERL; 5) si los estudiantes estaban conscientes de la utilidad de la lengua o sólo veían sus cursos, principalmente de inglés, como un requisito dentro de su plan de estudios y no estaban interesados en utilizar el idioma como herramienta para su formación profesional; 6) si se propiciaba o no el trabajo colaborativo en academias regionales y estatales para socializar el trabajo hecho en Proyecto Aula; 7) si las autoridades, los funcionarios y docentes de otras disciplinas conocían la labor que se estaba desarrollando en este proyecto por parte de los docentes del área de lenguas, en beneficio de la formación de sus estudiantes; 8) cuál era la percepción del lugar que ocupaban los idiomas en la formación del futuro profesionista para que respondiera a las exigencias del mundo laboral; 9) si existía o no interés por atender las observaciones de los organismos acreditadores, relacionadas con la falta de bibliografía actualizada y relevante y de prácticas utilizando otros idiomas, o al menos el inglés, en el salón de clases; y finalmente, 10) de qué manera debíamos coordinarnos con los programas de licenciatura para que organizaran los horarios de los estudiantes de forma tal que pudieran asistir a clases en los CI y CAA, y poderse preparar para la multidisciplinariedad, la multiculturalidad, la internacionalización y la participación efectiva en programas de movilidad o en concursos internacionales, en cuyo caso el nivel exigido sería mucho más alto que lo descrito en los cursos de inglés obligatorios.

Ante estas interrogantes, los años posteriores a la conclusión de los trabajos del G3 del Proyecto Aula, tal como se demuestra en las tareas expuestas en cada capítulo de este libro, han dado cuenta de la evolución que ha habido en la preparación que reciben los estudiantes que se inscriben con mayor asiduidad a los cursos de lenguas, ya sea como EE de AFEL o por iniciativa propia. Este fenómeno se constata en el incremento paulatino de la matrícula de

universitarios en nuestros cursos y en el de estudiantes que participan en estancias internacionales, que toman EE, que promueven la internacionalización en casa y que poco a poco hacen mayor uso de las bases de datos en otros idiomas con las que cuenta el sistema bibliotecario institucional.

Aun cuando en esta obra sólo se presentan cuatro casos relacionados con la implementación del Proyecto Aula, un total de 132 maestros de las cinco regiones participaron en el mismo a lo largo de tres etapas o grupos, llamados G1, G2 y G3. En el primero sólo una maestra de inglés del CI Xalapa que impartía, entre otros cursos, una EE de inglés de AFBG en modalidad presencial fue capacitada para que posteriormente preparara a 22 maestros de los distintos Centros de Idiomas que se agregaron al G2 y éstos, a su vez, entrenaron a 109 maestros de CI y CAA de los nueve idiomas que en ese entonces se ofrecían en modalidades presencial, autónoma y virtual, probando así que las competencias promovidas en Aula se pueden aplicar a todas las disciplinas y tipos de aprendizaje.

Por último, debemos agregar que los casos que aquí presentamos se llevaron a cabo como investigación-acción, bajo un enfoque cualitativo que nos permite entender la forma en que se vivieron las diferentes etapas del proceso académico en cursos presenciales y autónomos de inglés, francés y alemán, al pasar de un modelo educativo dirigido y rígido a un innovador enfoque por competencias, en donde el individuo, la adquisición y el uso de la tecnología juegan un rol decisivo en la toma de decisiones de los estudiantes, de cara a su formación para toda la vida.

Mtra. Luz del Carmenn Rivas Morales.
Dirección de Centros de Idiomas y Autoacceso

Introducción

En el marco de la globalización, el desarrollo de la tecnología ha sido parte vital para mantener la comunicación entre personas, sin importar la distancia. Sin embargo, esta facilidad de comunicación ha traído consigo otros aspectos que deben ser considerados para establecer las relaciones interpersonales, entre ellos, el lenguaje. Éste ha adquirido gran relevancia como medio de desarrollo intelectual, lo que ha permitido a algunos países tomar el control en este ámbito, logrando posicionar su lengua como vehicular, tal es el caso del inglés. De ahí que surja la necesidad de aprender una segunda lengua que permita la comunicación en los diferentes contextos de este mundo globalizado del que formamos parte.

La supremacía del inglés ha sido muy clara en los últimos años, por lo que aprenderlo se ha convertido en una necesidad para aquellos que buscan la competencia educativa. Las universidades han tenido que adaptarse a las nuevas demandas que exigen el desarrollo político, económico y social del entorno educativo. A partir de estas nuevas necesidades, la Universidad Veracruzana decide desarrollar e implementar una nueva estrategia institucional para apoyar la transformación de la práctica docente en una educación centrada en el estudiante, bajo un enfoque de competencias, de formación integral y de flexibilidad curricular.

Considerando los puntos anteriores y en el marco del MEIF, surge Proyecto Aula como una táctica de innovación docente en el contexto del modelo educativo centrado en el aprendizaje, que comprende el trabajo por proyectos ubicados en contextos reales, el trabajo colaborativo y el uso de las TIC. A través de estos elementos se pretende estimular en el estudiante habilidades tanto cognitivas como socioafectivas que lo provean de un aprendizaje significativo para abordar problemas reales con soluciones eficaces y así alcanzar la competencia profesional. El trabajo por proyectos se basa en un enfoque epistemológico sustentado en el pensamiento complejo propuesto por Edgar Morin (1999), quien fundamenta su propuesta en la integración de ideas, conceptos y nociones de diferentes fuentes teóricas, explicándolo como la capacidad para interconectar distintas dimensiones del mundo real, en las que el sujeto desarrolla y aplica estrategias de pensamiento reflexivo que le permiten apropiarse del conocimiento de una manera significativa (Herrera, *et al.*, 2013).

En el campo pedagógico, esta teoría ha cuestionado los fundamentos epistémicos de dos conceptos claves en la educación: aprendizaje y conocimiento, planteando la necesidad de reformar el pensamiento y las instituciones educativas, con el fin de promover una educación acorde con este mundo contemporáneo (Gutiérrez Landeros, 2010). De ahí que el Proyecto Aula sea el medio por el cual los estudiantes se enfocan en resolver problemas reales, a través de la realización de tareas de modo individual y/o colaborativo, reuniéndose de forma presencial o haciendo uso de las herramientas tecnológicas como son Internet, el chat y las redes sociales.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo Europeo, 2002) define las tareas como "la activación estratégica de competencias específicas, con el fin de llevar a cabo una serie de acciones intencionadas en un ámbito concreto con un objetivo claramente definido y un resultado específico". También considera "la comunicación como una parte esencial de las tareas en las que los participantes realizan actividades de interacción, expresión, comprensión o mediación, o una combinación de dos o más de ellas".

Estas definiciones establecidas en el MCERL confirman la necesidad de realizar actividades y tareas que promuevan en el alumno la implementación de estrategias de aprendizaje, así como de tipo social y tecnológico que le permitan desarrollar la competencia profesional en el mundo real.

La puesta en marcha del Proyecto Aula dentro de todos los Centros de Idiomas y Centros de Autoacceso de la Universidad Veracruzana se llevó a cabo en la mayoría de los idiomas y modalidades (autónoma, presencial y virtual) con las que se contaban en ese momento. El desarrollo de cada proyecto dentro del área de lenguas no sólo incluyó los rubros arriba mencionados, sino que también se pensó como una forma de apoyo al adquirir habilidades (oral, auditiva, lectora y escritora) que permean la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua.

Es por eso que los trabajos que se presentan en cada uno de los capítulos de este libro explican claramente los objetivos propuestos y las metas y productos alcanzados, así como información relevante sobre la experiencia adquirida en la implementación de esta nueva estrategia de enseñanza-aprendizaje. La variedad de los cursos de idiomas aquí presentados (inglés, francés y alemán), ya sea en la modalidad presencial o autónoma, nos ofrece una visión general del desarrollo y alcances de la implementación del Proyecto Aula, a través del rediseño de estrategias pedagógicas que los profesores realizaron en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de idiomas de la UV.

Como bien lo expresa la Mtra. Georgina Melo Perez en el capítulo I, desde su perspectiva como facilitadora del curso-taller para docentes participantes en el Proyecto Aula, en el Centro de Idiomas Veracruz (CIV) (G3), la mayoría logró incluir el uso de las TIC, la investigación y el desarrollo del pensamiento complejo dentro de la realización de sus proyectos. Además, los profesores que reportaron sus experiencias parecían estar satisfechos con su propio trabajo y el efectuado por sus alumnos, al aplicar los diseños instruccionales; aunque hizo falta asesorías en el proceso investigativo (para la recolección e interpretación de datos).

En el capítulo II, la Mtra. Gloria del R. Ibarguen Ramon y la Dra. L. Edith Herrera Diaz tuvieron como objetivo que los estudiantes de Sistema de Enseñanza Abierta (SEA, región Veracruz), bajo el enfoque que promueve el Proyecto Aula (uso de las TIC, la complejidad y la investigación, además de la contextualización del aprendizaje) se comunicaran con seguridad y eficacia con los otros. Así que, con el afán de que este reporte sirva como guía en la creación de nuevas estrategias y promueva otras implementaciones que detonen mejores iniciativas en el área de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, se presentan los diseños instruccionales implementados y las evidencias que

prueban los logros obtenidos, entre los cuales el más significativo fue el desarrollo de habilidades actitudinales, que algunas veces superó al de las lingüísticas, facilitando la comunicación en este idioma extranjero.

Con respecto al capítulo III, El Mtro. Ángel A. Landa Alemán detalla la implementación del Proyecto Aula en modalidad autónoma para la experiencia educativa de francés básico I, cuyo objetivo fue reforzar las cuatro habilidades lingüísticas, enfocándose particularmente en la producción oral. Para llevar a cabo el diseño fue necesario recurrir a la *pédagogie du projet* (pedagogía del proyecto) y al *l'approche actionnelle* (enfoque basado en la acción), que surgen del MCRL. En este reporte se describe la metodología, los procedimientos y cómo las tareas integradoras permitieron al estudiante ir construyendo poco a poco un producto final. Se hace notar que esta aplicación posibilitó mejorar la pronunciación de los estudiantes que participaron en una modalidad no convencional (autoaprendizaje) y fue puesto como punto de referencia para la aplicación del mismo en semestres posteriores, realizando los ajustes necesarios y tomando en cuenta las sugerencias de los aprendientes.

En el capítulo IV, los Mtros. Juan M. Hernández Barros y Luz del C. Rivas Morales exponen la inserción de un proyecto integrador e innovador en la experiencia educativa de francés básico II, en modalidad de autoaprendizaje. Este proyecto –que tuvo como propósito de aprendizaje identificar recursos que permitieran investigar y seleccionar información para producir textos en francés en un contexto real, utilizando la tecnología– se llevó a cabo en cuatro fases: el andamiaje, la implementación, la elaboración y presentación final. Uno de los aspectos importantes a mencionar es el uso del software *Didapages* y *Audacity* como herramientas tecnológicas para efectuar actividades y lograr el producto final. Fue notorio que la implementación de Proyecto Aula en modalidad de autoaprendizaje favoreció mayor interacción entre los asesores de francés, promoviendo un trabajo académico intenso, además de la reflexión y las propuestas de cambios a los programas de estas experiencias educativas ante la Academia Estatal de Francés.

Por su parte, en el capítulo V, la Dra. L. Edith Herrera Díaz y la Mtra. Jaqueline E. Tiburcio Barwis describen el proyecto de intervención didáctica puesto en marcha como parte de esta nueva propuesta institucional llamada Proyecto Aula, en el curso de alemán básico II en el Centro de Idiomas Veracruz. Las profesoras-investigadoras se enfocaron en conocer la perspectiva de los estudiantes en cuanto al impacto de la aplicación de la estrategia didáctica, "aprendizaje basado en proyectos", en su propia experiencia de aprendizaje y de investigación, durante la cual los estudiantes vincularon la información previa y la nueva, identificando y comparando (concordancias y discrepancias) las dos culturas: la alemana y la mexicana). De ahí que surgiera el tema de la interculturalidad como eje central en las discusiones en el aula, evidenciándose la falta de materiales auténticos para el contexto mexicano en los libros de texto y la necesidad de elaborarlos e integrarlos con temas relevantes para los universitarios y para su formación; por ejemplo, lenguas con propósitos específicos y/o académicos.

Es nuestro objetivo que la lectura de estos capítulos sirva como base e inspiración para que tanto profesores de cursos presenciales, como asesores de Autoacceso y facilitadores de cursos virtuales, en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, incursionen en o refuercen una práctica docente innovadora, contextualizada y eficaz para la formación integral de estudiantes universitarios.

Bibliografía

- CONSEJO EUROPEO (2002). Marco Común Europeo de Referencia. Documento PDF. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- GUTIÉRREZ RAMÍREZ, M. & LANDEROS FALCÓN I. A. (2010). Importancia del lenguaje en el contexto de la aldea global. Horizontes Educativos, Vol. 15 (1), 95-107. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97916218008>
- HERRERA, L., MORALES, M., TIBURCIO, J. & IBARGUEN, G. (2013). El trabajo por proyectos en la enseñanza aprendizaje de Lenguas extranjeras: caso centro de idiomas. En Santillán Campos, F., Modificando la práctica Educativa y social a través de la investigación (pp. 85-94). México: Umbral Editorial.
- MORIN, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París, Francia: UNESCO.

Capítulo 1

El Proyecto Aula desde la perspectiva de una facilitadora en el curso-taller para docentes del Centro de Idiomas Veracruz

Georgina Melo Pérez

Introducción

En este capítulo presento mi perspectiva como facilitadora del curso-taller para docentes participantes en el Proyecto Aula, en el Centro de Idiomas de la región Veracruz de la Universidad Veracruzana. En primer lugar, explico brevemente dicho proyecto aplicado en este Centro de Idiomas; después, con base en las lecturas de los reportes de los docentes participantes, formulo una reflexión sobre algunas consideraciones de la metodología de investigación utilizada por los docentes en esta implementación. Finalmente, menciono las limitaciones de este proyecto institucional en el Centro de Idiomas y expreso mis conclusiones, sin que sean determinantes, pues sólo representan mi punto de vista, enriquecido por los reportes de aplicación del Proyecto Aula.

18

18

Antecedentes

El Proyecto Aula, implementado en la UV desde 2009, es “una estrategia institucional para apoyar la transformación de la práctica docente, bajo el enfoque de competencias” (www.uv.mx); surge con la intención de reforzar las estrategias de enseñanza-aprendizaje dentro del marco del MEIE, modelo que se implantó en la UV a partir de 1999. Después de más de una década de trabajo enmarcado en este modelo, parecía imprescindible una revisión y renovación de la práctica docente. Con base en ello, y a través de la innovación educativa, se generarían ambientes de aprendizaje adecuados a la realidad contextual de cada una de las Experiencias Educativas, ya fueran del Área de Formación Básica General, del Área de Formación Disciplinar o del Área de Formación de Elección Libre, las cuales integran todos los programas de licenciatura en esta casa de estudios.

La estrategia “tiene como ejes de transformación un enfoque epistemológico sustentado en el pensamiento complejo propuesto por Edgar Morin (1994), el desarrollo de competencias profesionales, la incorporación de los últimos avances de la investigación y el uso de las TIC” (ACET, 2010). La finalidad de Proyecto Aula es generar una cultura institucional de innovación continua en la práctica docente, como una estrategia para consolidar el modelo educativo

actual (MEIF) y el diseño curricular por competencias (ACET, 2009). Para poderlo llevar a cabo, la Universidad Veracruzana solicitó la colaboración a una sociedad civil que ha participado en la evaluación de centros educativos y proyectos a nivel nacional e internacional, el Grupo ACET (Aseguramiento de la Calidad en la Educación y en el Trabajo, S.C), quienes acudieron a las aulas de la UV para capacitar a funcionarios, directores, coordinadores y docentes participantes.

Ante esta iniciativa, surgieron grupos de académicos de diferentes programas de licenciatura y de dependencias, tales como los Centros de Idiomas, a quienes denominaron grupo G1, que guiados por ACET se prepararían para desarrollar y aplicar diseños instruccionales, con el fin de planear sus clases bajo un esquema por competencias, fundamentados en tres ejes: el pensamiento complejo, la investigación y uso de las TIC, para posteriormente compartir su experiencia con otros docentes que conformarían el grupo G2. Éstos, a su vez, aplicarían sus propios diseños instruccionales en sus cursos dentro de sus respectivas facultades o dependencias, a efecto de compartirlos con otro grupo de docentes: el G3.

Siendo inglés I y II parte del AFBG, se convocó a profesores de estas EE (G2) de todas las regiones que conforman la UV a participar en el Proyecto Aula e implementarlo en sus clases. A su vez, ellos capacitarían al resto de los docentes (G3), para que esta estrategia institucional de mejoramiento de la práctica se hiciera extensiva a todos. En este contexto, como miembro del grupo G2, en colaboración con dos compañeras, diseñé un modelo instruccional para aplicarlo y después compartir nuestra experiencia con los colegas del Centro de Idiomas Veracruz (grupo G3). En este grupo participé como facilitadora del curso-taller, impartido a aquellos que colaboraron voluntariamente en la implementación de PA.

Asimismo, Los docentes participantes desarrollaron un diseño instruccional que consistió en la planeación sistematizada de proyectos didácticos, que se deberían aplicar en el salón de clase tomando en cuenta el uso de la tecnología, la investigación y el pensamiento complejo.

Contexto

Al término de la implementación como miembros del grupo G2, se integró el grupo G3 para aplicar el Proyecto Aula dentro del Centro de Idiomas Veracruz. Este último se conformó por tres maestras facilitadoras y 23 docentes, de los cuales dos impartían el idioma Italiano, uno alemán, uno francés y 19 inglés; todos realizaron su diseño instruccional, sin embargo, sólo 17 aplicaron sus propuestas de proyecto y al final únicamente 13 profesores reportaron sus resultados: cuatro maestros de los idiomas distintos al inglés y los nueve restantes eran de los cursos de inglés, en su mayoría de inglés 1 y 2 del AFBG.

El curso de inducción se ofreció en dos turnos durante una semana, porque los horarios de los maestros impedían que se desarrollara en un solo turno. Ahí se utilizaron materiales y recursos electrónicos (TIC), así como algunas lecturas necesarias para conocer acerca de y facilitar la implementa-

ción del PA. Las facilitadoras proporcionaron algunos de los textos o bien los participantes, partiendo de la incertidumbre, investigaron acerca de la fundamentación teórica del proyecto en diversas fuentes, pues tenían que preparar su diseño instruccional para aplicarlo en sus aulas.

Fases del proyecto

El curso del Proyecto Aula para docentes en el Centro de Idiomas Veracruz se brindó en dos etapas: la primera consistió en analizar, basándonos en la planeación por competencias, los fundamentos y el marco teórico del proyecto mismo. En esta fase se abordaron los sustentos mediante lecturas sobre los cuatro componentes del modelo instruccional: micro-unidades de competencias (MUC), diseño instruccional, pensamiento complejo y andamiaje. Tales conceptos son claves para elaborar una planeación contextualizada que incluya los tres ejes propuestos para la implementación: el pensamiento complejo, la investigación y el uso de las TIC. También se proporcionó una guía para dar seguimiento a través de la investigación-acción en el aula.

Debe mencionarse que aunque originalmente fueron convocados sólo los docentes de inglés, el curso se extendió a otros idiomas porque forman parte de las EE electivas que se ofertan a los universitarios. Como se señaló anteriormente, el proyecto se aplicó en grupos de inglés, francés, italiano y alemán, fase en la que participó un total de 23 maestros que, dentro del curso de inducción, desarrollaron sus diseños instruccionales y los expusieron para retroalimentarse con opiniones del colectivo. Hasta entonces, todos, sin excepción, presentaron sus diseños de acuerdo con la información compartida por las facilitadoras de ambos grupos.

La segunda etapa correspondió a la aplicación de los diseños instruccionales, el reporte de aplicación y la recopilación de evidencias del trabajo realizado. En esta fase no todos los docentes aplicaron y elaboraron el reporte; sólo 16 aplicaron y de éstos, únicamente 13 entregaron el reporte final. Dos maestros de este grupo aplicaron y reportaron su experiencia en algunas facultades, incluso uno de estos trabajos fue elegido como modelo de intervención en el aula a nivel estatal.

El diseño instruccional

El diseño instruccional es un proceso que debe concordar con el modelo educativo institucional. En este caso, el Proyecto Aula, fundamentado en un esquema por competencias, debía ser planeado, sistematizado y estructurado con base en especificaciones claras e indicadores de calidad. Se debían describir las micro-unidades de competencia, los materiales, el tipo de actividades, su grado de complejidad, así como la forma de evaluarlas, considerando siempre el pensamiento complejo para la solución de problemas, la investigación y el uso de las TIC.

De acuerdo con ACET, los componentes básicos del diseño instruccional del Proyecto Aula son:

El análisis de las competencias requeridas para una formación de excelencia, la selección deliberada y cuidadosa de tareas y actividades de aprendizaje, la graduación en la complejidad de las tareas, el andamiaje para su estudio y desarrollo, el apoyo con información teórica y procedimental, con materiales y prácticas en el momento adecuado y la evaluación del aprendizaje (ACET, 2010, página).

Con el fin de desarrollar el pensamiento complejo, este diseño se sostiene en los cuatro componentes de un modelo instruccional. La idea del pensamiento complejo de Morin es integrar los elementos que den orden, claridad y precisión al conocimiento, evitando así aquellos fraccionados o reduccionistas que podrían resultar en una simplificación exagerada (Solís, s/f).

Desde la visión del pensamiento complejo, los ambientes de aprendizaje se pueden describir en términos de los siguientes factores interrelacionados:

- Tareas basadas en la vida real que incluyan la resolución de problemas.
- Información soporte: conocimientos previos y lo que deben saber para poder trabajar en la tarea.
- Información procedimental: presenta especificaciones sobre acciones de rutina de una tarea.
- Práctica parcial de la tarea: elementos que se deben repetir para alcanzar la automatización (ACET, 2009).

Los reportes de aplicación

Para poder contrastar mis percepciones como facilitadora con las de los docentes que aplicaron en el Centro de Idiomas Veracruz (CIV), revisé los reportes de aplicación y los resultados que entregaron junto con las evidencias de desempeño de sus alumnos. Cabe mencionar que los reportes de aplicación eran un requisito para que la UV les otorgara su constancia de participación con valor curricular.

El referido reporte consistió en elaborar un documento con las características que debe contener una intervención didáctica de investigación-acción. Para este fin, se les entregó una guía para el seguimiento y evaluación de la innovación en los procesos de enseñanza- aprendizaje proporcionada por Grupo ACET. Según la guía, los reportes deberían contener: a) título y resumen, b) contexto de aplicación, c) métodos empleados para el seguimiento y observación del cambio, d) resultados, e) discusión o análisis y f) referencias.

Posterior a las aplicaciones del Proyecto Aula en diversas clases de lenguas extranjeras (inglés, francés, alemán e italiano), se llevó a cabo una investigación de corte cualitativo en la que se trianguló la información del proyecto con las voces de los alumnos y maestros que tomaron parte en las mismas:

un estudio de caso sobre la implementación del Proyecto Aula en el Centro de Idiomas Veracruz (Herrera *et al.*, 2013) para documentar sus alcances en el civ. No obstante, este capítulo sólo recupera las percepciones de los docentes que concluyeron su intervención y reportaron por escrito los resultados de su aplicación. Sólo revisé nueve reportes de los 13 que entregaron, porque cuatro maestros los enviaron directamente a los coordinadores de ACET o a la coordinadora regional de Xalapa. En los mencionados reportes de investigación-acción incluyen un resumen, la descripción del contexto de aplicación, la metodología de la implementación de su diseño instruccional, los resultados y la discusión de los mismos; algunos trabajos estuvieron mejor detallados que otros en cuanto a la metodología empleada en la investigación-acción y a sus formas para recolectar datos.

De acuerdo con la guía de aplicación, sección "Métodos empleados para el seguimiento y observación del cambio", se deben describir los instrumentos para recopilar los datos. Empero, tres de los docentes no describen sus métodos y otros dos no presentan evidencia de aplicación de sus instrumentos para la obtención de datos. En cinco de los nueve reportes no se incluyeron las evidencias sobre las percepciones de los alumnos, sólo una docente reconoció no haber aplicado la metodología apropiada para la recolección e interpretación de datos, y otro más no reportó su intervención didáctica conforme a los lineamientos de la guía, los cuales están íntimamente relacionados con la investigación-acción.

Para Sandra McKay (2006), la investigación-acción es conveniente para los maestros porque reúnen información a fin de solucionar un problema y proponer cambios después del análisis. Aunque para algunos estudiosos, la investigación-acción se trata más de un proceso de reflexión del maestro que de una investigación, para otros, requiere lo esencial de cualquier metodología de la investigación.

Entre las técnicas e instrumentos para la recolección de datos, ACET recomienda la bitácora del profesor, la observación externa, el cuestionario para los alumnos, los trabajos de los alumnos y los exámenes parciales y finales, entre otros. De éstos, un docente utilizó una bitácora del profesor para la planeación, pero no la incluye en su reporte; otros dos usaron un cuestionario y rúbricas para evaluar la producción oral y escrita; los dos restantes describieron detalladamente la metodología que emplearon para obtener datos y la discusión de resultados. Por consiguiente, los resultados y las conclusiones de cinco maestros, de los nueve que hicieron su reporte final, están basados nada más en sus observaciones y en la evaluación de los productos de los alumnos. En dos reportes de aplicación, la metodología se describe minuciosamente, haciendo mención de los métodos de colecta de datos utilizados.

Cabe mencionar que los problemas respecto del seguimiento de la intervención didáctica y los reportes de aplicación podrían atribuirse a la poca experiencia de los profesores en cuanto a la investigación-acción en el aula, así como a la falta de asesoría y acompañamiento por parte de las maestras facilitadoras del Centro de Idiomas; particularmente para revisar la puesta en práctica de la metodología de la investigación-acción. Al parecer, el curso de

inducción –de sólo una semana en un periodo intersemestral– fue insuficiente para conocerla a detalle. Durante dicho curso, los docentes diseñaron sus propuestas de trabajo, pero no se proporcionó la asesoría necesaria sobre los métodos de recolección de datos, además de que la guía de seguimiento es poco pormenorizada en cuanto a este proceso. Aunque durante el curso-taller se leyó un artículo sobre las características de la investigación-acción, al término de éste, los horarios diversos y la falta de tiempo no permitieron dar seguimiento a los proyectos individuales de implementación. En este sentido, considero que a pesar de que los docentes implementaron PA, necesitaban más apoyo para que sus reportes de aplicación tuvieran mejor sustento, pues –como se mencionó anteriormente– la guía tenía información muy básica, tal vez asumiendo que los docentes ya poseían ciertos conocimientos relativos a la investigación-acción.

Las percepciones de los maestros participantes

A pesar de los problemas relativos a la metodología, los docentes que concluyeron sus proyectos y participaron voluntariamente hicieron un gran esfuerzo por planear sus diseños instruccionales y aplicarlos durante el semestre. Estimo que esto impactó positivamente en su desempeño, pues combinaron su propia metodología de la enseñanza con el aprendizaje basado en proyectos. Para explorar las percepciones docentes, enumeré del 1 al 9 (D1, D2, D3, etcétera) a los participantes que entregaron reportes de aplicación, con la finalidad de detectar si había coincidencias en sus percepciones y así categorizar sus ideas por comparación y contraste (Glasser y Strauss, 1967, en Mcmillan y Schumacher, 2005).

Los docentes 1, 2, 5, 6, 7 y 8 concidieron en que el proyecto incentivó el uso de las TIC, la investigación y el trabajo colaborativo, como lo expresó la docente 2: "A mi parecer, es un proyecto viable que fomenta el trabajo de investigación, colaboración y motivación en los alumnos y que implementa la tecnología, la cual hoy en día es de suma importancia en el proceso de aprendizaje en el estudiante".

Por su parte, la docente 5, quien aplicó un cuestionario a sus alumnos, además de observar que el trabajo por proyectos promueve el trabajo colaborativo, indicó que los estudiantes manifestaron que su materia se integró a otras EE y puede aplicarse en una situación real.

En cuanto a lo novedoso del proyecto, los docentes 7 y 8 creen que lo innovador radicó en el desarrollo de la competencia sociocultural de la lengua. "Personalmente, considero que esta práctica en el salón de clase es innovadora para el desarrollo de la competencia sociocultural de la lengua, porque normalmente la enseñanza de un idioma se efectúa siempre sobre las cuatro habilidades, sin considerar los elementos interculturales fundamentales para la integración de la utilización de la lengua".

Por otra parte, los participantes 2, 4, 5, 6 y 9 encontraron en sus resultados que en la implementación del proyecto los alumnos pudieron apropiarse de los contenidos de aprendizaje, como lo describe la docente 2:

Con la aplicación de este proyecto en la experiencia educativa de inglés II pude darme cuenta de que los estudiantes que terminaron las tres etapas del mismo o las tres "MUCS" [Micro Unidad de Competencia] obtuvieron mejores resultados de aprendizaje al término del semestre, en comparación con aquellos que sólo realizaron una o dos etapas o ninguna de ellas.

Percepciones del facilitador

Como docente facilitadora de la implementación del Proyecto Aula del grupo G3 del Centro de Idiomas Veracruz, describo mis apreciaciones sobre la aplicación en este contexto, las cuales están basadas en mis observaciones y en la lectura de los reportes de aplicación, pero no en las voces de los docentes como aplicadores del PA. Debe mencionarse que los participantes fueron docentes por asignatura y de Tiempo Completo. Curiosamente, los profesores que concluyeron y reportaron sus proyectos fueron quienes tienen contratos por horas (por asignatura) y no precisamente los de Tiempo Completo, quienes tienen horas destinadas para la investigación.

Cuando los profesores trabajaron en el diseño y aplicación del proyecto, tuve la impresión de que la motivación principal para hacerlo era el reconocimiento oficial (constancia) que recibirían al concluir sus intervenciones didácticas. Por otra parte, innovar en clase con Proyecto Aula les demandaba más horas de trabajo extra clase y un mayor compromiso; por lo tanto, el único incentivo tangible era ese reconocimiento oficial. Es decir, lo que los pudo haber impulsado a participar fue el reconocimiento con valor curricular, pues esto implicaba acumular mayor puntaje para ser utilizado en los concursos de exámenes de oposición, a diferencia de aquellos que cuentan con contratos de Tiempo Completo y no necesitaban esa constancia para alcanzar una promoción laboral, y por lo tanto sólo participaron en las etapas de diseño y aplicación de los proyectos, pero no concluyeron el proceso al no entregar su reporte final.

Sin considerar el posible motivo de la participación de los docentes, se pudo percibir que quienes reportaron sus proyectos concluyeron satisfactoriamente su aplicación, tal como lo comprobaron con las evidencias de los productos obtenidos. Sin embargo, se advirtió inconsistencia en la metodología de investigación que utilizaron en sus intervenciones, ya que sólo dos de los nueve reportes revisados describieron e incluyeron los instrumentos de colecta de datos, así como el análisis acerca de las impresiones de los alumnos. Es importante señalar que aunque algunos maestros emplearon los instrumentos sugeridos, no se vieron reflejados en sus trabajos, pues sólo los mencionaron, sin proporcionar datos estadísticos o evidencias que dieran mejor sustento a su investigación-acción.

Debo puntualizar que en las primeras sesiones del curso-taller del Proyecto Aula se percibió cierta incertidumbre, la cual disminuyó conforme fueron avanzando las sesiones de trabajo y gracias a la buena disposición de quienes

intervinieron. De tal forma, a través del trabajo colaborativo se elaboraron los diseños instruccionales que se revisaron en grupo y más tarde podrían ser evaluados y mejorados para una segunda puesta en marcha.

Los docentes que aplicaron y reportaron su proyecto afirmaron que los estudiantes realmente se involucraron y participaron con entusiasmo. Esa percepción de éxito que manifestaron podría ser un indicador de que el proyecto impactó favorablemente no sólo en el aprendizaje, sino también en el ejercicio docente. Por consiguiente, las competencias profesionales y la actitud del profesor juegan un papel importante para provocar, extrínsecamente, cierto estímulo para que los alumnos realicen sus proyectos y concluyan sus tareas. Tal como lo menciona Lourdes Galeana de la O (2006), el aprendizaje basado en proyectos (como se trabajó en este esquema del diseño instruccional por competencias) podría ofrecer muchos beneficios para los estudiantes, tales como:

- El desarrollo de habilidades y competencias, entre ellas la colaboración, planeación de proyectos, comunicación, toma de decisiones y manejo de tiempo.
- Mayor motivación en la asistencia y participación en clase.
- La integración del aprendizaje entre la escuela y la realidad: los estudiantes retienen mejor el conocimiento cuando los proyectos son estimulantes.
- El desarrollo de capacidades de colaboración para construir el conocimiento.
- El aumento de las habilidades para solucionar problemas.
- El incremento de la autoestima y de las fortalezas individuales de aprendizaje y de sus diferentes enfoques y estilos hacia éste.
- El aprendizaje, de manera práctica, del uso de la tecnología.

El aprendizaje basado en proyectos (**ABP**) tiene muchas ventajas para su aplicación, sobre todo porque no es estático, sino que suele tener el dinamismo del contexto en que se ubique. Un mismo proyecto desarrollado en diferentes grupos podría arrojar resultados diferentes, según la creatividad, el compromiso, la toma de decisiones y el trabajo colaborativo de cada equipo. Si consideramos estas características del ABP y las contrastamos con las percepciones de los maestros participantes, se podría decir que la implementación del PA en el CIV cumplió con su propósito general: innovar en el aula e impactar positivamente en el aprendizaje de los alumnos.

El trabajo colaborativo, el uso de las TIC, la investigación, la motivación y el aprendizaje a través de la interacción fueron una constante en los reportes de aplicación de los docentes. Esto podría ser una prueba de las ventajas que tuvo ponerlo en marcha, especialmente si se confronta la literatura que existe al respecto (Galeana de la O, 2006) con lo que reportan los maestros. No obstante, se necesitaría mirar la implementación del Proyecto Aula como una nueva forma de trabajo institucional permanente para ponderar y evaluar

su alcance a largo plazo. Además, para estar en posibilidad de afirmar que representa un cambio en los espacios de clase, es necesario realizar trabajo colaborativo entre los docentes, con el objeto de instrumentar los proyectos, particularmente, la metodología a utilizar en la planeación y seguimiento de las nuevas intervenciones didácticas.

Por otra parte, el interés que mostraron los profesores al trabajar tanto en la etapa inicial de la planeación de sus proyectos como en el desarrollo de los mismos, propició la reflexión sobre la importancia de las competencias profesionales, fundamentales para la innovación y la transformación de su práctica. Las nuevas competencias profesionales que se requieren de los maestros de idiomas comprenden, además del conocimiento del idioma extranjero (cómo se adquiere y se aprende, qué y cómo se enseña), el reconocimiento del entorno en que se desenvuelven los agentes participantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, de ahí la importancia del docente como investigador. Desde una perspectiva sociocultural, el desarrollo profesional del maestro se ve como una práctica autodirigida, basada en la investigación y relevante para él mismo (Franson and Holliday, 2009). Desde esta visión, el Proyecto Aula permitió a los docentes observar y evaluar su propio contexto áulico. Esta acción de documentar y sistematizar su implementación didáctica, además de conducirlos a reflexionar sobre su propio ejercicio, propició que algunos publicaran sus experiencias o que continuaran trabajando bajo este mismo enfoque, favoreciendo así un mejor desempeño profesional e impactando positivamente en la institución.

26

26

Áreas de oportunidad

Toda vez que tuve la oportunidad de presenciar la implementación del Proyecto Aula en el CIV, considero que una de las limitantes en este proyecto fueron los horarios de trabajo de los docentes por asignatura, situación que les impedía reunirse periódicamente para compartir sus experiencias y enriquecer colaborativamente su quehacer cotidiano. En este tenor, se sugiere que aquellos que son de Tiempo Completo se involucren en proyectos de investigación-acción en los que se implementen y evalúen innovaciones didácticas.

Entre los inconvenientes que detectaron los maestros durante la ejecución del proyecto se encuentran las siguientes: en primer lugar, realizar trabajo colaborativo extra clase resultó un problema para los estudiantes del CIV, debido a sus diferentes ubicaciones y a los variados horarios escolares y laborales. Además, aunque se trató de fomentar en las clases de idiomas el uso de las TIC, el trabajo por medio de la tecnología todavía no es una práctica generalizada y a algunos docentes les resulta difícil aplicarlo. Aunado a esto, la plataforma *Eminus 2* no funcionaba en su totalidad, aún no estaba disponible para todos los cursos, ni en todas las dependencias. Además, debe considerarse que no todos los alumnos cuentan con Internet en sus hogares, sólo pueden rentarlo en un cibercafé o usarlo dentro del campus. Posteriormente la conectividad mejoró; *Eminus 2* estuvo disponible

para todos los docentes y alumnos que quisieran utilizarla y surgieron mejores dispositivos electrónicos portátiles.

Finalmente, otra de las debilidades del Proyecto Aula al momento de su aplicación en Centro de Idiomas Veracruz, fue el sistema de evaluación de los proyectos, pues para tal fin y con el objeto de dar seguimiento al proceso de enseñanza-aprendizaje, se sugirió una evaluación formativa que proporcionara retroalimentación sobre los procesos y los aprendizajes alcanzados tanto al alumno como al docente. Sin embargo, al evaluar se hizo notorio que tales proyectos no eran determinantes para aprobar. Por ejemplo, en los cursos de inglés 1 y 2 del MEIF, la mayor parte de la calificación (evaluación sumativa) continuó derivando de la prueba final estandarizada (60%), por lo tanto, los proyectos no impactaron en la aprobación de esos cursos. La evaluación dentro de esta implementación se sustentó mayormente en un examen parcial, uno final estandarizado, la asistencia al Centro de Autoacceso y un mínimo porcentaje asignado a la participación en los proyectos aplicados. En otras palabras, predominó un sistema tradicional de evaluación que no concuerda con el enfoque metodológico del PA.

Mientras se siga otorgando mayor peso a los exámenes estandarizados, los alumnos continuarán priorizando las pruebas contestadas con lápiz y papel. Si el esfuerzo puesto en la realización de las tareas no tiene un impacto mayor en la calificación final, el trabajo por proyectos será una estrategia didáctica más que podría perder el interés de los estudiantes. Es necesario que los docentes, de manera colaborativa, generen un sistema de evaluación acorde con la forma de trabajar, que se diseñen instrumentos que garanticen la validez y la confiabilidad de la evaluación de los proyectos y se les asigne un mayor porcentaje dentro de la evaluación sumativa.

Conclusiones

Desde mi perspectiva como facilitadora del Proyecto Aula, considero que la mayoría de los docentes participantes lograron incluir los ejes fundamentales dentro de la aplicación de sus proyectos: el uso de las TIC, la investigación y el desarrollo del pensamiento complejo.

A pesar de las limitantes anteriormente mencionadas, el Proyecto Aula en el Centro de Idiomas Veracruz superó mis expectativas en relación con la colaboración por parte de los docentes y el éxito de su aplicación en este contexto. En realidad, los maestros que reportaron sus experiencias parecían estar satisfechos con la labor desarrollada por sus alumnos. Aunque, como ya se puntualizó, faltaron asesorías en el proceso de aplicación para recolectar e interpretar datos, hubo evidencias fotográficas, videos y reportes de aplicación que documentan la percepción positiva de los estudiantes y de los profesores al poner en marcha los diseños instruccionales.

Finalmente, parece ser que se requieren más estudios cualitativos que den seguimiento a las demás fases del Proyecto Aula, a fin de observar si se ha convertido en una cultura de trabajo en el Centro de Idiomas Veracruz. Asimismo-

mo, se necesita de más trabajo colaborativo para que la práctica docente sea reflexiva y centrada en el alumno, tema que también sería conveniente investigar para saber si los intereses y necesidades de los alumnos son tomados en cuenta cuando se diseñan los proyectos. Como dice el tradicional proverbio atribuido a Confucio: "Dímelo y lo olvido; enséñame y lo recuerdo, pero déjame hacerlo y lo retengo", así de sencillo se podría resumir el propósito del Proyecto Aula.

Bibliografía

- ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN Y EN EL TRABAJO. <http://www.acet-latinoamerica.net> [consultado el 13 de enero, 2014]
- http://www.acet-latinoamerica.net/aula_taller/aula_t01/aula_t01_002.htm [consultado el 13 de enero, 2014]
- http://www.acet-latinoamerica.net/aula_taller/aula_t02/aula_t02_003.htm [consultado el 13 de enero, 2014]
- <http://www.uv.mx/veracruz/civ/> [consultado el 13 de enero, 2014] <http://www.traducciondetextosfacico.mex.tl>
- <http://es.scribd.com/doc/95628178/REVISTA-de-Traduccion> <http://es.scribd.com/nenis93/d/95685572-revista-Ania-rodriguez>
- ACET. (2010). *Guía para el seguimiento y la evaluación de la innovación en los procesos de enseñanza aprendizaje*. México: autor.
- FRANSON Y HOLLIDAY. (2009). Social and Cultural Perspectives. En Burns, A. y Richards, J. C, (eds.), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp. 40-46). New York: Cambridge University Press.
- GALEANA DE LA O, L. (2006). Aprendizaje basado en proyectos. ceupromed Investigación en Educación a Distancia. Recuperado de <http://ceupromed.ucol.mx/revista/>
- HERRERA, L., MORALES, M., TIBURCIO, J. & IBARGUEN, G. (2013). El trabajo por proyectos en la enseñanza aprendizaje de Lenguas extranjeras: caso centro de idiomas. En Santillán Campos, F., *Modificando la práctica Educativa y social a través de la investigación* (pp. 85-94). México: Umbral Editorial.
- MCKAY, S. (2006). *Researching Second Language Classrooms*. usa: lea.
- MCMILLAN, J. H. Y SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación Educativa. Una introducción conceptual*, 5ªed. Madrid: Pearson.
- SOLÍS, L. (s/f). *El Pensamiento Complejo*. Recuperado de [HTTP://WWW.PENSAMIENTOCOMPLEJO.COM.AR/DOCUMENTO.ASP?ESTADO=VERFICHA&IDDOCUMENTO=3](http://WWW.PENSAMIENTOCOMPLEJO.COM.AR/DOCUMENTO.ASP?ESTADO=VERFICHA&IDDOCUMENTO=3)
- VAN MERRIËNBOER AND KESTER (2005) . *The Four-Component Instructional Design Model: Multimedia Principles in Environments for Complex Learning*. Open University of the Netherlands.
- UNIVERSIDAD VEARCUZANA. *Proyecto Aula*. Recuperado de http://www.acet-latinoamerica.net/aula_taller/aula_t01/aula_t01_002.htm

Capítulo 2

El Proyecto Aula en la Experiencia Educativa de inglés I en el Sistema de Enseñanza Abierta, región Veracruz

Gloria del Rocío Ibarguen Ramón
Luz Edith Herrera Díaz

Contexto

El Sistema de Enseñanza Abierta (SEA), cuyas Experiencias Educativas se imparten en la modalidad semipresencial, se ofrece en la Universidad Veracruzana para cursar algunas de sus licenciaturas. Desde sus orígenes (1980) ha demostrado ser una alternativa en educación superior que, por su naturaleza, se ha enfocado en el autoaprendizaje, dejando las sesiones presenciales como mero apoyo a los estudiantes (Pérez, 1999). Salas (2012, p. 12) describe las características específicas del SEA como aquella modalidad que:

tolera la separación geográfica entre el estudiante y los recursos centrales de la Institución. Dicha modalidad reemplaza el contacto presencial continuo entre el alumno y el docente, con localización y temporalidad determinada por procesos de relación a través de materiales, equipos de apoyo y asesoría académica que persiguen enfrentar al estudiante a una situación de aprendizaje sin constricciones de localización física y movilización continua.

Es interesante saber acerca de los modelos educativos que ha adoptado el SEA en la Universidad Veracruzana. Por ejemplo, Pérez (2013) describe que dicho sistema anteriormente se apegaba al modelo rígido, currículo en el cual las materias se encontraban previamente definidas y organizadas, y se mantenía una seriación obligatoria. Posteriormente, en 1999, se cambió de modelo como consecuencia de recomendaciones internacionales para renovar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así fue como surgió el MEIE, cuyo programa es estructurado para cada estudiante según sus necesidades, de acuerdo con el perfil de egreso y los requerimientos de su plan de estudios.

Esto, sin duda, hace factible que el estudiante, mediante una enseñanza no totalmente presencial, pueda acceder a nuevas tecnologías, conocimientos y actitudes que lo preparen para enfrentarse competentemente en su área profesional. Desde su fundación, el SEA se ha ofertado en las cinco regiones: Orizaba, Xalapa, Poza Rica, Coatzacoalcos y Veracruz. Las sesio-

nes presenciales son sabatinas, ya que como lo mencionan Salas y Rosas (2013, p. 2):

Es importante resaltar que los estudiantes del Sistema de Enseñanza Abierta (SEA) tienen características muy particulares, la población estudiantil en su gran mayoría son trabajadores, responsables de familia, algunos otros requieren desplazarse de alguna comunidad para recibir la asesoría sabatina, debido a que no cuentan con los recursos económicos o el tiempo para trasladarse en diferentes días de la semana, hay quienes tendrían que hacer un gasto adicional para asistir a cursar una hora de Inglés.

Las Experiencias Educativas de inglés I y II forman parte del bloque del AFBG. En este caso específico, se trata de un grupo de la facultad de Derecho que cursa inglés I. El programa de estudios contempla 90 horas por semestre, distribuidas en dos horas sabatinas y las cuatro horas restantes en asesoría virtual o en Casa SEA, donde se imparten asesorías presenciales, opcionales. En este caso, el horario sabatino asignado fue de 14:00 a 16:00 hrs., en un aula del Centro de Idiomas.

Como se dijo líneas arriba, debido a la forma de trabajar en el MEIF, los alumnos de este grupo de la facultad de Derecho cursaban diferentes semestres de su carrera y coincidían en tomar el curso de inglés I. Este conjunto estaba formado por 40 estudiantes, de 19 a 60 años de edad, provenientes de diversas poblaciones aledañas (Cardel, Tres Valles, Camarón de Tejada) y del puerto de Veracruz. La mayoría de ellos dedicados a diferentes ocupaciones, desde agentes de ventas hasta asistentes en el Departamento del Ministerio Público de Veracruz.

En la primera sesión se les invitó a participar en el Proyecto Aula y se les explicó de qué trataría esta estrategia educative; no obstante, pocos mostraron entusiasmo para desarrollar el proyecto. Los que decidieron no involucrarse argumentaron que no podían dedicarle tiempo y debido a que PA no se estableció como obligatorio, arrancó únicamente con 10 estudiantes, quienes se mostraron motivados por llevarlo a cabo.

Lo que procedió a partir de entonces fue impartir la sesión sabatina para el grupo en general, seguir el programa de la EE (inglés I) y terminar la sesión un poco antes para dedicar tiempo a quienes aceptaron llevar a cabo las actividades. En ese momento se daban las indicaciones y posteriormente se acordaban las asesorías en Casa SEA para realizar y revisar sus productos. En este marco fue satisfactorio observar su compromiso para coincidir con sus compañeros. Debe tomarse en cuenta que efectuaban un esfuerzo adicional puesto que la mayoría de ellos laboraba y tenía que llegar a realizar lo asignado como evidencia de la competencia desarrollada.

Diseño instruccional

El diseño instruccional se basa en los lineamientos propios del Proyecto Aula. El formato en el que debe llevarse a cabo cubre los tres ejes en los que se basa: la investigación, el uso de las TIC y el pensamiento complejo. Yuka-vetsky (2008) define el diseño instruccional como un proceso sistemático y estructurado donde se producen materiales educativos de acuerdo con las necesidades de los estudiantes para garantizar la calidad del aprendizaje. En este sentido, tal diseño debe estar en congruencia con los elementos que sostienen el modelo educativo en cuestión.

El diseño instruccional que se muestra a continuación fue aplicado en este grupo y se basó en el programa del curso de inglés I (MEIF).

MUC 1	El alumno realiza una presentación oral referente a su familia, alguna familia de dibujos animados o alguna familia famosa, mediante un árbol genealógico, utilizando vocabulario apropiado, en un ambiente armonioso y de colaboración en el aula.
complejidad	Localiza fotos de su familia, de alguna familia de dibujos animados, o de alguna familia famosa y las acomoda según el orden del árbol genealógico. Expone el parentesco a través del uso de las tic y establece la relación con el apropiado uso de adjetivos posesivos y apóstrofe. Consolida el uso del verbo to be.
investigación	a) El estudiante investiga el vocabulario en su programa y/o glosario de meif I, así como en diccionarios, para explicar a detalle su árbol genealógico.
tecnología	El estudiante puede utilizar Power Point o Prezi para presentar sus trabajos. Hace uso de Internet como herramienta para mejorar su presentación.
producto	El estudiante presenta a su familia, una familia de dibujos animados o alguna familia famosa, en Power Point o Prezi, mostrando habilidad lingüística para hablar de terceras personas.
MUC 2	En Power Point, el estudiante presenta al grupo una descripción de las actividades semanales (sin basarse en horarios) de uno de sus compañeros o de alguien Famoso, usando la 3ª persona del singular.
complejidad	El estudiante elabora un cuestionario donde pregunta a un compañero sobre su rutina, utilizando el tiempo presente simple; posteriormente redacta oraciones en su forma afirmativa y negativa, empleando la regla grammatical para la tercera persona del singular.
investigación	El alumno investiga cuáles son las reglas gramaticales para el presente simple y posteriormente entrevista a un compañero del salón de clase o a un personaje famoso. Investiga el vocabulario que empleará para la entrevista.

tecnología	El alumno hace uso de diccionarios en línea, además de que visita sitios en google para elaborar, sin errores gramaticales, la presentación en Power Point, así como también para optimizar la herramienta de este software.
producto	El alumno realiza su presentación de manera oral y escrita describiendo, en 3ª persona del singular, la rutina de algún compañero o personaje famoso.
MUC integradora	El estudiante presenta un diálogo en video donde entrevista a un compañero para obtener la mayor información personal posible de él/ella, haciendo uso de los contenidos aprendidos durante el semestre.
complejidad	El estudiante elabora un cuestionario basándose en los contenidos del programa de inglés meif I, tales como verbo to be, presente simple, ocupaciones, hobbies, descripciones, uso de los adjetivos posesivos y pronombres personales, para entrevistar a un compañero de clase e intercambiar información personal.
investigación	El estudiante busca en internet fuentes de consulta para elaborar su cuestionario con preguntas wh y yes/no en presente simple.
tecnología	El estudiante videografa la entrevista a un compañero/a preguntando sobre sus datos personales, familiares y rutinas.
producto	El estudiante presenta una entrevista videograbada, en la que intercambia información personal, expresándose de manera coherente y fluida, abarcando los contenidos gramaticales de inglés meif I.

33

33

Nota: Diseño instruccional basado en el diseño original (2010) de las maestras de inglés: Rendón y Chagala.

Implementación

Metodología

Siguiendo a Richards (2003), quien sostiene que la investigación cualitativa nos permite acercarnos a lo que ocurre en lugares y escuelas, este estudio se abordó desde un marco metodológico de corte cualitativo, específicamente como una investigación-acción, en la que además de fungir como docente, se participa como investigador/a, problematizando y reflexionando sobre la práctica docente (Burns, 2010; Hopkins, 1993). Esta investigación-acción se enfocó en la implementación de una nueva estrategia didáctica, a la que la Universidad Veracruzana llamó Proyecto Aula y que se aplicó en varias clases impartidas en los Centros de Idiomas (cf. Herrera, Morales, Tiburcio e Ibarquén, 2013). Tal como se puede leer en el apartado titulado Diseño instruccional, se llevaron a cabo diversas actividades y, ya sea al mismo tiempo o posterior a la conclusión de las mismas, se colectaron los datos que también cualitativamente se analizaron.

Con el afán de recabar datos, se realizó una entrevista semiestructurada (cf. Kvale (2011); Patton, 2002; Maykut y Morehouse, 1994) a los estudiantes

que localicé después del curso impartido, quienes compartieron su percepción respecto de Proyecto Aula. Se obtuvo información interesante acerca de los logros y áreas de oportunidad de esta propuesta educativa de la UV. Además, durante las clases se llevó a cabo observación participante (cf. Rodríguez, Gil y García, 1999; Stake, 2010), de la que más adelante se presentan algunos fragmentos de las notas de campo.

El análisis de datos se realizó de acuerdo con el “método de conceptualización/codificación” sugerido por Coffey y Atkinson (1996), y con el “método de comparación constante” (Lincoln y Guba, 1985 basado en Glaser y Strauss, 1967; Maykut y Morehouse, 1994), ya que éstos resultaron pertinentes para el estudio en cuestión. A partir de dicho análisis de datos surgieron dos temas: la contribución del trabajo por proyectos y la apropiación del trabajo por proyectos (cf. Herrera et al., 2013), en los cuales se engloban los subtemas que a continuación se exponen y que coinciden con los ejes que sustentan el PA.

Hallazgos y discusión

Una vez analizados los datos, como se dijo en el párrafo anterior, emergieron dos temas, los cuales se hacen visibles a través de la presentación de los siguientes extractos de las entrevistas y de las notas obtenidas como observante participante. Éstas reflejan la visión de los estudiantes en relación con el funcionamiento de los tres ejes sobre los que gira el Proyecto Aula: uso de las TIC, pensamiento complejo e investigación.

Para reconocer fácilmente los fragmentos, se decidió emplear abreviaturas para cada uno de los fragmentos, donde la participación de los alumnos está precedida por una “ESI” (estudiante de inglés), y con el fin de respetar la confidencialidad de los nombres, éstos se numeran [ESI (4)]. Las notas de campo se abrevian como “NC”.

Uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)

Parte del curso consistió en utilizar la tecnología disponible para los estudiantes. Por medio de presentaciones en Power Point y de grabaciones de audio y video evidenciaron lo que aprendieron de los contenidos del programa; por lo tanto, emplear las TIC fue toral en su proceso de aprendizaje. Para algunos esto no fue nuevo, pero para otros representó un reto, como puede leerse a continuación:

ESI (1): *Con Proyecto Aula, a mí se me dificulta el PowerPoint y el video, y tuve que trabajar. Por supuesto tuve ayuda, pero fue el reto de lograrlo.*

NC: *En lo particular, en esta modalidad de Enseñanza Abierta percibí que es común encontrar estudiantes que por su edad tienen cierta*

resistencia a la tecnología. Sin embargo, encontraron ayuda entre sus propios compañeros de equipo, superando el temor a utilizarla.

La complejidad en el Proyecto Aula

Morin (2004) sostiene que el estudio de lo complejo ha impactado en las interacciones concernientes a la educación y la comprensión del momento actual que vive la humanidad. Por ello se centra en la búsqueda de soluciones y en enfrentar la dificultad de pensar y de vivir. Los participantes en este proyecto opinaron al respecto:

ESI (4): *Bueno, a mí no me pareció tan difícil porque me gusta trabajar en equipo y el problema nada más fue el tiempo, porque la mayoría de mis compañeros trabajaban, pero no hubo problema. Nos pusimos de acuerdo.*

ESI (1): *En mi desarrollo personal, aunque no lo parezca, soy una persona introvertida. Me costó trabajo realizarlo, sí; pero de alguna manera te da pie para conocer otras áreas o desarrollarte como persona.*

NC: *Me di cuenta, conforme el proyecto avanzaba, de que los alumnos se integraban mejor y que podían tener más confianza entre ellos y reconocer en el otro sus fortalezas y ayudar a quien mostraba falta de destreza en el uso de alguna herramienta tecnológica, por ejemplo.*

35

35

La investigación

Es importante comprender a qué nos referimos cuando aludimos a la investigación como eje pilar en el proyecto aula. Báez (2009, p. 35) define este concepto de la siguiente manera:

Investigar significa en la pista o hacia la pista, seguir la huella, el rastro. En nuestro caso, es seguir la pista, lógicamente es tratar de averiguar algo sobre lo que no se tiene conocimiento suficiente y posee un valor puramente instrumental: se hace para buscar afirmaciones que contribuyen a encontrar soluciones a los problemas.

En este sentido, los estudiantes se vieron en la necesidad de resolver dudas de vocabulario, de expresiones, o de cómo presentar sus exposiciones. Enseguida se presentan evidencias de ello:

ESI (3): *Yo sí noté cambios porque hubo proyecciones, exposiciones, descripciones y hubo más investigación de parte de nosotros como alumnos.*

NC: *En este proyecto aprendí a ser sólo una guía en el desarrollo de*

sus habilidades, sentar las bases de las estrategias a seguir y que ellos como alumnos desarrollen sus habilidades lingüísticas y actitudinales a su propio ritmo.

Productos académicos

Uno de los elementos clave para el éxito de PA es el método de trabajo por proyectos, que Arbulú (2008) define como un conjunto de experiencias de aprendizaje atractivas, del mundo real, que involucran a los alumnos en proyectos complejos para desarrollar y aplicar habilidades y conocimientos. Es, por lo tanto, imprescindible el acercamiento e intercambio de ideas del profesor con el alumno para aplicar la estrategia acorde con su realidad.

El rol del profesor en el Proyecto Aula es promover la construcción del conocimiento y adecuarlo al contexto del alumno; bajo este enfoque es que el estudiante aprende. El profesor propicia la interacción en el grupo, fomentando así sus habilidades de participación en equipo. Es aquí donde el trabajo colaborativo impacta en su proceso de adquisición de nuevos saberes.

Durante la adquisición de nuevos saberes es importante que se formen pequeños grupos, en donde los estudiantes intercambien información y trabajen en una tarea hasta generar un producto final, aprendiendo a través de la colaboración. Comparando los resultados de esta forma de trabajo con modelos de aprendizaje tradicionales, se ha encontrado que los estudiantes cuando se desempeñan en un ambiente colaborativo (AC) aprenden más, recuerdan por más tiempo el contenido, desarrollan habilidades de razonamiento superior y de pensamiento crítico, y se sienten más confiados y aceptados por ellos mismos y por los demás.

En esta dinámica, el aula es un espacio donde los alumnos participan, intercambian sus ideas y desarrollan proyectos en común. Es claro que en esta interacción de trabajo colaborativo puedan ayudarse mutuamente para investigar de manera más profunda el tema en turno. Respecto de la utilización de tecnología, la incorporación de las TIC fue ejemplo de ello, ya que había alumnos que no estaban familiarizados con el uso de computadoras y en sus compañeros encontraron la ayuda para conocer su funcionamiento; así fue como varios de ellos pudieron diseñar sus presentaciones en Power Point o Video Maker.

Por cuanto hace al esquema del pensamiento complejo, los alumnos demostraron su capacidad de interconectar distintas dimensiones de lo real y desarrollaron una estrategia de pensamiento reflexivo. Morin (1999) sostiene que el pensamiento complejo promueve un enfoque transdisciplinario y holístico, aunque sin abandonar la noción de las partes constituyentes del todo.

Se observaron múltiples interacciones, se puso atención en las conversaciones y se intervino cuando fue pertinente, sólo guiando, para que el alumno pudiera explayar su creatividad en la elaboración de su producto, o para buscar la información requerida. Con fines de supervisión a los equipos, Johnson y Johnson (1999) sugieren :

- Planear una ruta por el salón y conceder el tiempo necesario para observar a cada equipo, lo cual garantiza que todos sean supervisados durante la sesión.
- Utilizar un registro formal de observación de comportamientos apropiados.
- No tratar de contabilizar demasiados tipos de conductas, más bien enfocarse en algunas habilidades en particular o simplemente llevar un registro de las personas que hablan.

En este apartado se presentan evidencias de los productos de los estudiantes, generados bajo el enfoque de Proyecto Aula. Las siguientes presentaciones son tres productos de la tarea 1: dos descripciones de sus familias (Gladys y Graciela), mediante presentaciones en Power Point, y un árbol genealógico en un póster. Se nota una variante en una de las presentaciones, como puede observarse en el trabajo de Graciela, que sólo mostró las fotos pero ella decidió narrar oralmente la descripción de la familia en forma de caricatura.

Como es posible ver, se recurrió a la investigación en cada actividad realizada; por ejemplo, en la tarea 1 se llevó a cabo cierta investigación para despejar dudas sobre nuevo vocabulario, para comunicarse eficazmente de manera escrita y oral, y para describir los datos generales de alguien utilizando adjetivos de personalidad y apariencia física.

La siguiente evidencia corresponde a la tarea 3, en la que el estudiante describe a un compañero/a haciendo uso de la tercera persona del singular, en el tiempo presente simple. Para ello, el alumno entrevistó a su compañera Jéssica, tomó fotos y redactó un reporte que presentó en Power Point (tarea 3a-Jessica).

En la tarea 3b (Gladys) y en la tarea 3c (Gladys y Griselle), la variante del producto consiste en que, con el mismo propósito de hacer uso correcto de la tercera persona del singular en presente simple, el reporte es acerca de los personajes del programa televisivo Icarly.

En relación con la tarea integradora, en el siguiente diálogo, capturado en Video Maker y un audio, se observa la producción oral lograda hasta ese momento. En esta tarea, la habilidad oral es presentada en videos y/o audiograbaciones de una conversación y una entrevista entre los mismos estudiantes, poniendo de manifiesto lo aprendido en el curso. Más allá del dominio de los contenidos del programa, fue evidente la seguridad y fluidez que los estudiantes adquirieron para hablar. Así es como, bajo este esquema de reflexión constante, el alumno se apropió del nuevo conocimiento de una manera significativa.

Con respecto a la evaluación de estos productos académicos, cabe mencionar que el Grupo ACET formula recomendaciones a los maestros aplicadores de la tercera generación (G3) acerca de las rúbricas que podrían aplicarse en el Proyecto Aula. Sin embargo, esta plática fue posterior a su implementación, por lo que decidimos reemplazar el puntaje asignado (10 puntos) al Centro de Auto Acceso de Idiomas por la participación en el PA, incluyendo las evidencias de desempeño, producto de su ejecución.

Conclusiones

Como se ha podido observar, el éxito de Proyecto Aula reside en los ejes sobre los que gira: el uso de las TIC, la complejidad y la investigación, además de la contextualización del aprendizaje basado en situaciones reales y el andamiaje adecuado. Esta postura reflexiva da la pauta a los profesores aplicadores de este proyecto para mejorar y perfeccionar la práctica docente. En tal sentido, es necesario considerar algunos puntos:

- a) Es importante estimular a los docentes aplicadores de Proyecto Aula para que den seguimiento a sus implementaciones y las trabajen con base en la investigación-acción.
- b) Modificar el actual encuadre, por ejemplo, el sistema de evaluación de la ee de Inglés se basa fundamentalmente en un examen final estandarizado (60 puntos) y un examen parcial (20 puntos), dejando 20 puntos de la calificación total a la asistencia al Centro de Autoacceso y/o a la participación en clase, según lo decidan los docentes y la modalidad (presencial, autónoma, virtual) en que se estudie. Por lo que, para ser congruentes con el Proyecto Aula, se requiere otorgar un valor que retribuya significativamente el trabajo y el tiempo que el estudiante le ha dedicado durante todo un semestre.
- c) Acelerar la modificación de los planes de estudios para adecuarlos a esta modalidad de trabajo y tomar en cuenta los diferentes escenarios en los que se imparte la EE.
- d) Reflexionar acerca de la posibilidad de diseñar proyectos que permeen transversalmente las Experiencias Educativas de cada programa de licenciatura en las diversas facultades, para que un sólo proyecto refleje las competencias que se espera que los alumnos desarrollen de manera integral. Para esto, la comunicación y disposición de los maestros hacia el trabajo colaborativo en el diseño de dichos proyectos será determinante.
- e) Dar seguimiento a los diseños instruccionales y ponerlos en un repositorio institucional para que queden a disposición de los docentes, quienes puedan utilizarlos y enriquecerlos, propiciando así un mejor aprovechamiento de los recursos.
- f) Promover foros semestrales, donde se socialicen los procesos y los resultados de las diversas implementaciones de Proyecto Aula, analizándolos desde dos perspectivas: la de los docentes y la de los estudiantes, favoreciendo la retroalimentación para hacer de ésta una experiencia enriquecedora.
- g) Institucionalizar el proyecto a fin de que no sea opcional, es decir, que todos los docentes lo implementen en sus clases, para que de esta manera se trabaje en armonía en torno a un mismo objetivo, considerando, por supuesto, la modalidad en la que se imparte el curso en que se implemente: virtual, presencial, semipresencial (sea) o autónomo.

Finalmente, se puede decir que en este caso la aplicación del Proyecto Aula en el Sistema de Enseñanza Abierta ha permitido identificar la necesidad de que se le promueva, dé seguimiento e institucionalice, pues los estudiantes expresaron que no en todas las Experiencias Educativas se había implementado, debido a que sólo algunos docentes participaron en ello. En este sentido, la disposición e interés de ambos agentes (profesor y alumnos) fueron piezas clave para el éxito de esta implementación, en la que se trabajó en un ambiente colaborativo y propositivo. Cabe mencionar que el desarrollo de habilidades actitudinales, que algunas veces superó el de las lingüísticas, facilitó la comunicación en esta lengua extranjera.

Bibliografía

- ARBULÚ, C. (2008). *Método de aprendizaje basado en proyectos*. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo Lambayaque-ilce-Red Escolar-Aprendizaje. Recuperado de <http://docencia.izt.uam.mx/sgpe/>
- BÁEZ, J. (2009). *Investigación Cualitativa*. Madrid: esic Editorial.
- BURNS, A. (2010). *Doing Action Research in English Language Teaching*. usa: Routledge.
- COFFEY, A. Y ATKINSON, P. (1996). *Making sense of Qualitative Data*. London: Sage Publications.
- GALEANA DE LA O, L. (2006). Aprendizaje basado en proyectos. ceupromed Investigación en Educación a Distancia, Recuperado de <http://ceupromed.ucoj.mx/revista/>
- GLASER, B. G. Y STRAUSS, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- HERRERA, L. ET AL. (2013). El trabajo por proyectos en la enseñanza aprendizaje de Lenguas extranjeras: caso centro de idiomas. En Santillán Campos, F., Modificando la práctica Educativa y social a través de la investigación (pp. 85-94). México: Umbral Editorial.
- HOPKINS, D. (1993). *A teacher's guide to classroom research*. 2a edició. Bristol, usa: Open University Press.
- JOHNSON, D. Y JOHNSON, F. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Needham Heights, ma: Allyn & Bacon.
- KVALE, S. (2011). Las entrevistas en investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata. Recuperado de <http://www.ebrary.com>
- LINCOLN, Y. Y GUBA, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. ca: Sage.
- MAYKUT, P. Y MOREHOUSE, R. (1994). *Beginning Qualitative Research, a Philosophic and Practical Guide*. London: Routledge Falmer.
- MORIN, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París, Francia: unesco.
- MORIN, E. (2004). *Edgar Morin's Path of Complexity*. Recuperado de http://www.academia.edu/213724/Edgar_Morins_Path_of_Complexity
- PATTON, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*, 3a ed. Newbury Park, ca: Sage.
- PÉREZ CHAVES, N. (1999). *La experiencia educativa en el Sistema de Enseñanza Abierta. Ponencia en el marco de la presentación del Nuevo Modelo Educativo. Facultad de Pedagogía, Xalapa*.
- PÉREZ CH., N. (2013). *Crónica del cambio del Modelo Rígido al modelo Integral y Flexible en el Sistema de Enseñanza abierta de la Universidad Veracruzana*. Recuperado de http://www.uv.mx/sea/files/2012/11/03_historia.pdf
- RICHARDS, K. (2003). *Qualitative Inquiry in tesol*. Great Britain: Palgrave.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- SALAS A. Y ROSAS, I. (2013). *Certificación del idioma Inglés en la Universidad*

- Veracruzana. Recuperado de <http://www.uv.mx/personal/alsalas/files/2013/06/Ponencia-SEA-foro-universitario-ASR-ILR.pdf>
- SALAS, M. W. (2012). *Orígenes del Sistema de Enseñanza Abierta en la Universidad Veracruzana*. Recuperado de http://www.uv.mx/sea/files/2012/11/01_historia.pdf
- STAKE, R. E. (2010). *Qualitative Research: Studying How Things Work*. Nueva York: Guilford Press.
- YUKAVETSKY, G. (2008). *¿Qué es Diseño Instruccional?* Recuperado de www.cvonline.uaeh.edu.mx/DiSA/tic/materiales/webquestdi/Que-es-DI.pdf

Capítulo 3

El Proyecto Aula como una nueva estrategia para el aprendizaje autónomo del francés en el Centro de Autoacceso USBI Xalapa

Ángel Augusto Landa Alemán

Contexto de la intervención

El Centro de Autoacceso USBI Xalapa

El Centro de Autoacceso (CAA) es un espacio creado para promover la autonomía en los estudiantes de la Universidad Veracruzana y en el cual los cursos de inglés y francés representan algunas de las EE que se ofertan por pertenecer al MEIF. Francés básico 1 se ubica en el AFEL del referido Modelo y se imparte en la modalidad de autoaprendizaje en el Centro de Autoacceso USBI Xalapa. En ella, los usuarios interactúan con los recursos didácticos y tecnológicos que se encuentran a su disposición, con la finalidad de desarrollar habilidades de comprensión y expresión oral y escrita, así como de conocer aspectos interculturales. En este centro, el usuario utiliza estrategias que le permiten adquirir, en un ambiente de armonía, colaboración y respeto, capacidades para el autoaprendizaje (búsqueda, reflexión, discriminación), mismas que pueden transferirse a otros contextos. El curso de francés básico 1 utiliza el mismo programa de estudios que llevan los Centros de Idiomas de la Universidad Veracruzana, los cuales pertenecen –junto con los Centros de Autoacceso (CAA)– a la Dirección de Centros de Idiomas y Autoacceso.

Los estudiantes (usuarios) del CAA

Quienes se inscriben a la Experiencia Educativa de francés básico 1 se ubican en un nivel introductorio o de acceso, descrito así en el nivel A1 dentro de los comunes de referencia establecidos en el MCERL (2000). Cabe mencionar que todos los cursos de francés de los Centros de idiomas y Autoacceso están reestructurados en función de los niveles de referencia del MCERL. Los estudiantes de francés provienen de diferentes programas educativos y de distintos semestres, lo cual hace que los cursos se caractericen por su heterogeneidad.

El trabajo en el CAA

La metodología de trabajo que se emplea para la Experiencia Educativa de francés básico 1 parte de un curso de inducción en línea en donde los alumnos se familiarizan con las salas de trabajo y la localización de materiales. Posteriormente acuden a una orientación grupal con el asesor de francés, quien les explica la forma de trabajo en el Centro y programan actividades en función de un calendario específico. El asesor les explica que se les dará seguimiento con base en una guía de actividades denominada ruta de trabajo, la cual deberán utilizar durante su estancia en el CAA.

Todos los contenidos del curso, así como los materiales sugeridos, se encuentran en la referida ruta de trabajo, la cual está dividida en dos módulos, y a su vez cada módulo se compone de tres secciones. En cada una de las secciones se trabajan diferentes temas y estructuras que comprenden la consulta de materiales, tanto en hojas de trabajo como en las computadoras (materiales interactivos). Estos materiales contienen ejercicios para trabajar las habilidades de comprensión y expresión oral y escrita, vocabulario y gramática. Al término de cada sección de la ruta de trabajo, los estudiantes deben resolver una autoevaluación (examen de sección) en la que ponen a prueba los conocimientos que van adquiriendo conforme avanzan en sus secciones. Con la finalidad de que detecten sus debilidades y fortalezas, ellos mismos tienen la tarea de calificar dichos exámenes (de cada sección) con el apoyo de una hoja de respuestas.

Al final de cada módulo, los usuarios tienen que presentar un examen parcial en el que serán evaluados por un asesor sobre los temas abordados en el módulo correspondiente. Asimismo, se les proporciona asesoría para la revisión de ese examen parcial y se les ofrece retroalimentación, así como sugerencias para mejorar aquellas áreas en las que hayan presentado más debilidades.

En este sentido, y para comprender mejor el trabajo llevado a cabo por los estudiantes de francés, es importante mencionar que en la asesoría grupal se les informa que uno de los materiales indispensables que deben utilizar y traer al CAA es el portafolio de evidencias, en el cual se integran varios documentos (formatos), como el reglamento interno, el calendario de actividades, la hoja de autoevaluación y seguimiento, la bitácora, los exámenes de cada sección y al final la lista de verbos de FBAS1. Dicho portafolio sirve de evidencia de desempeño al momento en que los usuarios reportan o registran sus avances de cada sección, los cuales son capturados por los asesores en un kárdex electrónico.

Diseño instruccional

Como parte de la estrategia para desarrollar el Proyecto Aula, en un primer momento se realizaron los diseños instruccionales con las diversas tareas de desempeño que permitirían alcanzar el objetivo planteado al inicio del

proyecto y cuya unidad de competencia es la siguiente: “En un ambiente de armonía, colaboración y respeto, el estudiante de francés básico 1, al mismo tiempo que desarrolla el autoaprendizaje, maneja las habilidades básicas de comprensión y de expresión a través de estrategias, tanto orales como escritas, con el propósito de iniciarlo en el manejo de enunciados básicos del francés, enfocándose en su uso cotidiano”.

De esta manera se estableció un producto final, resultado de dos tareas integradoras que permitirían al estudiante irlo construyendo poco a poco. Cabe mencionar que en nuestro proyecto utilizamos el término “etapa” para determinar el momento en el que los usuarios debían realizar una parte del proyecto. A cada parte le llamamos tarea, contando con un total de tres tareas organizadas en diferentes etapas.

Con la finalidad de ilustrar el diseño de los tres productos solicitados a los estudiantes, se presenta la siguiente tabla de la [tarea 1](#), [tarea 2](#) y [tarea 3](#), basada en los objetivos de desempeño en términos de complejidad, investigación y tecnología:

Producto: Tarea 1 / Tarea 2	
Situación: Un grupo de estudiantes mexicanos se prepara para recibir a un estudiante francés que participará como asistente del profesor de francés.	
Objetivos de desempeño: Los estudiantes mexicanos deben intercambiar información sobre su vida personal y actividades cotidianas con el asistente.	Objetivo 1 El estudiante busca, en diferentes materiales (libros, ruta de trabajo, glosarios, internet), ejercicios relacionados con los primeros contactos que se establecen en situaciones formales e informales.
	Objetivo 2 El estudiante crea su diálogo siguiendo, como modelo, los ejemplos encontrados.
	Objetivo 3 El estudiante envía, por correo electrónico, el desarrollo de las actividades al asesor de francés para retroalimentación de la primera etapa.
	Objetivo 4 El estudiante intercambia información personal con sus compañeros.
	Objetivo 5 El estudiante identifica algunas actividades de la vida cotidiana.
	Objetivo 6 El estudiante pone en práctica frases relativas a actividades de la vida cotidiana.
	Objetivo 7 El estudiante describe sus actividades cotidianas.
	Objetivo 8 El estudiante envía, por correo electrónico, el desarrollo de sus actividades al asesor de francés y recibe retroalimentación.
	Objetivo 9 El estudiante intercambia información de su vida cotidiana con sus compañeros dentro del caa.

Producto: Tarea 3

Situación: Foro presencial en donde los estudiantes juegan el rol de entrevistados y entrevistadores, con el fin de practicar la presentación y comentar las actividades que realizan en un día completo.

Objetivos de desempeño: Los estudiantes se presentan y comentan sus actividades cotidianas mediante un role-play.	Objetivo 1 Retomar el vocabulario abordado en los módulos 1 y 2 de la Ruta de Trabajo de la ee fbas 1.
	Objetivo 2 Utilizar estructuras simples en tiempo presente en las formas afirmativa, negativa e interrogativa.
	Objetivo 3 Organizar la entrevista de acuerdo con las actividades de preparación previas.
	Objetivo 4 Investigar las diferentes formas de diálogos para la presentación formal e informal de los materiales que se encuentran en la sección de francés del Centro de Autoacceso.
	Objetivo 5 Investigar el vocabulario y las estructuras utilizadas para la descripción de actividades cotidianas.
	Objetivo 6 Realizar la tarea con el apoyo de una computadora del Centro de Autoacceso.
	Objetivo 7 Buscar en Internet ejercicios que aborden el tema de las presentaciones y las actividades cotidianas.
	Objetivo 8 El estudiante intercambia información personal y de su vida cotidiana en un taller de conversación en el caa.

45

45

Para efectos de la evaluación del producto final (tarea 3) se efectuó la siguiente rúbrica de evaluación, tomando como máximo un valor de cinco puntos; otros cinco puntos se obtuvieron con la realización de las tareas 1 (2.5 puntos) y 2 (2.5 puntos).

Rúbrica de evaluación

Puntaje	Realización de la tarea	Adecuación e interacción	Corrección de la lengua (léxico/gramática)	Ritmo y pronunciación
5%	El mensaje responde perfectamente a las exigencias que se establecieron en las condiciones para el Foro.	Las respuestas se adecuan a las preguntas de los compañeros. Las ideas son pertinentes y bien desarrolladas. El estudiante participa en el foro y toma la iniciativa en la interacción. La conversación se establece generalmente de manera coherente.	El vocabulario y las estructuras gramaticales son variados. Los errores gramaticales y de léxico no impiden la comprensión del mensaje.	El mensaje es enviado con facilidad sin largas pausas, ni dudas. La pronunciación, la entonación y la fluidez no perturban la comunicación.
4%	El mensaje responde a las exigencias que se establecieron en las condiciones para el Foro.	Las respuestas generalmente se adecuan a las preguntas de los compañeros. Las ideas son, en la mayoría de los casos, pertinentes y algunas bien desarrolladas. El estudiante responde la mayor parte del tiempo en el Foro y rara vez toma la iniciativa en la interacción. La conversación se establece parcialmente de manera coherente.	El estudiante utiliza una variedad limitada de vocabulario y estructuras gramaticales con errores ocasionales. Los errores gramaticales y de léxico no impiden la comprensión del mensaje y no se necesita de la ayuda del asesor.	El mensaje es recibido con algunas pausas y dudas. La pronunciación, la entonación y la fluidez raramente perturban la comunicación.
3%	El mensaje responde parcialmente a las exigencias que se establecieron en las condiciones para el Foro.	Una gran parte del mensaje es comprensible con la ayuda del asesor. Las respuestas no se adecuan siempre a las preguntas de los compañeros.	El estudiante utiliza vocabulario y estructuras gramaticales limitadas y a veces mal empleados. Los errores léxicos y gramaticales impiden la comprensión del mensaje.	La conversación es recibida con largas pausas y dudas. La pronunciación, la entonación y la fluidez perturban con frecuencia la comunicación.
2%	El mensaje no responde a las exigencias que se establecieron en las condiciones para el Foro.	La mayor parte del tiempo el mensaje es incomprendible o el estudiante no puede expresarse.	El estudiante utiliza vocabulario y estructuras gramaticales muy limitadas y mal empleados. Los errores léxicos y gramaticales impiden totalmente la comprensión del mensaje.	La conversación es interrumpida por numerosas pausas y muchas dudas. La pronunciación, la entonación y la fluidez impiden la comunicación.

Implementación

Metodología para la intervención

El enfoque metodológico bajo el cual se desarrolla esta investigación se encuentra enmarcado dentro del cualitativo, específicamente en la investigación-acción, la cual se caracteriza por su objetivo de mejora dentro del ámbito educativo e implica la intervención de los sujetos para mejorar sus propias prácticas (Bausela, 2014).

En este sentido y para efectos de este proyecto, se decidió que se seleccionaría a los estudiantes que participarían en la implementación del Proyecto Aula de las tres primeras asesorías grupales, obteniendo así un grupo de 53. En estas asesorías grupales se les expuso la metodología de trabajo para el curso de francés básico 1 y se les mencionó en qué consistía el Proyecto y cómo se trabajaría durante el curso. Después de elegir a los participantes, la población quedó compuesta por alumnos procedentes de diversos programas educativos, cuyo punto en común sería que pertenecían al grupo piloto de Proyecto Aula, para quienes se elaboró un plan de trabajo diferente al del resto de los estudiantes de FBAS 1. Dicho plan consistió en un calendario de actividades similar al del curso normal, pero con la integración de tres tareas que conformarían el proyecto de francés.

Como se acaba de mencionar, los seleccionados recibieron una asesoría grupal en la que se les explicó que PA tenía como objetivo reforzar contenidos y desarrollar su producción oral en francés, a través de actividades específicas. A continuación, en la tabla 1, se presentan las características de la población de este estudio:

Tabla 1. Participantes

Número de alumnos participantes en el Proyecto Aula: 53
Procedencia: Diferentes programas educativos.
Sexo: 19 mujeres, 8 hombres.
Edades: entre 18 y 21 años.

En esta sesión también se expuso que quienes terminaran en tiempo y forma todas las actividades obtendrían un porcentaje de 10% para su calificación final; se les informó que este proyecto estaría dividido en tres tareas, la primera se realizaría al final de la sección 3 del módulo 1 y la podrían enviar por correo electrónico para su revisión. Asimismo, se les pidió asistir al taller de conversación número 3, con la finalidad de poner en práctica la actividad que se les había solicitado para dicha tarea. La misma dinámica se aplicó para la tarea 2, que llevarían a cabo al término de la sección 3 del módulo 2. Finalmente, la tarea 3 también se desarrollaría en un taller de conversación, con la finalidad de practicar los temas abordados que servirían de preparación para el examen oral final de francés. Así, los estudiantes que cumplieran con los productos requeridos, acudieran al taller de conversación y que hubieran cumplido en

tiempo y forma con las tareas del proyecto, obtendrían un puntaje de 10 % que se sumaría a la calificación final de su curso (tabla de porcentajes).

En esta misma asesoría se proporcionó a cada estudiante el calendario de actividades, en donde se plasmaron las fechas de las tareas (etapas) que formaban parte del proyecto, especificándose en qué momento deberían entregar sus productos y en qué taller de conversación practicarían lo visto en la ruta de trabajo. De igual forma, se aclaró que podían encontrar en el portal internet del CAA las tareas dentro de dicha ruta, mismas que serían enviadas por correo electrónico en formato PDF. Asimismo, se les detalló con qué recursos didácticos y tecnológicos contaban para realizarlas dentro del CAA.

Con la finalidad de dar seguimiento adecuado de los avances, se enviaron correos a los estudiantes con las actividades a realizar en el centro de autoacceso y se les animó y recordó constantemente lo que deberían efectuar. En un inicio fueron pocos los estudiantes que respondieron el correo confirmando la recepción de los archivos, sin embargo, algunos de ellos lo hicieron al acudir a las instalaciones del CAA.

Seguimiento y observación del cambio

A fin de llevar a cabo el seguimiento del proyecto y con el objetivo de alternar los instrumentos para recolectar datos claves para efecto de esta investigación, el asesor de francés, encargado de la planeación y pilotaje, recurrió a la revisión del programa educativo y a la metodología que se aplica en este Centro para el autoaprendizaje del francés. Tal como lo menciona Vasilachis (2006), se pueden utilizar diversas técnicas para obtener los datos, en forma alternativa o conjunta: la observación, la conversación informal, *focus groups*, además del análisis de documentos y literatura. Es así que se hicieron observaciones (monitoreos en las diferentes salas de trabajo del CAA), revisión de documentos (programa educativo, portafolios, kárdex electrónico, exámenes, tareas) y una encuesta (enviada al final de cada tarea). El procedimiento para dar seguimiento a los avances del proyecto se describe a continuación:

- a) Una vez elaborada cada tarea y puesta en el servidor interno del CAA, se mandó también por correo electrónico para asegurar que cada estudiante las tuviera.
- b) En este caso se optó por la observación directa, ya que ésta consiste en que el investigador se ponga personalmente en contacto con el hecho que trata de investigar (Díaz, 2011). Por tal razón, el asesor se enfocó en monitorear en las salas del caa, con la intención de apoyar a los alumnos de francés en lo que respecta a cuestiones lingüísticas y/o metodológicas, haciendo preguntas sobre sus avances.
- c) Una vez que se cumplió con el primer módulo de la ruta de trabajo, algunos estudiantes empezaron a enviar sus trabajos correspondientes a la etapa1 (tarea 1) vía correo electrónico. Además, algunos comenzaron a asistir a la conversación número 3, donde se revisó el producto de

esa primera etapa, que consistía en preparar diálogos de presentación en francés.

d) Se elaboró una lista de seguimiento, donde se anotaron los nombres de quienes enviaron las tareas correspondientes, así como los de quienes participaron en los talleres de conversación. Posteriormente se les envió un correo electrónico para hacerles llegar comentarios y observaciones sobre los diálogos realizados.

e) Se utilizó, como se hace cada semestre, el kárdex electrónico. Este instrumento contiene la base de datos de todos los estudiantes inscritos en el Proyecto Aula y los inscritos en las diferentes Experiencias Educativas. De esta manera, los asesores dieron seguimiento a las actividades que los estudiantes registraban en asesorías, por ejemplo, la entrega oportuna de la tarea 1, así como las observaciones e indicaciones hechas a la misma. De igual manera, se registraban las calificaciones y observaciones de las autoevaluaciones que los estudiantes efectuaban; también se anotaban tanto las conversaciones a las que asistían los alumnos, como indicaciones y/o avisos que agregaban los asesores.

f) Se revisó el portafolio de evidencias, el cual es una herramienta didáctica que da cuenta de los avances y productos de cada estudiante. En esta modalidad dicha herramienta sirve para monitorear el aprendizaje, pero también es un referente para planear y organizar sus avances de acuerdo con su propio ritmo y objetivos de aprendizaje. De tal manera, el portafolio permite, además, observar el cumplimiento de sus metas, dentro del mismo se encuentran diferentes documentos, como el reglamento interno del caa, el calendario de actividades en el cual se estipulan las fechas y las actividades que pueden entregar en asesoría, también se añade la hoja de seguimiento y autoevaluación, la bitácora junto con las autoevaluaciones correspondientes a cada sección y módulo de la ruta de trabajo, y al final del portafolio una lista de conjugaciones de verbos en francés. Tales herramientas permitieron a los estudiantes recordar las fechas importantes de las diferentes actividades a llevar a cabo durante el curso, lo que les facilitaba acoplarse y planear mejor sus actividades en el CAA.

49

49

Según García (2003), una de las ventajas del cuestionario es que tiende a ser versátil y por ello puede ser utilizado en la investigación y en la evaluación de personas, procesos, etcétera, además de abarcar aspectos tanto cualitativos como cuantitativos. Con esto en mente, se decidió que sería el instrumento que permitiría recolectar y analizar datos de los estudiantes de manera rápida y eficaz, ya que se pretendía recabar la opinión de quienes participaron en el pilotaje y conocer más sobre el proceso que llevaron a cabo en la realización de cada una de las tareas. Se elaboraron tres cuestionarios compuestos con preguntas abiertas y de opción múltiple, relativas a aspectos como las instrucciones de las actividades, la realización y utilidad de las mismas, el reforzamiento de contenidos a partir de las actividades propuestas y finalmente se

solicitó a los estudiantes su punto de vista sobre la realización de dicha tarea y comentarios complementarios para la mejora. El cuestionario 1 contó con ocho preguntas, el cuestionario 2 con siete y el cuestionario 3 con tres preguntas abiertas. En el contexto del CAA, y para fines de este estudio, dado que el asesor no tenía contacto diariamente con los participantes, en algunos casos se les proporcionaron los tres cuestionarios de manera personal y en otros se optó por enviarlos vía correo electrónico, siguiendo a García (2003), quien sugiere que en estos casos la relación se limita a una carta de presentación para solicitar el completamiento del cuestionario e indicar la posible utilidad de los datos recogidos.

a) En un primer momento se evaluaron las tareas 1 y 2, las cuales fueron entregadas al asesor de acuerdo con el calendario de actividades anteriormente establecido. Una vez revisadas y corregidas, se devolvieron a los estudiantes cuando acudían a sus asesorías de revisión de exámenes, aprovechando ese tiempo para señalar observaciones de la tarea correspondiente (1 o 2). En cuanto a la tarea 3, se reutilizaron los contenidos abordados previamente y se invitó a los alumnos a ponerlos en práctica en un taller de conversación (presencial), en el que se tomó nota de quienes acudieron y participaron activamente. El objetivo de este taller era utilizar las herramientas lingüísticas abordadas en la ruta de trabajo y en las tareas 1 y 2, por lo que se recurrió a la autoevaluación y coevaluación, en la que la producción del estudiante era calificada por el conjunto del grupo.

b) Para el examen oral final de francés se prepare una rejilla de evaluación que se destacó por tomar en cuenta diferentes aspectos lingüísticos. La prueba estuvo dividida en tres partes: primero, se solicitó al estudiante que se presentara de manera general y si era necesario el asesor intervenía haciéndole algunas preguntas básicas (nacionalidad, familia, edad, etcétera); en un segundo momento, se le pidió seleccionar cinco tarjetas que contenían palabras clave (vistas durante sus actividades en las tres tareas) y se le solicitó que formulara una pregunta por cada palabra. En un tercer momento, el alumno seleccionó un documento corto que describía una situación de comunicación en la que desarrollaría un rol en interacción con el asesor. Cada uno pasaba con alguno de los asesores para completar las tres etapas del examen. El asesor que llevó a cabo el seguimiento y aplicación total del proyecto pudo constatar la mejora en la producción oral de muchos estudiantes, lo que representó un indicador confiable.

Análisis y resultados de la implementación

La planeación y aplicación del Proyecto Aula representó una estrategia relevante, ya que parte de principios comunes que han impactado también el aprendizaje del francés como lengua extranjera, por ejemplo, *la pédagogie de*

projet (la pedagogía del proyecto) y *l'approche actionnelle* (enfoque basado en la acción). La pedagogía del proyecto permite obtener aprendizajes a partir de productos concretos, ofreciendo la posibilidad de apoyarse en la movilidad de competencias transversales de los estudiantes, así como en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (Reverdy, 2013). Por su parte, el enfoque basado en la acción (o accional) también propone la movilización de competencias generales y específicas de la lengua, pero en un contexto social, ya que el estudiante se vuelve un agente y los productos no solamente representan proyectos de clase, sino que de alguna manera tienen un impacto social (Robert, Rosen y Reindhart, 2011). En este sentido, los estudiantes son vistos como actores sociales que pertenecen a una comunidad y que tienen tareas no solamente de tipo lingüístico; es decir, se desarrollan en un entorno específico y en un campo de acción concreto en el que se requiere la utilización estratégica de competencias para alcanzar un resultado determinado (Marco Común Europeo, 2002).

La propuesta de desarrollar tres tareas como parte de un proyecto innovador responde, entonces, a los principios mencionados anteriormente; por una parte, se trató de que las dos primeras tareas fueran integradas al producto final (tarea 3) y, por otra, se buscaba que para poder desarrollarlas y diseñarlas, los estudiantes movilizaran conocimientos lingüísticos abordados durante el curso, al mismo tiempo que otros conocimientos generales. Las situaciones contextuales de las que parten las tres tareas responden a vivencias reales a las que los estudiantes se han enfrentado en el marco de su autoaprendizaje en el CAA.

Tal como se puede constatar en la tabla 2, el total de participantes fue de 53 estudiantes (100%), de los cuales 31* (58%) realizaron las tres etapas del Proyecto Aula, junto con los cuestionarios finales. De estos 31, 17 (32%) entregaron las tres tareas del proyecto en tiempo y forma, además, asistieron a los talleres de conversación organizados en torno a los contenidos de dichas tareas, lo cual tuvo repercusiones positivas en los resultados del examen final oral, ya que fueron capaces de producir elementos lingüísticos básicos en francés de manera fluida, bien estructurada, clara y sencilla. Por otra parte, los otros 14 participantes (26%) registraron un buen desempeño en su examen final oral; sin embargo, registraron dificultades en la manera de expresarse en ese idioma, por ejemplo: mostraron nerviosismo, falta de confianza en ellos mismos, reflejaban incompreensión de frases o expresiones sencillas que el asesor les proporcionaba.

Por otra parte, 22** participantes (41%) no obtuvieron resultados satisfactorios; algunos abandonaron el proyecto por distintas razones, otros no cumplieron con las tareas y reprobaron el curso. Se puede destacar que 11 de ellos (20%) empezaron, pero desertaron; algunos de estos estudiantes se inscribieron a esta EE, acudieron a la primera asesoría y jamás regresaron. Este fenómeno es común, hasta cierto punto, ya que muchos buscan obtener créditos a través de experiencias de AFEL y se inscriben en línea. No obstante, después de asistir a la plática con un asesor se dan cuenta de que la modalidad de autoaprendizaje no es tan sencilla como pensaban, pues requiere

de compromiso, responsabilidad y toma de decisiones en cuanto a su propio aprendizaje. Para muchos alumnos es difícil acostumbrarse a trabajar de esta manera y prefieren estudiar bajo una modalidad presencial en donde el profesor, a diferencia del asesor de un centro de autoacceso, está constantemente en contacto con ellos e impartiendo las clases.

Lo anterior también se advirtió en cuatro estudiantes (0.7%) que siguieron el curso, pero no entregaron alguna de las tareas establecidas desde el inicio y no acudieron a los talleres de conversación. Uno (0.1%) reprobó, ya que solamente cumplió con lo mínimo: la entrega de sus exámenes de cada sección de la ruta de trabajo, el resultado en el examen final escrito fue muy bajo y no se presentó al examen final oral. Finalmente, seis estudiantes (11.3%) obtuvieron una calificación mínima aprobatoria de 6.0. Se identificó que éstos fueron irregulares durante el curso, es decir, muchas veces no acudían a los talleres de conversación o a las asesorías, entregaban a destiempo y dedicaban poco tiempo efectivo a su autoaprendizaje, de acuerdo con los datos que se obtuvieron del seguimiento que los asesores realizan en el kárdex electrónico.

Tabla 2. Desempeño de los estudiantes participantes

Características	Número de estudiantes
Participantes que llevaron a cabo las tres etapas del Proyecto Aula (incluidos talleres de conversación)	17*
Participantes que llevaron a cabo las tres etapas del proyecto (sin talleres de conversación)	14*
Participantes que abandonaron el proyecto	11**
Participantes que no cumplieron ni con tareas ni con los talleres de conversación	4**
Participantes reprobados	1**
Participantes aprobados con notas mínimas (6.0)	6**
Total de participantes	53

Otro aspecto significativo y valioso para este análisis fue, sin duda, la información recabada en los cuestionarios finales sobre el desarrollo de las tareas 1, 2 y 3. Los puntos más destacados arrojaron lo siguiente:

- La gran mayoría de los encuestados aseguraron haber comprendido las instrucciones, ya que éstas fueron claras y precisas. De igual manera, en las actividades propuestas que los remitían a sitios de internet, podían realizar ejercicios de comprensión exitosamente.
- También coincidieron en que realizaron todas las actividades solicitadas, a excepción de cinco estudiantes que reportan no haber hecho todas.
- La mayoría menciona que las dos tareas les permitieron reforzar los contenidos abordados en la ruta de trabajo y que efectuaron los productos solicitados al final de éstas.

- Asimismo, reportan que la última tarea –es decir, la última conversación– les sirvió mucho en su preparación para el examen oral y lamentaron que no durara más.
- Para la mayoría de los estudiantes, haber realizado este tipo de tareas fue de mucha utilidad para aprender más y poner en práctica los nuevos conocimientos. Finalmente, algunos sugirieron que se continuara con actividades de esta naturaleza y con más talleres de conversación. Otras sugerencias reportaron que les gustaría que fueran más cortas las tareas, porque no les daba tiempo de hacerlas completas y que en general les había gustado el curso.

Productos académicos

Como muestra de las evidencias, productos de su trabajo que los estudiantes de FBAS 1 presentaron, se seleccionaron algunos ejemplos correspondientes a las tareas 1 y 2. Cabe mencionar que cada una de éstas fue diseñada como semi-dirigida, tomando en cuenta que los alumnos que asisten al CAA necesitan una guía para el desarrollo de su autoaprendizaje. Las tareas consistían en recomendar sitios de internet (revisados minuciosamente) que propusieran ejercicios lingüísticos en los que se revisan y refuerzan los contenidos que abordaron en la ruta de trabajo. Asimismo, en el sitio internet se elaboraron ejercicios de comprensión sobre el tema revisado. Al final se les solicitó un producto en el que reutilizaran las herramientas lingüísticas vistas tanto en la ruta de trabajo, como en las actividades de las tareas.

Durante la estancia de los estudiantes en el CAA, el asesor monitoreaba de manera presencial los avances de los estudiantes, se acercaba y preguntaba el estado de su avance, y si pertenecían al Proyecto Aula, les recordaba que tenían que realizar las diferentes tareas que aparecían en la ruta de trabajo. Por otra parte, en la conversación número 3 se revisaban los diálogos que se les pidió al final de la tarea 1, lo cual sirvió para reforzar los contenidos del módulo 1 y los motivó para producir en lengua francesa. También se pudo constatar que al tener la oportunidad de construir un diálogo, los alumnos hicieron uso de su creatividad e imaginación, ya que los diseños fueron, en general, muy originales. Incluso, en algunos casos, se tomaban fotos y ellos mismos eran los personajes de sus conversaciones.

Conclusiones

Partiendo de los datos que se obtuvieron, sin duda la implementación de este proyecto dio buenos resultados, especialmente para los estudiantes que se responsabilizaron y tomaron decisiones convenientes en cuanto a su propio aprendizaje. Esto revela una apertura hacia esta modalidad autónoma y posiciona al Proyecto Aula como una estrategia que funciona e impacta positivamente en la adquisición del francés como lengua extranjera, aunque aún

podría optimizarse a partir de esta experiencia. En tal sentido, cabe mencionar que este pilotaje sirvió como punto de referencia para la aplicación del mismo en semestres posteriores. Conviene destacar que, entre los buenos resultados que se observaron, la mejora en la producción oral fue la más notoria; sin embargo, es necesario seguir motivando a los estudiantes y apoyarlos en esta modalidad, ya que para muchos resulta difícil no estar frente al maestro toda la clase. Así, nuestra tarea como asesores de lengua es proporcionar las herramientas adecuadas para desarrollar estrategias que favorezcan, además del aprendizaje de la lengua, el aprendizaje autodirigido.

En cuanto a los seis talleres de conversación que se organizaron, como ya se mencionó, se revisaron los productos que fueron solicitados tanto de forma escrita como oral, dando mayor énfasis a la expresión oral. Como resultado, se comprobó que los alumnos que asistieron a los talleres y realizaron todas las tareas en tiempo y forma fueron quienes obtuvieron calificaciones satisfactorias, así como buen desempeño en su examen oral, al cual se presentaron con confianza en sí mismos, retomando aspectos que habían abordado en sus tareas y en los talleres.

A partir de lo anterior se puede destacar la importancia de los cuestionarios, ya que la información obtenida permitió conocer la opinión de los estudiantes en torno a la utilidad de las tareas y puede servir como indicador para mejorar algunos aspectos de diseño de las mismas. De igual manera, se pudo comprobar el apoyo que representó para muchos estudiantes haberlas realizado, reflejándose en el avance positivo de su desempeño académico.

Bibliografía

- ACET. 2010. *Guía para autoevaluar el diseño instruccional de la unidad de aprendizaje/Experiencia Educativa*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- _____. 2010a. *Guía para el seguimiento y la evaluación de la innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Proyecto Aula*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- BAUSELA, E. 2014. La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-10. Recuperado de <http://rieoei.org/profesion25.htm>
- CONSEJO EUROPEO. 2002. *Marco Común Europeo de Referencia*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer (cecr). [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_fr.asp_\(consultada el 11 de octubre de 2014\)](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_fr.asp_(consultada%20el%2011%20de%20octubre%20de%202014)).
- DÍAZ SANJUAN, L. 2011. *La observación*. Col. Textos de apoyo didáctico. México: unam, Facultad de Psicología.
- DIRECCIÓN GENERAL DE DESARROLLO ACADÉMICO E INNOVACIÓN EDUCATIVA. 2013. Área de Formación y Elección Libre (afel). Xalapa: Universidad Veracruzana. <http://www.uv.mx/dgda/afel/>
- GARCÍA MUÑOZ, T. (2003). *Etapas del proceso investigador: Instrumentación. El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación*. Almendralejo, España. Recuperado de http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf
- REVERDY, C. 2013. Des projets pour mieux apprendre. Dossier d'actualité veille et analyse 82 (Février). Recuperada de <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/82-fevrier-2013.pdf>
- ROBERT, J. P., ROSEN, E. Y REINHARDT, C. 2011. *Faire classe en fle. Une approche actionnelle et pragmatique*. Paris: Hachette.
- UNIVERSIDAD VERACRUZANA. Centro de Autoacceso usbi Xalapa. Recuperado de www.uv.mx/portalcadi
- _____. Dirección de Centros de Idiomas y Centros de Autoacceso. Recuperado de <http://www.uv.mx/dcia/direccion-de-los-centros-de-idiomas-y-centros-de-autoacceso/>
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis di Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Barcelona: Editorial Gedisa.

Capítulo 4

Aprendizaje de francés 2 del Centro de Autoacceso USBI-Xalapa: transformación e innovación

Juan Manuel Hernández Barros
Luz del Carmen Rivas Morales

Contexto de la implementación

El presente trabajo da cuenta de un proyecto de intervención, innovador e integrador, dentro del desarrollo de la Experiencia Educativa (EE) de francés B2 (FBAS2), impartida en el Centro de Autoacceso (CAA) de la Unidad de Servicios Bibliotecarios de la Información (USBI) Xalapa de la Universidad Veracruzana, en modalidad de autoaprendizaje. Esta EE se ofrece bajo el enfoque por competencias, incluidas en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) y la metodología de este mismo enfoque. Asimismo, se brindó como parte del Área de Formación de Elección Libre (AFEL) a alumnos de nivel licenciatura y se inscribieron en ella 21 estudiantes de diferentes programas educativos (PE), quienes decidieron tomarla como complemento de su formación profesional.

Dentro del contexto de la intervención, cabe mencionar que los 21 usuarios (como se denomina a los estudiantes en Centros de Autoacceso) que participaron en el proyecto habían cursado francés básico 1 en modalidad autónoma durante el semestre inmediato anterior en este Centro de Autoacceso USBI-Xalapa y que en el periodo intersemestral de enero 2012 se preparó el proyecto, mismo que consistió en tres fases: el andamiaje del proyecto, la implementación del curso y la elaboración y presentación final.

Dicho proyecto constó de cinco tareas que los estudiantes fueron llevando a cabo conforme adquirirían los conocimientos definidos en el programa, en el cual se planeó que además de la ruta de trabajo y los recursos documentales del Centro de Autoacceso, las competencias lingüísticas se desarrollarían haciendo uso de diferentes recursos tecnológicos e impresos, graduados de acuerdo con el nivel de complejidad de las tareas cotidianas básicas, según el MCERL. Desde la primera asesoría se motivó y asesoró a cada uno para realizar las tareas gradualmente, se les enseñó a usar los softwares Didapages y Audacity; asimismo, se les invitó a aplicar los conocimientos adquiridos en la EE de Computación Básica (motores de búsqueda, herramientas de office, entre otros), gracias a los cuales presentarían sus actividades, haciendo efectiva la transversalidad.

Las tareas contenidas en el proyecto son consideradas como actividades indispensables en el curso, puesto que preparan al estudiante de francés para la prueba de certificación de lengua francesa DELE, nivel A1 (usuarios de nivel elemental de habla no francesa de acuerdo con el MCERL). Además, impulsan la aplicación de la tecnología en la adquisición de nuevos saberes lingüísticos, permitiendo conocer otras culturas y apreciar la propia.

La implementación de este proyecto tiene como propósito de aprendizaje que el usuario, inscrito en el curso autónomo de francés básico 2, identifique recursos que le permitan investigar y seleccionar información pertinente para producir textos en ese idioma, haciendo uso de la tecnología. Tales escritos brindan información sobre su ciudad, los medios de transporte que se utilizan, las opciones de recreación que hay, los tipos de hospedaje y los costos, información que sirve de guía a visitantes extranjeros de habla francesa.

A lo largo del periodo escolar se guía al usuario a desarrollar diferentes habilidades lingüísticas, a hacer uso de las estructuras gramaticales contenidas en el programa y de los recursos proporcionados tanto en el Centro de Autoacceso, como en su entorno estudiantil. La evidencia de su trabajo es un libro electrónico, en donde se concentra toda la información que se pondrá al servicio de los visitantes.

De acuerdo con la unidad de competencia que contempla el programa de estudios de la EE de francés básico 2, el estudiante debe producir expresiones orales y escritas simples sobre personas y cosas; describir su casa y su localización; comprender textos cortos y sencillos; dar instrucciones; leer mensajes breves; reconocer expresiones familiares en situaciones cotidianas y escribir frases o ideas sobre personajes imaginarios o sobre sí mismo.

57

57

Diseño instruccional

Al crear el andamiaje del proyecto en el diseño instruccional se plantearon cuatro objetivos de aprendizaje que dan cuenta de las competencias que se deben alcanzar al finalizar el curso y que corresponden a los saberes que un estudiante de este nivel debe obtener de acuerdo al MCERL. A continuación se describen los objetivos propuestos para el proyecto:

- El estudiante investiga, haciendo uso de la tecnología y material impreso que hay en el Centro de Autoacceso y la biblioteca, sobre las actividades de recreación que se ofrecen en la ciudad a los turistas extranjeros, sus costos y horarios, los medios de transporte que se utilizan y la organización de la ciudad o la región.
- El estudiante clasifica la información recabada en diversas fuentes y la organiza de acuerdo con su tipo (textos orales o impresos) y con la temática (sitios turísticos, actividades de entretenimiento, leyendas más conocidas), para incluirla paulatinamente en el libro electrónico.
- El estudiante redacta correctamente enunciados cortos utilizando el modo imperativo en formas afirmativa y negativa, para dar indicaciones

orales y escritas en un lenguaje claro y sencillo para localizar sitios de interés. También explica el tipo de actividades recreativas que se pueden realizar en la región y construye pequeños textos que, de manera general, dan a conocer alguno de los mitos o leyendas de la ciudad.

- El usuario organiza y carga la información en el software Didapages de acuerdo con su tipo (orales, escritos, videos), empleando herramientas de ofimática, así como recursos multimedia para la edición de imágenes y sonido (audacity, adobe, photoshop).

Para el logro de estos objetivos se diseñaron cinco tareas organizadas de lo fácil a lo complejo, las cuales –por ser un curso en modalidad de autoaprendizaje– contaban con una clave de respuesta y fases de retroalimentación, que se sugirió fueran trabajadas con apoyo de un asesor de francés y en colaboración con sus compañeros. A continuación se explican a detalle.

Tarea I; Tarea II; Tarea III; Tarea IV; Tarea V

Implementación

58

Por tratarse de autoaprendizaje, el contacto inicial entre los estudiantes y los asesores se estableció en la primera asesoría. En esta sesión se entregó el programa, se dio a conocer el proyecto, la forma de evaluación y el calendario de actividades para desarrollar progresivamente el proyecto a lo largo de todo el curso.

Se armó un libro electrónico **muestra** en Didapages (versión 1.2), que se incluyó en la ruta de trabajo de francés básico 2, al cual se incorporó el total de las tareas del proyecto, así como los apoyos bibliográficos y electrónicos. Este libro se puso a disposición de los estudiantes en la página del Centro de Autoacceso, para que pudiera ser consultado en todo momento y se dio la facilidad de poder copiarlo en dispositivos portátiles o en equipos móviles de uso personal; además, se creó una cuenta de correo electrónico para el envío de tareas, actividades y dudas.

De igual manera, se capacitó a los estudiantes en el uso de las herramientas electrónicas para la elaboración del libro electrónico; se cargaron todos los programas en las computadoras disponibles para los usuarios del Centro de Autoacceso, para quienes decidieran trabajar en este espacio, y se proporcionó el software a quienes lo solicitaron. Finalmente, se calendarizaron las sesiones de conversación, presentación de avances, asesorías sobre estrategias de aprendizaje y lingüísticas, así como de evaluaciones parciales y finales.

Respecto del procedimiento para llegar al diseño instruccional, se llevó a cabo una minuciosa revisión de los descriptores del MCERL, los cuales sirvieron de base para preparar las tareas y para la definición puntual de las

58

competencias que se debían adquirir en este nivel para estar en posibilidades de presentar el examen de certificación DELF A1. Para definir los objetivos de desempeño se analizó el programa y la ruta de trabajo de FBAS2, el número de tareas y su complejidad, el tema de las sesiones de conversación y el apoyo técnico que debía ponerse a disposición de los usuarios.

Asimismo, se analizaron diferentes programas libres existentes para grabar audio, video y animaciones, seleccionando Didapages, Audacity, Google Maps y algunas herramientas de office. Como se mencionó anteriormente, se capacitó a los usuarios a través de asesorías individuales o en pares en el uso del software que cada uno de ellos decidió utilizar.

Metodología

Tomando en cuenta que el presente trabajo tuvo como objetivo, además de la implementación del proyecto integrador, conocer el impacto de esta aplicación en el curso de francés básico 2 en modalidad autónoma, se consideró la investigación-acción como el método más apropiado para este tipo de intervención didáctica.

Durante la puesta en práctica del proyecto integrador se elaboraron documentos de apoyo a la colecta de datos, tales como una guía de actividades, una autoevaluación para conocer la opinión crítica de los usuarios en cuanto a su desempeño, un cuestionario para conocer la opinión de los estudiantes acerca del curso, los materiales de trabajo, actividades y tareas solicitadas como evidencias de desempeño para la evaluación final, el guion de la entrevista que se aplicó al final del curso y una guía de criterios de evaluación que incluye los aspectos que serían considerados en cada fase del proyecto.

Por último, se llevó a cabo la valoración del desempeño de los estudiantes y su nivel de conocimiento de la lengua, a través de autoevaluaciones formales, exámenes parciales, un examen final oral y escrito, una autoevaluación final del proyecto, un cuestionario y una entrevista grabada.

Productos académicos

En esta sección se mencionan dos proyectos elaborados durante el periodo escolar, que fueron considerados en la calificación de los estudiantes. El proyecto 1 lo realizó un estudiante del programa educativo de Artes Visuales, en el cual se muestra claramente el perfil del estudiante, el gusto por el arte, el conocimiento de la ciudad en la que se desenvuelve y la integración de la cultura y la música, utilizando la lengua francesa y los temas de acuerdo con su nivel lingüístico. En cuanto al proyecto 2, lo ejecutó un estudiante del programa educativo de Ingeniería Civil, en el cual fue notorio la aplicación de sus conocimientos acerca del diseño arquitectónico y la construcción, el manejo de videos y de indicaciones de tiempo y lugar en francés, así como los principales temas abordados durante el curso.

Conclusiones

El proyecto FBAS2 permitió una mayor interacción entre los asesores de francés promoviendo un intenso trabajo académico para la mejora del proyecto. También de acuerdo con el objetivo de aprendizaje y la unidad de competencia descritos al inicio de este texto, se pudo constatar que los 21 estudiantes que llevaron a cabo el proyecto alcanzaron las expectativas planteadas, tales como producir expresiones simples, de manera oral y escrita, acerca de los temas seleccionados al inicio del mismo.

En lo que se refiere al uso de la tecnología aplicada al aprendizaje de lenguas, de acuerdo con las impresiones de los estudiantes, recopiladas en los diferentes instrumentos, es posible mencionar que el uso de software innovador en el aprendizaje de lenguas extranjeras, promovió y estimuló una mejor adquisición del francés. De igual manera, las tareas aplicadas a contextos reales dieron pie a plantear y brindar una oportunidad de aprendizaje diferente, capaz de ser reutilizada en otros contextos.

Con base en los puntos de vista de los estudiantes, obtenidos de la autoevaluación y el cuestionario, se concluye que la mayoría de ellos coincidieron en algunos aspectos importantes: el buen uso del francés de una forma práctica en el ámbito turístico y un mejor conocimiento del entorno y de temas culturales actuales.

A través de las entrevistas, los estudiantes expresaron su satisfacción por aprender, además del francés y la cultura de países francófonos, a elaborar un libro electrónico utilizando temas y contenidos que se trabajaron durante el semestre. Sin embargo, es necesario mencionar que la queja constante fue el poco tiempo que pudieron dedicarle al proyecto al intentar incluir las tareas en un trabajo final.

Las evidencias de desempeño, la información recabada a través de los diferentes instrumentos, así como la opinión de los estudiantes en las asesorías individuales son una muestra de su motivación por alcanzar los objetivos del curso y aplicar este conocimiento en sus actividades cotidianas.

Respecto de nuestra experiencia como diseñadores instruccionales, se puede mencionar que aun cuando los elementos del enfoque por competencias ya se habían considerado en el diseño de los cursos, en los Centros de Idiomas y Centros de Autoacceso se ha venido trabajando con tareas que llevan al usuario a alcanzar gradualmente ciertos niveles de competencia lingüística en cada ciclo. Cabe señalar que éstas no habían sido agrupadas en un proyecto integrador, así que esto fue el aporte principal para nuestros cursos.

En general, los alumnos que llevaron el curso de francés básico 2, al incorporar el Proyecto Aula se sintieron alentados, por lo que sus evidencias fueron enriquecedoras en todos los aspectos y lograron resultados satisfactorios, además de haber desarrollado habilidades lingüísticas aplicadas en un contexto real. Cabe mencionar que, acorde con la filosofía del aprendizaje autodirigido, la cual sugiere proporcionar una gama de apoyos que permitan aprender de manera autónoma, descubrir la mejor manera de aprender, esta-

blecer metas a corto y mediano plazo, además de automonitorear su avance (Holec, 1990), la idea fundamental de la implementación de este proyecto –apoyar al usuario a hacer una distribución apropiada de su tiempo, de los contenidos del programa, de las actividades y de las asesorías– resultó viable.

Recomendaciones

Considerando los productos, los hallazgos y las experiencias durante este proyecto, y con la finalidad de evitar lo más posible la frustración y/o deserción, es necesario formular algunas sugerencias, tales como:

- Adecuar la ruta de trabajo, si se inserta el proyecto integrador en alguna de las ee de francés.
- Reducir actividades y/o tareas obligatorias dentro del proyecto.
- Guiar a los estudiantes en la mejor distribución de su tiempo y en el planteamiento de objetivos de aprendizaje antes de iniciar el curso.

Observaciones

A partir de la perspectiva de los estudiantes y de las observaciones de los asesores, se procedió a realizar las modificaciones pertinentes al proyecto, que volvió a aplicarse en el semestre inmediato posterior:

- Se redujo el número de tareas: en la segunda fase sólo se solicitaron cuatro, en lugar de cinco;
- Se incluyeron temas de práctica en la ruta de trabajo por cada sección;
- Hubo revisión de avances en la realización del libro electrónico previo a los exámenes parciales.

Bibliografía

- CONSEIL DE L'EUROPE. 1991. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Didier.
- _____. 1997. *Portfolio européen des langues. Propositions d'élaboration*. Strasbourg: Didier.
- GARCÍA CAMPOS, H. M. 1993. *Las áreas verdes públicas de Xalapa. Ecología Urbana Aplicada a la Ciudad de Xalapa*. Xalapa: Instituto de Ecología A.C.
- HOLEC, H. (1990). Apprendre à l'apprenant à s'évaluer: quelques pistes à suivre. *Études de Linguistique Appliquée*, (80), 122-131.
- HYMES, D. H. 1994. *Vers la compétence de communication*. Paris: Didier.

Capítulo 5

Proyecto Aula en una clase de alemán básico en el Centro de Idiomas Veracruz

Luz Edith Herrera Díaz
Jacqueline Evelia Tiburcio Barwis

Contexto de la implementación

Grupo/Curso

La implementación del Proyecto Aula, objeto del presente capítulo, se llevó a cabo en una clase de alemán básico II del Centro de Idiomas región Veracruz (CIV), de la Universidad Veracruzana. El edificio del CIV, que cuenta con 13 aulas, un centro de autoacceso y oficinas administrativas, se localiza en uno de los cinco campus de la institución, el cual se encuentra en la zona conurbada Veracruz-Boca del Río. El ingreso a este escenario de trabajo no nos representó obstáculo administrativo alguno, ya que con anterioridad se obtuvieron los permisos formales requeridos.

La Experiencia Educativa de alemán básico II se ofrece al público general, así como a estudiantes, quienes la pueden cursar como parte del AFEL de los programas de licenciatura en la UV. Las clases se impartieron en un horario de 20:45 a 21:50 horas, de lunes a jueves, en un aula apropiada para el uso de las TIC. Para lo anterior, se realizaron planeaciones semanales, mensuales e intersemestrales, se utilizaron materiales didácticos correspondientes a otros libros de texto y, de manera parcial, en el programa de esta Experiencia Educativa.

Participantes

Las personas que participaron en el proyecto fueron 20 estudiantes de la EE alemán básico II y la docente; algunos pertenecían a la comunidad estudiantil de la UV y otros al público general. Los estudiantes fueron tres: dos de la facultad de Medicina y una de la facultad de Ingeniería. De los estudiantes externos a la UV, uno era de la carrera de Derecho Aduanal y una de la carrera Tramitación Aduanal. De estos 20 alumnos, se seleccionaron cinco para formar parte del grupo de discusión, durante el cual se colectaron datos sobre el impacto de la intervención implementada.

Diseño instruccional

Diseñar un curso implica planeación, reflexión y evaluación constante, siendo el Proyecto Aula un ejemplo de ello. Relativo a la planeación, el diseño instruccional es el punto de partida de la puesta en marcha de esta nueva forma de trabajar en clase, mismo que “se entiende [como] un proceso sistemático, planificado y estructurado, que se apoya en una orientación psicopedagógica adecuada a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y que guarda coherencia con un modelo educativo dado” (Universidad Veracruzana, 2010).

El diseño instruccional ha de verse como un oficio que propende por el diseño de ambientes de aprendizaje, y en ese sentido se abre a un espacio muy amplio para articular distintas tendencias en cuanto al currículo, la didáctica, las concepciones de aprendizaje y la evaluación. (Chiappe, 2008, p. 238)

Aquí se presenta la descripción de la labor/proyecto de aprendizaje, que consta de tres tareas, además de la integradora: 1) Mundo laboral (profesiones); 2) Cultura y civilización (itinerario); 3) Póster de aprendizaje (gramática perfekt); integradora: tarjeta postal (redacción con información de las tres tareas).

Fecha de inicio de la aplicación: 1 de febrero de 2011.

Fecha de término de la aplicación: 24 de mayo de 2011.

Número de sesiones de la aplicación: ocho sesiones
(dos sesiones por tarea).

En las tablas 1, 2, 3 y 4 se muestra el diseño instruccional de la EE alemán básico II, en la que se basó la implementación de la nueva estrategia de aprendizaje que se aplicó en este grupo.

Tabla 1. Diseño instruccional de la tarea 1

Clase de tarea	Objetivos de desempeño en términos de complejidad, investigación y tecnologías. Acción, condiciones, herramientas necesarias y estándares de ejecución o desempeño
<p>Tarea 1 Contexto: estudiantes de alemán nivel básico II MBAS200 del CIV, (EE AFEL y público en general).</p> <p>El estudiante investiga acerca de la profesión asignada: lugar o empresa de trabajo, área de desempeño, uniforme, sueldo, datos generales y posibles trabajos que puede realizar, ampliando así su visión acerca del mundo laboral.</p> <p>muc: el estudiante presenta el tema asignado, interactuando en parejas en un ambiente de colaboración, creatividad y respeto, para así identificar la diversidad del ámbito laboral.</p>	<p>Objetivo de desempeño 1 En un ambiente de colaboración y respeto, el estudiante selecciona un papel que tiene escrito el nombre de una profesión, la cual representará con su pareja. r</p> <p>Objetivo de desempeño 2 Los estudiantes, en pareja, investigan acerca de la profesión asignada: lugar o empresa de trabajo, área de desempeño, uniforme, sueldo, datos generales. nr</p> <p>Objetivo de desempeño 3 Los estudiantes, en pareja, elaboran una presentación (Power Point) acerca de la profesión asignada que contenga información acerca de su sitio de trabajo, área de desempeño, uniforme, sueldo, datos generales. ra</p> <p>Objetivo de desempeño 4 En un ambiente de respeto, atención, interés y apreciación a la diversidad del mundo laboral, los estudiantes, en pareja, presentan oralmente ante sus compañeros a sus personajes en un tiempo de tres minutos cada uno, intercambiando después información con otros "profesionistas" en un tiempo de 10 minutos (para todo el grupo). ra</p>

R = Recurrente. NR = No recurrente. RA = Recurrente Automatizado.

muc = Micro Unidad de Competencia (Sub-competencia).

Tabla 2. Diseño instruccional de la tarea 2

Clase de tarea	Objetivos de desempeño en términos de complejidad, investigación y tecnologías. Acción, condiciones, herramientas necesarias y estándares de ejecución o desempeño
<p>Tarea 2 Contexto: estudiantes de alemán nivel básico II mbas200 del CIV, (EE AFEL y público en general).</p> <p>El estudiante investiga, en Internet o en guías turísticas, acerca del tour asignado (museos, teatros, gastronomía, castillos, etcétera) de la ciudad de Viena, información que presenta ante sus compañeros.</p> <p>muc: el estudiante presenta, de manera oral y escrita, el itinerario turístico de la ciudad de Viena, interactuando en grupos de cuatro, en un ambiente de colaboración, creatividad y respeto; para así identificar la diversidad cultural de la capital de Austria.</p>	<p>Objetivo de desempeño 1 En un ambiente de colaboración y respeto, el estudiante selecciona un papel en el que estará escrito el tema que deberá exponer en grupos de cuatro. R</p> <p>Objetivo de desempeño 2 Los estudiantes, en grupos de cuatro, investigan información acerca del tema asignado: museos, teatros, gastronomía y castillos. NR</p> <p>Objetivo de desempeño 3 Los estudiantes, en grupos de cuatro, elaboran una presentación en Power Point acerca del tema asignado. RA</p> <p>Objetivo de desempeño 4 En un ambiente de respeto, atención, interés y apreciación por la cultura de la capital de Austria, los estudiantes, en grupos de cuatro, presentan oralmente a sus compañeros el tema asignado, en un tiempo máximo de 10 minutos. RA</p>

66

Tabla 3. Diseño instruccional de la tarea 3

Clase de tarea	Objetivos de desempeño en términos de complejidad, investigación y tecnologías. Acción, condiciones, herramientas necesarias y estándares de ejecución o desempeño
<p>Tarea 3 Contexto: estudiantes de alemán nivel básico II mbas200 del CIV, (EE AFEL y público en general).</p> <p>El estudiante escribe 10 oraciones acerca de las actividades realizadas durante el fin de semana largo, utilizando las formas del pretérito perfecto.</p> <p>muc: el estudiante presenta el póster didáctico "Lernplakat" frente al grupo, en un ambiente de respeto, atención e interés, explicando las actividades realizadas y el uso didáctico del mismo.</p>	<p>Objetivo de desempeño 1 En un ambiente de colaboración y respeto, el estudiante redacta las oraciones que presentará en su póster didáctico "Lernplakat", en forma digital e impresa. R</p> <p>Objetivo de desempeño 2 Los estudiantes, en grupos de tres, diseñan la forma en que presentarán el "Lernplakat" relacionado con las actividades realizadas durante el fin de semana largo. NR</p> <p>Objetivo de desempeño 3 Los estudiantes, en grupos de tres, elaboran un póster didáctico "Lernplakat", digital e impreso, con las actividades realizadas en el fin de semana largo. RA</p> <p>Objetivo de desempeño 4 En un ambiente de respeto, atención e interés, los estudiantes, en grupos de tres, presentan oralmente a sus compañeros el póster didáctico "Lernplakat" realizado en forma digital e impresa, y explican cómo funciona, mediante ejemplos y práctica, en un tiempo de 10 minutos. RA</p>

66

Tabla 4. Diseño instruccional de la tarea integradora

Clase de tarea	Objetivos de desempeño en términos de complejidad, investigación y tecnologías. Acción, condiciones, herramientas necesarias y estándares de ejecución o desempeño
<p>Tarea integradora Contexto: estudiantes de alemán nivel básico II mbas200 del CIV, (EE, AFEL y público en general).</p> <p>El estudiante elabora una tarjeta postal digital y la intercambia con otra pareja, quien reporta de forma oral la tarjeta postal de sus compañeros. MUC integradora: el estudiante presenta la tarjeta postal digital con datos de un personaje que estuvo de visita en Viena, integrando las tareas 1, 2 y 3, e intercambia la información con otra pareja, en un ambiente de colaboración y respeto.</p>	<p>Objetivo de desempeño 1 En un ambiente de colaboración y respeto, el estudiante reúne información de un personaje (edad, profesión, idioma, hobbies, origen) y su tour por Viena, el cual presentará en parejas. R</p> <p>Objetivo de desempeño 2 Los estudiantes, en pareja, diseñan la forma en que presentarán la tarjeta postal digital con la información del personaje y su tour por Viena. NR</p> <p>Objetivo de desempeño 3 Los estudiantes, en parejas, diseñan la tarjeta postal digital con la información del personaje y su tour realizado en Viena. RA</p> <p>Objetivo de desempeño 4 En un ambiente de respeto, atención e interés por conocer a otros personajes, los estudiantes, en parejas, presentan a otras parejas su personaje y el tour que realizó por Viena, en un tiempo de 10 minutos, intercambiando datos de los personajes de la tarjeta postal digital. RA</p>

67

67

Implementación

El presente proyecto, cobijado por la investigación cualitativa, se desarrolló como una investigación-acción (i-a), relevante para el área de Ciencias Sociales, ya que –como menciona Suárez (2002, p. 3)– la “i-a es una forma de estudiar, de explorar, una situación social, en nuestro caso educativa, con la finalidad de mejorarla”, y en ésta se constituyen como “indagadores” aquellos involucrados en la situación investigada. En el ámbito educativo, Chamot, Barnhardt y Dirstine (1998) consideran que la base de la investigación-acción es el salón de clases y es llevada a cabo por docentes, con la finalidad de reflexionar y mejorar su propia práctica. Con base en lo anterior, la atención se enfocó en la implementación del Proyecto Aula en un grupo específico: alemán básico II, del que se analizaron las áreas de oportunidad (problemas potenciales); posteriormente se diseñaron estrategias de enseñanza-aprendizaje que pudiesen contribuir a la solución de dicho problema y, por lo tanto, a la mejora del ejercicio docente y del aprendizaje de los estudiantes; y finalmente procedimos a evaluar los resultados de dicha implementación.

Con base en la idea de que la investigación-acción requiere de métodos y/o técnicas de colecta de datos que nos ayuden a conocer mejor la situación específica del aula, tales como registros anecdóticos, notas de campo, registros en audio, video y fotografías, entrevistas, cuestionarios, pruebas de rendimiento, pruebas documentales, diarios, relatos autobiográficos, etcétera

(Hopkins, 1989; Winter, 1989), a lo largo de la puesta en práctica de las actividades planeadas según el diseño instruccional (ver sección 2) se llevaron a cabo metódicamente una serie de observaciones, toma de fotografías y posteriormente se aplicaron entrevistas individuales y en grupo focal.

Se puede decir que la i-a resultó adecuada como método de investigación, ya que según se dijo anteriormente, se apoya en la identificación y análisis de una situación determinada que puede ser remediable y/o perfectible: la producción oral de los estudiantes de alemán básico II del Centro de Idiomas Veracruz de la Universidad Veracruzana; la ulterior implementación de una nueva estrategia didáctica (Proyecto Aula) en el grupo. También constituyó un medio que podría ayudar a optimizar nuestra propia tarea profesional. Los cambios realizados y los resultados de ellos podrían derivar en futuras investigaciones acerca de tales cambios (Curry, 2006).

Metodología

Para la colecta de los datos se destaca la observación participante dentro del salón de clase y el grupo de discusión entre los alumnos. En la elección de la observación como instrumento para la obtener datos se tomó en cuenta la recomendación de Stake (2010), quien dice que las observaciones conducen al investigador hacia una mejor comprensión del caso. Además, durante la observación en la investigación-acción, el investigador cualitativo registra los acontecimientos para ofrecer una descripción relativamente incuestionable para posteriores análisis y para el informe final. Por tanto, "deja que la ocasión cuente su historia, la situación, el problema, la resolución o la irresolución del problema" (Stake, 2010, p. 6).

En este tipo de observación participante, el indagador interactúa con la comunidad, participa algunas veces en las actividades del grupo y observa el comportamiento del mismo. De esta manera, la observación participante involucra la interacción social entre el investigador y los informantes, durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo (Taylor y Bodgan, 1992). De acuerdo con Rodríguez, Gil y García (1999, p. 165), lo anterior "requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que se están observando, lo que supone participar en la vida social y compartir las actividades fundamentales que realizan las personas para formar parte de una comunidad o institución". En este caso, la docente se involucró en todos los sucesos que se presentaron a lo largo del curso y, particularmente, durante la realización de las actividades planeadas dentro del diseño instruccional. Además de fungir como docente e interactuar con los estudiantes como tal, grabó algunos videos en clases, observó con propósitos investigativos y elaboró un diario de observación, un instrumento de uso interno en el que se tomaron las notas de campo correspondientes, incluyendo las reflexiones y conclusiones de las tareas del proyecto implementado.

La siguiente técnica de recolección de datos aplicada durante la investigación fue el grupo de discusión, el cual tiene dos raíces teórico-prácticas,

aunque con marcadas diferencias epistemológicas que presuponen dos formas empíricas distintas de practicarse. La versión norteamericana, hoy en día conocida como *focus group*, que se generó y desarrolló a partir de entrevistas grupales, constituyó un instrumento de análisis social y psicoterapéutico que llevaron a cabo Robert K. Merton, M. Fiske y Patricia L. Kendall, en Estados Unidos, entre las décadas 30 y 40 (León, 2007). La otra versión es la europea (española), que creó, epistemológicamente hablando, Jesús Ibáñez y que se conoce como grupo de discusión.

Como instrumento metodológico cualitativo, la versión de *focus group* ha tenido gran aceptación en el terreno de la mercadotecnia (Soler, 1997), en los escenarios académicos como grupo de discusión, con el objetivo de realizar estudios para la evaluación de programas de intervención social (Stewart y Shamdasani, 1990), para examinar la opinión pública (Pettracci, 2004) y para el análisis sociocultural en medios de comunicación (Cervantes, 2002). Según Krueger (1988, p. 24), "un grupo de discusión puede ser definido como una conversación cuidadosamente planeada. Diseñada para obtener información de un área definida de interés".

En lo que se refiere al análisis de datos, se llevó a cabo basándonos en el "método de comparación constante" (Lincoln y Guba, 1985, basado en Glaser y Strauss, 1967; Maykut y Morehouse, 1994) y el "método de conceptualización/codificación" propuesto por Coffey y Atkinson (1996). Éstos se ajustaron a las necesidades del estudio y resultaron apropiados para escudriñar los datos que obtuvimos durante la fase de la colecta misma, y una vez que ya se contaba con toda la información. Del análisis de datos surgieron dos temas: la contribución del trabajo por proyectos y la apropiación del trabajo por proyectos, mismos que se ven reflejados en los productos de las tareas de los estudiantes, los cuales presentaron de acuerdo con las actividades propuestas en el diseño instruccional.

Productos académicos

Una de las principales finalidades en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras es lograr que los alumnos se comuniquen en otro idioma con eficacia, precisión, propiedad y coherencia. Es por ello que la didáctica actual en los Centros de Idiomas de la Universidad Veracruzana se ha centrado en el enfoque comunicativo, que se manifiesta a favor de las cuatro habilidades: comprensión auditiva y lectora, y expresión oral y escrita. Mediante este enfoque se pretende capacitar al estudiante para una comunicación real con otros hablantes de la lengua meta, al elaborar textos, videos, audios y materiales auténticos e incluyendo actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad fuera del aula (Consejo de Europa, 2001).

Además, en el marco de este enfoque se valora el uso de la lengua oral, a través de la interacción comunicativa y la socialización grupal al realizar trabajos por proyectos, tal como se presenta en el siguiente fragmento de la entrevista con un estudiante:

Estudiante 2: *Bueno, a mí me agradó ver las demás exposiciones porque eran distintas a lo que uno expuso y vi que todos estamos avanzando al mismo nivel y sí tenemos las mismas complicaciones, no hablamos muy fluido, todavía, pero no soy la única que no sabe hablar fluido, sino que todos estamos iguales y estamos avanzando parejo.*

El aprendizaje basado en proyectos contribuye a crear una zona de desarrollo próximo (ZDP), definido por Woolfolk (2006, p. 49) como la "fase en el que el niño puede resolver una tarea si recibe la ayuda y soporte necesario". En este caso, en el proceso de aprendizaje de los contenidos del programa de la EE alemán básico II mediante el trabajo por proyecto, un estudiante compartió:

"Estudiante 4: Yo siento que lo de los proyectos está padre, porque es algo que se te queda a ti; por ejemplo, quienes expusieron acerca de castillos ya saben más sobre eso; teatros y es vocabulario que investigas y se te queda, está padre".

Una importante aportación de la implementación del Proyecto Aula es el tema de la interculturalidad en el salón de clases. De acuerdo con Böhm, Garciadiego, Pflieger y Rall (2008), este tema está de moda y ejerce una fascinación particular en todos los que enseñamos lenguas. En este sentido, la interculturalidad se interpreta de maneras diversas, de acuerdo con diferentes corrientes y es, para el contexto de la enseñanza de una segunda lengua, la más relevante de las competencias macro (Hymes, 1995). Primeramente, para entender la interculturalidad, Böhm et al. (2008) mencionan que cultura, como tal, es un concepto inherente de las clases de lenguas, bajo el postulado que aprender una nueva es también conocer aspectos nuevos de una cultura. Por su parte, el MCERL (2002) define a la interculturalidad como el fenómeno en el cual un usuario de una lengua extranjera es capaz de relacionar la cultura materna con la nueva, sin tener que producir una separación entre ambas. Esto conduce a considerarlas como fenómenos sociales y a establecer una mejor comunicación con los agentes de la cultura ajena.

En la primera tarea compleja se intenta promover el tema de la interculturalidad, propiciando que los estudiantes investiguen acerca de diversas profesiones/oficios, lugares de trabajo o empresas, áreas de desempeño, uniformes, sueldos y datos generales, así como los posibles trabajos que puede desempeñar determinada persona, ampliando así su visión acerca del mundo laboral en Alemania y comparándolo con el de México.

En la segunda tarea compleja los estudiantes investigan, en Internet o en guías turísticas, la información (museos, teatros, gastronomía, arquitectura, castillos, etcétera) de un tour por la ciudad de Viena. Luego exponen la información obtenida ante sus compañeros en la lengua meta, tomando el riesgo de evidenciar sus debilidades, fallas y/o carencias, tal como lo plantea Reyes (2002) cuando afirma que la toma de riesgos parece ser un elemento significativo en la clase de lenguas y está muy relacionada con la autoestima.

Es decir, el estudiante que no tiene miedo al error y mucho menos al ridículo, es aquel que enfrenta retos sin estar seguro que su participación sea correcta o pertinente; simplemente muestra que ha entendido parcial o totalmente el contenido de la clase, y lo que menos le afecta es ser objeto de burla entre sus propios compañeros de clase.

En la tercera tarea compleja, los estudiantes, en grupos de tres y en un tiempo de 10 minutos, presentan de manera oral ante sus compañeros el póster didáctico "Lernplakat" en formato digital y/o impreso, y explican cómo funciona, además de ejercitar con ellos los ejemplos de dicho póster relativo al tiempo pretérito perfecto. En esta tercera tarea, en un ambiente de respeto, atención e interés, se aprecia el aprendizaje significativo y la apropiación de los contenidos del programa por parte de los aprendientes.

Para finalizar, integrando las tareas 1, 2 y 3 e intercambiando la información con otra pareja en un contexto de colaboración y respeto, los estudiantes muestran y explican la tarea integradora, que consiste en elaborar una tarjeta postal digital con datos de un personaje que visitó Viena. En los productos académicos logrados durante la última parte de la implementación del diseño instruccional se manifiesta uno de los principales ejes planteados en el Proyecto Aula, la incorporación de las TIC.

Conclusiones

Si bien el trabajo por proyectos, desde tiempo atrás, ha sido parte medular del aula de lenguas extranjeras y no tan novedoso como lo plantea el Proyecto Aula, en esta incursión de la Universidad Veracruzana la apropiación del mismo, de acuerdo con los hallazgos en una investigación relativa al asunto en cuestión (cf. Herrera et al., 2013), se debe a que los estudiantes se identificaron con los contenidos, ya que se introdujeron temas actuales en contextos reales, tal como lo plantea una estrategia situada (Díaz, 2006). Además, como producto de la investigación, tuvieron la oportunidad de vincular la información previa y la nueva, identificando y comparando (concordancias y discrepancias) las dos culturas (alemana y mexicana).

Así, a lo largo de la indagación surgió la interculturalidad como eje central en las discusiones en el aula, evidenciándose la falta de material auténtico para el contexto mexicano en los libros de texto. El enfoque de los materiales de alemán como lengua extranjera (DaF) que regularmente son utilizados en centros de enseñanza de idiomas (en todo el mundo), no toma en cuenta los aspectos socioculturales del lugar en el que se adoptan. Debido a la carencia de apoyos didácticos auténticos acordes a nuestro entorno, esta investigación llevó al docente a reflexionar sobre la elaboración e integración de materiales con temas relevantes para los universitarios y para su formación; por ejemplo, lenguas con propósitos específicos y/o académicos.

Con base en los resultados de la presente investigación y en la reflexión docente, se sugieren algunas acciones para obtener mayores beneficios al impartir clases apoyadas en el aprendizaje basado en proyectos:

- Flexibilizar la elección de los temas a trabajar en los proyectos de los estudiantes.
- Promover la investigación-acción en el salón de clases y continuar implementando el Proyecto Aula para su mejora.
- Acelerar la modificación de los planes de estudios para adecuarlos a esta modalidad de trabajo.
- Reducir el número de tareas (máximo dos, más la tarea integradora) en el diseño instruccional.
- Modificar la forma de evaluación que aún está vigente y que se basa en un esquema tradicional para asignar calificaciones.

A continuación se resumen aquellos aspectos relevantes de la experiencia de la investigación aquí presentada y sus hallazgos:

- La presencia de factores psicoafectivos superó la de los comunicativos y de aprendizaje de la lengua.
- El trabajo colaborativo enriqueció la propuesta didáctica.
- El diálogo intercultural en el aula como medio de reconocimiento de la otredad se sostuvo en varias ocasiones.
- La construcción de conocimiento y aprendizaje significativo, a partir de los contextos reales presentados, fue notoria.
- El fomento de la investigación y la autonomía no sólo partió del docente (facilitador), sino del interés de los propios estudiantes que seleccionaron por sí mismos la información requerida y su respectiva fuente, así como la forma de abordarla y presentarla.
- Las redes sociales, como puente de comunicación docente-estudiante y estudiantes-estudiantes se extendió a lo largo del curso, por lo que se formó un grupo de Facebook cuyo nombre es Rote Karte, integrado por estudiantes de todos los grupos de alemán.
- Los proyectos promovieron la creatividad de los alumnos e impulsaron la competitividad para entregar trabajos de calidad.

Bibliografía

- BALCÁZAR, P. GONZÁLEZ, N. GURROLA, G. Y MOYSÉN, A. (2010). *Investigación cualitativa*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- BÖHM, S., GARCADIAGO, R., PFLEGER, S. Y RALL, D. (2008). Hacia la interculturalidad en el salón de clase de lenguas extranjeras. Reflexiones generales y aspectos didácticos. 12 Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras: Evolución y diversidad en la enseñanza-aprendizaje. México: CELE.
- CERVANTES, C. (2002). El grupo de discusión: de la mercadotecnia al estudio de la cultura y la comunicación. Ponencia alaic, Bolivia. Recuperado de <http://ccdoc.iteso.mx/cat.aspx?cmn=search&fulltext=creator%3A%-22CERVANTES+BARBA+Cecilia%22&pos=11>
- COFFEY, A. Y ATKINSON, P. (1996). *Making sense of Qualitative Data*. London: Sage Publications.
- CONSEJO DE EUROPA. (2002). Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- CURRY, M. J. (2006). Action research for preparing reflective language teachers. Recuperado de http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.sfu.ca%2Fheis%2Farchive%2F25-1Curry_ActionResearch_eddone.doc&ei=HW39UqaxLIKVygGPwoHQAQ&u sg=AFQjCNE9UQlupTGxsd-DKnrGpcUKX9sQGOQ&bvm=bv.61190604,d.aWc
- CHAMOT, A. U., BARNHARDT, S. Y DIRSTINE S. (1998). *Conducting Action Research In The Foreign Language Classroom*. Northeast Conference, New York: National Capital Language Resource Center. Recuperado de <http://www.studymode.com/essays/Conducting-Action-Research-In-The-Foreign-832950.html>
- CHIAPPE, A. Blog personal. Recuperado de <http://andreschiappe.blogspot.mx/>
- CHIAPPE L., A. 2008. Diseño instruccional: oficio, fase y proceso. *Educación y Educadores*, 11, 229-239.
- DÍAZ BARRIGA, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre escuela y vida*. México: McGraw Hill.
- GLASER, B. G. Y STRAUSS, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- HERRERA, L., MORALES, M., TIBURCIO, J. E IBARGUEN, G. (2013). El trabajo por proyectos en la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras: caso Centro de idiomas. En Santillán Campos, F., *Modificando la práctica Educativa y social a través de la investigación* (pp. 85-94). México: Umbral Editorial.
- HOPKINS, D. (1989). *INVESTIGACIÓN EN EL AULA: GUÍA DEL PROFESOR*. BARCELONA: PPU.
- HYMES, D. (1995). Acerca de la competencia comunicativa. En Llobera et al., *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27-46). Madrid: Edelsa.

- KRUEGER, R. (1988). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- LAGUNES, A. (2010). *El proyecto aula como alternativa para el impacto en la docencia del modelo educativo integral y flexible de la Universidad Veracruzana*. Veracruz: Universidad Veracruzana. Recuperado de <http://www.rae.es/rae%5CNoticias.nsf/Portada1?ReadForm&menu=1>
- LEÓN, G. (2007). El grupo de discusión como artefacto científico para el análisis social. *Razón y Palabra*, 12 (57). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520710010>
- LINCOLN, Y. Y GUBA, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. CA: Sage.
- MAYKUT, P. Y MOREHOUSE, R. (1994). *Beginning Qualitative Research, a Philosophic and Practical Guide*. London: Routledge Falmer.
- PETRACCI, M. (2004). La agenda de la opinión pública a través de la discusión grupal. Una técnica de investigación cualitativa: el grupo focal. En Kornblit, A., *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*, pp. 77-90. Buenos Aires: Biblos.
- REYES, M. R. (2002). *El error en el aprendizaje de lenguas*. Quintana Roo: Universidad de Chetumal.
- RODRÍGUEZ, G., GIL, J. Y GARCÍA, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- SANDÍN, MA. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- SOLER, P. (1997). *La investigación cualitativa en marketing y publicidad: el grupo de discusión y el análisis de datos*. Barcelona: Paidós.
- STAKE, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- STAKE, R. E. (2010). *Qualitative Research: Studying How Things Work*. New York: Guilford Press.
- STEWART, D. Y SHAMDASANI, P. (1990). *Focus groups. Theory and practice*. Londres: Sage.
- SUÁREZ PAZOS, M. (2002). Una reflexión sobre algunas cuestiones relacionadas con la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(1), 40-56.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- UNIVERSIDAD VERACRUZANA. 2010. Blog Diseño Instruccional. Recuperado de <http://www.uv.mx/blogs/disenoinstruccional/>
- UNIVERSIDAD VERACRUZANA (2011). *Presentación del proyecto aula*. Veracruz: Universidad Veracruzana. Recuperado de <http://www.uv.mx/proyecto-aula/>
- WINTER, R. (1989). *Learning from Experience. Principles and Practice in Action-Research*. London: The Falmer Press.
- WOOLFOLK, A. (2010). *Psicología educativa*. México: Pearson Educación.

75

Implementación del Proyecto Aula
Enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras
fue editado por la Biblioteca Digital de
Humanidades de la Dirección General del Área
Académica de Humanidades de la Universidad
Veracruzana el 14 de diciembre de 2017.

75