

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 092, AJUSCO



Licenciatura en Enseñanza del Francés



LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

**ENSEÑANZA DEL FRANCÉS EN LÍNEA A ALUMNOS DE
PREPARATORIA DE UNA INSTITUCIÓN PRIVADA EN
MÉXICO DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19**

TRAYECTORIA PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

PRESENTA

FRANCISCO JAVIER MEDINA SOLÍS

DIRECTORA DEL TRABAJO RECEPCIONAL
LUCÍA DE JESÚS HERNÁNDEZ SANTAMARINA

CIUDAD DE MÉXICO, AGOSTO 2024



F8

Ciudad de México a 02 de agosto de 2024.

DESIGNACIÓN DEL JURADO

PRESENTE

La comisión de titulación de la Licenciatura en Enseñanza del Francés tiene el agrado de comunicarles que, considerando su experiencia académica en la Institución, se les ha designado integrantes del jurado para el examen profesional de **Medina Solís Francisco Javier** con matrícula **200925012**, quien presenta el trabajo: **"Enseñanza del Francés en línea a alumnos de Preparatoria de una Institución Privada en México durante la pandemia por COVID-19"**, bajo la opción de titulación **Intervención e innovación** en modalidad **Recuperación de experiencia profesional**, para obtener el título de licenciatura.

El jurado quedará integrado de la siguiente manera:

Jurado	Nombres
Presidente	Indra Alinne Córdova Garrido
Secretaria	Eurídice Sosa Peinado
Vocal	Lucía de Jesús Hernández Santamarina
Suplente	Mariana Rodríguez Velázquez

Atentamente
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN
DE LA LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

Agradecimientos

Mis agradecimientos van para mi familia, mi madre y mi padre, mi hermano y mi abuelita.

Mis agradecimientos van también para mis maestros de francés del Centro de Estudio de Idiomas de Mazatlán, México: Claudia, Karla, Éléonor, Lilia, Francisco y Lionel, quienes, gracias a su profesionalismo, paciencia y amor por el idioma francés, me han enseñado esta lengua.

Otros agradecimientos van para todas las personas que me ayudaron a desarrollarme profesionalmente en la ciudad de Los Mochis, México, en especial a mi amigo, Héctor.

Un agradecimiento especial a Hilka, mi colega franco-alemana, y a Stève, mi colega francés, quienes me apoyaron académicamente en mi último año de la Licenciatura.

Agradezco particularmente a los Maestros Blanca Inés y Ricardo de la extinta Escuela de Psicología Mazatlán de la Universidad Autónoma de Sinaloa quienes me dieron el permiso de asistir a las clases de francés durante mi etapa de estudiante de Psicología.

Agradezco a mi asesora la Profesora Lucía de Jesús Hernández Santamarina por su acompañamiento y paciencia a lo largo de este trabajo.

Dedicatoria

Dedico este trabajo a mi madre, a mi abuelita, a mi hermano y a mi padre.

*“Un hombre no está hecho para la derrota. Un hombre puede ser destruido pero
no derrotado”*

Ernest Hemingway

Índice	
Introducción.....	8
Capítulo 1. Autobiografía profesional	10
1.1. Instituto Piaget de Los Mochis (Enseñanza del francés en Secundaria y Preparatoria)	20
Capítulo 2. Contextualización de la experiencia clave en la trayectoria profesional	28
2.1. Panorama de las clases de FLE al inicio de la pandemia por COVID-19 ...	28
2.1.1. Equipamiento e infraestructura	38
2.2. Balance de las habilidades docentes durante la pandemia por COVID-19.	41
2.3. Recursos didácticos empleados.....	49
2.4. Actividades empleadas para la Enseñanza-Aprendizaje del francés plasmadas en la planeación.....	52
2.4.1. Comprensión oral y dificultades en torno al desarrollo de esta habilidad	53
2.4.2. Comprensión escrita	55
2.4.3. Producción oral	55
2.4.4. Producción escrita	57
Capítulo 3. Reflexión analítica de las acciones y modificaciones introducidas en la acción profesional	60
3.1. Creación de instrumentos de evaluación de carácter digital	65
3.1.1. Genially	69
3.1.2. Exámenes.....	72
3.1.3. Listados de calificaciones	74
3.2. Tiempo dedicado a la revisión de trabajos ocasionando largas jornadas laborales	75
Conclusiones: balance de la trayectoria y proyecto profesional.....	88

Referencias Bibliográficas 97

Introducción

“Conócete a ti mismo”

Sócrates

Esta ‘Trayectoria Profesional’ hace referencia a un periodo de servicio que realicé en el campo de la educación, como docente de francés en la asignatura “Francés Lengua Extranjera” (FLE).

El contexto fue la enseñanza del idioma francés a alumnos de primer y segundo semestres de Bachillerato inscritos en una Institución Educativa Privada en México (Instituto Piaget de Los Mochis, S.C.) durante el escenario de pandemia por COVID-19. Los niveles de enseñanza del idioma correspondieron a A1 y A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER).

Esta trayectoria profesional describe un recorrido a las intervenciones docentes en la impartición de la asignatura de francés a alumnos de primer y segundo semestres de Preparatoria en el contexto de pandemia por COVID-19 a través de la modalidad de enseñanza a distancia. Las intervenciones descritas en este documento son puestas al servicio, primero, de docentes de francés, de otras lenguas y docentes en general; luego, de expertos en Educación y de otras áreas del conocimiento; de académicos y estudiantes y, por último, de los lectores en general, para fines de consulta, práctica y crítica.

Este documento está integrado por tres capítulos que abordan tres ejes de la Trayectoria Profesional respectivamente: Autobiografía profesional, Contextualización de la experiencia clave en la trayectoria profesional, Reflexión analítica de las acciones y modificaciones introducidas en la acción profesional y un balance de la trayectoria y proyecto profesional.

El capítulo 1 se titula “Autobiografía profesional”. Este capítulo está dividido en dos secciones: la primera relata las condiciones que dieron inicio a la trayectoria profesional, mientras que la segunda aporta información sobre la institución en la

que la trayectoria se llevó a cabo. La lectura del capítulo 1 permite comprender la complejidad de la labor docente descrita en el capítulo 2.

El capítulo 2 se titula “Contextualización de la experiencia clave en la trayectoria profesional”. La lógica de este capítulo versa en una descripción general de la trayectoria profesional, es decir, de todos los elementos que permitieron el logro de la labor docente. Este capítulo rescata los aportes teóricos de varios autores.

El capítulo 3 se titula “Reflexión analítica de las acciones y modificaciones introducidas en la acción profesional”. En este capítulo se realiza el análisis del trabajo recepcional y está orientado hacia tres aspectos centrales: uno, las rutinas de trabajo; dos, los momentos críticos y de ruptura, y tres, el replanteamiento de los resultados obtenidos de la trayectoria.

Capítulo 1. Autobiografía profesional

“Vine, vi y vencí”

Julio César

En marzo de 2016, comencé a aprender francés de manera paralela a mis estudios de Licenciatura de Psicología de la que cursaba el último semestre. Además, también estaba aprendiendo inglés. Me inscribí a un curso de 9 niveles, organizados por trimestres, en el CEIM (Centro de Estudio de Idiomas de Mazatlán) de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Mi primera clase fue el 8 de marzo de 2016 y asistía una hora al día por las tardes de lunes a viernes. Mis maestros fueron mexicanos, franceses y canadienses. Concluí mi aprendizaje del idioma con la aplicación de la certificación DELF B2 el 6 de junio de 2019. Un mes después, obtuve una Attestation de réussite que aprobaba mis conocimientos del francés.

En enero de 2018, cuando me encontraba a la mitad de los cursos de francés, obtuve mi título de Psicología. A causa de mi fracaso para incorporarme en el campo laboral de la Psicología, decidí trabajar en el sector turístico de mi ciudad de origen, Mazatlán, Sinaloa, sector privilegiado por la alta afluencia de turistas durante todo el año. Ese sector se caracteriza porque, con frecuencia, tiene numerosas vacantes dirigidas a personas con y sin estudios.

A mediados de febrero de 2018, fui contratado por una cadena de hoteles de Mazatlán. Mi primer puesto fue el de mozo de limpieza. Diez días después, fui contratado como bellboy. La intención era practicar mis capacidades para hablar y escribir en inglés y francés mientras concluía los cursos de francés, asimismo, dentro del sector turístico, tenía los deseos de aspirar a un puesto vinculado con mi formación en Psicología o construir relaciones de trabajo con otras personas dedicadas a mi campo para escalar a un puesto *ad hoc* con mi perfil formativo.

La mayor parte de los turistas hospedados en el hotel provenían del interior de la república. Además de estos, turistas de Estados Unidos y Canadá se hospedaban con frecuencia, pero el número era menor a comparación de los turistas nacionales.

Tales huéspedes extranjeros se comunicaban en inglés, lo que me permitió practicar este idioma. A diferencia de esto, los turistas francocanadienses y franceses o francoparlantes se hospedaron muy rara vez, a pesar de ello, pude practicar mi francés con aquellos que se albergaron ahí. En aquel entonces, contaba con un nivel básico dado que en noviembre de 2017 me presenté a la aplicación del examen para obtener la certificación DELF A2.

Las situaciones comunicativas que me permitieron hablar francés con los turistas fueron al momento de darles la bienvenida al hotel, al explicarles qué servicios tenían disponibles en las habitaciones o en el hotel en general. También pude brindarles una pequeña orientación de la ciudad: recomendar lugares para visitar o dónde comer, desearles una buena estancia, saludarlos en los pasillos en caso de coincidir, darles la despedida el día de su partida, etcétera. Estas situaciones me llevaron a desarrollar mi habilidad para socializar desde un punto de vista lingüístico, al comunicarme con personas extranjeras aparentemente ajenas a mi cultura.

Renuncié a mi trabajo en hotelería en marzo de 2019. Este acontecimiento, es decir, perder un empleo (hecho que representó mi retiro del campo turístico) con el fin de optar por otra alternativa profesional, me motivó a sentirme listo para participar en el concurso del Servicio Profesional Docente. Este proyecto abarcó algunos meses de mi vida, de marzo hasta agosto de 2019. Mi intención fue encontrar un puesto en la SEP como Psicólogo o Docente. A pesar de la alta competencia del concurso, obtuve un buen lugar en la lista de idóneos para el ciclo escolar 2019-2020, sin embargo, jamás fui llamado. Este resultado no me detuvo y mis aspiraciones para ser Docente se incrementaron.

Mi visión profesional me orilló a prestar atención al éxito que logré en mi aprendizaje del francés en contraste con mi aprendizaje del inglés, es decir, se me facilitó más aprender francés que inglés. Mi gusto por el francés me llevó a tomar la decisión de volverme Profesor de francés, lo que me interesó más que un puesto en el área de la Psicología. Por circunstancias de la vida, el 31 de agosto de 2019, me mudé a la ciudad de Los Mochis, Sinaloa con el objetivo de volverme independiente desarrollándome profesionalmente. Un día después, comencé a buscar trabajo.

Acudí a una escuela privada de enseñanza de idiomas; me entrevisté con la directora; días después, conseguí una oportunidad en la que fui puesto a prueba.

Sin jamás haber estado frente a grupo, impartí mi primera clase de francés el sábado siguiente. Con el fin de obtener un buen resultado, preparé una planeación que yo mismo elaboré a computadora, en la que plasmé una secuencia de actividades de las páginas previamente indicadas por la directora. El tema que enseñé fue la formación de « le futur simple ». Para enseñarlo, recurrí primero a tomar el infinitivo de los verbos y a conjugarlos en tiempo presente. Luego, a agregarles las terminaciones propias de le futur simple. Por último, trabajé la pronunciación. Logré conducir una clase de principio a fin con una duración de 3 horas dirigida a una docena de adolescentes caracterizados por guardar muy poco silencio en clase y usar el teléfono celular en el aula. En general, esta primera experiencia significó el cumplimiento de una meta profesional en mi vida.

La directora de esta escuela de idiomas notificó mi perfil a una Institución Educativa Privada de Los Mochis, Sinaloa debido a la aparición de una vacante como docente de francés en Secundaria y Preparatoria. El nuevo ciclo escolar ya había empezado. Esta Institución necesitaba conseguir *in extremis* a un sustituto para las clases de francés. Acudí a esta escuela y fui entrevistado por las coordinadoras de Secundaria y Preparatoria, entregué mi documentación, posteriormente, fui contratado para dar las clases de francés. De la misma manera que en la otra escuela, me pusieron a prueba. Al no contar con experiencia como docente, recibí un salario por debajo del que recibía otro docente en el entendido de homologar mi salario *a posteriori* con el resto de los docentes en función de mi desempeño.

El 18 de septiembre de 2019 comencé a dar clases de francés en esta Institución¹. La vacante comprendía 10 horas por semana: 6 en preparatoria y 4 en secundaria. El horario² de trabajo estaba organizado de la siguiente manera: lunes y martes de

¹ Véase el apartado 1.1. "Instituto Piaget de Los Mochis (Enseñanza del francés en Secundaria y Preparatoria)".

² La descripción de todos los horarios presentados a lo largo de este trabajo obedece a una lógica: aportar más información. Esto permite que la(s) persona(s) que lo lea(n) conozca(n) explícitamente

8:40 a 9:30 a.m. con 1°A de preparatoria (1er-2do semestre) y de 9:50 a 10:40 a.m. con 1°B de preparatoria (1er-2do semestre); miércoles de 7:50 a 9:30 a.m. con 2°A de secundaria; jueves de 9:50 a 11:30 a.m. con 2°B de secundaria y viernes de 8:40 a 9:30 a.m. con 1°A de preparatoria y de 9:50 a 10:40 a.m. con 1°B de preparatoria.

En un inicio, mis herramientas de trabajo fueron mis libros con los que aprendí francés en el CEIM. El material se llama Latitudes 1 y Latitudes 2 de Éditions Didier. Se trataba de los libros Méthodes y los Cahier d'Exercices. Asimismo, empleaba mi computadora laptop para reproducir audios y proyectar videos o imágenes. Conseguí, después, un par de bocinas que podía transportar a todas partes, y que fueron de gran ayuda en espacios pequeños. En cuanto al material de trabajo facilitado por las instituciones en las que trabajé, se destacan los libros de Alter Ego de Hachette así como Pixel 2 y #LaClasse A2 de CLE International, además de un grabadora de tamaño considerable, con el fin de reproducir discos compactos.

Los salones de clases contaban con pizarrones convencionales e interactivos, proyector digital y bocinas. Tanto Secundaria como Preparatoria tenían su propia red Wi-Fi. Había problemas de conectividad a la red por fallas de la misma, lo que dificultaba el desarrollo de las clases por lo que me apoyaba más en el uso de los libros de texto y diccionarios físicos. Luego, el proyector digital y bocinas presentaban problemas de funcionamiento, ya sea por la obsolescencia de los dispositivos o por daños con el uso del tiempo. Estas dificultades causadas por el funcionamiento de los dispositivos electrónicos mencionados, me llevó a buscar alternativas o soluciones³.

Volverme Profesor de francés me llenó de motivación. Dedicarme a la enseñanza de este idioma me hacía sentirme especial y único. Durante las primeras semanas

las horas lectivas con el fin de disipar incógnitas respecto a este tópico; haga(n) comparaciones y/o encuentre(n) diferencias entre ellas. Si sólo se hace mención, en singular (horario), de que fue “diverso” y “complicado”, podría dar lugar a especulaciones de aquellos que desean profundizar más en esto.

³ La habilidad de “resolución de problemas en el entorno académico” aparece detallada en el Capítulo 3. De igual manera, el uso de los dispositivos electrónicos permitió el desarrollo de la habilidad “manejo de las TIC”. Para mayor información, favor de consultar la página 84.

de trabajo, no podía creer que estaba enseñando esta lengua, incluso si habían pasado escasos meses de haber alcanzado el nivel B2. Sólo pensaba en dominar el francés y sus métodos de enseñanza en mi desarrollo profesional. Comencé a apreciar todas las situaciones que estaban sucediendo en mi vida que facilitaron mi inserción en este campo de trabajo.

Considero que el inicio del ejercicio de la docencia en la enseñanza del francés en un marco de entusiasmo, resulta importante porque puede permitir el desarrollo de algunas habilidades docentes, por ejemplo, la comunicación, el liderazgo o el orden. La aplicación de estas habilidades dentro y fuera del aula puede establecer el diálogo, la comprensión y el seguimiento del curso con los alumnos. Igualmente, a partir de este entusiasmo, los conocimientos y saberes acerca del idioma francés comenzarían a compartirse con los alumnos, los docentes y el resto de la comunidad educativa, lo que puede despertar el interés por aprender y saber más.

En el transcurso de mi etapa de estudios de Licenciatura de Psicología, mi primera expectativa profesional descartaba toda idea de dedicarme a la docencia, en cambio, mis aspiraciones apuntaban a dedicarme a la Psicología clínica. Un par de semestres después, mis expectativas profesionales se modificaron. Comencé a hacer prácticas de Psicología en un Preescolar de Mazatlán. Transcurrió un ciclo escolar en el que puse mis prácticas en pausa. En el último ciclo escolar de mi carrera, acudí a hacer prácticas de Psicología a otro Preescolar. Estas prácticas consistían en estudiar los comportamientos de algunos niños en sus contextos áulicos y aplicar estrategias de tipo conductual para modelarlos, así como ayudarles a seguir las clases de las maestras.

Los conocimientos que apliqué se basaron en los temas estudiados en Psicología, por ejemplo, redactar observaciones, aplicar técnicas de condicionamiento operante, revisar criterios de enfermedades mentales relacionadas con el proceso de Enseñanza-Aprendizaje infantil ubicados en el DSM-IV⁴, proponer orientaciones

⁴ Por sus siglas en inglés: Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, cuarta edición.

psicológicas relacionadas, por ejemplo, con la terapia de juego, hacer recomendaciones a maestras y padres de familia, etcétera. Las experiencias obtenidas a través de estas prácticas moldearon mi perfil profesional, por ejemplo, gracias a ellas aprendí a organizar el trabajo de cada una de mis jornadas. Al mismo tiempo, mi autoconfianza aumentaba, por lo tanto, mis aspiraciones profesionales apuntaron a dedicarme a la Psicología Educativa.

Las habilidades que desarrollé durante mis prácticas de Psicología, las cuales incorporé años después a mi práctica docente fueron, primero, trabajar con personas y segundo, la escucha activa. La primera hace referencia a reconocer que esta labor está basada en una dinámica de relaciones sociales entre personas adultas y personas menores, esto se puede aplicar en el ámbito de la docencia a las intervenciones con alumnos, con profesores y personal administrativo y con padres de familia. La segunda hace referencia a procesos de comunicación situados en tales intervenciones caracterizados por la escucha activa de la persona receptora.

El logro de esas habilidades contribuyó al desarrollo de mis habilidades como docente de francés. Por un lado, aprender a trabajar con personas me permitió generar confianza para manejar grupos. Las interacciones con las personas del ámbito profesional han abonado al control de mis acciones y mi lenguaje. De ahí que mis emociones son identificadas y gestionadas mejor gracias a los espacios de reflexión personal. Por otro lado, la escucha activa me permitió comprender el discurso de mi interlocutor (sea alumno, docente u otra persona de la comunidad educativa) lo que da pauta para proponerles respuestas apropiadas. En ese sentido, un posible ejemplo de situación comunicativa que podría suscitarse al interior del proceso de Enseñanza-Aprendizaje ocurre en el marco de las interacciones docente-alumno, esto es, en la capacidad que tiene el docente para comunicar sus ideas desde un punto de vista claro, igualmente, en la capacidad que tiene el alumno para comprender esas ideas.

Para apoyar lo anterior, Gràcia, Jarque, Astals y Rouaz reportan que:

La capacidad para comunicar las ideas de una manera clara y convincente en forma oral, en el caso de los estudiantes que se preparan para trabajar de maestros, es una condición indispensable para su desempeño profesional, puesto que van a tener que ayudar a sus propios alumnos a desarrollar esta capacidad. (2020, p. 118).

Mis intervenciones en tanto practicante de Psicología consistían en ingresar al aula de clases de la maestra en turno mientras los alumnos tomaban los cursos. Luego, de ser necesario, llamar al alumno o a la alumna y trasladarlo(a) a otra aula de clases vacía con el fin de trabajar de manera personalizada. Este proceder contribuyó a mi formación docente porque me ha permitido abordar a los alumnos de forma natural, ya sea en el diálogo uno a uno (en su momento, la mayoría de las veces), así como a la hora de hablarles en público. Otra ganancia que resultó de esta dinámica corresponde al logro de una actitud confidente en mi ejercicio profesional gracias a la disposición de los alumnos y a la buena voluntad de las maestras por aceptar el trabajo del practicante de Psicología.

Por su parte, (Li *et al.*, 2015) y (Coll, 2013) citados por Gràcia, Jarque, Astals y Rouaz, reportan que:

La habilidad de intervenir en clase, durante la revisión de conocimientos previos, durante el trabajo en pequeño grupo en clase (Li *et al.*, 2015), en las puestas en común posteriores, es fundamental para dar sentido a los contenidos y para aprenderlos con un elevado grado de significatividad... (Coll, 2013). (2020, p. 118).

Gràcia *et al.* añaden: “y ello incluye la reflexión sobre sus competencias para gestionar una conversación”. (2020, p. 118).

El campo de la Psicología educativa permite trabajar en los contextos áulicos y en los entornos educativos. En mi caso, encontré una oportunidad para desempeñarme en esta área por 2 razones principales: primero, existe un número importante de instituciones educativas, públicas o privadas, en Mazatlán. Segundo, me daba a conocer entre las diferentes comunidades educativas en las que practiqué, de los

cuales logré adquirir experiencia y algunas habilidades⁵ que ayudaron a configurar mi trabajo en este sector. Pese al éxito profesional logrado, mis aspiraciones profesionales no concebían aún la idea de dedicarme a la docencia.

Mis intereses se enfocaron en ofrecer servicios de orientación psicológica a alumnos, docentes, padres de familia y personal educativo diverso. Al no contar aún con un título y cédula profesional, ni con un consultorio de trabajo ni mucho menos con una especialidad, mis servicios fueron gratuitos o mis cobros se limitaron a viáticos. Estas circunstancias crearon dificultades para insertarme en el campo laboral de la Psicología por lo que opté por tomar decisiones en el plano profesional, como probar suerte en el sector turístico de mi ciudad. Mi propósito era conseguir un empleo orientado a la Psicología Laboral u Organizacional.

No consideraba la idea de dedicarme a la docencia por algunos motivos: primero, me formé como Psicólogo general. Segundo, me aterraba el hecho de estar frente a grupo a causa de las observaciones llevadas a cabo en las diferentes instituciones educativas en las que me desempeñé, particularmente, durante las intervenciones de las maestras en turno a la hora de seguir una secuencia de clase. En estos casos me pareció que era difícil manejar las situaciones imprevistas que interfirieron en sus labores, por ejemplo, el manejo de los tiempos para llevar a cabo las actividades, así como las dificultades que se viven al interior, particularmente, a la hora de lidiar con el comportamiento de los alumnos.

Por otro lado, al principio creía que la docencia se trataba de un trabajo muy aburrido y simple. Estaba en contra de los periodos vacacionales de los profesores en contraste con aquellos del resto de los trabajadores comunes. Me parecía que dentro del gremio educativo se movían muchos intereses, que dejaban fuera del sistema a maestros con vocación, calificados y preparados para desempeñar esta función y que sólo se beneficiaban entre los dirigentes; al día de hoy, a pesar del

⁵ Las habilidades aparecen mencionadas en la página 15.

transcurso de los años, desconozco con exactitud si mi último presupuesto es verdadero o no, debido a que no cuento con evidencias.

A partir de mi trabajo dentro del sector educativo, por mecanismos de observación e intervención, mis creencias cambiaron. Fui testigo de la complejidad de las clases y muchas otras actividades que un profesor realiza: seguir una secuencia didáctica, el manejo de los grupos, ejercer la autoridad, dialogar con colegas y padres de familia, revisar trabajos, diseñar evaluaciones, promediar y cumplir con otras responsabilidades en torno al quehacer docente.

Comprendí el sentido de los periodos vacacionales en relación al trabajo del docente, es decir, la carga laboral del docente, comparada con el número de días de sus periodos vacacionales (que me parece una equivalencia justa). Descubrí que esta labor se caracteriza por su nobleza por lo que requiere de vocación y pasión, por tanto, mis primeras creencias fueron desechadas.

Mi solicitud de trabajo como Profesor de francés y las primeras oportunidades obtenidas para desempeñarme como tal, marcaron, de primera mano, un descubrimiento de la docencia. Al respecto, Guerrero Serón (1993), citado por Sánchez reporta que:

El primer momento, el *pre-vocacional*, nos sugiere una etapa de descubrimiento, de análisis y de acercamiento a algunas de sus funciones previas (de la docencia) a la entrada en la universidad. Este momento ha sido calificado por Guerrero Serón (1993) como un periodo de «*vocación temprana*», incluyendo en el mismo a las clases particulares y a la experiencia que junto a ésta se desarrolla. En realidad, se trata de una actividad con varias interpretaciones ya que unos tratan de confirmar con este «*entrenamiento*» su propio entusiasmo por la enseñanza y otros quieren obtener, principalmente a través de ella, algún beneficio económico. Estas dos situaciones, muy lícitas, por otra parte, pueden llegar a confundir al futuro enseñante sobre su verdadera función, sus tareas, y la importancia que tiene el ejercicio de esta profesión. (2003, p. 206).

Sánchez agrega: “Sin embargo, también ha podido entusiasmar a otros y descubrir en él un oficio atractivo”. (2003, p. 207).

1.1. Instituto Piaget de Los Mochis (Enseñanza del francés en Secundaria y Preparatoria)

La Institución en la que me desempeñé como Profesor de francés lleva por nombre Instituto Piaget de Los Mochis, S.C. Se encuentra ubicada en la ciudad de Los Mochis, perteneciente al municipio de Ahome, en el estado de Sinaloa, México. La dirección es calle Instituto Piaget 1654 Sur, El Dorado, 81278. Es una Institución de educación privada afiliada a la Secretaría de Educación Pública con una amplia oferta educativa, desde Preescolar hasta Preparatoria y que goza de una excelente reputación en la ciudad. La mayoría del alumnado proviene de familias adineradas⁶ de la ciudad o de los alrededores, por tanto, la oferta educativa va destinada a familias de alto poder adquisitivo. Las instalaciones se ubican a un costado de fraccionamientos privados en los que viven algunos alumnos y sus familias. El sector de fraccionamientos que colindan con esta Institución están destinados a familias con posiciones económicas altas. Las calles y avenidas que rodean a la Institución cuentan con pavimentación. Asimismo, el servicio de transporte urbano de Los Mochis ofrece dos rutas de buses con paraderos a escasos metros de la Institución.

En términos generales, esta Institución cuenta con un amplio personal: docentes en Preescolar, Primaria, Secundaria y Preparatoria, personal de apoyo psicopedagógico, personal administrativo, de limpieza, de cafetería, de mantenimiento y de seguridad. Cuenta, también, con instalaciones espaciosas, salones de clases, oficinas, áreas verdes, canchas de baloncesto y fútbol, sanitarios y estacionamiento. Estas instalaciones se caracterizan por su cuidado y limpieza. La Institución está equipada con cámaras de seguridad dentro y fuera de las

⁶ A la fecha, desconozco si esta situación influyó en mi desarrollo como docente. Desde mi punto de vista, las pocas opiniones que recogí del resto de los docentes acerca de los niveles socioeconómicos de los alumnos pueden versar en adoptar posturas docentes al tratarlos, porque podría darse el caso de que alguno(a) de ellos pudiera obtener provecho de su posición (o la de sus padres). Fuera de eso, me parece que este tema fue muy menor durante mi recorrido profesional en el Instituto Piaget de Los Mochis porque lo más importante fue cumplir con nuestra labor docente, particularmente el avance de los cursos.

instalaciones. El Instituto Piaget de Los Mochis comparte límites territoriales con el Colegio Ahome (otra institución educativa privada).

Esta Institución se caracteriza por el trato profesional otorgado a todo el personal. Los docentes son siempre escuchados y reciben grandes muestras de cariño y afecto por parte de la administración, alumnos y padres de familia, reflejados en la organización de posadas y Días del Maestro. Asimismo, los docentes no están obligados a contribuir en cuestiones de logística relacionadas con algún evento, sino que son siempre invitados a participar en estas actividades. Existe un código de vestimenta para el personal docente y el personal administrativo. Se promueven descuentos y/o facilidades para los docentes en la compra de sus uniformes de trabajo.

El Instituto Piaget está ligado a la espiritualidad, promueve la formación religiosa y sigue los cánones de la Iglesia Católica. No es una institución administrada por sacerdotes o por religiosos, sin embargo, la mayor parte del alumnado, padres de familia y personal se conducen por la fe católica. Ocasionalmente, estos ministros de la Iglesia Católica son invitados a visitar las instalaciones, a dialogar con los alumnos y con el personal. A este respecto, el Instituto Piaget organiza misas, retiros y misiones dirigidos a todos los actores involucrados en esta Institución.

Por tratarse de Preparatoria (la cual lleva por nombre “Prepa Piaget Liderazgo”), escuela en la que he llevado a cabo esta recuperación profesional, primero, las instalaciones se caracterizan por su modernidad. Es un edificio de doble piso con salones de clase amplios, equipados con escritorio, silla para el docente, pizarrón convencional e interactivo, proyector digital, bocinas, sillas movibles para los estudiantes⁷, ventiladores, aires acondicionados, ventanas y bote de basura. Segundo, con oficinas para el personal administrativo, sala de maestros, sanitarios, casilleros para los estudiantes, cafetería, canchas deportivas y áreas verdes que

⁷ En México, el término “estudiante” es sinónimo de “alumno”. En ese sentido, el alumno que cursa Secundaria y Bachillerato también es considerado “estudiante” y no sólo aquel inscrito en la Universidad. A lo largo del presente trabajo, el término “estudiante” es referido ampliamente.

luego se aprovechan para montar eventos escolares. Por el contrario, carece de laboratorio y biblioteca, tercero, hay señalamientos de seguridad colocados en sus diversas áreas.

Los horarios de trabajo se administran de la siguiente manera: el personal docente y administrativo debe presentarse a partir de las 6:30 a.m. Las clases comienzan a las 7:00 a.m. y finalizan a las 2:15 p.m. Cada clase dura 50 minutos. Un primer bloque empieza a las 7:00 y termina a las 9:30 a.m.; el primer receso dura 20 minutos entre las 9:30 a 9:50 a.m.; el segundo bloque continua a las 9:50 a.m. y termina a las 12:20 p.m.; el segundo receso dura 15 minutos entre las 12:20 y 12:35 p.m.; el tercer bloque continua a las 12:35 y termina a las 2:15 p.m. por lo tanto, cada jornada escolar contempla 8 horas de clase y un par de recesos intercalados. Cada grupo de alumnos posee su propia aula de trabajo, por lo tanto, no hay desplazamiento entre cada clase. Los docentes en turno entran y salen del aula terminada la clase.

El personal docente termina sus labores a las 2:15 p.m. mientras que el administrativo debe esperar a que todo el alumnado se haya marchado para posteriormente, dejar las instalaciones. El personal de limpieza se queda trabajando en el plantel. Los alumnos que llevan a cabo actividades extraescolares en las instalaciones de Preparatoria son recibidos a partir de las 4:00 p.m. Otros horarios extraordinarios de esta escuela acontecen en las tardes-noches por tratarse de algún evento relacionado con la Preparatoria, por ejemplo, promoción de la escuela, posadas, caravanas de automóviles de alumnos, etcétera.

Por otro lado, en Secundaria, escuela en la que también trabajé, (la cual, hasta ahora, no ha sido bautizada) las instalaciones son más reducidas a comparación de las de Preparatoria. Es un edificio de doble piso con salones más compactos, en los que hay el mismo mobiliario con el que cuentan los salones de Preparatoria, salvo que los casilleros de los estudiantes se encuentran dentro de las aulas y no afuera como es el caso de Preparatoria. Secundaria cuenta con un laboratorio que es empleado para sus alumnos y docentes. Además de que también lo emplean

estudiantes y docentes de Preparatoria. Los horarios de trabajo en Secundaria se administran de la misma forma que los de Preparatoria.

Otra particularidad a destacar, se localiza en la división de instalaciones, personal docente y administrativo de primero y segundo de Secundaria con tercero de Secundaria⁸. Esto se debe a una estrategia implementada por parte del Instituto Piaget de Los Mochis, de trasladar el modelo y filosofía educativos de Preparatoria a tercer grado de Secundaria, con el fin de atraer al alumnado a la Preparatoria del Instituto. En ese sentido, los procesos de Enseñanza-Aprendizaje de tercer grado de Secundaria se asemejan a los de Preparatoria lo que da como resultado una independencia, es decir, tercero cuenta con su propio personal docente, administrativo e instalaciones.

El principal objetivo de la “Prepa Piaget Liderazgo” es marcar un sello de distinción con respecto a la calidad educativa que ofrecen otras instituciones educativas de la ciudad. En ese sentido, se pretende que todos los alumnos de esta Preparatoria se hagan acreedores de una beca de excelencia en las mejores universidades de México, o bien, colocarlos en universidades del extranjero. Esta Preparatoria está enfocada en trabajar con alumnos sobresalientes o con aquellos que poseen potencial para sobresalir, desarrollando sus talentos y ayudándolos a explotar sus habilidades. Promueve el deporte y las artes entre el alumnado.

El Instituto Piaget organiza conferencias y pláticas dirigidas a alumnos y padres de familia con fines de motivación, de apoyo en sus procesos de Enseñanza-Aprendizaje, etcétera. Asimismo, Preparatoria invita a personal de universidades con la intención de dar a conocer al alumnado todo lo relacionado con las carreras universitarias que integran la oferta educativa que tienen a su disposición principalmente fuera de Los Mochis. Con el mismo fin, la Preparatoria organiza

⁸ Desconozco si la separación que hay entre los dos primeros años de Secundaria con tercero de Secundaria influye de alguna manera en la enseñanza del francés. Nunca impartí cursos de francés a tercero de Secundaria.

viajes de visita a las universidades del país, en los que participan los alumnos y docentes encargados.

La enseñanza del francés viene a ser parte de una asignatura más en el listado de asignaturas de los alumnos de Secundaria y Preparatoria. El nivel que se enseña corresponde a A1 y A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER). Si bien, Secundaria ofrece las clases de francés desde primer hasta tercer grado, en Preparatoria, se ofrecían en los 6 semestres, sin embargo, a partir del ciclo escolar 2020-2021, por ajustes en el currículo, las clases de francés se empezaron a ofrecer solo desde 1er. hasta 4to. semestre. Preparatoria comenzó con la primera generación en el ciclo escolar 2017-2018, desde entonces, se impartieron las clases de francés.

El número de horas dedicadas a la enseñanza del francés se distribuye de la siguiente forma: en Secundaria se imparten dos horas de clase de francés por semana para cada grupo, mientras que en Preparatoria se imparten tres horas de clase por semana, igualmente para cada grupo. Por lo regular, se identifican 2 plazas docentes para la enseñanza del francés en toda la Institución. Sin embargo, en el ciclo escolar 2021-2022 se abrió una tercera plaza docente de manera extraordinaria.

La enseñanza del francés abona al valor agregado, no sólo de Preparatoria, sino de la Institución en general, debido a que pertenece a un pequeño conjunto de Instituciones en toda la ciudad que ofrece la enseñanza de una tercera lengua, como lo es el francés. Se pretende formar alumnos competentes en el plano lingüístico para seguir preparándolos en el plano académico con miras hacia su desarrollo profesional. El Instituto Piaget de Los Mochis cuenta con su propio eslogan respecto a la enseñanza del francés: « Nous sommes la famille Piaget » que se puede visualizar en la publicidad de la Institución, ya sea en sus muros o en sus redes sociales.

Hasta el ciclo escolar 2021-2022, la Institución no contaba con una oferta de certificación de lengua francesa. En cambio, dentro del programa de enseñanza de inglés, existe una certificación de conocimientos de este idioma. La coordinación de

idiomas se encarga de esta actividad. No obstante, en Preparatoria, los alumnos que obtienen los mejores promedios en sus aprendizajes de inglés y francés, reciben por idioma, un diploma con mención honorífica en la ceremonia de graduación.

Otra función de la coordinación de idiomas es el mantenimiento de los vínculos establecidos con la editorial CLE International para la compra y distribución de material de enseñanza del francés. La coordinación de idiomas, a su vez, junto con el personal administrativo de Secundaria y Preparatoria, se encargan de la venta del material para los padres de familia. En el caso de que algún alumno no pueda conseguir el material de trabajo, puede recurrir al fotocopiado o a la utilización de material reciclado, esto queda a criterio del docente de francés de turno.

Los docentes de francés mantienen comunicación también con el personal de CLE International. Esta editorial, además de producir y vender sus obras, promueve la formación de profesores de francés a través de conferencias y talleres haciendo llegar la invitación a la coordinación de idiomas y docentes de francés del Instituto Piaget vía mensajería instantánea y correo electrónico. La invitación también es enviada a otros planteles que ofertan la enseñanza del francés. Igualmente, esta organización informa sobre vacantes disponibles para profesores de francés de la región.

En conclusión, este contexto institucional representó el inicio de mi recorrido profesional como docente en general. El puesto de docente de francés durante tres ciclos escolares continuos me contrajo un conjunto de ganancias y una pérdida significativa. Entre los aspectos positivos se destaca la experiencia obtenida encauzada en múltiples direcciones, por ejemplo, primero, en las funciones docentes (planeación didáctica, evaluación, etcétera, las cuales se explicarán más adelante). Segundo, en la enseñanza del idioma francés (explicación de los temas, trabajo de las cuatro competencias: comprensión oral y escrita / producción oral y escrita, pronunciación, revisión de vocabularios, etcétera). Tercero, interacciones con la comunidad educativa. Otro aspecto positivo fue la continuidad de mi puesto de docente de francés durante los tres ciclos escolares, es decir, pude conservar mi

trabajo incluso en el periodo de contingencia sanitaria. La última ventaja que puedo mencionar es la económica.

Por otra parte, a nivel de pérdidas, se destaca la anulación de horas de trabajo en Secundaria durante el ciclo escolar 2021-2022 (por ende, sólo ejercí la docencia en Preparatoria para ese ciclo escolar). La razón de este acontecimiento se debe a la percepción de las coordinadoras de Secundaria e idiomas sobre mi metodología de enseñanza en Secundaria a lo largo del ciclo escolar 2020-2021. El ciclo escolar 2020-2021 se caracterizó por llevarse a cabo en su totalidad bajo la modalidad a distancia. En ese sentido, mi experiencia previa lograda en Secundaria durante el ciclo escolar 2019-2020 aunada a las condiciones de una inesperada educación a distancia debido a una pandemia, me condujo a proponer un método de trabajo que resultó insuficiente según las coordinadoras. Las explicaciones de los temas, la organización de las clases, la progresión de los contenidos, etcétera, fueron semejantes a los de Preparatoria. Sin embargo, los materiales de enseñanza proporcionados por CLE International fueron diferentes: para Secundaria se empleó la obra Pixel y para Preparatoria #LaClasse.

Sin la necesidad de extenderme en esta temática, puesto que esta Trayectoria Profesional se ocupa de mi trabajo en Preparatoria y podría bien tratarse de otro tema de investigación para otro texto, *grosso modo*, las observaciones de la coordinadora de idiomas consideran que mi didáctica (la cual, consiste en estudiar los temas incluidos en los libros, luego, realizar las actividades propuestas) pudo haber sido emprendida de manera muy elevada, por lo que a algunos alumnos les pareció complicado seguir el curso, lo que pudo repercutir en que, por ejemplo, muchos estudiantes no realizaron los trabajos u otros más se atrasaron con las entregas, etcétera. Considerando esto, la propuesta de una metodología de enseñanza del francés personalizada para estudiantes de Secundaria podría convenirme a futuro.

Personalmente, si bien es cierto, que los factores en torno a mi poca experiencia y a la contingencia sanitaria pudieron haber influido, reconozco que mi nivel de exigencia de trabajo implementado fue el mismo para los estudiantes de

Preparatoria que para los de Secundaria. Por ejemplo, emplear un mecanismo permanente de corrección de trabajos muy profundo para alumnos, que comenzaban a tomar sus primeras lecciones de francés, que consistió en señalar los ejercicios no contestados y la totalidad de los errores de ortografía que repercutían severamente en la calificación de las evidencias de trabajo. Tal vez esto les generó una percepción de que las lecciones de francés eran muy complicadas. Al día de hoy, considero que el aprendizaje de un tercer idioma para la mayoría de mis estudiantes a los que *a priori* no les gustaban los idiomas, podría haberlos hecho sentirse obligados por tomar estos cursos sin mostrar siquiera un ápice de placer.

Capítulo 2. Contextualización de la experiencia clave en la trayectoria profesional

“Todos ven lo que pareces ser, mas pocos saben lo que eres”

Nicolás Maquiavelo

A continuación, se expone ampliamente la labor docente de los cursos de francés durante la pandemia por COVID-19. Esto incluye el traslado de las clases presenciales hacia la modalidad a distancia lo que condujo a que el proceso de Enseñanza-Aprendizaje se desarrollara, total y parcialmente, en entornos virtuales. Las funciones docentes se llevaron a cabo gracias a las herramientas informáticas disponibles. De igual manera, se abordan también: las características de los materiales de trabajo; el tratamiento de los contenidos y la enseñanza de los mismos, así como las actividades para aprender el idioma. Asimismo, se hace mención de las dinámicas de colaboración con otros colegas de la profesión. Por otro lado, los referentes teóricos se hacen más presentes.

2.1. Panorama de las clases de FLE al inicio de la pandemia por COVID-19

El Instituto Piaget cerró sus instalaciones al inicio de la pandemia por COVID-19 en marzo de 2020. Se convocó a reuniones de trabajo de emergencia de carácter improvisado en las que participaron docentes y coordinadoras de Secundaria y Preparatoria con el objetivo de trasladar las clases presenciales a la modalidad a distancia. La presente trayectoria profesional recupera el trabajo docente de la asignatura de francés bajo la modalidad a distancia en la que estuvieron inscritos estudiantes de Preparatoria del Instituto Piaget durante la pandemia por COVID-19. Participaron los estudiantes de los ciclos escolares 2019-2020, 2020-2021 y 2021-2022.

Las clases de francés para los estudiantes de Preparatoria durante la pandemia por COVID-19 se llevaron a cabo a distancia desde la casa de quien realiza este trabajo utilizando una laptop portátil con acceso a Internet y equipada con cámara

integrada, programas de Microsoft Office y plataforma con materiales para la Enseñanza del francés⁹ proporcionada por la editorial CLE International. Por disposición del plantel, particularmente de la “Prepa Piaget Liderazgo”, la modalidad a distancia evolucionó a la modalidad híbrida, que consistió en impartir las clases de todas las asignaturas desde las aulas de la Preparatoria con la presencia alternada por semana de una mitad de estudiantes de cada grupo, y al mismo tiempo, transmitiendo las clases en tiempo real para la otra mitad de estudiantes conectados desde sus respectivos hogares.

El periodo de tiempo de esta etapa profesional inició a mediados de marzo de 2020 y finalizó a finales de junio de 2022. Se pretendió continuar con las clases escolares (incluyendo francés) mediante una modalidad diferente a la tradicional. Se optó por continuar las clases en la modalidad a distancia independientemente de las brechas digital y cognitiva por parte de los estudiantes y docentes de la Institución. Se contempló, también, establecer las clases a distancia durante algunos meses y en ese sentido, una vez controlada la contingencia sanitaria, regresar a las aulas para retomar el ciclo escolar 2019-2020 con las clases presenciales.

Los conceptos brecha digital y brecha cognitiva, con los cuales se comentarán las dificultades que encontraron los docentes durante la pandemia por COVID-19, se delimitan a continuación:

Álvarez-Araque, Forero-Romero y Rodríguez-Hernández citando a Castells (1998) y Camacho Kelmy (2006) recuperan el concepto de brecha digital:

“La brecha digital se define como la separación o la distancia que existe entre las personas, comunidades, regiones o países, que utilizan las nuevas tecnologías de la información como una parte rutinaria de su vida diaria y aquellas que no tiene acceso a las mismas y que aunque la tuvieran no saben cómo utilizarlas”. (Castells, 1998, p. 54). (2019, párr. 8).

⁹ Para mayor información, favor de consultar el apartado 2.3. “Recursos didácticos empleados”.

Tipos de brechas digitales. Según Camacho Kelmy (2006), la brecha digital está basada en aspectos de acceso a las TIC, pero también en aspectos relacionados con el uso de las mismas. De esta manera propone tres tipos de brecha digital:

- La de acceso, basada en la diferencia existente entre las personas que pueden acceder y las que no a las TIC
- La de uso, relacionada con las personas que saben utilizarlas y las que no
- La de calidad del uso, basada en las diferencias entre los mismos usuarios (2019, párr. 10).

Por otro lado, Griselas define el concepto de brecha cognitiva de la siguiente manera: “Hace referencia a las diferencias en la capacidad de asimilar y utilizar las TICs de forma eficaz, debido a los distintos niveles de alfabetización y capacidad tecnológica”. (2011, p. 45).

El proceso de Enseñanza-Aprendizaje de las clases de francés en tiempos de pandemia por COVID-19 permitió trabajar con algunas novedades en contraste con las clases tradicionales. Conviene subrayar el uso de los libros #LaClasse A1 y A2 bajo sus dos presentaciones: Méthodes y Cahier d’Activités en versión digital de la editorial CLE International incluso si la coordinación de idiomas facilitó un juego de estos mismos libros en versión física. Para el ciclo escolar 2019-2020 se empleó la obra #LaClasse A2 mientras que para los ciclos escolares 2020-2021 y 2021-2022 se empleó la obra #LaClasse A1.

Uno de los enfoques de trabajo ordenado por la coordinación de idiomas consistía en abarcar todas las unidades y ejercicios de los libros durante un mismo ciclo escolar al grado de aprovechar todos los contenidos, por lo tanto, la responsabilidad de esta tarea recaía en el docente del idioma en turno. Esto representó un reto a nivel de planeación atendido de la siguiente manera: al inicio del ciclo escolar, se estudiaba, desde la primera lección de la unidad correspondiente, hasta abarcar el mayor número de lecciones posibles de toda la obra. La habilidad docente

desarrollada gracias a esta situación fue la de resolución de problemas en el entorno académico.

Como docente de francés, este reto prescindió del concepto de brecha digital debido al acceso de las TIC mediante mi computadora laptop. En ese sentido, mis conocimientos para emplear un sistema de cómputo como Windows en el que puedo desplazar una flecha dentro de una interfaz, me permite, por ejemplo, instalar y ejecutar programas informáticos; administrar documentos de trabajo; navegar por Internet, etcétera, lo cual sentó las bases para enseñar francés a distancia mediante el uso de programas informáticos específicos como Biblio Manuels y Zoom¹⁰.

Lo anterior provocó que se empalmaran dos situaciones. La primera, versa en un enfoque de trabajo basado en la enseñanza de las lecciones de cada unidad de los libros Méthodes junto a la práctica de los conocimientos aprendidos con los ejercicios propuestos de los Cahiers d'Activités. La segunda versa en que el número de sesiones de enseñanza de francés contempladas en cada semestre no parecieron ser suficientes para abarcar la progresión de contenidos en su totalidad. Por tanto, al tratarse de una dinámica semestral, tal progresión fue sometida a unos cortes de mes por mes para dar cabida a las evaluaciones parciales.

La diferencia entre la progresión de contenidos marcada por los libros Méthodes y el calendario semestral de la “Prepa Piaget Liderazgo” radicó en que el primero podía superar los días lectivos de un ciclo escolar completo. En cambio, el segundo, estaba sujeto a las circunstancias del propio plantel. En ese sentido, diversos factores, por ejemplo, las tres clases semanales de francés, el ritmo de aprendizaje de los estudiantes, los periodos de evaluaciones parciales, la suspensión de las jornadas de clases por días festivos, etcétera, no permitió completar la progresión de los libros Méthodes. Estos libros se dividen en 7 unidades, las cuales se estudiaban una por una en progresión desde la unidad 0 hasta la 6. Se pudo trabajar

¹⁰ Para mayor información acerca de la utilización de estos programas informáticos, favor de consultar el apartado 2.3. “Recursos didácticos empleados”.

aproximadamente 2 unidades por semestre. El trabajo docente fue organizado en función de las lecciones de cada unidad.

Por lo general, cada parcial abarcaba unas cuatro o seis semanas de duración. El tiempo establecido para cada parcial de clases de francés, permitía la revisión de contenidos dando paso al aprendizaje de los mismos. Ningún tema fue eliminado, por el contrario, todos los temas fueron estudiados, siendo la fecha de la evaluación del tercer parcial la que marcaba el final del estudio de una temática. Las evaluaciones parciales reflejaron la preparación y la participación de los estudiantes con la finalidad de observar los aprendizajes obtenidos.

Como docente de francés, el aprendizaje obtenido consiste en preparar y enseñar los contenidos. Las implicaciones de estas tareas requirieron tiempo, esfuerzo y creatividad. En primer lugar, para la progresión de los contenidos, fue necesario estudiar la organización de las lecciones de cada unidad y descomponerlas, es decir, recuperar los cuadros de gramática, seleccionar las actividades y, de ser necesario, hacer un ensayo de la clase a impartir en casa de quien realiza este trabajo. La recuperación y la selección respondieron a un criterio de indispensabilidad, es decir, cuán indispensable es que los estudiantes conozcan, estudien y aprendan estos contenidos.

En segundo lugar, una vez logrado lo anterior, se aterrizaron los contenidos en un formato digital de planeación semanal destinado al cuerpo docente de la Preparatoria. Entre sus características sobresalen: 1) Su uso genérico, es decir, para cualquier asignatura, 2) Válido para todos los ciclos escolares y 3) En blanco listo para rellenarse. Tal formato fue elaborado por un docente de Preparatoria, luego distribuido al resto de los docentes vía correo electrónico ya sea por la coordinadora o por algún otro docente.

En tercer lugar, el ritmo de las actividades estaba en función del grado de dificultad de cada una, el tiempo que se requería para realizarla y la duración de cada clase. En caso de interrumpir alguna actividad sin haberla concluido debido a que la clase

se había terminado, se podía retomar en la siguiente¹¹. En último lugar, la evaluación de las actividades siempre abarcaba mayor tiempo que los 50 minutos de duración por clase¹².

Tales tareas apelaban al desarrollo de las habilidades docentes. Por ejemplo, la recuperación de los contenidos, la selección de actividades y el ensayo de la clase permitieron movilizar mis conocimientos de la lengua y cultura francesa, así como la creación de nuevos instrumentos de evaluación¹³. Asimismo, la elaboración de las planeaciones permitió la comunicación y la colaboración entre colegas de trabajo vía correo electrónico, lo que influyó directamente en mi manejo de las TIC. Estos procesos de comunicación y colaboración, al llevarse a cabo a distancia a través del uso del correo electrónico, me ayudaron a desarrollar cierta destreza¹⁴ para utilizarlo. Al respecto, Perrenoud reporta que: “esta simple transferencia de lo impreso a soportes digitales supone que el profesor construye una gran capacidad de *saber lo que está disponible*, moverse en este mundo y elegir las opciones”. (2004, p. 111), porque no solo comentaba la información del formato de planeación, sino que participaba en un proceso de negociación y colaboración.

Por otra parte, a través del ritmo de las actividades y su evaluación fue posible mantener un orden de trabajo entre los estudiantes y mi inteligencia emocional, por ejemplo, la reflexión personal condujo a identificarlas e intentar controlarlas con el fin de prevenir un desequilibrio en mi trabajo. Considero que la inteligencia emocional debería contemplarse como un aspecto indispensable en el ejercicio docente no sólo para el docente de francés, sino para el gremio docente en general porque podría ayudar a que los docentes tuvieran un mejor control de sus estados de ánimo dentro y fuera del aula. Acosta, Avilés y Torres reportan que: “las

¹¹ Para mayor información, favor de consultar el principio del Capítulo 3.

¹² Para mayor información, favor de consultar el apartado 3.2. “Tiempo dedicado a la revisión de trabajos ocasionando largas jornadas laborales”.

¹³ Para mayor información, acerca de la creación de nuevos instrumentos de evaluación, favor de consultar el apartado 3.1. “Creación de instrumentos de evaluación de carácter digital”.

¹⁴ En el caso del correo electrónico, el empleo cotidiano para asuntos relacionados con el trabajo me condujo al dominio de esta herramienta al explorar y trabajar sus funciones: redactar un nuevo correo, cambiar fuente, tamaño y color de la letra, adjuntar archivos, guardar borradores, etcétera.

emociones están presentes en las acciones de los docentes, lo que lleva a reconocer su influencia en la acción educativa”. (2017, p. 134).

Ahora bien, una vez concluido el primer semestre, se retomó el uso de los libros de francés desde el último corte previo a la evaluación del tercer parcial, puesto que la evaluación semestral recogía los aprendizajes de los contenidos estudiados a lo largo del semestre. A propósito de ello, el diseño de los instrumentos de evaluación quedaba encomendado al mismo docente del idioma en turno y no a la coordinación de idiomas que no se ocupa de esta labor.

Cada evaluación parcial requería un instrumento de evaluación diferente¹⁵ basado en los temas estudiados en esas cuatro o seis semanas de duración, por tanto, el proceso de diseño del instrumento contemplaba la elaboración de una presentación con diapositivas que incluía un temario. Para crear el temario, se seleccionaban los temas estudiados, de las lecciones revisadas en el parcial, a través de una consulta a profundidad. Se dedicaba un tiempo de la clase (que podría ser al inicio o a la mitad) para la explicación de la dinámica del parcial que se aplicaría.

El formato de la evaluación fue exposición. Se agruparon equipos de 3, 4 o 5 integrantes quienes diseñaban una presentación con diapositivas plasmando sus aprendizajes obtenidos. La creación de la lista de los equipos y la organización de los mismos quedaba a cargo del docente. La lista se compartía días antes del inicio de la evaluación. Asimismo, los estudiantes debían compartir la presentación con diapositivas o el enlace de la misma vía Google Classroom, días antes del inicio de la evaluación.

La evaluación parcial se dividía en 3 sesiones correspondientes a las 3 clases semanales. Cada equipo debía presentar su exposición en clase. Se les concedía un máximo de 10 minutos para exponer (a algunos equipos les pudo haber sobrado minutos debido a la velocidad con la que desarrollaban la evaluación). Al final de la

¹⁵ Para mayor información, favor de consultar los apartados 3.1.1. “Genially” y 3.1.2. “Exámenes” en el Capítulo 3.

exposición, se les ofrecía una retroalimentación y la calificación quedaba a criterio del docente en función de la calidad de la presentación con diapositivas y de la exposición. La calificación fue siempre subjetiva y se mantenía en secreto siendo revelada hasta el término de las exposiciones. Esta acción tenía la intención de agilizar las exposiciones así se evitaba la pérdida de tiempo por posibles reclamaciones de los estudiantes.

Este tipo de evaluación tuvo algunas ventajas en comparación con la aplicación de un examen escrito. Primero, los estudiantes practicaron la expresión oral en francés (aprenderse de memoria la información que presentaron, la improvisación, la fluidez al hablar, cometer errores, etcétera). Segundo, por tratarse de una exposición, se prescindió de recibir respuestas en papel o en digital, lo cual condujo a disminuir las posibilidades de búsqueda de información en Internet por parte de los estudiantes durante la sesión evaluativa. Tercero, las exposiciones permitieron economizar tiempos en el sentido de evaluar al momento comparado con las horas dedicadas al calificar exámenes escritos o digitales fuera del tiempo de aplicación.

Para hacer un cálculo aproximado del número de horas dedicadas a calificar exámenes sería necesario tomar en cuenta un par de factores: el número total de estudiantes y el tiempo destinado a la revisión de cada examen. Por ejemplo, en el segundo semestre del ciclo escolar 2021-2022, el total de estudiantes fue de 49. El tiempo de revisión aproximado de cada examen pudo ser de 15 a 30 minutos. Por lo tanto, el cálculo *a posteriori* puede corresponder entre 8 y 12 horas. Cabe señalar que no todos los estudiantes presentaban el examen a causa de acumulación de inasistencias.

En relación con el ambiente de trabajo, gracias al carisma y al profesionalismo de la coordinadora de Preparatoria y a la disposición de los docentes, se vivió un periodo de clases a distancia e híbridas impregnado de compromiso y organización. El clima de trabajo en la “Prepa Piaget Liderazgo” estaba impregnado de compañerismo, apoyo, colaboración, cordialidad y humor entre los docentes de esta escuela incluso si la pandemia por COVID-19 obligó a tomar medidas como el cierre de escuelas y el confinamiento.

De igual forma, ese clima de trabajo permitió atender las dificultades suscitadas por las brechas digital y cognitiva de los docentes, por ejemplo, participando en reuniones virtuales de trabajo que fomentaban la ayuda mutua en la utilización de las TIC por medio de consejos. En cuanto a las clases de francés, por lo general, cada docente de este idioma trabajó de forma independiente. En caso de requerir apoyo, se establecía comunicación vía mensajería instantánea. Las interacciones se basaron en el intercambio de experiencias impartiendo las clases de francés. Esta dinámica abonó a mis habilidades docentes, particularmente a mi comunicación oral y escrita, puesto que fue un medio para generar una interacción estrecha entre docentes de francés. El aprendizaje que obtuve gracias a este intercambio de experiencias versa en la adopción de una actitud positiva para conocer la visión de la docente de francés y recibir retroalimentación sobre mi forma de impartir los cursos a lo largo de los ciclos escolares. La principal aportación hacia la docente de francés fue una relación de amistad.

Para la primera evaluación semestral del ciclo escolar 2020-2021 (diciembre de 2020) dirigida a estudiantes de primer semestre, se desarrolló un proyecto final en conjunto con algunas asignaturas, en el que participó la asignatura de francés. El tema del proyecto consistió en investigar los niveles de pobreza extrema en el mundo. Para la asignatura de francés, se solicitó recabar información de los niveles de pobreza en los países francófonos. Por tratarse de una investigación dirigida a lectores hispanohablantes, se solicitó recabar información en español. Sin embargo, la conclusión de la investigación debía redactarse en francés añadiendo una fórmula de cortesía y otra de despedida estudiadas en el semestre. Otra actividad que involucró la participación de los docentes de la Preparatoria fue la elaboración de un video con fines motivacionales dirigido a los estudiantes de la “Prepa Piaget Liderazgo”.

Por otro lado, considero que el aspecto más destacado del aprendizaje del francés de los estudiantes fueron las oportunidades que tuvieron para hablar este idioma, ya sea a través de la participación individual en tanto que el resto del grupo debía

escuchar¹⁶, o bien, en la comunicación Profesor-Estudiante en la que se pretendió sostener la conversación en francés a fin de que el estudiante intentara comunicarse en este idioma. Este segmento se podía presentar al final de la clase durante las transmisiones a distancia o en los momentos de revisión de trabajos en la modalidad híbrida, por ejemplo, el diálogo podía iniciar con una pregunta: Ça va ? para que el estudiante pudiera responder: Oui, ça va ... etcétera. Con relación a esto, Dubois reporta que:

Promover los intercambios en francés en esos momentos de clase constituye ya una manera en sí misma de desarrollar las competencias orales. El profesor debe, por tanto, producir este tipo de interacciones y evitar en la medida de lo posible el idioma de los alumnos para acostumbrarlos a desenvolverse en esas situaciones auténticas parecidas a las que encontrarán fuera de la clase especialmente en sus vidas profesionales¹⁷. (2017, p. 151).

A nivel de las TIC, el empleo intensivo de estas herramientas por parte de los estudiantes durante la modalidad a distancia pudo haberles permitido potenciar algunas habilidades, por ejemplo, unirse a las transmisiones de las clases, monitorear sus desempeños académicos en Google Classroom, consultar información en Internet, crear productos educativos digitales, etcétera. Cabe señalar que estas habilidades las pudieron haber logrado desde años atrás y las clases a distancia (de francés y del resto de las asignaturas) han servido como estímulos para pulirlas, o en el mejor de los casos, consolidarlas, disminuyendo así (o haciendo menos notorias) las posibles “brechas digital y cognitiva” en cada uno de ellos.

El tratamiento de la información consultada en Internet por parte de los estudiantes, debería seguir mejorándose, sobre todo a la hora de referenciar. Si bien no se les exigió que supieran escribir referencias, por lo menos se les pidió aprender a

¹⁶ Para mayor información, favor de consultar el apartado 2.4.3. “Producción oral”.

¹⁷ Texto traducido del francés al español por el sustentante Francisco Javier Medina Solís.

mencionar las fuentes en las que obtienen la información. Sin embargo, los productos digitales que produjeron (presentaciones con diapositivas, videos, collages, memes, etcétera) favorecieron ampliamente el desarrollo de la creatividad y el cumplimiento de trabajos, puesto que, desde una percepción personal, estos recursos les han parecido muy simpáticos y agradables.

A propósito, Casanova y Trejo, reportan que:

El uso de la tecnología requiere articularse con cambios profundos en la práctica pedagógica y en el diseño de las actividades, dando lugar a verdaderos ambientes virtuales de aprendizaje que animen la participación, la autonomía, el trabajo colaborativo y la construcción de conocimientos a través de la mediación de la tecnología. (2023, p. 171).

Los estudiantes pudieron también ejercitar algunas habilidades comunicativas¹⁸ apoyándose en el uso y manejo de las TIC, por ejemplo: identificación del francés durante la reproducción de audios en los ejercicios de comprensión oral; lectura del francés empleando la variedad de elementos contenidos en los libros de texto (consignas, cuadros de gramática, opiniones, etcétera); escritura del francés por medio de presentaciones con diapositivas y hablar francés en público, ya sea para trabajar la pronunciación o leyendo en voz alta. Al respecto, Rodríguez reporta que: “observamos una valoración positiva del uso de las TIC en el aula de idiomas, muy pocos dudan de su utilidad y son conscientes de que las tecnologías mejorarían el proceso de enseñanza-aprendizaje”. (2016, p. 583).

2.1.1. Equipamiento e infraestructura

A nivel de equipamiento e infraestructura, conviene bifurcar este rubro en dos secciones: la primera hace referencia a las herramientas tecnológicas y espacios de trabajo disponibles en casa de los docentes y la segunda, a las herramientas

¹⁸ “Comunicativas” no “digitales”.

tecnológicas y espacios de trabajo disponibles en las instalaciones de la “Prepa Piaget Liderazgo”.

Las herramientas tecnológicas que había en casa de quien realiza este trabajo, son las siguientes: una laptop portátil con acceso a Internet y equipada con cámara integrada y bocinas de alto volumen. El servicio de Internet fue rápido. El espacio de trabajo se ubicaba al interior de una recámara parcialmente ventilada e iluminada. Por otra parte, entre los inconvenientes existentes que se pueden mencionar son: primero, la falta de un escritorio y silla de trabajo, que, como solución, se improvisó con otros objetos. Segundo, exceso de ruido por parte de los vecinos lo que llegó a interferir con las clases en vivo. La solución en este caso fue ofrecer disculpas a los estudiantes explicándoles la situación.

Las herramientas tecnológicas de casa antes mencionadas funcionaron correctamente facilitando así la labor de enseñanza. Esta situación abonó a mi habilidad de manejo de las TIC al trabajar con los componentes y funciones de mi computadora laptop. A propósito de ello, Perrenoud reporta: “Que no haga falta ser programador o un informático experto no significa que se pueda prescindir de una cultura informática básica y un entrenamiento para manejar todos estos instrumentos”. (2004, p. 115). En ese sentido, mi principal aportación para otros docentes guarda relación con el empleo de las tecnologías que se tengan a disposición. En este aspecto, Pérez, citado por Casanova y Trejo, reporta que:

gran parte de la carga de la continuidad pedagógica ha tenido que ser soportada por las propias instituciones y por quienes se desempeñan en ellas (directivos, docentes, estudiantes), así como por las familias. Y eso ha sucedido, con los recursos y en las condiciones que cada uno dispone, tanto a nivel institucional o personal. Por ello, toda evaluación, análisis y consideración de problemas de la pandemia en el ámbito educativo no debe soslayar este marco situacional (2020: 89). (2023, p. 172).

Las herramientas tecnológicas existentes en las instalaciones de la “Prepa Piaget Liderazgo”, puestas al servicio de los docentes tanto en la modalidad tradicional como también en la modalidad híbrida, son las siguientes: cableado de conexión

HDMI, bocinas, pizarrón interactivo, proyector digital, acceso a Internet, etcétera. No obstante, surgieron una serie de inconvenientes a raíz de esta infraestructura tecnológica: primero, la conexión HDMI a la laptop para proyectar haciendo uso del proyector digital fallaba constantemente, como resultado, la clase fue proyectada sólo en algunas ocasiones¹⁹. Segundo, el servicio de Internet fue lento y defectuoso. Tercero, las bocinas eran inservibles. Por el contrario, el espacio de trabajo bien adaptado a la modalidad tradicional (modalidad a la que asistía el grupo completo), se contaba con aulas de clases cuidadas y equipadas con pizarrones tradicional e interactivo, sillas movibles para los estudiantes, escritorio para el Profesor y silla de trabajo y excelente iluminación y ventilación. Asimismo, cabe señalar que para cuidar la salud de los estudiantes, docentes y personal administrativo (con el fin de evitar contagios por COVID-19) la Institución proporcionaba material sanitario: mascarillas, sanitizantes, alcohol para desinfectar, toallas de papel y gel hidroalcohólico.

El balance a señalar acerca de este par de escenarios podría radicar en un aspecto en común: ambos fueron adaptados espacialmente para el desarrollo de ambientes de aprendizaje. A propósito de ello, Cano (1995) citada por Duarte reporta que: “el entorno escolar ha de ofrecer distintos subescenarios de tal forma que las personas del grupo puedan sentirse acogidas, según distintos estados de ánimo, expectativas e intereses”. (2003, p. 107). La infraestructura de los escenarios anteriormente descritos pudo haber influido en una redimensión de los ambientes educativos en la escuela. Duarte reporta que:

¹⁹ Para evitar saturar la red de Internet de la Preparatoria y para comodidad de los estudiantes presentes en el aula, se intentó transmitir la clase. El objetivo consistió en proyectar la clase a fin de que los estudiantes presentes en el aula interrumpieran la utilización de sus laptops, *ergo*, el consumo colectivo de Internet, y así seguir la clase desde el pizarrón. Los estudiantes en casa debían conectarse como era lo habitual. La realización de esta práctica tuvo lugar pocas veces por fallos en la conexión HDMI y porque el servicio de Internet fue lento y defectuoso. Como solución, todos los estudiantes debían conectarse a la reunión Zoom (consultar el apartado 2.3. “Recursos didácticos empleados” para obtener más información acerca de este programa informático) a pesar de las fallas del servicio de Internet.

Redimensionar los ambientes educativos en la escuela implica, además de modificar el medio físico, los recursos y materiales con los que trabaja, un replanteamiento de los proyectos educativos que en ella se desarrollan y particularmente los modos de interacciones de sus protagonistas. (2003, p. 104).

2.2. Balance de las habilidades docentes durante la pandemia por COVID-19

En otro orden de ideas, las clases de francés en Preparatoria del ciclo escolar 2019-2020 finalizaron bajo la modalidad a distancia. El desarrollo de la pandemia por COVID-19 ocasionó la prolongación de la modalidad a distancia para el ciclo escolar 2020-2021 trayendo como resultado un ciclo escolar con clases de francés en Preparatoria de manera remota. El horario de trabajo comprendía 6 horas por semana, quedando organizado de la siguiente manera: lunes con 1ºA (1er-2do semestre) de 1:25 a 2:15 p.m. y con 1ºB (1er-2do semestre) de 11:30 a.m. a 12:20 p.m.; martes con 1ºB de 9:50 a 10:40 a.m.; miércoles con 1ºA de 12:35 a 1:25 p.m. y con 1ºB de 7:50 a 8:40 a.m. y jueves con 1ºA de 10:40 a 11:30 a.m.

Para el ciclo escolar 2021-2022, la impartición de las clases de francés comenzó con la modalidad a distancia, sin embargo, tres semanas después del primer día de clases, por disposición de la “Prepa Piaget Liderazgo”, la modalidad a distancia se volvió modalidad híbrida. Se solicitó la asistencia de los docentes de la Preparatoria (salvo aquellos de la tercera edad) a las aulas de la Preparatoria. La primera semana bajo la modalidad híbrida se caracterizó por la transmisión de la mayoría de las clases de Preparatoria desde las aulas, aun con la presencia de los estudiantes en casa, con el fin de confirmar que la infraestructura tecnológica al interior de los salones de clase garantizaba la forma en que se impartirían las clases.

En ese sentido, para sopesar una modalidad de carácter “híbrida” *versus* una educación presencial con apoyo virtual, en la literatura se plantea lo siguiente:

Castillo, desde un blog de la web, reporta que:

Un modelo híbrido significa que se combina una parte presencial con una parte a distancia, en línea. Se combinan situaciones cara a cara con actividades en las que el participante puede entrar a un aula virtual y desarrollar en el momento que desee, no en un horario fijo. (2021, párr. 8).

El mismo autor añade: “No existe un porcentaje del tiempo que debe ser presencial y otro que debe ser a distancia; son las necesidades del aprendizaje las que determinan cuando es necesario verse en persona y cuando podría ser mejor a distancia”. (2021, párr. 9).

Por otra parte, Rama reporta que: “hay situaciones que recomiendan la combinatoria de una educación híbrida con componentes presenciales”. (2020, p. 124).

Rama añade:

En este caso, en tanto el porcentaje de la educación presencial, así sea minoritario respecto a los componentes digitales, es una educación híbrida con complementos presenciales. Si la situación es a la inversa, en términos de que las actividades presenciales son más del 50% de los procesos educativos, se caracterizaría como una educación presencial con apoyo virtual. (2020, p. 124).

Convendría advertir que estas discusiones podrían prestarse a conclusiones relativas sobre cuándo es híbrido y cuándo no.

Otro cambio surgido dentro del contexto de modalidad híbrida, aproximadamente a partir del 2do semestre del ciclo escolar 2021-2022, fue el regreso paulatino de los estudiantes de Preparatoria a las instalaciones de la “Prepa Piaget Liderazgo”, así pasaron de una modalidad híbrida relativa a las clases presenciales. Las autoridades de la escuela anunciaron la reanudación de las clases presenciales. Sin embargo, el retorno de cada estudiante fue voluntario y tal decisión individual dependía también del parecer de los padres de familia. De acuerdo con esto, si bien la mayoría de los estudiantes volvieron a las aulas físicas, la modalidad híbrida continuó para el resto de los estudiantes que aún no se decidían en regresar. Por lo

tanto, las clases se transmitieron desde las aulas físicas incluso si la mayor parte de los estudiantes había regresado.

El horario de trabajo de las clases de francés en Preparatoria para el ciclo escolar 2021-2022 comprendía 6 horas por semana que estaban organizadas de la siguiente manera: lunes con 1ºA (1er y 2do semestre) de 12:35 a 2:15 p.m.; martes con 1ºB (1er y 2do semestre) de 12:35 a 2:15 p.m. y miércoles con 1ºA de 12:35 a 1:25 p.m. y con 1ºB de 1:25 a 2:15 p.m. Cabe señalar que, a diferencia de los horarios de trabajo en Preparatoria de los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021, en los cuales, se estableció una hora de clase de francés por día, en el ciclo escolar 2021-2022, se establecieron dos horas de clases de francés seguidas los lunes y los martes.

Por lo que a mis funciones como profesor de francés en Preparatoria respecta, mi rol incluía todas las actividades que se mencionan en este párrafo: preparar las clases y los cursos a través del diseño de planeaciones semanales que se entregaban a la coordinadora de Preparatoria vía correo electrónico, asimismo, reunir los recursos didácticos a emplear en cada clase. Además, debía emplear la plataforma de video Zoom para transmitir las clases y configurarla en función de las dinámicas de cada grupo. Al final del ciclo escolar 2021-2022, hubo un cambio: se empleó la plataforma Google Meet ya que las condiciones técnicas de la Preparatoria dificultaban el funcionamiento de Zoom. Esto no es todo, también debía tomar asistencia vía Google Classroom; emplear la plataforma Google Classroom para recibir y revisar las evidencias de trabajo de los estudiantes, calificar y establecer un canal de comunicación; diseñar los instrumentos de evaluación; dar asesorías previas a las evaluaciones semestrales y extraordinarias; evaluar y calificar exámenes; promediar; elaborar reportes semanales acerca del desempeño de los estudiantes para entregar al personal administrativo de la Preparatoria; participar en reuniones virtuales de trabajo; establecer comunicación por medio del teléfono, la mensajería instantánea y el correo electrónico con la coordinadora, la psicóloga, el personal administrativo y colegas docentes. Además de todas estas actividades, también debía participar en actividades extraescolares como la

promoción de la Preparatoria y/o convivencias con los estudiantes a través de caravanas de automóviles.

Ahora bien, mi puesto como profesor de francés estaba basado en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje de la lengua francesa, así como en procesos formativos dirigidos a un sector de estudiantes. Por procesos formativos entiéndase, un conjunto de intervenciones realizadas durante los cursos que modelan los comportamientos de los estudiantes. Por ejemplo, algunos estudiantes necesitaron llamadas de atención con el fin de prestarle interés a la clase o de retomar una actividad a causa de alguna distracción²⁰. Esta conceptualización podría ligarse con el concepto de formación señalado por Al-Khatib, dentro de la obra de Karsenti, Garry, N'Goy Fiama y Baudot, quien reporta que:

Nuestra definición de formación es la siguiente: es un conjunto de propuestas pedagógicas destinadas a enseñantes de la misma especialidad y de la misma categoría (secundaria, primaria, ...) a fin de ayudarlos a trabajar con un grupo de estudiantes determinado y conocido por el formador²¹. (2011, p. 136).

Dentro de este marco, entre mis habilidades docentes destacan la enseñanza de mis conocimientos de lengua francesa (gramática y vocabulario) y de mis conocimientos acerca de la cultura francesa, comunicación, manejo de grupos, inteligencia emocional, creatividad para crear nuevos materiales de trabajo, manejo de las TIC y colaboración entre colegas de trabajo.

Mis conocimientos de lengua y cultura francesa me permitieron preparar las clases y los cursos, dar asesorías, evaluar y calificar exámenes. La comunicación que establecí daba cobertura en algunos sentidos: en la impartición de clases, en la revisión de las evidencias de trabajo, en la elaboración de los reportes semanales, en las reuniones de trabajo y contactando a mis colegas. El manejo de grupos y la

²⁰ La toma de decisiones fue una habilidad docente empleada para atender los procesos formativos de los estudiantes. En la página 48 se brinda más información.

²¹ Texto traducido del francés al español por el sustentante Francisco Javier Medina Solís.

inteligencia emocional complementaron la impartición de clases especialmente al momento de señalar acciones indisciplinadas de los estudiantes, por ejemplo, faltas de respeto como risas producto de la distracción con asuntos ajenos a la clase. Desde un punto de vista personal, es importante que un docente de francés desarrolle estas habilidades porque conforman un set de herramientas de trabajo.

Por otro lado, el manejo de las TIC acaparó todas mis labores relacionadas con la transmisión de las clases, el empleo de plataformas virtuales y la comunicación establecida. Esto debido al contexto de contingencia sanitaria y de clases a distancia. Perrenoud reporta que: “las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC O NTIC) transforman de forma espectacular nuestras maneras de comunicarnos, pero también de trabajar, decidir y pensar”. (p. 107). Asimismo, Perrenoud propone cuatro competencias que todo profesor debe adquirir en el plano de las TIC:

- Utilizar programas de edición de documentos.
- Explotar los potenciales didácticos de los programas en relación con los objetivos de la enseñanza.
- Comunicar a distancia mediante la telemática.
- Utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza. (2004, p. 108).

Para la primera competencia, Perrenoud reporta que: “debe dominar las operaciones de edición, en el sentido más amplio: integrar documentos de distintas fuentes, modificarlos o sencillamente, diseñar un camino que los una”. (2004, p. 112). Me parece que realicé lo anterior al preparar actividades para los alumnos y las presentaciones que ya he mencionado. Para la segunda competencia:

No es necesario que un profesor se convierta en informático o programador. Un cierto número de programas informáticos hoy en día están concebidos para permitir al usuario elegir él mismo numerosos parámetros de utilización y el contenido de los ejercicios. Otros programas permiten crear programas con funciones didácticas personalizadas sin tener que ser programador, utilizando en cierta manera estructuras y procedimientos ya programados,

relacionándolos, especificándolos o dándoles un contenido que depende del profesor. (2004, p. 115).

Al seleccionar algunos ejercicios o plataformas, crear otros o al personalizar las aplicaciones que empleaba puse en práctica lo anterior. Para la tercera competencia, Perrenoud reporta que: “Todo dependerá de la forma en que el profesor enmarque y dirija las actividades. Su dominio técnico facilita las cosas, pero aquí se trata de dominio didáctico y de relación con el saber”. (2004, p. 117). Esto significa que no es suficiente con saber elegir recursos que están en internet o crear los propios en aplicaciones como Genially. Hay que ser capaz de emplearlos con una intención didáctica. Si, por ejemplo, preparo una clase para que los estudiantes aprendan el verbo être pudiendo elegir entre un diálogo en « Podcast français facile » <https://www.podcastfrancaisfacile.com/dialogue/dialogue-simple-francais-verbe-etre.html> o un ejercicio para practicar la pronunciación de la conjugación y luego completar frases con el verbo conjugado en « Le point du FLE » https://www.lepointdufle.net/ressources_fle/present_etre.htm como docente debo reflexionar en el tema, en los estudiantes con los que trabajo, en cuál de las dos opciones les ayudará a comprender el contenido y a desarrollar sus habilidades comunicativas, sin olvidar el tiempo y el dispositivo que se requiere para realizar el ejercicio. Para la cuarta y última: “¿En qué consiste la competencia del profesor? Sin duda en utilizar los instrumentos multimedia ya disponibles, desde el banal CD-ROM a animaciones o simulaciones más sofisticadas”. (2004, p. 118) que facilitan aprender vocabulario y las situaciones comunicativas porque presentan las palabras en formatos complementarios simultáneamente: sonido, imagen y texto. La manera en que evolucionaron mis habilidades para emplear los recursos tecnológicos se aprecia más adelante en el apartado “Recursos didácticos empleados”.

Mi creatividad también me permitió preparar las clases y los cursos, así como diseñar los instrumentos de evaluación. La colaboración con mis colegas se hizo presente en la entrega de los reportes semanales y en la participación en actividades extraescolares. Tales circunstancias me proporcionaron más experiencia a nivel profesional y al mismo tiempo, a nivel personal, dado el trato

establecido, por un lado, con mis estudiantes: acompañándolos en su etapa de aprendizaje del francés, y por el otro, con mis colegas cuando participábamos en actividades que implicaban trabajo colaborativo.

Un conjunto de desafíos surgió a niveles tecnológicos, de tiempo y de conocimientos lingüísticos. A nivel tecnológico, con la aparición de la brecha cognitiva atendida a través de reuniones virtuales de trabajo que fomentaban la ayuda mutua en la utilización de las TIC; a nivel de tiempo (y a la vez pedagógico) en el estudio de todas las unidades y al contestar todos los ejercicios de los libros durante un mismo ciclo escolar con el fin de abarcar el mayor número de lecciones posibles de toda la obra; a nivel de conocimientos lingüísticos, por la ignorancia de vocabulario o de contenido que quedaba disipada gracias a búsquedas de información en Internet. Los resultados de estas búsquedas repercutieron positivamente en mis propios conocimientos del francés puesto que desarrollaron aún más mi bagaje lingüístico. Por ello, el consejo que doy a otros docentes de francés consiste en reconocer las limitaciones que podrían surgir a niveles lexical, gramatical, cultural, etcétera. Luego, aprovechar los recursos que se tengan a disposición para trabajar las deficiencias y adquirir nuevos conocimientos.

En tanto Profesor de francés en Preparatoria, se me brindó la posibilidad de trabajar con plena libertad. Mi ejercicio docente fue habilitado para desempeñarlo a placer, lo cual estimuló mi creatividad, por ejemplo, a la hora de elaborar las planeaciones, de impartir las clases, de diseñar los instrumentos de evaluación (cuando se presentó la oportunidad de evaluar por escrito), etcétera. Igualmente, considero que mi motivación se incrementó porque se combinaron dos elementos: el primero, la pasión por enseñar el idioma francés; el segundo, el libre ejercicio de la docencia en “Prepa Piaget Liderazgo”. Tanto la creatividad y la motivación se reflejaron en el trabajo con los estudiantes dado que mi labor fue pensada en ellos, lo que significa que los recursos elaborados (por ejemplo, presentaciones con diapositivas) debían adaptarse a su nivel.

Por otra parte, la rendición de cuentas corría a cargo de la coordinadora de idiomas al final de cada ciclo escolar. La injerencia por parte de la coordinadora de

preparatoria o de la psicóloga mediante avisos o mensajes respecto a alguna situación relacionada con la ausencia de algún estudiante o por fallas técnicas que imposibilitaban tomar la clase de francés fue delicada y con tacto. Las coordinaciones de idiomas y de Preparatoria apelaron a mis habilidades docentes para el desarrollo de los procesos de Enseñanza-Aprendizaje del francés.

En cuanto a las situaciones que involucraron tomar decisiones relacionadas a los procesos de Enseñanza-Aprendizaje así como a los procesos formativos de los estudiantes recayeron en mi persona, esto es, sin la necesidad de solicitar el visto bueno de la Institución, sin embargo, gracias a la colaboración entre colegas, fue posible consultar las recomendaciones del personal de la escuela con la intención de tomar decisiones pertinentes frente a una situación de trabajo.

Por todo lo anterior, mis conocimientos del idioma francés, mi experiencia previa en el campo educativo antes de dedicarme a la docencia, mis deseos de enseñar y compartir mis conocimientos, mi entusiasmo y mi formación en la LEF que se llevó a cabo en el marco de la pandemia por COVID-19 y en paralelo con las clases de francés me permitieron sostener los procesos de Enseñanza-Aprendizaje del francés desde la modalidad a distancia con estudiantes de los tres ciclos escolares.

Esta etapa como profesor de francés forjó mi primer recorrido profesional en el campo de la docencia y de los idiomas. De ahí que esta experiencia me permitió construir algunos saberes y habilidades: hablar en público, dirigir grupos, tomar mejores decisiones, lidiar con los comportamientos de los estudiantes, poner a prueba mis conocimientos del francés, diseñar recursos didácticos, narrar historias personales, crear recuerdos, etcétera. Un aspecto a acentuar, en el caso del trato con mis estudiantes, recae en sus personalidades, lo cual me provocó dificultades porque cada uno se comportó de diferente manera. Sin embargo, el paso de las semanas y de los meses me ayudó a adoptar posturas más resilientes. Considero que mi perfil actual como profesor de francés subyace en estos saberes y habilidades puesto que la experiencia docente proporciona herramientas que empoderan al sujeto que la realiza. Al respecto, Tobón reporta que: “las competencias se abordan desde el proyecto ético de vida de las personas, para

afianzar la unidad e identidad de cada ser humano, y no su fragmentación”. (2007, p. 15).

2.3. Recursos didácticos empleados

La modalidad a distancia permitió emplear algunos recursos didácticos en formatos físicos y virtuales. En el plano físico, se emplearon los libros #LaClasse A1 y A2 bajo sus dos presentaciones: Méthode y Cahier d’Activités. En el plano virtual, se empleó la plataforma con materiales para la Enseñanza del francés Biblio Manuels proporcionada por la editorial CLE International, la cual se puede describir como un programa informático de fácil instalación en dispositivos electrónicos. Una vez instalada, se requiere de un usuario y una contraseña para acceder a los libros #LaClasse A1 y #LaClasse A2 así como a los libros de francés que se trabajan en Secundaria.

#LaClasse A1 y #LaClasse A2 están dirigidos al público adolescente. Las temáticas versan sobre algunos intereses de los adolescentes, por ejemplo, hacer amigos, salidas entre amigos, la escuela, la familia, los deportes, la moda, los viajes, etcétera. A partir de estos temas, las obras proponen los contenidos de gramática y los ejercicios. Los contenidos de ambas obras abarcan desde aprender a saludar en francés hasta tomar decisiones sobre estudiar una carrera universitaria o trabajar.

La plataforma Biblio Manuels de uso amable permite visualizar las páginas de cada uno de los libros, escribir, interactuar con el material multimedia, ya sea reproducir audios o ver fotografías y videos. Esta plataforma significó un apoyo para seguir las clases. El objetivo fue situar la atención en las páginas del libro que se estaba empleando. Facilitaba la lectura de textos al hacer zoom; la escritura de respuestas en los espacios predeterminados de los ejercicios o bien, en cualquier sitio de la página usando la herramienta de cuadro de texto de la plataforma; el aumento de tamaño de alguna imagen; la reproducción de audio y video, etcétera. De este modo fue posible interactuar con sus componentes. El acceso a esta plataforma fue exclusivo de los docentes de francés. Los estudiantes, por su parte, sólo

contemplaron los materiales de esta plataforma cuando la clase era proyectada. El criterio de selección del material multimedia se basó en la secuencia de los temas de cada lección²².

Paralelo a la utilización de Biblio Manuels, el programa informático Zoom, que funciona como plataforma de transmisión de video, fue la herramienta de trabajo que permitió simular una sala de clase en tiempo real dentro de un espacio virtual. Se creaba una reunión, se enviaba la invitación a los estudiantes a través de la plataforma Google Classroom y los estudiantes se podían unir a la reunión. El acceso a la reunión quedaba restringido a los estudiantes del grupo. La plataforma cuenta con una herramienta interna que simula ser una lista de espera, en la cual es posible identificar el nombre de los estudiantes y darles acceso enseguida.

La plataforma Zoom permite compartir la pantalla del profesor, en ese sentido, se compartían las páginas de los libros y a partir de este recurso, los estudiantes las veían en tanto tomaban la clase, es decir, se revisaban los contenidos, se trabajaba la pronunciación, se contestaban los ejercicios, se proponía trabajar con audios, fotografías, videos y juegos, etcétera. Otros aspectos técnicos de Zoom permitían ver los rostros de los estudiantes en tiempo real, darles la palabra para hacer preguntas y comentarios o en el peor de los casos, retirarlos por alguna acción indisciplinada. En ese sentido, gracias a su practicidad, fue posible operar el programa desde la interfaz de la laptop, explorar sus funciones y mecanizarlas durante la impartición de los cursos. Cada clase de francés a través de esta plataforma representó una práctica en su manejo.

Por otro lado, si la enseñanza de las lecciones requería apoyarse en otro recurso, se empleaba YouTube (plataforma de videos), Memrise y Duolingo (aplicaciones de aprendizaje de idiomas), TV5 Monde (sitio web de contenidos en francés) y diccionarios en línea, como el de Larousse. Generalmente, el trabajo con la plataforma Biblio Manuels proporcionaba suficiente cobertura para el desarrollo de

²² Se hace mención de la recuperación y la selección de contenidos en la página 32.

las clases, por lo que el apoyo en estos recursos fue mínimo. No obstante, algunas características de estas herramientas aparecen descritas a continuación.

YouTube es una plataforma mundial de videos que abordan una extensa variedad de temas. Los videos varían por su duración, antigüedad, formato, idioma, etcétera. Se puede acceder a ella a través de una conexión a Internet, ya sea en su sitio web o por su aplicación. Los usuarios pueden crear y consumir videos, compartirlos, escribir comentarios, guardarlos en listas de reproducción, descargarlos, etcétera. Asimismo, la plataforma ofrece diferentes servicios como adquirir contenidos exclusivos de algunos canales, alquilar películas o acceder a música en streaming. Al compartir los videos públicamente, los creadores pueden generar ingresos con base en las vistas de los mismos.

Por otro lado, Memrise y Duolingo son aplicaciones de idiomas que tienen por objetivo el aprendizaje de uno o múltiples idiomas de forma lúdica. Se puede acceder a ellas mediante sus respectivas aplicaciones en dispositivos como smartphones o tabletas electrónicas o bien, desde sus sitios web. El usuario se registra a través de un correo electrónico o por medio de una cuenta de red social. Una vez registrado, el usuario elige la(s) lengua(s) que desea aprender y completa un conjunto de ejercicios con cierto nivel de complejidad. La aplicación propone tableros en los que organiza el puntaje de los desempeños de los aprendices.

Por otra parte, TV5 Monde es una empresa televisiva que transmite contenidos en francés. En su sitio web, hay una sección dedicada al idioma francés en el que se pueden encontrar, de manera gratuita, videos, artículos, juegos, ejercicios, fichas pedagógicas, etcétera. En alguna clase, por motivos de ausencia docente, se propuso trabajar con una ficha pedagógica recuperada de este sitio web. La elección de la ficha respondió al nivel de francés del curso, en ese caso A1. Los estudiantes contestaron las actividades con facilidad. Ahora bien, otro sitio web es el Dictionnaire Français en ligne de Larousse, que ofrece un buscador de definiciones de las palabras en francés, así como otros servicios como diccionarios bilingües, traductor, conjugaciones, enciclopedia, etcétera.

Por lo que se refiere a los recursos empleados por los estudiantes para la entrega de evidencias se les permitía el uso del teléfono celular o móvil fuera de clase, para tomar fotografías de los ejercicios que habían completado y/o grabar videos de expresión oral los cuales adjuntaban en la plataforma Google Classroom. La plataforma Google Classroom fue una herramienta que permitió enlistar a los estudiantes de cada grupo, tomar asistencia, asignar y revisar trabajos y tareas, retroalimentar, otorgar una puntuación en función de la calidad de los trabajos enviados y establecer comunicación.

Google Classroom junto a Biblio Manuals y Zoom representaron los principales recursos didácticos en las clases de francés. El empleo de estos recursos reforzó el manejo de las TIC como habilidad docente, pues de manera general, han brindado utilidad en la enseñanza de francés, la transmisión de los cursos, la recuperación de las evidencias de trabajo de los estudiantes, etcétera, lo que contribuyó a diversificar el campo de acción en el área digital. En cambio, inseguridad y lentitud fueron las dificultades manifestadas a inicios de su utilización. La primera fue provocada por desconocimiento, mientras que la segunda fue consecuencia de la falta de destreza, sin embargo, la práctica diaria ayudó a eliminarlas.

2.4. Actividades empleadas para la Enseñanza-Aprendizaje del francés plasmadas en la planeación

Por disposición de la coordinadora de Preparatoria, las planeaciones debían elaborarse semana a semana. El docente de cada asignatura debía realizarlas de forma individual. Esto influyó en los planos de saberes lingüísticos y de gestión de emociones. En ese sentido, su elaboración constituyó un desafío, por un lado, por la recuperación y la selección de contenidos. Luego, por el aterrizaje de los mismos sobre el formato digital, de tal suerte que pudieran ser comprendidas y seguidas fácilmente por cualquier lector. Por otra parte, era un ejercicio de conservación de la calma y motivación a fin de evitar que este proceso se tornara tedioso.

En la planeación, se plasmaron las actividades a desarrollar a lo largo de la semana. Una de ellas fue, por ejemplo, “Revisión de vocabularios”. En una clase, primero se

revisó en colectivo una introducción a algunas profesiones en francés. En un segundo momento, la actividad consistió en solicitar a los estudiantes realizar una búsqueda individual de profesiones con el objetivo de elaborar una lista extensa que luego sería socializada en un tercer momento. En el aspecto de revisión de la gramática, se seleccionó un recuadro que aparece en el libro Méthode #LaClasse A1 con el fin de aprender las consignas de la clase (Écoutez, lisez, écrivez, etcétera).

Otras actividades fueron: mejora de la pronunciación, práctica de los aprendizajes logrados por medio de ejercicios en los Cahiers d'Activités, aprendizaje del idioma a través de videos, juegos en línea, retroalimentación de contenidos y storytime. Cada habilidad de aprendizaje del idioma (comprensión oral y escrita y producción oral y escrita) fue trabajada a partir de un conjunto de actividades que son descritas a continuación.

2.4.1. Comprensión oral y dificultades en torno al desarrollo de esta habilidad

Las actividades realizadas para la práctica de esta habilidad correspondieron a ejercicios de escucha de audios en los libros Méthode y Cahier d'Activités. Tales audios fueron presentados como conversaciones entre francoparlantes o como descripciones (personales, familia, amigos, lugares, viajes, etcétera) en primera persona. Enseguida, de acuerdo con la información proporcionada por los audios, los estudiantes debían contestar un listado de preguntas, ya sea escribiendo la respuesta directamente o a modo de opción múltiple, asimismo, anotando vrai ou faux (verdadero o falso).

Si bien esta investigación versa en la enseñanza del francés en línea a alumnos de Preparatoria durante la pandemia por COVID-19, convendría resaltar el desarrollo de un periodo de prácticas mejor aprovechadas de esta habilidad en la modalidad a distancia en contraste con las modalidades tradicional e híbrida. El tratamiento a distancia fue totalmente posible gracias a los aspectos técnicos de la plataforma Zoom como compartir pantalla y sonido. Gracias a esto los estudiantes, estando

conectados desde sus hogares, podían percibir sólo el sonido de los audios cuando esto era necesario.

En contraste con lo anterior, en las otras modalidades fue más complicado realizar actividades de comprensión oral. En la modalidad tradicional, las bocinas disponibles²³ no poseían suficiente alcance en los espacios amplios lo que impedía la captación de los audios por causa del ruido de las voces de los estudiantes en turno. Asimismo, la grabadora de tamaño considerable, que proporcionaba la coordinación de idiomas, era inservible, por consiguiente, no se trabajó esta habilidad. Por otro lado, en la modalidad híbrida, la reproducción de audios a través de la plataforma de video Zoom presentaba fallas, por ejemplo, la aparición de ecos y zumbidos, lo que provocó molestia al interior de las aulas, por tanto, el trabajo de esta habilidad fue mínimo. Entonces, se priorizó el trabajo de la habilidad de comprensión escrita para compensar los defectos de los dispositivos de sonido.

Los aprendizajes obtenidos a partir de estas experiencias responden a la necesidad de verificar las condiciones técnicas del área de trabajo, realizar pruebas de sonido constantemente y buscar soluciones de cara a la aparición de problemas. Las dificultades surgidas de la reproducción de audios descritas para cada modalidad, podrían ofrecer pautas para obtener un diagnóstico simple, a futuro, que brinde información sobre el funcionamiento de los dispositivos de sonido (incluso si no se es un profesional del audio), por ejemplo, a la hora de identificar las conexiones en el cableado de bocinas.

Otras actividades suplementarias fueron el trabajo de las fichas pedagógicas recuperadas del sitio web de TV5 Monde. Por lo general, las fichas pedagógicas contienen ejercicios de práctica de comprensión oral a partir de la visualización de un video con subtítulos en francés acerca de alguna temática de interés para los estudiantes. De la misma forma, terminado de ver el video, los estudiantes debían contestar un listado de preguntas en función de la información del video.

²³ Se hace mención de estos aparatos en el Capítulo 1.

2.4.2. Comprensión escrita

Las actividades realizadas para la práctica de esta habilidad correspondieron a lecturas de textos cortos encontrados en los ejercicios de cada lección tanto de los libros Méthode como de los Cahier d'Activités que dieron pauta a responder un cuestionario en función de la información de los textos. La lectura de los textos permitía preguntar a los estudiantes acerca de las palabras desconocidas contenidas, es decir, presentar la traducción al español de tales palabras. A propósito de ello, Despierres, apoyándose en las metodologías de la didáctica del francés, reporta que: “en el siglo XVIII, la metodología tradicional utilizaba sistemáticamente la temática como ejercicio de traducción y la memorización de frases como técnica de aprendizaje del idioma”²⁴. (2022, p. 21).

2.4.3. Producción oral

La principal actividad para la práctica de esta habilidad tuvo lugar al inicio de los ciclos escolares 2020-2021 y 2021-2022, a modo de diagnóstico, tomando en cuenta que la mayoría de los estudiantes contaban con bases del francés gracias a los aprendizajes adquiridos en Secundaria. Se les solicitaba grabar un video que tenía por objetivo hacer una presentación personal básica en francés. Los enlaces de los videos eran compartidos por los estudiantes a través de la plataforma Google Classroom.

Los videos fueron creados desde la plataforma de videos Loom, los cuales permanecen alojados en las cuentas personales de los estudiantes. Una vez creado el video, Loom genera automáticamente un enlace. El enlace aparece listo para ser compartido. Por tratarse de una de las primeras actividades del ciclo escolar, los estudiantes mostraron esmero en sus presentaciones personales. Las observaciones quedaron plasmadas en Google Classroom a modo de comentarios

²⁴ Texto traducido del francés al español por el sustentante Francisco Javier Medina Solís.

retroalimentadores. La mayoría de los comentarios expresaron una felicitación por el esmero, otros señalaron errores en la pronunciación.

El resto de las actividades se centraron en la expresión oral, por ejemplo, lectura en voz alta de las consignas, textos, preguntas, frases contenidas en cuadros de gramática, etcétera. Otra actividad que fomentó la expresión oral fue la práctica de la pronunciación a partir del aprendizaje de vocabularios relacionados con el contenido de las lecciones estudiadas. Además, la expresión oral se trabajó desde las actividades de producción escrita, por ejemplo, lectura en voz alta de las producciones escritas.

Para el desarrollo de esta habilidad se emplearon dos estrategias. La primera apeló a la expresión oral en el sentido de las actividades en voz alta y pronunciación señaladas más atrás. Estas actividades dieron pauta para preparar a los estudiantes en el marco de sus exposiciones correspondientes a las evaluaciones parciales. La segunda estrategia (vinculada con la primera) atendió los errores de pronunciación de los estudiantes durante la lectura en voz alta o la práctica de la fonética *per se*. Al identificar un posible error cometido por el estudiante, la intervención docente se efectuaba de inmediato: primero se interrumpía al estudiante; luego, se le comunicaba la corrección y, por último, el estudiante repetía hasta pronunciar mejor.

El método de corrección que más podría aproximarse a este modo de intervención puede ser la Méthode verbo-tonale (el Método verbo-tonal) desde el parámetro de la tensión porque se marcaba un énfasis en la pronunciación adecuada de la palabra. En ese sentido, Murillo reporta que: “se podrá recurrir, por lo tanto, a actuaciones tensivas: carga afectiva del enunciado, gestualidad tensiva, correlatos tensos, repetición regresiva (incremento progresivo, del volumen fónico precedente), etc.” (2005, p. 73). Esta estrategia transcurrió sin dificultades porque los estudiantes mostraron disposición para mejorar la pronunciación.

Tales estrategias se emplearon en las modalidades a distancia e híbrida durante la transmisión de las clases utilizando la plataforma de video Zoom. Primero, se solicitaba la participación de algún estudiante voluntario para leer o repetir. Después, se procedía a activar el micrófono de su dispositivo. Enseguida, el

estudiante hablaba mientras que el resto de la clase permanecía silenciada escuchando. La intervención sucedía en este punto. Al final, se agradecía la participación del estudiante.

El proceso de corrección marchó correctamente. La única diferencia radicó en la modalidad, es decir, fue posible realizarlo tanto en las clases presenciales como en la modalidad a distancia. Una ventaja a acentuar de la modalidad a distancia radicó en su ejecución. Con la utilización de la plataforma Zoom, fue posible lograr el silencio absoluto por parte de los estudiantes con tan solo hacer un click en la opción 'silenciar'. De esta manera, se seleccionaba al estudiante a participar, quien debía practicar la pronunciación. Las correcciones tuvieron lugar en tanto este practicaba.

Este proceso de corrección influyó en el desarrollo de la comunicación docente-estudiante como habilidad docente²⁵. Esto implicó indicar al estudiante un contenido a leer (una consigna, textos, preguntas, frases, vocabulario, etcétera), por ejemplo, la siguiente consigna: Regardez la vidéo 1 « Salut, ça va ? ». Luego, escucharlo hablar, de ser necesario, interrumpirlo haciendo una pausa con el fin de comunicarle el error, corregirlo y proseguir con la lectura. El principal logro obtenido a partir de la aplicación de esta estrategia de corrección fonética es la apropiación de una nueva herramienta de trabajo la cual ayuda a pulir las habilidades comunicativas del idioma francés. Otro logro podría guardar relación con un fortalecimiento de los lazos de trabajo docente-estudiante porque el estudiante en turno podía sentirse tomado en cuenta por el docente, en este caso, para un ejercicio de fonética.

2.4.4. Producción escrita

La principal actividad para la práctica de esta habilidad fue la redacción de textos en el Cahier d'Activités que acompaña al libro y que contiene ejercicios relacionados con los aprendizajes adquiridos en cada lección. Por lo general, el ejercicio final de cada lección consistía en la redacción de un texto. Los ejercicios de producción

²⁵ Una descripción detallada de las habilidades docentes aparece desde la página 81.

escrita proponían dos formatos: 1) Texto libre: el estudiante redactaba un texto sobre un conjunto de líneas al interior de un recuadro ubicado al pie de página. 2) Redacción de correos electrónicos: El estudiante redactaba un correo electrónico incluyendo los siguientes elementos: remitente, destinatario, dirección electrónica y asunto, también, sobre un conjunto de líneas al interior de un recuadro ubicado al pie de página. Las temáticas de los textos guardaron relación con los contenidos de cada lección, por ejemplo, presentarse en francés.

La progresión de los estudiantes en el desarrollo de estas actividades respetaba algunos criterios: una redacción clara, la recuperación de los datos solicitados por las consignas, buena ortografía y limpieza. Los estudiantes debían redactar de manera clara y recuperando los aprendizajes obtenidos con el fin de obtener una producción escrita bien realizada. Por su parte, la buena ortografía y la limpieza fueron criterios de valor agregado. La revisión de los ejercicios de producción escrita fue posible por medio de la plataforma Google Classroom²⁶.

A nivel profesional, uno de los logros obtenidos a partir de las producciones escritas de los estudiantes es el desarrollo de un proceso de evaluación que se basa en identificar errores gramaticales, por ejemplo, muchos estudiantes, al expresar la edad, emplearon el verbo être en vez del verbo avoir o tienen dificultades para conjugar los verbos. Asimismo, ayuda a identificar faltas de ortografía como la omisión de acentos en las palabras, por ejemplo: en États-Unis, infirmière, vêtements, etcétera. Tales errores fueron notificados a cada estudiante en un espacio destinado para la redacción de una retroalimentación desde la plataforma Google Classroom. Ese espacio podía ser consultado por el estudiante.

Normalmente, los ejercicios de producción escrita incluidos en el Cahier d'Activités bastaron para trabajar esta habilidad, por lo tanto, no fue necesario diseñar actividades complementarias de este tipo. Sin embargo, la revisión de estos ejercicios aportó una idea general acerca de cómo crearlos para las evaluaciones

²⁶ Para mayor información, favor de consultar el apartado 3.2. "Tiempo dedicado a la revisión de trabajos ocasionando largas jornadas laborales".

semestrales y extraordinarias en la modalidad híbrida. La última sección de tales exámenes demandaba evaluar esta habilidad, para ello se proponía una instrucción (por ejemplo: *Décrivez-vous physiquement*) y después se agregaban unas cuantas líneas para la redacción del texto.

Capítulo 3. Reflexión analítica de las acciones y modificaciones introducidas en la acción profesional

“El escepticismo, es, la suspensión del juicio afirmativo o negativo hasta no tener prueba, demostración”

Héctor Chavarría

La actividad central de la asignatura de francés para estudiantes de Preparatoria en la modalidad a distancia en tiempos de pandemia por COVID-19 fue la impartición de clases. Las planeaciones, la revisión de los productos entregados por los estudiantes, las evaluaciones y las calificaciones giran en torno de la clase de francés. Por un lado, en las planeaciones se construye la sesión que se impartirá mientras que, por el otro, en la revisión de los productos entregados y en las evaluaciones se dimensiona cuánto francés están aprendiendo los estudiantes.

En términos generales, aquellos estudiantes aplicados, es decir, que son puntuales, comprometidos, cumplen con la entrega de los productos puntualmente, dedican tiempo para aprender fuera de las clases, etcétera, suelen trabajar en este marco no sólo para la asignatura de francés sino para todas sus asignaturas. Otros estudiantes, desde mi punto de vista, perciben las clases de francés dentro de un todo, esto es, no se trata de un desinterés por el idioma, sino más bien de un rechazo a la escuela que se manifiesta, por ejemplo, en el incumplimiento en las entregas de los trabajos de todas las asignaturas.

El rechazo a la escuela por parte de algunos estudiantes podría estar ligado a distintos factores: al ocio como prioridad en sus vidas; a una incapacidad para establecer lazos de compañerismo y amistad con otros estudiantes y profesores; a la holgazanería, etcétera. Tales variables influyen en el aprendizaje del francés lo que se refleja en un pobre rendimiento, por ejemplo, poca participación durante las clases, trabajos incompletos, bajas calificaciones, falta de dedicación al estudio, etcétera. Asimismo, aquí no se está incluyendo a estudiantes con problemas de aprendizaje o aquellos que padecen alguna condición médica.

Por el contrario, aquellos estudiantes que asistieron a clases de idiomas en una institución privada dedicada a enseñar idiomas o que poseen algunos intereses vinculados al idioma francés, por ejemplo, el gusto por los viajes, la moda, el deporte, etcétera, suelen esforzarse por aprender francés en la escuela. No obstante, el aprendizaje de idiomas en otras escuelas de idiomas o los intereses vinculados al francés no garantizó un desempeño sobresaliente por parte de estos estudiantes en la asignatura del francés.

Una semana de clases de francés para los estudiantes de Preparatoria bajo la modalidad a distancia en pandemia por COVID-19 contemplaba tres clases las cuales podrían representar un “ciclo” que por lo regular era desarrollado de la siguiente manera: para la primera clase se proponía una actividad introductoria que pudiera o no guardar relación directa con el tema a aprender. Esta actividad consistía, por ejemplo, en visualizar una fotografía o un video para practicar la expresión oral. Otra actividad de inicio podía ser la práctica de la pronunciación o un juego.

Para ilustrar lo anterior, en la última semana del segundo semestre del ciclo escolar 2020-2021, se propuso, como actividad introductoria, realizar una práctica de expresión oral acerca del desayuno con el propósito de que los estudiantes hablaran sobre los platillos que consumen por las mañanas empleando el vocabulario del desayuno. Se solicitaba la participación de algún estudiante voluntario y se le pedía elaborar frases acerca del desayuno empleando el vocabulario. Luego, para los minutos restantes y hasta el término de la primera clase, se entraba de lleno con el tema a aprender.

La estrategia buscaba abordar un tema para no terminarlo en la primera clase, sino que obligara a retomarlo en la segunda clase. En la segunda clase, si estaba marcada para otro día de la semana y no el mismo día, una primera y segunda clases seguidas (como sucedió con las clases de francés de los lunes y los martes para los estudiantes del ciclo escolar 2021-2022) entonces, la primera actividad consistía, a modo de repaso, en recuperar lo visto en la clase pasada, enseguida se retomaba el tema pendiente hasta terminarlo.

En la actividad de cierre, que podía abarcar los minutos restantes de la segunda clase y toda la tercera, podía proponer los ejercicios del Cahier d'Activités relacionados con el tema de la lección o alguna otra actividad de creación, por ejemplo, una presentación con diapositivas, un dibujo o un meme. La intención de proponer alguna otra actividad diferente a los ejercicios del Cahier d'Activités buscaba evitar la rutina y la previsibilidad por parte de algunos estudiantes que se habían adelantado en responder los ejercicios. Además, contestar estos ejercicios en clase y no proponerlos como tareas o deberes en casa, tenía como propósito ayudar a los estudiantes a responderlos de manera correcta y evitar la menor cantidad de errores posibles con el fin de agilizar la revisión de los trabajos en casa promoviendo, al mismo tiempo, altas calificaciones. Una alta calificación significaba que los ejercicios, realizados con el apoyo del profesor, presentaban pocos errores.

Esta dinámica puede ser un ejemplo de la aplicación del modelo de aula invertida. Harvey y Bilbao, citando a Maliza, Veloz y Tisalema (2019) reportan que: “se lo define como un enfoque pedagógico orientado a la transformación del ambiente de aprendizaje, convirtiéndolo así en un escenario dinámico e interactivo donde el docente es guía y participe del aprendizaje”. (2022, párr. 3). De igual manera, Harvey y Bilbao, citando a Martínez-Olvera, Esquivel-Gómez y Martínez (2014), añaden que: “el rol del docente es orientar o apoyar”. (2022, párr. 5).

Contestar los ejercicios en clase promovía la participación y la formulación de dudas lo que *a priori* trajo como efecto un mejor aprendizaje por parte de los estudiantes gracias a la presencia del docente. De lo contrario, si los ejercicios hubieran sido propuestos como tareas o deberes, se corría el riesgo de prácticas indeseables por los estudiantes, por ejemplo, el plagio y/o el incumplimiento con la realización del trabajo. En ese sentido, la implementación de la estrategia no garantizó la presencia de tales prácticas por dos razones: 1) Estudiantes que no concluyeron los ejercicios en clase, podían solicitarlos a otros estudiantes fuera de horas de clase 2) Al trabajar bajo la modalidad a distancia, la supervisión hacia el comportamiento de los estudiantes quedaba restringida a las características del plano de la imagen por la cámara. Revisar que, en efecto, el estudiante se encontraba contestando los

ejercicios, no podía corroborarse a simple vista, debido a que este podía simular que estaba trabajando incluso si mostrase en cámara que tenía el Cahier d'Activités abierto y a la mano. Una vez entregado el trabajo, entonces se le sometía a revisión, en la cual se comprobaba si efectivamente el estudiante respondió correctamente.

Por otro lado, esta propuesta de trabajo de clases de francés se originó a partir de mis clases personales de aprendizaje del idioma en la Universidad. La observación del método implementado por mis profesores me llevó a desarrollar mis clases. Este método operaba en la revisión de las lecciones de cada unidad de los libros Méthode de las obras Latitudes 1 y Latitudes 2. El aprendizaje se basó en aprender página por página, estudiar los cuadros de gramática incluidos en cada página y realizar los ejercicios de práctica. Una vez que se había trabajado con el libro Méthode, se continuaba con el Cahier d'Exercices con la intención de contestar otros ejercicios en función de los temas estudiados previamente. El método fue permanente.

El método aplicado por mi Universidad basado en el estudio de las lecciones de las obras Latitudes 1 y Latitudes 2 iba dirigido a jóvenes y adultos. Los estudiantes asistían con la motivación de aprender francés. Las actividades lúdicas como juegos, canciones o videos resultaron escasas. El objetivo se centraba en el aprendizaje del idioma de manera tradicional, esto es, revisión de los temas y prácticas del aprendizaje por medio de ejercicios. La dinámica de trabajo no fue diseñada para grupos numerosos sino más bien para pequeños grupos. En la medida de que los estudiantes avanzaban hacia el aprendizaje de temas más complejos, muchos desertaban de los cursos. En mi caso, esta experiencia me impulsó a inclinarme por la enseñanza del francés, la cual me inspira a desempeñar mi profesión con base en la labor de todos los maestros que me han enseñado esta lengua.

Considero que esta metodología les permite a los estudiantes principiantes sentar las bases del idioma porque implica descubrir la gramática, la fonética, vocabularios, expresiones, aspectos culturales, etcétera. Al mismo tiempo, podría resultar motivador para todos aquellos interesados en aprender el idioma porque los introduce a un nuevo contexto idiomático. De esta manera, la preparación hacia la

puesta en marcha de otra metodología, por ejemplo, la perspectiva accional. La definición de la metodología perspectiva accional señalada por Despierres, es la siguiente: “El enfoque adaptado se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y a los alumnos como unos actores sociales, es decir, como los miembros de una sociedad que tienen tareas que realizar (no solamente de lenguaje)” MCER. En cuanto a la noción de “tarea”, será definida como “toda acción intencional que una persona considera necesaria para obtener un resultado concreto, ya sea la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o el logro de un objetivo”²⁷. (2022, p. 85). Emplear la perspectiva accional puede ser una posible ventaja de este modo de enseñanza. La naturaleza del método aplicado por mi Universidad podría parecer obsoleta respecto al resto de las metodologías del francés.

No obstante, considero conveniente seguir este método porque si se pretende, por ejemplo, emplear la perspectiva accional de manera directa, con estudiantes principiantes sin o pocos conocimientos del idioma francés motivados principalmente en aprobar esta asignatura, tal vez sientan inseguridad, crean que es una lengua complicada o perciban un déficit de herramientas comunicativas en sí mismos. No obstante, en la medida en que tales estudiantes progresen en el aprendizaje de este idioma, puede ser necesario que la didáctica se combine con otras metodologías, un ejemplo, la perspectiva accional u otra.

Por su parte, las clases de francés en la “Prepa Piaget Liderazgo” con estudiantes de 1er y 2do semestres con edades de 15 y 16 años, requerían una propuesta metodológica que rescatara el aprendizaje tradicional debido a que algunos estudiantes manifestaron su falta de conocimientos del idioma lo cual condujo a revisar tema por tema (empezando desde el alfabeto), a fin de que estos estudiantes aprendieran las bases del francés. Además, esta propuesta requirió también que incluyera elementos lúdicos con el propósito de captar el interés. Labor que resultó intensa. Esto se debe a que tal vez los estudiantes de Preparatoria percibían las

²⁷ Texto traducido del francés al español por el sustentante de este trabajo.

clases de francés como parte de una asignatura más, por lo tanto, había que lidiar con actitudes de apatía de algunos estudiantes.

En relación con los bagajes teóricos aprendidos en mi formación en Psicología Educativa, cabe mencionar que la práctica docente, en tanto profesor de francés, que incluye encargarme de los procesos de Enseñanza-Aprendizaje de este idioma aunado a todas las funciones que esta profesión conlleva, trajo como consecuencia, la separación entre mis bagajes teóricos y mi visión de la enseñanza del francés. La enseñanza del idioma, junto a otros factores circundantes, por ejemplo, la pandemia por COVID-19 frente a la vida personal y profesional, me orillaron a obviar mis conocimientos en el área de la Psicología Educativa por centrarme en la práctica de la enseñanza, por lo tanto, entrelazar los campos representa un reto profesional a desarrollar.

La Enseñanza-Aprendizaje de francés dirigida a estudiantes de Preparatoria bajo la modalidad a distancia en la pandemia por COVID-19 suscitó la aparición de dos necesidades de la práctica docente:

- 1) La creación de nuevos instrumentos de evaluación de carácter digital.
- 2) Tiempo dedicado a la revisión de trabajos que ocasionaron largas jornadas laborales.

La consecuencia derivada de estas dos necesidades provocó un alto consumo de energía física y mental. A continuación, se presenta el desarrollo de estas necesidades por separado.

3.1. Creación de instrumentos de evaluación de carácter digital

El proceso de Enseñanza-Aprendizaje de francés dirigido a estudiantes de Preparatoria en la pandemia por COVID-19 condujo a proponer un cambio de modalidad. El paso *in extremis* de la modalidad presencial a la modalidad a distancia. Cassany (2021), citado por Álvarez, Alejaldre, Mateos y Mayo, reporta que: “La pandemia de la Covid-19 ha precipitado la transición del aula presencial a la virtual (CASSANY, 2021)”. (2022, p. 4). La adaptación a la modalidad a distancia

representó un problema en el plano de los recursos didácticos a trabajar durante la nueva modalidad. La generalidad de las clases presenciales de francés con estudiantes de Preparatoria consistía en el uso exclusivo de los libros en formato impreso y un cuaderno. Durante las clases a distancia no se se prescindió del material en físico, sino que se añadieron otras herramientas de trabajo como lo fueron las computadoras, teléfonos celulares o móviles, o incluso tabletas electrónicas.

La utilización de los dispositivos electrónicos durante las clases presenciales fue limitada en tanto su uso respondía a un recurso de apoyo para los docentes en general, o para las clases de francés, ya sea proyectando un video o algún recurso didáctico de Internet. Particularmente, el empleo del teléfono celular o móvil durante las clases presenciales estaba prohibido. Fuera de clases o en tiempos de descanso, era posible hacer uso de este dispositivo. Ahora bien, si los docentes proponían una actividad que permitiera el empleo del teléfono celular o móvil entonces se apelaba a una justificación legítima para usarlo. Sin embargo, con la llegada de la pandemia por COVID-19, la utilización de los dispositivos electrónicos bajo la modalidad a distancia se volvió indispensable. Cervantes reporta que:

Porque si bien antes de la pandemia se veía el uso de pantallas como recursos secundarios y se le daba más prioridad a la interacción docente-estudiante en persona, con la llegada del virus y las medidas de aislamiento la pantalla pasó a ser un recurso sumamente valioso. (2021, p. 194).

Si bien, antes del comienzo de la pandemia por COVID-19, gracias a Internet era posible hacer consultas en buscadores para identificar y recuperar recursos didácticos para las clases de francés, la nueva modalidad obligó a proponer recursos didácticos virtuales. La labor en las clases de francés con los estudiantes de Preparatoria incrementó la práctica de identificar, recuperar y personalizar recursos didácticos de Internet. La personalización consistió en la adaptación de los recursos (previamente recuperados) a las necesidades de los estudiantes de francés de 1er y 2do semestres de Preparatoria.

Seguir profundizando en el concepto de “recursos didácticos” implicará definirlo. Vargas recupera este término con la palabra “educativos” intercalada:

Los recursos educativos didácticos son el apoyo pedagógico que refuerzan la actuación del docente, optimizando el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entre los recursos educativos didácticos se encuentran material audiovisual, medios didácticos informáticos, soportes físicos y otros, que van a proporcionar al formador ayuda para desarrollar su actuación en el aula.

Estos recursos son diseñados por los docentes respondiendo a los requerimientos, motivando y despertando el interés de los estudiantes para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje, permitiendo la articulación de los contenidos teóricos de las materias con las clases prácticas. (2017, p. 68).

Por tanto, la personalización de los recursos didácticos representó un preludio para la creación de instrumentos de evaluación. El primer recurso que se personalizó fue la creación de una clase para cada grupo en la plataforma Google Classroom para los estudiantes de francés de 1er y 2do semestres de los ciclos escolares 2019-2020, 2020-2021 y 2021-2022. Por “clase” entiéndase una pestaña que muestra la lista de los estudiantes agregados (previamente admitidos gracias a la obtención de un código confidencial generado por la plataforma, luego compartido con los estudiantes). La personalización consistió en colocar una imagen de portada *ad hoc* con las clases de francés (la bandera de Francia o la ciudad de París), escribir mensajes de bienvenida, saludos, avisos previos al inicio de cada clase y examen, avisos de pase de lista, ligas a las reuniones en la plataforma de video Zoom, responder dudas, anunciar a los estudiantes sin derecho a examen por acumulación de inasistencias, compartir listados de calificaciones, etcétera.

Otro recurso didáctico que requirió de personalización fue la plataforma de video Zoom. La plataforma cuenta con un sistema estándar de uso de herramientas, es decir, al instalar este programa en algún dispositivo, es posible utilizarlo con su configuración por defecto. Sin embargo, conforme se avanzaba en su uso, fue

necesario realizar los siguientes ajustes: 1) Activar la lista de espera con el fin de identificar a los estudiantes y eliminar posibles intrusos, 2) Silenciar los micrófonos de los estudiantes con el fin de evitar interrupciones o ruidos en las casas. Si un estudiante deseaba hablar, bastaba con levantar la mano, enseguida se le activaba el micrófono y se le daba la palabra, 3) Eliminar el chat con el propósito de evitar que los estudiantes escribieran comentarios ajenos a la clase que podrían interpretarse como bromas o faltas de respeto, 4) Eliminar la opción de escribir en la pantalla para prevenir el pintarrajeo de deliberados garabatos por parte de los estudiantes, 5) Ajustar la opción 'compartir pantalla' como herramienta exclusiva del docente a fin de que los estudiantes no compartieran su pantalla de manera deliberada con la intención de hacer una broma.

La personalización de los dos recursos didácticos mencionados permitió llevar a cabo las clases de francés con los estudiantes de Preparatoria bajo la modalidad a distancia. Estas tareas abrían paso a la creación de instrumentos de evaluación. La creación de los instrumentos representó un problema porque implicó pensar en cómo evaluar el aprendizaje de los estudiantes, para luego plasmar las ideas en una nueva herramienta virtual. Esta situación se vio rodeada de contratiempos. Por mencionarlos, la labor de creación se realizó en un periodo de incertidumbre sanitaria y confinamiento causados por la pandemia por COVID-19, así como también, la presencia de temperaturas altamente calurosas debido al clima de la región, las cuales afectaban en el desempeño.

Con respecto a la creación de nuevos recursos didácticos de carácter digital para la enseñanza de idiomas es abordada por Aller quien menciona que:

Ante estos resultados se puede probar que los profesores de lenguas extranjeras en la creación de materiales se decantan por la elaboración de los típicos materiales tradicionales, ya sean fichas de trabajo y PPT²⁸, así como también se manifiesta un interés por la creación de sus propias

²⁸ La autora no aclara el significado de las siglas PPT. Una búsqueda en Internet del 22 de junio de 2023 indica que PPT es la abreviación de PowerPoint como extensión del fichero.

actividades interactivas a través de plataformas educativas digitales. Del mismo modo, se constata el desinterés para la creación de presentaciones interactivas y vídeos educativos debido a la falta de tiempo para la elaboración de materiales más complejos. (2022, p. 12).

A pesar de los contratiempos y los retos que implicaron la personalización de los recursos didácticos, se produjeron los siguientes instrumentos digitales de evaluación: presentaciones con diapositivas en la plataforma virtual 'Genially', exámenes y listados de calificaciones. A continuación, se explicará en qué consistían.

3.1.1. Genially

Las presentaciones con diapositivas fueron creadas con la intención de describir las características de cada evaluación parcial. Este recurso didáctico fue elaborado en la plataforma virtual 'Genially'. La "Prepa Piaget Liderazgo" recomendó el empleo de esta plataforma. Cada presentación con diapositivas incluía una portada, las características de la evaluación, el temario y los porcentajes a promediar de cada variable. Por lo general, se promediaban cuatro variables por parcial: evaluación, trabajos, disciplina y participación. Además, se solicitó a los estudiantes que elaboraran las presentaciones con diapositivas en esa plataforma como un apoyo para sus exposiciones. Los estudiantes fueron evaluados, parcial a parcial, por medio de exposiciones. Cabe mencionar que, en mi caso, 'Genially' sólo fue utilizada exclusivamente para explicar la dinámica de cada evaluación parcial.

La plataforma virtual 'Genially' es una herramienta de uso gratuito que permite crear presentaciones con diapositivas vistosas que pueden captar mejor el interés de los lectores y fomentar su creatividad a la hora de crear una nueva presentación. A cada presentación se le pueden añadir textos, imágenes fijas o en movimiento, videos, transiciones, etcétera. Por ser una herramienta nueva, requirió de tiempo y destreza para generar dominio en su uso.

La experiencia en el uso de esta herramienta para la enseñanza de idiomas es descrita por otros autores. Cordeiro, citado por Lima y Araujo (2018) dentro de la obra de Cervantes, reporta que:

Cordeiro citado por Lima y Araujo (2018), cuando señalan que existen distintas plataformas cuya tecnología facilita la enseñanza – aprendizaje en el aula de lenguas extranjeras desde la perspectiva del aprendizaje colaborativo, dinámico e innovador. Evidencia de esto: Me encanta la herramienta Genially para crear contenidos interactivos y dinámicos, así como presentaciones interactivas. Con esta aplicación y un poco de práctica y tiempo, es posible crear contenidos y actividades muy variadas²⁹ (...) (2021, p. 196).

Algunas lenguas extranjeras, particularmente inglés y portugués, han sido enseñadas y aprendidas a través de las herramientas que Genially ofrece. Esto podría demostrar que un proceso de Enseñanza-Aprendizaje de idiomas puede ser adaptado a esta plataforma. Para ilustrar esto, Villarrubia y Vargas reportan que:

Genially: La creatividad forma parte de la tarea docente y los colores y los efectos especiales crean el ambiente propicio para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello, docentes y estudiantes de Inglés y Portugués emplearon el software *Genially* para enseñar y aprender idiomas extranjeros desde una experiencia que invite a los participantes a continuar todo el recorrido de manera interactiva. A lo largo de las clases, se crearon diferentes acertijos sobre vocabulario específico, infografías colectivas, catálogos informativos, juegos y mapas interactivos, presentaciones animadas, entre muchas otras producciones. (2022, p. 263).

El trabajo colaborativo y la elaboración de materiales para enseñar contenidos en función de la práctica docente son algunas posibilidades de empleo de Genially. En

²⁹ Esta es una cita textual sin comillas recuperada tal como aparece en la obra de Cervantes.

ese sentido, una descripción detallada sobre los usos que esta plataforma ofrece aparece en la obra de Vega, García, Castro y Erazo, quienes reportan que:

Esta plataforma educativa permite recrear trabajos con contenidos impresionantes que atrapan el interés y sirven de inspiración para establecer relación con el mundo digital. (2020, p. 223).

Otras de las cualidades de Genially es que permite desarrollar el trabajo colaborativo, utilizando la misma plantilla o documento compartido mediante una dirección de correo electrónico. Aquí la intervención del docente es ser mediador y promotor de la actividad colaborativa, lo que involucra su participación en la construcción de los conocimientos esenciales, dejando evidente su relación equitativa con los estudiantes. (2020, p. 223).

Además, permite elaborar paisajes de aprendizaje de una manera fácil y sencilla en donde el docente puede aglomerar varias actividades y recursos todo lo debe planificar y elaborar desde la perspectiva de las necesidades, cualidades e interese³⁰ de la formación de sus estudiantes. Genially presenta a los docentes la oportunidad de crear materiales interactivos de aprendizaje personalizado, para que genere con creatividad el aprendizaje de los estudiantes del siglo XXI. (2020, p. 223).

En Genially se insertan videos, imágenes interactivas, audios, además facilita realizar tipos de mapas con contenidos científicos como los mentales y conceptuales; así como también infografías. Todo está direccionado a un aprendizaje, los instrumentos que se elaboran sirven de apoyo en la explicación o exposición de los temas planificados, debido a que la información que contienen está bien organizada y es fácil de analizar y memorizar. (2020, p. 223).

³⁰ Esta palabra (“interese”) se ha recuperado de manera textual tal como aparece escrita en la obra de Vega, García, Castro y Erazo.

La plataforma es gratuita y de fácil acceso, para utilizarla se debe empezar por registrarse a través de un correo electrónico, cuenta de Facebook o Google. No es instalable por lo que requiere internet para su uso. (2020, p. 224).

De manera general, para cursos de francés, 'Genially' podría ser útil para explicar un tema porque la plataforma ofrece una variedad de formatos que permiten aterrizar los contenidos, por ejemplo, en presentaciones con diapositivas, imágenes interactivas, infografías, tarjetas educativas, etcétera. Por tanto, podría emplearse para enseñar gramática, vocabulario, fonética o alguna temática histórica o cultural. En suma, 'Genially' contiene algunos elementos que fueron de utilidad para las clases de francés. Tal es el caso de la posibilidad de crear presentaciones con diapositivas de manera sincrónica o asincrónicas cuando hay fallas del servicio de Internet. Lo cual fue de gran ayuda para la modalidad híbrida puesto que la clase podía seguir desarrollándose incluso si la conexión a Internet se había perdido. A continuación, un enlace que conduce directamente a una presentación con diapositivas:

<https://view.genial.ly/6201e0d1bbb3f300194efd63/presentation-evaluation-du-premier-partiel-deuxieme-semester>.

3.1.2. Exámenes

Las clases bajo la modalidad a distancia demandaron proponer evaluaciones en línea. Tales evaluaciones fueron presentadas a modo de exámenes para la evaluación final del segundo periodo semestral del ciclo escolar 2020-2021 (junio de 2021)³¹ y para los 2 semestres del ciclo escolar 2021-2022. Se crearon documentos de Word en los que se plasmaron las actividades, posteriormente, el

³¹ En el capítulo 2, se hizo mención que para la evaluación semestral de los estudiantes de primer semestre del primer periodo semestral (agosto-enero) del ciclo escolar 2020-2021 se desarrolló un proyecto colaborativo entre asignaturas (incluida la de francés), por lo tanto, la elaboración del instrumento de evaluación corrió por cuenta de la coordinadora de Preparatoria con el apoyo de los docentes de las asignaturas participantes.

día de las evaluaciones, se procedió con la aplicación. En ese sentido, gracias a los avances en la batalla contra la pandemia por COVID-19, reflejados en las campañas de vacunación en México, particularmente en el estado de Sinaloa, el confinamiento perdió fuerza, por ende, para el ciclo escolar 2021-2022, la “Prepa Piaget Liderazgo” hizo un llamado a los padres de familia. El llamado contemplaba el regreso de los estudiantes a las aulas bajo la modalidad híbrida. Sin embargo, una minoría de estudiantes optó por seguir tomando las clases bajo la modalidad a distancia, asimismo, algunos de ellos no pudieron asistir a las aulas el día de aplicación de los exámenes semestrales, por lo tanto, se propuso evaluarlos en línea.

De lo anterior, si bien, las clases bajo la modalidad a distancia demandaron proponer evaluaciones en línea, con la entrada de la modalidad híbrida fue necesario generar nuevos instrumentos digitales de evaluación que más adelante serían impresos para responderse por escrito al interior de las aulas. Estas evaluaciones se diseñaron en función de los aprendizajes logrados por los estudiantes que cursaron el ciclo escolar 2021-2022.

De ahí que, a través de documentos de Word, se diseñaron los siguientes exámenes: 1) Dos exámenes del segundo parcial del segundo periodo semestral (se diseñó un examen diferente para cada grupo³²), 2) Dos exámenes del tercer parcial del segundo periodo semestral (se diseñó un examen diferente para cada grupo), 3) Cuatro exámenes semestrales (un examen diferente para cada grupo). Estos últimos cuatro exámenes correspondieron a las evaluaciones semestrales de primero y segundo periodos del ciclo escolar 2021-2022 (diciembre de 2021 y junio de 2022). El resto de las evaluaciones parciales de los ciclos escolares 2019-2020, 2020-2021 y 2021-2022 fueron presentadas a modo de exposiciones, de ahí la necesidad de emplear la plataforma virtual ‘Genially’ con la intención de que los estudiantes crearan presentaciones con diapositivas para mostrar la información que expondrían.

³² A recordar que la “Prepa Piaget Liderazgo” ofrece cursos de todas las asignaturas para dos grupos por semestre: A y B.

Vega, García, Castro y Erazo reportan que:

Por su funcionalidad y fácil empleo también es recomendado a los estudiantes. Genially ubica al educando en un entorno donde aparece como protagonista de su propio aprendizaje, entre más novedoso son los entornos, se amplía la vía para explorar e interactuar. (2020, p. 223).

No obstante, como ya es bien sabido, la fase de evaluaciones extraordinarias precede a la fase de evaluaciones semestrales. En el caso de los estudiantes que reprobaron la evaluación semestral, se les convocó posteriormente para presentarse a la evaluación extraordinaria. Por un lado, las evaluaciones extraordinarias del ciclo escolar 2020-2021 correspondieron a una continuación de las evaluaciones semestrales del mismo ciclo (consistiendo en exposiciones). Por el otro, para las evaluaciones extraordinarias del ciclo escolar 2021-2022, se diseñaron, por semestre, dos nuevos exámenes que fueron contestados por escrito.

3.1.3. Listados de calificaciones

La asignación de calificaciones a los trabajos, las evaluaciones, la disciplina y la participación, requirió de instrumentos de concentración de los puntajes. Tales instrumentos fueron creados a partir de documentos de Word y hojas de Excel. Cada docente, de cada asignatura, tenía la obligación de generar sus propios instrumentos de concentración. Por su parte, a finales de semestre, la coordinadora de Preparatoria creaba un archivo de Excel general, por semestre y por grupo que incluía a su vez, todas las asignaturas, con la finalidad de vaciar los puntajes finales (primer, segundo y tercer parciales más la calificación de la evaluación semestral). En ese sentido, el docente de cada asignatura, tenía acceso a este archivo, luego, debía proporcionar el puntaje final.

En el caso de la asignatura de francés I (primer semestre: de agosto de 2020 a enero de 2021) se crearon documentos de Word para la concentración de puntajes. La razón del empleo de esta herramienta de procesador de textos fue el desconocimiento en el uso de Excel. Sin embargo, en los primeros días de enero

de 2021, apelando a una capacidad de aprendizaje autodidacta y gracias al seguimiento de un curso de aprendizaje en el uso de Excel vía YouTube, se logró adquirir conocimientos básicos en Excel, los necesarios para crear tablas y asignar fórmulas que dieran pauta para la obtención de puntajes. Estos aprendizajes fueron introducidos a partir de finales del primer parcial (febrero de 2021) del segundo periodo semestral del ciclo escolar 2020-2021.

A modo de recapitulación, se crearon documentos de Word y hojas de Excel: un archivo base por grupo (A y B), luego, a partir del documento base, se creaban otros documentos suplementarios e independientes por parcial (primer, segundo y tercer) y otros por semestre (con los promedios de los 3 parciales más la calificación de la evaluación semestral). El archivo base consistió en una lista de los estudiantes del grupo correspondiente que se adaptaba a los porcentajes de las variables a promediar de cada parcial y a los resultados de las evaluaciones semestrales.

Desde mi reflexión personal, para que un docente de francés desarrolle las habilidades digitales se requiere, si es el caso, de un conjunto de condiciones para reforzar esta área: primero, de un reconocimiento de un déficit de habilidades digitales; segundo, de iniciativa para adquirir y/o mejorar sus saberes teóricos-prácticos relacionados con las TIC; tercero, de paciencia durante este proceso y cuarto, de esfuerzos. Premiarse a sí mismo durante este periodo (por ejemplo, consumir con moderación alimentos que inducen un placer inmediato) puede ser una alternativa para lidiar con la frustración o la impotencia. En definitiva, su trabajo puede verse beneficiado si integra estos hábitos a sus prácticas profesionales.

3.2. Tiempo dedicado a la revisión de trabajos ocasionando largas jornadas laborales

La segunda necesidad del proceso de Enseñanza-Aprendizaje de francés dirigido a estudiantes de Preparatoria bajo la modalidad a distancia en la pandemia por COVID-19 fue el tiempo dedicado a la revisión de los trabajos entregados por los estudiantes ocasionando largas jornadas laborales.

Con la entrada de la modalidad a distancia, la revisión de trabajos pasó de ser manual a ser en línea. La presente necesidad consistía en, desde la pantalla de la computadora laptop, hacer una revisión detenida y profunda de cada trabajo realizado de manera individual por estudiante. La revisión incluía la lectura del trabajo, la redacción de las observaciones (mismas que fueron enviadas y recibidas por cada estudiante) y la asignación de una calificación numérica. Las observaciones señalaban: la impecabilidad de las actividades contestadas, los posibles errores de orden ortográfico, pautas para la consulta de los temas estudiados, los plagios, etcétera.

Cabe mencionar que esta función docente (desempeñada desde la plataforma Google Classroom y rara vez desde correo electrónico), que consistía en recibir, revisar y calificar las evidencias de trabajo de los estudiantes se realizó con mucha seriedad. Esta dinámica fue ejercida desde finales de marzo de 2020 hasta mayo de 2022. No se permitió ninguna vacilación, saltos o ayuda en esta función. Todos los trabajos recibidos fueron revisados salvo aquellos entregados fuera de la duración del parcial o del semestre en turno. Los trabajos que se entregaron fuera del periodo correspondiente no fueron revisados. En caso de que existieran reclamaciones por parte de los estudiantes acerca de la calificación de sus trabajos, la revisión sería siempre sostenía los argumentos que explicaban el porqué de las calificaciones obtenidas.

Por otro lado, para apoyar la siguiente idea, es necesario hacer un recuento del número de estudiantes inscritos a la clase de francés en los ciclos escolares 2019-2020, 2020-2021 y 2021-2022. Para el ciclo escolar 2019-2020, el total de estudiantes por ambos grupos fue de 33, por lo tanto, se esperaban aproximadamente 33 trabajos a revisar por semana. Mientras que para el ciclo escolar 2020-2021, el total de estudiantes por ambos grupos fue de 61, por lo tanto, se esperaban aproximadamente 61 trabajos a revisar por semana. Finalmente, para el ciclo escolar 2021-2022, el total de estudiantes por ambos grupos fue de 49, por lo tanto, se esperaban aproximadamente 49 trabajos a revisar por semana.

La dinámica de revisión y calificación de las evidencias de trabajos entregadas por los estudiantes bajo la modalidad a distancia en pandemia por COVID-19, se llevaba a cabo en casa todas las tardes, de lunes a domingo al interior de una recámara parcialmente ventilada pero bien iluminada por las noches, asimismo, con la presencia de temperaturas altamente calurosas durante los meses de mayo, junio, agosto, septiembre, octubre y parte de noviembre. Cada evidencia de trabajo demandaba una revisión de 10 a 15 minutos. Por lo general, se revisaban entre 6 a 10 evidencias por tarde tomando en cuenta la complejidad de cada una de ellas y las condiciones del espacio de trabajo.

La consecuencia derivada de esta dinámica de trabajo desencadenó malestares a niveles físico, mental y emocional. En el plano físico, por ejemplo: agotamiento, deshidratación, comer a deshoras, irritación de ojos, desvelos, etcétera. En el plano mental, por ejemplo: estrés. En el plano emocional: cambios de humor, frustración e ira. Por otro lado, algunas actividades que mitigaron los malestares fueron el ejercicio, las prácticas de inteligencia emocional, el entretenimiento (acceso a plataformas de streaming y redes sociales), los periodos vacacionales, la familia, los amigos y otras relaciones. Al margen de los malestares, mis habilidades docentes continuaron desarrollándose. La única habilidad docente relacionada con el tratamiento de estas situaciones fue la inteligencia emocional. Esta práctica consistió en reconocer los cambios de humor, la frustración y la ira. Luego, al ser experimentadas, intentar conservar la calma. Este procedimiento fue de gran ayuda para seguir trabajando situando mi experiencia profesional en el ámbito de las competencias como enfoque. Tobón reporta que: “apunta a formar personas integrales, con sentido de la vida, expresión artística, espiritualidad, conciencia de sí, etc., y valores”. (2007, p. 15).

Por lo anterior, la siguiente reflexión surge a partir de la relación “carga de trabajo” y “emotividad del docente”: considero que todo docente posee una carga natural de trabajo. El nivel de tal carga podría impactar en la emotividad del docente en turno: si es alta, podría acarrearle consecuencias negativas tales como estrés, frustración, irritabilidad, tristeza, etcétera. En cambio, si esta llegara a ser baja, tal vez el docente

sentiría la necesidad de esforzarse más para conseguir un aumento de horas laborales lo que podría representar un incremento de sueldo.

Algunos autores han abordado esta problemática. Álvarez, Alejaldre, Mateos y Mayo reportan que:

Los mayores inconvenientes mostrados por los docentes de lenguas extranjeras han tenido que ver con un aumento en las horas de trabajo invertidas en la preparación de las clases, sobre todo, el tiempo destinado a la elaboración de nuevos materiales y la superación de aquellos provocados por la enseñanza *online*. (2022, p. 10).

Cortes (2021), citado por Cervantes reporta que:

Una labor muy loable que implementaron los docentes fue redoblar las horas de trabajo, las cuales incluían adaptar los contenidos de sus asignaturas presenciales al aprendizaje remoto de emergencia, el uso prolongado de plataformas virtuales, la asignación de tareas, la forma de evaluarlas y la entrega de resultados; todos estos aspectos que influyeron en el éxito de la encomienda derivaba en una tarea agotadora para todo el cuerpo docente, el desgaste físico y emocional fue mayor, lo cual genera un estado mental que trae consigo altas consecuencias psicológicas y emocionales (p. 9)³³. (2021, p. 194).

Chao Chao, Cambroner y Chacón reportan que:

Una opinión particularmente fuerte percibió que: Algunos profesores se abusaron con la cantidad de trabajos por hacer, considero que estar en mi casa no justifica que tenga más tiempo, al contrario, creo que hay que tomar en cuenta que estar en frente de una computadora durante horas es

³³ La página 9 forma parte de la cita de Cortes (2021) la cual aparece citada en la página 194 de la obra de Cervantes.

sumamente agotador para la vista y para cuerpo en general (sujeto 29, 30 de junio de 2020).

De este caso se destaca la importancia de medir el volumen de trabajo asignado y de tomar en cuenta la salud mental de todas las partes involucradas en el proceso. (2022, p. 13).

Para finalizar este trabajo de trayectoria profesional, se plantearán, a partir de ahora, una serie de reflexiones acerca del impacto del trabajo docente en tanto Profesor de francés, a niveles institucional y personal. En relación con el Instituto Piaget de Los Mochis, mi relación laboral y profesional quedó en buenos términos. Renuncié a mi puesto como profesor de francés por aceptar el puesto de asistente del idioma español en una Preparatoria pública en la ciudad de Rennes, Francia. Considero que la aprobación de mi trabajo por parte de la Institución se debió a que, aunque no contaba con experiencia docente previa al cargo de profesor, pude cumplir con el proceso de Enseñanza-Aprendizaje del idioma francés de los estudiantes de Secundaria y Preparatoria de tres ciclos escolares continuos.

De lo anterior, puedo incorporar mi experiencia como trabajador temporal en Francia, particularmente en el sector educativo gracias a la cual pude experimentar el modo de vida a la francesa. También quiero agregar aquí la culminación de los estudios universitarios en la Licenciatura en Enseñanza del Francés. La estancia en Francia y la licenciatura han traído como resultado un renombre, un nivel de estatus y la invitación de regresar a la Institución. Además, pude construir un trato profesional, cordial y respetuoso con todos los compañeros docentes de Secundaria y de Preparatoria.

Con respecto a los estudiantes, considero que la mayoría ha logrado construir conocimientos del idioma francés. Estos podrían ser más sólidos si los ponen en práctica. Desde mi punto de vista, los comportamientos de mis estudiantes podrían encajar en tres categorías: uno, aquellos a los que les gusta destacar en clase; dos, aquellos a los que no les gusta la escuela y tres, aquellos que buscan problemas. Los estudiantes que buscaron problemas en mis clases solían desafiar la metodología de trabajo, rechazar las observaciones, enfatizar el uso de “tú”

obviando el uso de “usted”, etcétera. En ese sentido, una estrategia para solucionar este tipo de roces fue sugerir la corrección de sus actitudes a través de breves conversaciones, las cuales tuvieron lugar en clase o en los pasillos del plantel. Finalmente, mi carácter y mi inteligencia emocional ayudaron a lidiar con los comportamientos de mis exestudiantes.

Cabe señalar que aquellos estudiantes con comportamientos amistosos y simpáticos han demostrado tener facilidad para relacionarse cordial y amistosamente con los docentes (incluyéndome). Por lo general, estos estudiantes suelen, por un lado, disfrutar tanto las jornadas de clases como de la compañía de los docentes y por el otro, se muestran a disposición para seguir indicaciones.

A nivel personal, el puesto como profesor de francés me ayudó a formalizar mi recorrido profesional. Fue un trabajo complicado, dentro de un contexto agresivo (independencia personal, nueva ciudad de residencia, el clima, pandemia por COVID-19, gestión de relaciones interpersonales, etcétera) pero que hizo posible la materialización de mis anhelos profesionales, es decir, de mis deseos por devenir profesor de francés. Gracias a este trabajo pude poner en práctica mis conocimientos y aprendizajes de la lengua francesa, así como conseguir mi siguiente trabajo en el extranjero.

Ser profesor de francés me permitió experimentar el ejercicio de la docencia, que conllevó al desarrollo de un conjunto de aprendizajes: enseñar un idioma; hablar en público; relacionarme profesionalmente con estudiantes adolescentes, con compañeros docentes y con personal administrativo; desplazarme en nuevos lugares ligados a mi contexto laboral; utilizar programas informáticos y dispositivos electrónicos (mencionados anteriormente); trasladar el proceso de Enseñanza-Aprendizaje de una modalidad a otra: de tradicional a distancia, de distancia a híbrida y trabajar a distancia.

Análogamente, las habilidades que desarrollé fueron las siguientes: comunicación oral y por escrito de ideas en un marco de claridad y elocuencia, adaptación al interior del área de trabajo, toma de decisiones, supervisión y manejo de grupos, resolución de problemas en el entorno académico, potenciación de mi inteligencia

emocional, potenciación de mis saberes teóricos-prácticos a nivel informático, creación de instrumentos digitales de evaluación, etcétera.

En relación a lo anterior, las siguientes habilidades: “supervisión y manejo de grupos”, “resolución de problemas en el entorno académico”, “potenciación de mis saberes teóricos-prácticos a nivel informático” y “creación de instrumentos digitales de evaluación” ha sido posible fundamentarlas basándome en la obra “10 competencias para enseñar” de Perrenoud. Ahora bien, al no encontrar referencias del resto de las habilidades dentro de la obra de Perrenoud, he optado por apoyarme en otros autores. La descripción de mi primera habilidad aparece a continuación.

Mis habilidades docentes de habla y de escritura fueron desarrollándose en un marco de claridad y elocuencia. El objetivo fue aprender a comunicarme con la comunidad educativa empleando el lenguaje y las palabras pertinentes, por ejemplo, si un estudiante perdía su derecho a presentar la evaluación parcial debido a una acumulación de inasistencias, le comunicaba esta situación bajo un tono claro y serio, de tal manera que el estudiante asumiera este hecho responsablemente. Así pues, durante la práctica docente, percibí que mis ideas debían ser transmitidas cada vez de una forma clara, precisa y concisa con la intención de facilitar una mejor comprensión por parte de los alumnos. El ejercicio diario de la docencia aunado a la reflexión personal fueron la clave para mejorar estas habilidades. Al respecto, Gómez, Jorge y Rivera citando a Martínez (2017) reportan que: “Los roles del docente son: poseer una vocación comunicativa e interactiva; invitar a la interacción por su discurso claro y conciso”. (2017, p. 62).

Por otro lado, mi habilidad de adaptación al interior del área de trabajo se desarrolló en dos instancias: en mi propio hogar y en mi centro de trabajo. En mi hogar, bajo la modalidad a distancia, fue necesario acondicionar un espacio de trabajo que me permitiera transmitir las clases, así como realizar el resto de las tareas docentes. Asimismo, bajo la modalidad híbrida, que implicaba el uso intensivo de la tecnología, fue indispensable impartir los cursos atendiendo las medidas sanitarias del contexto por pandemia por COVID-19: uso correcto de mascarilla, desinfección del mobiliario

del trabajo, distanciamiento físico, ventilación del aula, etcétera. Tales acciones demandaron disposición para continuar con el proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

Por lo anterior, esta habilidad podría responder a las interacciones que existen dentro de un ambiente educativo, en ese sentido, Duarte reporta que:

Por ambiente educativo se entiende una u otra denominación, no sólo se considera el medio físico, sino las interacciones que se producen en dicho medio. Son tenidas en cuenta, por tanto, la organización y la disposición espacial, las relaciones establecidas entre los elementos de su estructura, pero también las pautas de comportamiento que en él se desarrollan, el tipo de relaciones que mantienen las personas con los objetos. (2003, p. 102).

Otra habilidad es la toma de decisiones. De la Chaussée reporta que: “los profesores actúan tomando previamente un sinnúmero de decisiones educativas sobre el bien de los alumnos”. (2008, p. 178). Todas las jornadas de trabajo requirieron tomar decisiones en función del proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Regresando al ejemplo anterior, si un estudiante perdía su derecho a presentar la evaluación parcial debido a una acumulación de inasistencias, la decisión radicaba en determinar los criterios de evaluación correspondientes a la situación de tal estudiante (en este caso: trabajos, disciplina, participación, etcétera).

La siguiente habilidad a describir es la supervisión y el manejo de grupos. El ejercicio docente posibilita trabajar frente a grupo, en ese sentido, fue necesario mantener el orden del grupo en general. Mi estrategia fue tratar de conocer el comportamiento individual de cada estudiante y los subgrupos (tarea ejercida cada jornada). Logrado esto, pude aprender a dirigirme colectiva e individualmente para generar un ambiente propicio de trabajo. Ahora bien, la supervisión permitía prestar atención al desempeño de los estudiantes, por ejemplo, identificar a aquellos próximos a exentar gracias a un rendimiento sobresaliente a lo largo del semestre.

Esta habilidad podría vincularse con el rol de animador al cual Perrenoud se refiere: “el derecho y el deber de dar prioridad a la función de animación y dirección de la reunión”. (2004, p. 72). En lo particular, considero que “reunión” podría representar

“hora lectiva”. Asimismo, la habilidad de animación se basa en lo que este autor reporta: “una inteligencia de lo que hacemos funcionar en un grupo, que se arraiga en una relectura de nuestra experiencia, así como en algunos conocimientos procedentes de las ciencias sociales (psicoanálisis, psicología social, sociología de los grupos limitados)”. (2004, p. 73).

La habilidad de la resolución de problemas en el entorno académico fue desarrollada en tanto surgían inconvenientes en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Perrenoud reporta: “El verdadero trabajo en equipo empieza cuando nos alejamos del « muro de las lamentaciones » para actuar”. (2004, p. 75). En mi caso, por mencionar el siguiente ejemplo: si aparecían problemas de conectividad a la red Wi-Fi de la Institución en el transcurso de alguna clase bajo la modalidad híbrida, entonces, la siguiente acción consistía en proponer una solución inmediata para continuar con la clase. En este caso, una solución fue reanudar la actividad desarrollándola desde el pizarrón convencional con apoyo de los libros de texto en versión física.

La habilidad de la gestión de emociones (la cual ha sido ampliamente mencionada y detallada como “inteligencia emocional” a lo largo del presente trabajo) opera en mi ejercicio docente a partir de mis estudios del tema de las emociones en la Licenciatura de Psicología, particularmente en el área de la Psicología Educativa. De este modo, incorporé este saber teórico-práctico a mi ejercicio docente. Cabe señalar que la inteligencia emocional ha sido uno de los pocos saberes teórico-práctico que he podido entrelazar en mi enseñanza de FLE³⁴.

Algunos referentes teóricos acerca de las emociones son planteados a continuación:

El concepto “emoción” es definido por Goleman en el trabajo de Uribe, Jiménez de Aliaga, Vargas, Rey de Castro, Bashualdo y Geraldo, quienes reportan que: “se refiere a un sentimiento y a los pensamientos, los estados psicológicos y el tipo de

³⁴ Para mayor información, favor de consultar la página 65.

tendencias a la acción que lo caracterizan”. (2021, p. 182). De igual manera, el concepto “inteligencia emocional” abarcaría cinco competencias principales de acuerdo con Salovey quien sigue a Gardner dentro de la obra de Goleman. Este listado de competencias es recuperado en el trabajo de Acosta, Avilés y Torres:

1. Reconocer las propias emociones cuando los experimenta.
2. Capacidad para gestionar las emociones de forma apropiada.
3. Identificar las emociones de las demás.
4. Capacidad de motivarse a sí mismo.
5. Control de las relaciones. (2017, p. 135).

Por otra parte, en relación a las emociones experimentadas en pandemia, Uribe *et al.* citando a Ekman, reportan que:

Sobre las emociones en una situación crítica de pandemia, Ekman (2013) señala que tienen un valioso significado para la vida, debido a que permiten sentir placer y exteriorizar alegría, así como también permiten experimentar otros tipos de sentimientos como ira, odio o celos; todos ellos generados por estímulos externos. (2021, p. 182).

En ese sentido, Uribe *et al.* citando a Manucci, reportan que: “el desarrollo de la capacidad emocional de las personas es impostergable, puesto que las personas que realizan trabajo remoto no son ajenas al impacto emocional de la pandemia”. (2021, p. 182).

La habilidad del manejo de las TIC adquirió un rol relevante en las modalidades a distancia e híbrida, de tal suerte, que permitió potenciar mis saberes teórico-prácticos en la utilización de dispositivos electrónicos, por ejemplo, trabajando con: uno, los componentes y funciones de mi computadora laptop; dos, los programas informáticos y las plataformas para impartir los cursos de francés y tres, otra infraestructura tecnológica: cableado HDMI, bocinas, pizarrón interactivo, proyector, etcétera.

La última habilidad es la creación de instrumentos digitales de evaluación, a partir de mis necesidades docentes en los cursos de francés durante la pandemia por

COVID-19. Gracias a mi creatividad, pude diseñar presentaciones con diapositivas en la plataforma virtual Genially, exámenes y listados de calificaciones. Esta habilidad podría dar pie a la creación de material didáctico para abordar un contenido en futuras prácticas docentes ya sea para uso personal o compartido.

La habilidad relacionada con el uso de las TIC por un profesor aparece señalada por Perrenoud quien reporta:

La primera competencia de un profesor, en este dominio, es ser... un usuario de programas informáticos que facilitan el trabajo intelectual en general y en una disciplina en concreto, con una familiaridad personal y bastante imaginación didáctica para desviar estos instrumentos de su uso profesional". (2004, p. 115).

Por todo lo anterior, conviene destacar una habilidad específica para la enseñanza del francés relacionada con el conjunto de conocimientos teóricos (gramática, vocabularios, fonética, cultura y geografía francófona, etcétera) mismos que se enseñan en clase de FLE. En este aspecto, una competencia docente planteada por Valcárcel (2005) citado en la obra de Tejada, es la siguiente:

Competencias cognitivas propias de la función de profesor de una determinada disciplina, lo que conlleva una formación adecuada, esto es, un conocimiento amplio en los ámbitos disciplinar específico y pedagógico, que le permita desarrollar las acciones formativas pertinentes en apoyo del aprendizaje de los estudiantes. (2009, p. 5).

Por ejemplo, cuando se trata de explicar un tema nuevo (como es el caso de la conjugación de los verbos de primer grupo), entonces, es posible apoyarme en mis conocimientos previamente adquiridos con el objetivo de proponer a los estudiantes un procedimiento para conjugar estos verbos. Esta propuesta consiste en, primero, conocer los pronombres personales del francés; segundo, identificar los verbos del primer grupo y su terminación; tercero, tomar como referencia un verbo a conjugar (por ejemplo, manger); cuarto, explicar la conjugación del verbo; quinto, practicar la pronunciación y sexto, despejar dudas.

Por otra parte, considero que trabajar con un método de Enseñanza-Aprendizaje de francés propuesto por sus autores, como es la #LaClasse, me genera, *a priori*, confianza y garantía acerca de su validez. En palabras de sus propios autores:

Este método va permitir al alumno adquirir la autonomía necesaria en su utilización del francés, así como las herramientas indispensables (saberes, saber-hacer, saber ser) en los contextos y situaciones ordinarias o imprevistas de la vida social y cultural francesa y francófona. #LaClasse se apoya en las exigencias del MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas)³⁵. (2018, p. 3).

En caso de encontrar limitaciones y/o sesgos en los materiales o apelando a mi profesionalismo y motivaciones, consulto otras fuentes u opto por crear nuevos recursos didácticos con la intención de complementar los contenidos que se estudian.

Mi metodología de trabajo busca instaurarse en hábitos de repetición. Esta repetición advierte que los abordajes, las actividades y los materiales de trabajo podrían ser reutilizados en cada nuevo ciclo escolar (implicando someterse a ajustes en función de las circunstancias). El propósito de este reciclado versa en un par de ventajas a nivel personal: reducción de las jornadas de trabajo y la prevención de los malestares mencionados anteriormente. No obstante, mi profesionalismo me demanda a participar en procesos de actualización. Manifestaría mi apertura si tales procesos involucran una evolución de mi metodología de trabajo.

Para concluir este capítulo, conviene plantear algunas propuestas para mejorar mi intervención en tanto profesor de francés. La primera propuesta guarda relación con las dinámicas de organización de trabajo entre estudiantes. En cada intervención se busca que cada estudiante aprenda el idioma generando independencia, consciencia y motivación en su proceso de aprendizaje (tal como ocurrió en una

³⁵ Texto traducido del francés al español por el sustentante Francisco Javier Medina Solís.

parte de mi proceso individual de aprendizaje de francés). Sin embargo, hay algunas estrategias que no me convencen por completo. Por ejemplo, el trabajo entre binomios, es decir, proponer que dos estudiantes trabajen juntos para realizar una actividad, es una práctica que ha perdido fuerza en el seno de mi trayectoria profesional. La estrategia de los binomios en clase puede representar una oportunidad que podría favorecer, por ejemplo, la construcción y la práctica de diálogos en francés.

Por otra parte, considero que parte del rol del profesor de idiomas radica en observar y retroalimentar el proceso de Enseñanza-Aprendizaje de cada estudiante. Osorio y López (2014), citado por Torres, reportan que: “Entre los procesos de enseñanza-aprendizaje se encuentra la retroalimentación, la cual apoya al estudiante en el alcance de sus objetivos, proporcionándole información importante respecto a su desempeño para hacer ajustes en el proceso”. (2019, p. 218).

Entonces, mi segunda propuesta consiste en adoptar una cultura de la retroalimentación en virtud de los procesos de los estudiantes. Mi ejercicio retroalimentador se limita a la redacción de observaciones que yacen a partir de la revisión de los trabajos entregados por cada alumno. Por tanto, convendría invitar a los estudiantes, desde lo colectivo como desde lo individual, a proponer mejoras para las clases de francés, pero también, en tanto Profesor de francés, ofrecer observaciones a cada estudiante acerca de su rendimiento en clase, más aún, de sus progresos en el aprendizaje del idioma.

A nivel de contenidos, mi tercera propuesta se relaciona con una intensificación de la enseñanza de la cultura francófona. A título de ejemplo, algunas temáticas que podrían representar a esta cultura son las siguientes: la francofonía, la música francófona, el cine francés, etcétera. Considero que la enseñanza de este conocimiento ayuda a despertar el interés y la curiosidad de los estudiantes por aprender francés o a progresar en el idioma. En ese sentido, por “cultura francófona” entiéndase aquella información relacionada con los países de habla francesa, conocerla permitiría comprender mejor los contenidos. Esta información se recupera y se aterriza en clase a través de las actividades.

Conclusiones: balance de la trayectoria y proyecto profesional.

*“En cualquier tipo de tarea creadora, la persona que crea se une con su material,
que representa el mundo exterior a él”*

Erich Fromm

Esta es una trayectoria de mi ejercicio docente desde el inicio de mi carrera profesional. Mi carrera profesional se define como la adquisición de un conjunto de herramientas pedagógicas, comunicativas y tecnológicas que logran el ejercicio de la docencia en la enseñanza del idioma francés. Su periodo de duración corresponde a prácticamente tres años de transcurso ininterrumpidos: de septiembre de 2019 a julio de 2022, fuera de mi ciudad natal y en medio de un contexto de contingencia sanitaria. Considero que mi carrera profesional hasta ahora, ha sido exitosa.

La trayectoria que se recuperó en este trabajo movilizó mis saberes y conocimientos del idioma francés aprendidos en la Universidad, esto quiere decir, que tales aprendizajes devinieron significativos en todas las áreas de mi vida, principalmente, en lo profesional. Estos aprendizajes se han consumado prescindiendo de una simple acumulación de información en la memoria tornándose inoperante o de cara a ser olvidada con el paso de los años. Por el contrario, estos aprendizajes sostienen mi práctica docente porque de ahí se desprende el producto que entregué, que fue la enseñanza de un nuevo idioma.

La trayectoria que he descrito me ha abierto la puerta a otros trabajos, por ejemplo, dar clases de francés en una escuela privada de enseñanza de idiomas y dar asesorías en línea, pero también, a mi último logro en mi carrera profesional, que hace referencia a la obtención de mi primer empleo en el extranjero, que representa a la vez, la emancipación de mis esfuerzos y desempeño como docente de francés. Gracias a la experiencia obtenida, en tanto docente de francés en México, pude ejercer el puesto de Asistente de Español en una Preparatoria pública de Francia de septiembre de 2022 a mayo de 2023.

Mi trayectoria aportó la motivación suficiente para, a partir de ahora, intentar lograr diversos propósitos profesionales y personales en el corto, mediano y largo plazo. Los propósitos aparecen enlistados a continuación: 1) Continuar dedicándome a la enseñanza del francés (incluso si ya cuento con otra profesión) y devenir un experto en este ámbito, 2) Obtener más experiencia impartiendo cursos de francés, 3) Incrementar mi nivel del idioma (el actual es B2), 4) Continuar aprendiendo y practicando más este idioma con la intención de certificarme en el nivel C1 y 5) Seguir aprendiendo otros idiomas.

Por otra parte, decidí estudiar en la Licenciatura en Enseñanza del Francés (LEF) con la finalidad de obtener documentación oficial que avalara mi ejercicio docente y también, construir herramientas pedagógicas que me permitieran formalizar mis métodos de enseñanza. Antes de entrar a la LEF, me encontraba desempeñándome como docente de francés en mi primer año de docencia en el ciclo escolar 2019-2020. Después de recabar información sobre la carrera, de realizar los trámites de admisión y de pasar el proceso de selección (todo esto en paralelo al periodo de contingencia sanitaria), finalmente, pude ingresar a la licenciatura.

Mi formación académica emanada de la LEF incidió en mi trayectoria profesional en tres planos: teórico, reflexivo y tecnológico. En lo teórico, para ubicarme, es decir, mis prácticas docentes residen en una época caracterizada por un predominio de recursos para aprender idiomas, un bombardeo constante de estímulos para fomentar el aprendizaje, el acceso y la conectividad permanente a Internet y la innovación tecnológica. En ese sentido, la formación en la LEF me dio a conocer cómo la enseñanza del idioma francés ha ido evolucionando a lo largo de los siglos. Los procesos actuales de Enseñanza-Aprendizaje del francés resultan de la hegemonía de cada metodología de enseñanza. Mis prácticas docentes responden a las transformaciones que este oficio ha experimentado a lo largo de la historia.

Por otro lado, en lo reflexivo, la LEF ha expuesto y fomentado la necesidad de reflexionar constantemente sobre mis propias prácticas docentes, sea a nivel personal o grupal, es decir, entre colegas. A nivel personal, mis reflexiones van encaminadas a la autocrítica y concientización a través del planteamiento de

cuestionamientos que inviten a meditar acerca de mis aciertos y deslices durante mis intervenciones docentes, enseguida, proponer estrategias que ayuden a mejorar mis prácticas. A nivel grupal, la escucha y comprensión de las experiencias y puntos de vista de otros colegas podrían abonar a mis propias prácticas.

Por lo que al plano tecnológico respecta, la LEF, una carrera que se estudia bajo la modalidad a distancia empleando dispositivos electrónicos, fomentó mis aprendizajes por medio del manejo de las TIC en escenarios virtuales, por ejemplo, con la plataforma de aprendizaje Moodle. En ese sentido, trabajar con distintos ambientes virtuales de aprendizaje, en tanto estudiante o, en tanto docente, generaron experiencia, conocimientos y saberes prácticos que han impactado directamente en mis prácticas docentes, por ejemplo, potenciando mi capacidad de adaptación a nuevos escenarios virtuales y mis destrezas al utilizarlos.

Finalmente, voy a hacer uso de este espacio a modo de ejercicio catártico. Este formato de titulación permitió plasmar una parte importante de mi vida para la cual, me apoyé en mis recuerdos, logros y fracasos. Este trabajo fue elaborado en un contexto de mi vida caracterizado por muchos cambios y nuevos proyectos. Mi formación académica en la LEF me exigió bastante. Han sido 4 años de mucho trabajo, producción, agotamiento y estrés. Estos dos últimos años fueron definitivamente más pesados que los dos anteriores. La carga académica a la par de mi trabajo me hizo plantearme la idea de abandonar esta carrera.

La alta y agresiva competencia en muchos ámbitos del mundo de hoy, me conduce a reflexionar sobre la necesidad de insertarme rápidamente en el campo laboral. Considero que los mecanismos de titulación de la LEF podrían estar próximos a caducar, por lo que, una renovación o un proceso de ajustes podrían venir bien. En lo personal, y sin querer apelar a la “Ley del mínimo esfuerzo”, hubiera preferido titularme por promedio. Considero también que, este sistema de titulación debería venir acompañado de un aliciente, más allá de los títulos y documentos a recibir en la graduación, para hípermotivar a los sustentantes y paliar las presiones derivadas de sus esfuerzos y avances.

Concluyo expresando que, mi proceso de elaboración y recuperación del presente trabajo no fue nada romántico. Siento mucho hartazgo. No obstante, me siento satisfecho con el resultado final.

ASUNTO: CONSTANCIA DE TRABAJO

A QUIEN CORRESPONDA:

La que suscribe, Lic. Karla Ivette Echave Verduzco, Directora de Prepa Piaget Liderazgo con Clave 25PBH0185X, hace constar que el maestro:

FRANCISCO JAVIER MEDINA SOLIS

Forma parte del equipo de docentes en nuestra institución desde el mes de septiembre del año 2019, atendiendo a los grupos de primero y segundo de secundaria y primero de preparatoria en el idioma Francés.

Se extiende la presente para los fines legales que al interesado convengan, Los Mochis, Sinaloa a los 25 de febrero del 2022.



ATENTAMENTE

PREPA PIAGET LIDERAZGO
BACHILLERATO GENERAL
LOS MOCHIS, SINALOA
CLAVE: 25PBH0185X


Lic. Karla Ivette Echave Verduzco
Directora Prepa Piaget Liderazgo

PROYECTO COLABORATIVO PRIMER
SEMESTRE
CICLO ESCOLAR 2020-2021

CONTEXTO: Realiza una investigación acerca de la pobreza extrema en el mundo, en donde incluyas los elementos solicitados en cada materia.

TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN: Se evaluará:

- Acentuación
- Ortografía
- Propiedades de la redacción (adecuación, coherencia, cohesión y conectores discursivos)
- Características externas del texto expositivo (introducción, desarrollo y conclusión)
- Uso de sinónimos para evitar repetir ideas o palabras
- Redactar un párrafo en donde argumentes tu conclusión sobre el tema

METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN: Explica en la introducción el modelo de investigación que realizarás: de campo, experimental, investigación-acción, el fenomenológico.

ÉTICA: Explicar en el desarrollo qué valores pueden aplicarse al tema. Con qué valores podemos ayudar a salir de la pobreza extrema, puedes incluir los derechos humanos.

LIDERAZGO: Investigar y anota en el desarrollo que emprendimientos sociales están combatiendo la pobreza en México, por ejemplo someone somewhere.

INGLÉS: Deberás realizar tu presentación de tu proyecto, resaltando los puntos clave de tu trabajo.

FRANCÉS: En el desarrollo deberás realizar un comparativo de la pobreza que se vive en un país donde se habla francés y la pobreza de tu país y deberás despedirte usando las fórmulas de cortesía.

INFORMÁTICA: Presentarlo en Word, arial 14.

NOTA: LA INTRODUCCIÓN TRADUCIR AL IDIOMA INGLÉS Y LA CONCLUSIÓN AL FRANCÉS, PERO TAMBIÉN DEBERÁN ESTAR EN ESPAÑOL. RECUERDA TOMAR EN CUENTA TODO LO SOLICITADO POR CADA MAESTRO.



FORMATO DE PLANEACIÓN SEMANAL

Profesor: Francisco MEDINA

Fecha: 30 MAYO – 3 JUNIO

Asignatura: Francés A1

Tema y situación problematizadora: Francés básico

Semestre: Segundo

Categoría:

Competencia y atributos:

Aporte al modelo:

FECHA	FASES	ACTIVIDADES	PROPÓSITO	RECURSOS DIDÁCTICOS	PRODUCTO
LUNES 30, MARTES 31 DE MAYO Y MIÉRCOLES 1 DE JUNIO	Apertura	Unité 5 : 1. Habillons-nous	Aprender a hablar de las apariencias utilizando algunos verbos y vocabularios de colores, motivos y ropa en Francés	- #LaClasse A1 Page 70 Exercices 3, 2 et Page 71 Exercice 6	Aprendizaje de verbos y de los vocabularios de colores, motivos y ropa en Francés
	Desarrollo	Collage numérique de contenus du cours : des vêtements pour les saisons, ville à habiter, des plats français, un travail,	Elaborar un collage digital con la temática de mudarse a Francia empleando los siguientes contenidos del curso: ropa para las cuatro estaciones del año, ciudad para vivir, platillos	- Application en ligne à choisir par l'élève	Collage digital con temática de mudarse a Francia utilizando algunos contenidos del curso

		sport à pratiquer et playlist de musique française	franceses para comer, trabajo a realizar, deporte o actividad física a practicar y una playlist con música en Francés		
	Cierre	Résultats du Troisième Partiel	Devolver exámenes corregidos e informar calificaciones del tercer parcial	- Documento de Excel	Alumnos conocen sus calificaciones



PREPA PIAGET LIDERAZGO
BACHILLERATO
EXÁMEN PARCIAL

NOMBRE DEL ALUMNO: _____ GRUPO: _____

PROFESOR: Francisco Javier MEDINA SOLÍS

I.- COMPRÉHENSION ÉCRITE (12 points)

1. Lisez la carte et répondez aux questions.

Chère Marie,

Nous sommes heureux de pouvoir passer une belle semaine à Cassis. La ville et la région sont superbes et le soleil est au rendez-vous. La mer est belle et nous avons trouvé des petites

FRANÇÉSI

CONCENTRADO DE PRIMER PARCIAL 2DO. SEMESTRE

FRANÇÉSI II										
NO.	NOMBRE DEL ALUMNO	TRAVAUX (Trabajo)	%	DISCIPLINE (Disciplina)	%	EVALUACION (Evaluación)	%	MOYEN (Promedio)	DÉCIMAS EXTRAS	FINAL CON DÉCIMAS EXTRAS
10	1		80%/0		80%/0		80%/0	80%/0		80%/0
11	2		80%/0		80%/0		80%/0	80%/0		80%/0
12	3		80%/0		80%/0		80%/0	80%/0		80%/0
13	4		80%/0		80%/0		80%/0	80%/0		80%/0
14	5		80%/0		80%/0		80%/0	80%/0		80%/0
15	6		80%/0		80%/0		80%/0	80%/0		80%/0
16	7		80%/0		80%/0		80%/0	80%/0		80%/0
17	8		80%/0		80%/0		80%/0	80%/0		80%/0
18	9		80%/0		80%/0		80%/0	80%/0		80%/0
19	10		80%/0		80%/0		80%/0	80%/0		80%/0
20	11		80%/0		80%/0		80%/0	80%/0		80%/0
21	12		80%/0		80%/0		80%/0	80%/0		80%/0
22	13		80%/0		80%/0		80%/0	80%/0		80%/0
23	14		80%/0		80%/0		80%/0	80%/0		80%/0
24	15		80%/0		80%/0		80%/0	80%/0		80%/0
25	16		80%/0		80%/0		80%/0	80%/0		80%/0
26	17		80%/0		80%/0		80%/0	80%/0		80%/0
27	18		80%/0		80%/0		80%/0	80%/0		80%/0

SEGUNDO A SEGUNDO B

Referencias Bibliográficas

1. Acosta, G., Avilés, B., Torres, J. (2017). Gestión Emocional: Factor Crítico de la Competitividad Emocional en el Profesorado Universitario. *INNOVA Research Journal* 2(10) 132-146. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6183858>
2. Aller, T. (2022). Perspectivas docentes sobre el uso de las tecnologías digitales en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en tiempos de pandemia. *Conference Proceedings CIVINEDU*. 9-13 <https://civinedu.org/wp-content/uploads/2022/11/CIVINEDU2022.pdf>
3. Álvarez-Araque, W. O., Forero-Romero, A., Rodríguez-Hernández, A. A. (2019). Formación docente en TIC: Una estrategia para reducir la brecha digital cognitiva. *REVISTA ESPACIOS*, 40 (15), . https://www.researchgate.net/publication/333059047_Formacion_docente_en_TIC_Una_estrategia_para_reducir_la_brecha_digital_cognitiva
4. Álvarez, E., Alejaldre, L., Mateos, B., Mayo, A. (2022). La enseñanza de lenguas extranjeras durante la COVID-19: retos y carencias formativas del profesorado. *Educ. Pesqui., São Paulo*, 48. 1-22. <https://www.scielo.br/j/ep/a/NXt86XddnQZ4NMssdRVRSKb/?format=pdf&lang=es>
5. Casanova, H., Trejo, J. (2023). *Educación, conocimiento e innovación*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación UNAM. https://decadacovid.humanidades.unam.mx/wp-content/uploads/DCM_tomo-10_educacion-conocimiento-innovacion.pdf
6. Castillo, N. (2021, 7 de julio). *Modalidad híbrida para la educación en tiempos de coronavirus*. Ciencia UNAM-DGDC. <https://ciencia.unam.mx/leer/1125/modalidad-hibrida-para-la-educacion-en-tiempos-de-coronavirus>
7. Cervantes, C. (2021). En tiempos de pandemia: La enseñanza de lenguas extranjeras en la educación remota. *Revista boletín Edipe*, 10(8), 192-198. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1399/1314>

8. Chao Chao, K., Cambronero, M., Chacón, M. (2022). Educación universitaria en tiempos de pandemia: el caso del estudiantado de francés. *Revista Educación*, 46(1), 1-20. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v46n1/2215-2644-edu-46-01-00069.pdf>
9. De la Chaussée, M. (2008). Cómo toman decisiones educativas los profesores universitarios. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 18(1) 175-199. <https://www.redalyc.org/pdf/654/65411190009.pdf>
10. Despierres, C. (2022). DIDACTIQUES DU FLE : MÉTHODOLOGIES. UFR LETTRES ET PHILOSOPHIE UNIVERSITÉ DE BOURGOGNE.
11. Duarte, J. (2003). AMBIENTES DE APRENDIZAJE: UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL. *Estudios Pedagógicos*, (29) 97-113. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173514130007.pdf>
12. Dubois, A. (2017). Favoriser l'expression orale en classe de Français Langue Étrangère : des modalités aux activités. *Synergies France*, (11), 149-158. https://gerflint.fr/Base/France11/anne_lyse_dubois.pdf
13. Gómez, M., Jorge, J., Rivera, A. (2017). Comunicación docente, un desafío epistemológico para el autoaprendizaje. *EduSol*, 17(60) 60-73. <https://www.redalyc.org/journal/4757/475753184016/475753184016.pdf>
14. Gràcia, M., Jarque, M., Astals, M., Rouaz, K. (2020). Desarrollo y evaluación de la competencia educativa en la información inicial de maestros. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, XI(30), 115-136. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v11n30/2007-2872-ries-11-30-115.pdf>
15. Griselas, N. (2011). LA BRECHA COGNITIVA: UNA REALIDAD EDUCATIVA QUE VA MÁS ALLÁ DE LA BRECHA DIGITAL ENTRE LAS INSTITUCIONES URBANAS Y RURALES DE MANIZALES. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 7 (2) 45. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134125454004.pdf>
16. Harvey, J., Bilbao, E. (2022). LAS RUTAS DE MEDIACIÓN VIRTUAL, EXPERIENCIA E-LEARNING DEL MODELO DE AULA INVERTIDA EN TIEMPOS

DE PANDEMIA. PANORAMA, 16(30),
<https://www.redalyc.org/journal/3439/343969897006/343969897006.pdf>

17. Jegou, D., Vial, C., Chanéac-Knight, L. (2018). *#LaClasse Méthode de français*. CLE International.

18. Karsenti, T., Garry, R.-P., N'Goy-Fiama, B., Baudot, F. (2011). *Former à distance des formateurs : stratégies et mutualisation dans la francophonie* (3^e ouvrage). Montréal : AUF/RIFEFF.

19. Murillo, J. (2005). Oralidad y enseñanza del francés a hispanohablantes. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 47-73.
<https://www.redalyc.org/pdf/274/27419204.pdf>

20. Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
<https://cursa.ihmc.us/rid=1N8MNL48-25LKTXK-1Y1R/Perrenoud%2010%20nuevas%20competencias.pdf>

21. Rama, C. (2020). *La nueva educación híbrida*. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. https://www.udual.org/principal/wp-content/uploads/2021/03/educacion_hibrida_isbn_interactivo.pdf

22. Rodríguez, N. (2016). ¿Las TIC como mediadoras en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras? *Opción*, 32(10), 569-588.
<https://www.redalyc.org/pdf/310/31048901031.pdf>

23. Sánchez, E. (2003). La Vocación entre los Aspirantes a Maestro. *Educación XX1*, (6), 203-222. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70600608.pdf>

24. Tejada, J. (2009). COMPETENCIAS DOCENTES. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(2) 1-15.
<https://www.redalyc.org/pdf/567/56711798015.pdf>

25. Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción pedagógica*, (16), 14-28.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968540>

26. Torres, Z. (2019). Efectos de variaciones en la retroalimentación pedagógica en el aprendizaje de inglés. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (34), 215-232. <https://www.redalyc.org/journal/3222/322263229011/322263229011.pdf>
27. Uribe, J., Jiménez de Aliaga, K., Vargas, J., Rey de Castro, D., Bashualdo, M., Geraldo, L. (2021). El trabajo remoto y la gestión de las emociones en tiempos de la COVID-19: Una mirada de estudiantes de maestría desde el rol de trabajadores, Lima Perú (2020). *Industrial Data*, 24(1) 179-189. <https://www.redalyc.org/journal/816/81668400009/81668400009.pdf>
28. Vargas, M. (2017). RECURSOS EDUCATIVOS DIDÁCTICOS EN EL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE. *Revista "Cuadernos"*, 58 (1), 68-74. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1652-67762017000100011
29. Vega, C., García, D., Castro, A., Erazo, J. (2020). Retos de docentes en la enseñanza de Lengua y Literatura en tiempos de pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, V(5), 200-231. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7696086>
30. Villarrubia, A., Vargas, C. (2022). Herramientas y aplicaciones implementadas en la enseñanza de lenguas extranjeras en tiempos de pandemia. *Investigaciones, Ensayos y Experiencias*, V(5), 256-265. https://ies7-juj.infed.edu.ar/aula/archivos/repositorio/3000/3153/025_IEEN5-Villarrubia_Gomez_Vargas.pdf

“Si sabes lo que quieres, deberás estar tranquilo”

Unheilig