

DIFERENCIACIÓN PEDAGÓGICA

Modelo de enseñanza de francés como lengua extranjera en un contexto áulico diversificado con futuros docentes en el Noreste de México

VALERIA AIMÉ DÁVILA GARZA, ORLANDO VALDEZ VEGA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Abstract - The diversity of the student within educational institutions allows teachers to enrich their practices and promote meaningful teaching scenarios. This article presents the first phase of a research whose specific population corresponds to the future teachers in Northeastern Mexico, whose first objective is to develop criteria for teachers to accompany their practice through the model of pedagogical differentiation, considering the different characteristics of those involved in the learning process. The second objective corresponds to the identification of the learning profile of students in their process of learning French as a foreign language. The third objective proposes the relevance of teacher training to develop criteria that allow the appropriate support of teaching methodologies with a differentiation in terms of structures, processes, contents and/or productions. Finally, a methodological approach is briefly presented, which will be developed in detail in the second phase of this research.

Keywords: differentiation, heterogeneity, French teaching, learning styles, teaching styles.

1. Introducción

En México, la enseñanza del francés ha incrementado en los últimos años dentro de las instituciones públicas y privadas. Hoy en día se cuenta con una amplia difusión y promoción del idioma francés mediante diversos programas de enseñanza, eventos culturales, jornadas de formación para el personal docente, programas de intercambio de asistentes de lengua entre México y Francia, programas de becas, apoyo para las certificaciones, ferias de empleo, entre otras oportunidades que propician la enseñanza del idioma en el país (Instituto de Francés de América Latina [IFAL], s.f.). Este factor es clave para determinar la importancia de la actualización de las y los docentes de francés, así como de la formación de las y los futuros docentes.

Las exigencias educativas no sólo de un idioma extranjero sino de la educación en general, conducen a una reflexión sobre las prácticas docentes que guían los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como los modelos de los que se sirve el personal docente para dar respuesta a los nuevos escenarios

socioeducativos y a las necesidades que se presentan desde la singularidad del alumnado y del mundo globalizado en el que se vive. La diferenciación, vista en este estudio como el eje principal para responder a la heterogeneidad del aula, es presentada por Tomlinson (2013) como la adaptación de factores curriculares tales como el contenido, los procesos o las producciones, considerando el perfil de aprendizaje del estudiantado para garantizar su aprendizaje.

En este artículo se presenta la primera fase de una investigación en curso que tiene dos objetivos centrales, el primero pretende fundamentar la implementación de una diferenciación en contextos áulicos diversificados, desde el supuesto de que el estudiantado posee diversas características biológicas, socioculturales y psicológicas que hacen de su experiencia de aprendizaje un escenario único, con distintos ritmos y estilos de aprendizaje (Jimeno 2007, como se citó en Arellano 2009). El segundo objetivo busca analizar el impacto que tiene la gestión áulica y las interacciones que se dan entre el personal docente y el estudiantado, con el fin de determinar el impacto de estos factores en el aprendizaje significativo del idioma en los futuros docentes.

Por último, como directrices futuras se exponen las bases de una capacitación docente que permita al personal docente estar preparado para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes desde la diversidad en el aula, esta propuesta se desarrollará en una segunda fase de esta investigación en curso.

2. Planteamiento del problema

La necesidad de responder a los distintos escenarios áulicos que se conforman hoy en día invita a replantear la praxis docente. El sentido humanista de comprender los grupos como un conjunto de múltiples características permite buscar solución a la estandarización del conocimiento. Por ello, en esta investigación se plantean dos cuestionamientos y objetivos centrales que se presentarán a continuación.

2.1. Preguntas de investigación

1. ¿Cómo se fundamenta la implementación de la diferenciación para atender la diversidad de los perfiles de aprendizaje en el aula?
2. ¿De qué manera impacta la gestión áulica del personal docente de francés y la interacción que tiene con el alumnado en el aprendizaje significativo del idioma?

2.2. Objetivos de investigación

1. Fundamentar teóricamente la implementación de una diferenciación en contextos áulicos diversificados con el fin de responder a las necesidades del alumnado.
2. Analizar la gestión del ambiente áulico por parte del personal docente de francés como lengua extranjera y su interacción con el alumnado, para determinar el impacto de estos factores en el aprendizaje significativo del idioma en los futuros docentes de educación básica.

2.3. Revisión de la literatura

En este apartado se presentan algunos estudios que han marcado una pauta en la implementación de la diferenciación en las aulas de clases. Diversos autores exponen la contribución de dicho modelo de enseñanza en los procesos áulicos y en el segundo apartado se exponen las características que conforman el perfil de aprendizaje y cómo este influye en la práctica docente.

2.3.1. La diferenciación como soporte de la práctica docente

Estudios internacionales

Sarahuja *et al.* (2020) realizaron un estudio de casos múltiples en cuatro aulas de educación básica en España. Basándose en los métodos de observación no participante, entrevistas, notas de campo y el análisis documental, se obtuvieron resultados en cuanto a la diferenciación de estructuras (uno de los cuatro posibles ejes a diferenciar). La combinación de agrupamientos permitió la interacción, el trabajo colaborativo y la respuesta a los distintos estilos de aprendizaje del alumnado. Posteriormente, la flexibilidad con los tiempos permitió considerar los distintos ritmos de trabajo logrando una motivación más significativa. Se concluyó que la utilización de recursos favorece un aula inclusiva y el aprendizaje colaborativo.

Tapin *et al.* (2018) presentan un estudio cualitativo donde se analiza al personal docente de una escuela de educación básica en Quebec, la población específica comprende al alumnado que presenta dificultades motoras, los resultados revelan que se realizaron ajustes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, producciones y contenidos, así como un interés en las necesidades emocionales y en el entorno de aprendizaje. Esto propició la búsqueda para desarrollar competencias docentes para intervenir en la satisfacción de las necesidades del alumnado que presentaba estas características.

Caron-Piché (2015), realizó la implementación de prácticas diferenciadas en una clase especial destinada a estudiantes con dificultades en

el lenguaje en una escuela primaria de Quebec. Esta estrategia se llevó a cabo teniendo en cuenta las particularidades de la institución, el resultado permitió analizar un contraste entre las clases ordinarias y las diferenciadas, donde estas últimas permitieron dar soporte al alumnado en cuanto a sus habilidades.

Moldoveanu (2015), Leclerc (2020), Baudry (2021) desarrollaron sus estudios en Quebec, el primero destacó el aumento de la motivación, la participación y el gusto por ir a la escuela gracias a las prácticas diferenciadas, mientras que el segundo respondió a necesidades específicas del estudiantado, brindando la oportunidad de diferenciar las producciones propiciando la implicación de todas y todos. Por último, Baudry (2021) trabajó con estudiantes superdotados, la diferenciación fue favorable en la inclusión del alumnado, mientras que el hecho de repetir contenidos y actividades muy sencillas se percibía como perjudicial para su proceso.

Estudios en Latinoamérica

Saavedra (2014) resaltó en su investigación cualitativa realizada en Bogotá, un análisis de las características del aula que promueven la diferenciación en la enseñanza del francés como lengua extranjera, es decir, aquellos elementos que conforman el perfil de aprendizaje del alumnado y los ambientes de aprendizaje. Sus hallazgos indican que el estudiantado se adaptó de manera efectiva al modelo de enseñanza de la diferenciación y se resaltaron elementos fundamentales vistos previamente como la flexibilidad, la diferenciación en estructuras (Sarahuja *et al.* 2020), la consideración de sus habilidades, cualidades, sus necesidades educativas y sus intereses.

Posteriormente, Cervantes y Mora (2023), en su proyecto desarrollado en dos instituciones de Barranquilla, con estudiantado que presentaba necesidades educativas y que forman parte del programa de inclusión, se descubrió que dicha estrategia didáctica resultó ser beneficiosa para desarrollar las habilidades lingüísticas en el idioma inglés y favoreció la inclusión. Sin embargo, algunos elementos de la práctica pudieran mejorar como en todo modelo educativo.

Hernández Varón (2019), expone la situación general de los estudiantes de una institución educativa, específicamente los estudiantes de octavo del municipio de Natagaima, Colombia, quienes presentan dificultades en el aprendizaje del idioma inglés, teniendo problemas en la competencia comunicativa, en la estructuración, en la comprensión y producción y en el limitado dominio del vocabulario, todo esto aunado a las experiencias poco significativas de clases de inglés precedentes. La diferenciación permitió ofrecer alternativas de mejoramiento siempre tomando en cuenta la diversidad del alumnado en el aula.

2.3.2. La consideración del perfil de aprendizaje en la enseñanza

Estudios Internacionales

Martínez *et al.* (2019) exponen la relevancia de considerar un equilibrio entre los estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza por parte de los actores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que los resultados mostraron que las estrategias metodológicas no correspondían al perfil del estudiantado, concluyendo que las prácticas docentes deben ser más congruentes con las preferencias de estilos de aprendizaje proponiendo una formación innovadora para el personal docente.

Letafati *et al.* (2023) examinaron el contexto de enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera en Irán, especialmente la importancia que se presta a los estilos de aprendizaje del estudiantado. Los resultados muestran que el personal docente considera esas características para adaptar sus actividades en función de ellas, además, señalan que el profesorado creativo tiende a englobar todos los estilos en diversas actividades.

Poljanšek (2018) menciona que los estudios muestran que el alumnado que aprueba sus cursos son los que recurren a estrategias de aprendizaje que corresponden a sus estilos de aprendizaje. Los instrumentos de investigación fueron aplicados a la población estudiantil en dos países distintos, Eslovenia y Noruega, se obtuvo que las estrategias menos utilizadas eran las sociales, por ambas poblaciones mientras que las cognitivas y de memorización estaban más presentes, subrayan que es indispensable para el personal docente conocer a la población estudiantil para guiar sus procesos y considerar el perfil de aprendizaje del alumnado.

Estudios en Latinoamérica

Estrada (2020) en su estudio realizado en Bolivia, resalta la importancia de la consideración de los perfiles de aprendizaje para obtener un proceso de enseñanza-aprendizaje óptimo, partiendo desde las características individuales del alumnado. Los resultados muestran que la implementación de diferentes estrategias considerando estos factores, propicia un alto nivel de creatividad y permiten alcanzar las exigencias del perfil de egreso.

Acevedo *et al.* (2015), señalan de acuerdo con una investigación desarrollada en Colombia, que mediante la identificación de los estilos de aprendizaje del alumnado, se permite la adaptación y diseño de métodos para contribuir al progreso del estudiantado, ya que evaluaron los distintos estilos conforme a las características del alumnado, lo que permite considerar el perfil de aprendizaje que conlleva a diversas formas de construir el conocimiento.

En el estudio de Pérez *et al.* (2019) se exploró una población específica de 33 participantes universitarios en México, se analizaron los estilos de aprendizaje con el fin de adecuar las técnicas del proceso de enseñanza-aprendizaje para mejorar el rendimiento académico. Bajo una metodología de investigación mixta, se encontró el estilo de aprendizaje más presente en la población para proponer técnicas de enseñanza adaptadas a dichas características.

Por último, la propuesta de Beltran *et al.* (2021) donde se realizó un análisis de 20 artículos de un total de 2558 resultados encontrados en motores de búsqueda en la Web, dichas investigaciones estudian la identificación de los estilos de aprendizaje dentro de las instituciones, en dichos estudios se tomaron acciones considerando el perfil de aprendizaje del alumnado. Esto permite tener una visión amplia para determinar que un gran repertorio de autores se interesa por el desarrollo de mejores técnicas de enseñanza basándose en las características del estudiantado.

3. Conceptos fundamentales

En este apartado se expondrán los conceptos fundamentales que guían la primera fase de esta investigación: los perfiles de aprendizaje, la diferenciación y sus ejes, así como la capacitación docente.

3.1. Perfil de aprendizaje

La comunidad estudiantil posee intereses, habilidades, competencias, ritmos y cualidades distintas, esto los forma como seres humanos singulares. Es fundamental reconocer que existe un perfil de aprendizaje y que es indispensable identificarlo para servirse de él y adaptar la práctica docente.

Mosquera (2012) cita los estilos de aprendizaje de Kolb y Fry, propuestos en 1995, que se dividen en cuatro, el estilo acomodador, el divergente, el convergente y el asimilador. El primero se caracteriza por el alumnado que se adapta rápidamente a diversas situaciones, observan, prestan atención a los detalles, tienen mucha imaginación e intuición y además son emocionales. El segundo también cuenta con un desarrollo en su imaginación y la creación de ideas, aprenden por movimiento, tienden a salirse de las normas por su flexibilidad. El tercero aplica fácilmente las ideas a la práctica, encuentran soluciones y son prácticos. Finalmente, el estilo asimilador tiene una capacidad por crear modelos, reflexionan, se concentran, analizan, se organizan, son más sistemáticos.

Esto conduce a formular el concepto de estilo de aprendizaje como toda aquella singularidad de las y los estudiantes que determina su manera de aprender, su adquisición del conocimiento y la puesta en práctica que refleja

sus competencias y aptitudes en determinadas áreas de conocimiento.

Por último, se cuenta con el inventario de Inteligencias Múltiples de Gardner: Inteligencia lingüística, Inteligencia musical, Inteligencia lógico-matemática, Inteligencia espacial, Inteligencia cinestésico-corporal, Inteligencia naturalista, Inteligencia intrapersonal, Inteligencia interpersonal (González-Ledesma 2022; Sánchez 2015). Estas inteligencias permiten la construcción del saber y el desarrollo de habilidades distintas que conducen al aprendizaje significativo.

3.2. La diferenciación

El modelo de la diferenciación acompaña la metodología del personal docente para dar alternativas y adaptarse al perfil de aprendizaje del alumnado, es decir, a sus características en cuanto ritmos y estilos de aprendizaje, sus cualidades, habilidades y todo aquello que construye su proceso único de adquisición de conocimiento (Arellano *et al.* 2019). Además se considera que armoniza la situación pedagógica favoreciendo el aprendizaje (Guay *et al.* 2016) y privilegiando la enseñanza (Moldoveanu *et al.* 2016).

Tomlinson (2013) expone los ejes que se pueden diferenciar según las necesidades de la población específica: la diferenciación de contenidos, la diferenciación de procesos, la diferenciación de producciones y la diferenciación de ambientes. La primera corresponde a los contenidos que se aprenderán, aquellos recursos que conforman el saber a compartir. La segunda, distingue por medio de actividades la comprensión de los conceptos fundamentales promoviendo el desarrollo de habilidades, es reconocer el ritmo de aprendizaje del alumnado y considerarlo para la elaboración de las actividades. El tercero consiste en la demostración del resultado de lo aprendido, se puede también diferenciar el producto siguiendo los parámetros establecidos para una evaluación, por ejemplo. Por último, la diferenciación del espacio, los ambientes que permiten el aprendizaje y que influyen en temas de concentración, apoyo visual, gestión de equipos, trabajo individual, etc.

Estos cuatro ejes permiten tener una visión de como el aprendizaje puede modificarse según las necesidades del estudiantado y que no es necesario estandarizar el proceso de enseñanza, más bien servirse del previo análisis de necesidades para determinar los perfiles de aprendizaje y diferenciar el eje o los ejes que se requieran en los diversos contextos áulicos.

3.3. Capacitación docente

Es importante determinar la importancia de la capacitación docente, la UNESCO menciona que, si el personal docente no cambia, los procesos educativos tampoco lo harán, de esta manera se sugiere la capacitación inicial que es crucial para brindar habilidades y conocimientos, sin embargo, una formación continua sería lo ideal para fortalecer esas habilidades y realizar una contextualización respondiendo a las demandas actuales. Esto podría asegurar que exista una preparación para hacer frente a la heterogeneidad del aula y responder a los distintos tipos de aprendizaje (UNESCO, 2014). Nieva Chaves et al. (2016) coinciden de igual forma en que la formación docente responde a las necesidades que se viven con los estudiantes, pero agrega que también a las del personal en sí, puesto que se busca un aprendizaje significativo y desarrollador.

Nieva Chaves *et al.* (2016) añaden que la formación docente es un proceso de aprendizaje pedagógico, sistemático, investigativo y dialógico y de autotransformación, para tener una nueva visión de los saberes. Por su parte, Lalangui determina otros aspectos que son necesarios de revisar, expone que parte de una contextualización y una respuesta a las necesidades como la UNESCO (2014) y Nieva Chaves *et al.* (2016) mencionaban. No obstante, Freire (2017) citando a Chávez *et al.* (2015) subraya que es un proceso que permite ir hacia una finalidad socialmente deseada, una comprensión de sí mismo y del mundo material y social.

Los autores mencionados coinciden en que los factores sociales demandan una constante actualización, en que las necesidades del alumnado son un parteaguas que determina la preparación permanente del personal educativo y el desarrollo personal de las y los docentes es sumamente importante para profesionalizar su desempeño.

4. Aproximaciones metodológicas

Este estudio se desarrolla mediante una metodología mixta, se comenzará con el corte cuantitativo y posteriormente el cualitativo (Hernández-Sampieri *et al.* 2020). Además, se desarrollará el enfoque de la investigación acción participativa, definida por Zapata (2016) como aquella que busca mejorar la calidad educativa y el escenario de aprendizaje de la población específica, mediante la identificación de problemas y soluciones. Esto con el fin de desarrollar un programa de capacitación docente para la atención oportuna de necesidades en el aula bajo el modelo de la diferenciación.

Después de haber abordado la variable de la fundamentación teórica de la diferenciación pedagógica, misma que se determina por los estudios que

han expuesto la diferenciación, principalmente en Europa y Canadá, se permite la consolidación del concepto de diferenciación, contextualizado a la enseñanza de francés como lengua extranjera.

La primera fase del marco metodológico corresponde al instrumento de *Ficha de observación para la gestión e interacción en el aula de FLE* (francés lengua extranjera), dicho instrumento ha pasado por el pilotaje y la validación de expertos. La segunda fase, aún en desarrollo, corresponde a la aplicación del instrumento a la población específica, misma que permitirá crear una propuesta de capacitación docente conforme a las necesidades estudiantiles y del docente, de acuerdo con los elementos observables del aula.

4.1. Muestra y población específica

La muestra se seleccionó bajo el método no probabilístico, es decir, se seleccionó de manera cuidadosa utilizando las características de aprendizaje del francés y futuros docentes (Hernández-Ávila *et al.* 2019). Este tipo de muestra se seleccionó conforme a los propósitos de este estudio. Se realizó un muestreo por cuota (Hernández-Ávila *et al.* 2019), es decir, se eligieron los grupos conforme a las particularidades establecidas, en cuanto lo regional, las variables de aprendizaje del francés y la formación como futuros docentes de educación básica.

La población de este estudio corresponde al estudiantado que se forma para ser futuros docentes de educación básica en instituciones públicas del Noreste de México. Un total de 22 grupos (con una población de 360 alumnas y alumnos) que estudian en cinco sedes en el Noreste de México, dichas sedes pertenecen a la misma institución formadora de docentes de educación básica. Además, se analizará específicamente la clase que corresponde a la enseñanza del francés como lengua extranjera. Dichos grupos están a cargo de 5 docentes de francés, quienes también conforman la totalidad de la población que concierne al personal docente de francés en las cinco sedes.

4.2. Instrumento

4.2.1. Primera fase

La primera fase del marco metodológico corresponde al instrumento de *Ficha de observación para la gestión e interacción en el aula de FLE* (francés lengua extranjera), dicho instrumento ha pasado por el pilotaje y la validación de expertos. En esta fase se desarrolló el instrumento que servirá de apoyo a la observación de las clases de francés con la población específica. Sin embargo, el pilotaje se realizó con una población que cumplía con las características similares a la población específica.

4.2.2. Descripción del instrumento

Se construyó el instrumento de *Ficha de observación para la gestión e interacción en el aula de FLE*, que pretende responder al segundo objetivo de este estudio para analizar la gestión del ambiente áulico por parte del personal docente de francés como lengua extranjera y su interacción con el alumnado, para establecer el impacto de estos factores en el aprendizaje significativo del idioma en los futuros docentes de educación básica. Esta ficha de observación corresponde a una adaptación de la tabla de apoyo a la observación del aula de Sanahuja (2017), se consideraron también algunos criterios del instrumento para la evaluación de la interacción en la enseñanza universitaria de Álvarez-Álvarez (2022), así como algunos aspectos lingüísticos determinados por el Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa 2020).

El instrumento se divide en dos secciones, es de corte mixto puesto que está construido por una escala y por un apartado de observaciones libres. Inicialmente se solicitan datos como cantidad de estudiantes, institución, fecha, nivel, método y la duración de la observación (para la confidencialidad de los estudiantes e institución se estableció un código alfanumérico que sirve al investigador como guía).

La primera sección corresponde a los elementos observables sobre la gestión áulica y el clima de aprendizaje, es decir, aquellas actividades en el aula, el manejo por parte del personal docente de francés, la planificación y la coherencia con los contenidos. Esta sección consta de 15 ítems que responden a las variables del impacto en el aprendizaje significativo y la gestión del ambiente áulico. Los ítems se redactaron desde lo que hace el personal docente, es decir, esta primera sección se mide desde los elementos observables en la práctica del docente. Para responder a los criterios se estableció una escala de Likert, que va desde nunca (1), raramente (2), ocasionalmente (3) frecuentemente (4) o muy frecuentemente (5). En el primer apartado se encuentra la redacción del criterio a observar y posteriormente a la derecha se encuentran las casillas con los números que corresponden a la escala mencionada.

Algunos de los ítems cuentan con especificaciones entre paréntesis, para ejemplificar o dar claridad a lo que se busca, por ejemplo: *1.3 El docente se asegura de que los alumnos comprenden las instrucciones, explicaciones o intervenciones (cuestiona, reformula explicaciones, valida los conocimientos de los alumnos mediante alguna estrategia)*. Después de los 15 ítems, se encuentra un apartado de *observaciones*, el cual permite al investigador observador realizar las anotaciones pertinentes de acuerdo con detalles más específicos de lo que se observa.

La segunda y última sección corresponde a los elementos observables relacionados con la interacción docente-estudiante, enfocado en la dimensión

actitudinal, este apartado se construye de 6 criterios a observar que van desde la perspectiva del personal docente pero también del alumnado, es decir, encontramos redacción variada, por ejemplo: *2.3 Existen momentos en la clase donde se presente inhibición (timidez, miedo a participar, etc.) por parte de uno o varios estudiantes cuando el docente les solicita hablar en lengua meta.* Esto permite atender la segunda variable del objetivo antes descrito: la interacción en el aula y su impacto en el aprendizaje. Al igual que la primera sección, se redactaron los ítems y posteriormente se encuentran las casillas de la escala mencionada, así como el apartado de observaciones.

4.2.3. Pilotaje y validación del instrumento

El instrumento pasó por una etapa de validación de expertos, quienes fueron seleccionados según su grado académico (profesores-investigadores en el área de Lingüística, Psicología y Didáctica), se validó la relevancia y la claridad de cada una de las secciones y de los ítems, la medición se hizo bajo la escala siguiente: (1) no relevante (2) relevante pero necesita correcciones menores (3) relevante y (1) no clara (2) clara pero necesita correcciones menores (3) clara. Las validaciones fueron en reuniones presenciales donde se clarificaron dudas. Después de la etapa de validación se realizaron tres ajustes globales al instrumento, primeramente, se eliminaron los ítems que contenían sesgo o subjetividad por parte del investigador, después se eliminaron todos aquellos ítems que no correspondían a las variables establecidas y finalmente, se hicieron correcciones de redacción, se modificaron los ejemplos entre paréntesis y elementos de coherencia y cohesión.

En cuanto al pilotaje del instrumento, se buscó una muestra por conveniencia, se seleccionó a un grupo que cuenta con características similares a la población específica. Dicho grupo se forma para ser futuros docentes y que estudian el francés como lengua extranjera en otra institución pública al Noreste de México, cuentan con el nivel similar al de la población objetivo. El grupo constó de 12 estudiantes de nivel básico y un docente hispanohablante que cuenta con formación en el área de enseñanza y traducción del idioma. La duración de la observación fue de una hora y cuarenta minutos, lo que permitió observar el inicio y el cierre de la sesión. Durante el pilotaje se realizó el llenado de la *Ficha de observación para la gestión e interacción en el aula de FLE* y se llenaron los apartados de observaciones con aspectos más específicos organizados por número de ítem.

Después del pilotaje del instrumento surgió una nueva corrección al instrumento que concierne la modificación de tres ítems que no se pueden medir por elementos observables y que contenían sesgo, un ejemplo de ellos en la segunda sección del instrumento: *2.2. El docente maneja de forma adecuada los comportamientos de inhibición en la participación en clase*

(*timidez, miedo a participar, etc.*). En este tipo de criterios no hubo una respuesta, puesto que en la sesión no se presentó ningún tipo de comportamiento de inhibición por lo que no aplicaba ese elemento observable, el investigador daba por hecho que habría alguna situación de inhibición y no fue así. Por lo que se descartó ese tipo de ítems.

4.2.4. Segunda fase

La segunda fase de este estudio aún está en desarrollo, corresponde a la aplicación del instrumento a la población específica, se aplicará el instrumento ya validado, piloteado y corregido a las observaciones no participantes de los 22 grupos de estudiantes que conforman la muestra. Las instituciones están en distintas ciudades del Noreste de México, por lo que tomará un periodo aproximado de dos para completar la planificación de las observaciones a la muestra total.

En esta segunda fase se pretende recuperar y analizar los datos que permitirán la construcción de una propuesta de capacitación docente, en la que se abordará el impacto de la gestión y la interacción del aula, resaltando los elementos expuestos de la diferenciación. En ese sentido, se identificarán las necesidades específicas de dicha población para personalizar la capacitación y proveer al personal docente las herramientas y recursos necesarios para diferenciar sus aulas, permitiendo una atención de las características de los estudiantes.

5. A modo de conclusión

Las demandas en materia de educación en un mundo globalizado suelen sacudir las prácticas, las metodologías y los métodos que se implementan en las aulas de clases, sobre todo, invitan al personal docente a seguir formándose para responder a las necesidades de cada generación de estudiantes. En ese sentido, se realizó en este estudio un recorrido por una realidad que existe en las aulas: la heterogeneidad. Esa característica que suele ser inquietante y que requiere tiempo, esfuerzo y mucha dedicación por parte de los implicados en el proceso educativo.

La diversidad en los perfiles de aprendizaje no puede ser ignorada, incluso cuando se ha establecido un currículo con ciertos parámetros a seguir, ¿por qué encasillar el aprendizaje estandarizando el proceso de enseñanza y solicitando las mismas producciones a todo el alumnado?, ¿por qué no se considera el perfil de aprendizaje para modificar el programa del curso?, ¿por qué se exige el mismo proceso de aprendizaje para cada estudiante si se cuenta con características distintas? Dichos cuestionamientos invitan a la

reflexión de qué se está logrando en materia de educación hoy en día, ¿verdaderamente se están erradicando las prácticas deshumanizantes que habían existido años atrás?

Esta primera fase del estudio presentó la diferenciación como un modelo que puede dar respuesta a las necesidades de los estudiantes, es un tipo de personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje que toma en consideración al alumnado, que no se ve meramente como un grupo, más bien toma la singularidad de cada uno para potencializar las cualidades que se tienen y atender las dificultades con las que se cuentan. Es una herramienta esencial para abordar las diferencias de manera efectiva, sin embargo, no siempre se cuenta con los recursos pedagógicos necesarios para dar soporte a la comunidad estudiantil, por ello es primordial desarrollar un programa de capacitación docente que promueva el aula diferenciada, donde los contenidos, estructuras, los procesos y/o las producciones puedan ser adaptadas en función del análisis de necesidades.

En conclusión, un aula diferenciada en contextos áulicos diversos pudiera ser crucial para una preparación competente para enfrentar los retos del mundo actual, puesto que se parte del sentido humanista de reconocer a cada uno de los implicados, considerar que son distintos y que su proceso de aprendizaje no tiene que ser idéntico.

Bionotas: Valeria Aimé Dávila Garza es profesora en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León en la licenciatura de Lingüística Aplicada a la Enseñanza y Traducción del Francés. Es maestra en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras y actualmente realiza sus estudios de doctorado en Filosofía con acentuación en Estudios de la Educación. Es colaboradora del Cuerpo Académico UANLCA-465 “Estudios de la lengua francesa: pragmática, enseñanza y traducción” y cuenta con la certificación en lengua francesa, DALF nivel C2. Sus áreas de interés en investigación son la didáctica y la traducción del francés.

Orlando Valdez Vega es profesor investigador en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León en la Licenciatura en Lingüística Aplicada a la Enseñanza y Traducción del Francés y en la Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. En 2019 obtuvo el grado de Doctor en Ciencias del Lenguaje en Texas A&M University Kingsville. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del CONACYT, nivel I, posee el Reconocimiento al Perfil Deseable PRODEP, es líder del Cuerpo Académico UANLCA-465 “Estudios de la lengua francesa: pragmática, enseñanza y traducción” y cuenta con la certificación en lengua francesa, DALF nivel C2. Su área de interés en investigación son los estudios interdisciplinarios del francés.

Correos electrónicos: vdavilag@uanl.edu.mx, orlando.valdezvg@uanl.edu.mx

Referencias

- Acevedo D., Tirado D.F. y Montero P.M. 2015, *Perfil de aprendizaje y rendimiento académico en una asignatura de química en modalidad a distancia y presencial en dos programas de ingeniería*, en “Formación universitaria” 8 [6], pp. 39-46.
- Álvarez-Álvarez C., Sánchez-Ruiz L., Cobo C.S. y Montoya-del Corte J. 2022, *Validación de un cuestionario para la evaluación de la interacción en la enseñanza universitaria*, en “Revista De Docencia Universitaria” 20 [1], pp. 145-160.
- Arellano M. y Portilla D. 2009, *La diferenciación en el aula para el manejo de las Dificultades en el aprendizaje: diseño de un manual de capacitación para docentes*. <https://repositorio.puce.edu.ec/items/f73bd850-8c66-47f6-8804-b154e52b8e96>
- Arellano-Vaca F.L., Heredia-Chávez P. y Valadez-Huizar M. 2009, *La pedagogía diferenciada: una alternativa para la educación superior*. <https://rei.iteso.mx/server/api/core/bitstreams/e082d7f1-c58a-4d2c-a4cb-9f76798f7f51/content>.
- Baudry C., Massé L., Verret C., Lagacé-Leblanc J., Primeau V, Martineau-Crête I., Couture C., Nadeau M.F. y Bégin J.Y. 2021, *Regards Croisés Sur Les Pratiques De Différenciation Pédagogique Favorisant L’Inclusion Scolaire Des Élèves Doués Au Primaire*, en “McGill Journal of Education” 56 [2/3], pp. 179–200.
- Beltran J.E.A., Caballero J.E.A.P. y Ramirez J.G.P. 2021, *Propuestas abordadas a los estilos de aprendizaje: revisión sistemática*, Centro Sur.
- Caron-Piché J. 2015, *La différenciation pédagogique: les pratiques d’enseignants en classe spéciale dédiées aux élèves ayant une déficience langagière*, en “Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation”, pp. 36-45.
- Cervantes Heras M. y Mora Higuera A. 2023, *La diferenciación educativa como estrategia didáctica inclusiva para fortalecer la competencia comunicativa del idioma ingles*, Doctoral dissertation Corporación Universidad de la Costa.
- Consejo de Europa 2020, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*, Servicio de publicaciones del Consejo de Europa, Estrasburgo. www.coe.int/lang-cefr.
- Estrada I.R.C. 2020, *Estrategias de enseñanza–aprendizaje*, en “Apthapi” 6 [1], pp. 1879-1891.
- Freire C.E.E.E. 2017, *Formación continua en la formación docente*, en “Revista Conrado” 13 [58], pp. 30-35.
- González-Ledesma L. 2022, *Inteligencias múltiples*, en “Con-Ciencia Boletín Científico de la Escuela Preparatoria” 9 [17], pp. 86-87.
- Guay M.H., Legault G. y Germain C. 2006, *Pour tenir compte de chacun: la différenciation pédagogique*, en “Vie pédagogique” 141, pp. 1-4.
- Hernández-Ávila C.E. y Escobar N.A.C. 2019, *Introducción a los tipos de muestreo*, en “Alerta, Revista científica del Instituto Nacional de Salud” 2 [1], pp. 75-79.
- Instituto de Francés de América Latina (s.f.) Lingüística y Educativa. <https://ifal.mx/cooperaciones/lingueistica-y-educacion>.
- Leclerc L. 2020, *Le coenseignement et la différenciation pédagogique pour soutenir les besoins spécifiques des élèves à risque, en situation de handicap ou en difficulté d’adaptation ou d’apprentissage à l’éducation préscolaire*, en “Éducation et Francophonie” 48 [2], pp. 59–77. <https://Odoiorg.oasis.lib.tamuk.edu/10.7202/1075035ar>
- Letafati R., Mohammadi S., Rahmatian R. 2023, *Rôle des styles d’apprentissage chez les enfants iraniens dans l’enseignement-apprentissage du FLE*, en “Recherches en

- langue française” 4 [7], pp. 94-117. [DOI: 10.22054/RLF.2023.74628.1169](https://doi.org/10.22054/RLF.2023.74628.1169).
- Martínez Martínez I., Renés Arellano P. y Martínez Geijo P. 2019, *Los estilos de aprendizaje y de enseñanza: análisis y diagnóstico en educación superior de Centro Internacional de Estudios Superiores del Español*, CIESE-Comillas, España.
- Moldoveanu M. y Da Silveira Y. 2015, *Différenciation pédagogique et réussite scolaire d’élèves autochtones et de milieux défavorisés*, en “Formation et profession” 28 [1]. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/08/prs_moldoveanu_rapport_eleves-autochtones.pdf.
- Moldoveanu M., Grenier N. y Steichen C. 2016, *La différenciation pédagogique: représentations et pratiques rapportées d’enseignantes du primaire*, en “McGill journal of Education” 51 [2], pp. 745-769.
- Mosquera E.D. 2012, *Estilos de aprendizaje*, en “Eidos” 5, pp. 5-11.
- Nieva Chaves J.A. y Martínez Chacón O. 2016, *Una nueva mirada sobre la formación docente*, en “Revista Universidad y sociedad” 8 [4], pp. 14-21.
- Pérez A., Sánchez C.J.M., Arellano P.P. y Whizar H.M.Y. 2019, *Los estilos de aprendizaje como estrategia para la enseñanza en educación superior*, en “Revista de estilos de aprendizaje” 12 [23], pp. 96-122.
- Poljanšek Š. 2018, *L’emploi des stratégies d’apprentissage en classe de FLE: le cas des lycéens norvégiens et slovènes*, Doctoral dissertation, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Quero V.D. 2006, *Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico*, en “Laurus” 12, pp. 88-103.
- Saavedra Acevedo J.M. 2014, *Enseñar francés para la diversidad-comprendiendo la diferenciación en el aula como enfoque de enseñanza del francés como tercera lengua en el Gimnasio Fontana*. <https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/42f82720-6706-4d3e-8e0d-2118def8d376/content>.
- Sanahuja Ribés, A., Moliner García M.O. y Moliner Miravet L. 2020, *Organización del aula inclusiva: ¿Cómo diferenciar las estructuras para lograr prácticas educativas más efectivas?*, en “Revista complutense de educación” 31 [4], pp. 497-506.
- Sánchez L. 2015 *La teoría de las inteligencias múltiples en la educación*, en “Sección de Investigaciones de la Universidad Mexicana”, pp. 1-14.
- Sanahuja Ribés A. 2017, *Diferenciación pedagógica y participación democrática en el aula inclusiva: estudio de casos múltiples*, Tesis Doctoral, Universitat Jaume.
- Tapin G., Verret C., Caplette-Charette A., Grenier J. y Chaubet P. 2018, *Différenciation pédagogique en éducation physique et à la santé auprès d’élèves ayant des difficultés motrices*, en “Revue phénEPS/PHEnex Journal” 9 [2], pp. 1-21
- Tomlinson C.A. 2013, *El aula diversificada*, Editorial Octaedro.
- UNESCO 2014, *Enseñanza y Aprendizaje: lograr la calidad para todos. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2013 – 2014*, Paris.
- Zapata F. y Rondán V. 2016, *La investigación-acción participativa*, en “Instituto de Montaña”, pp. 1-58.