

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

Unidad 092, Ajusco



Licenciatura en Enseñanza del Francés



LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

TRAYECTORIA PROFESIONAL

**CONSTRUYENDO LAS BASES PARA LA ENSEÑANZA DEL
FRANCÉS EN UNA ESCUELA SECUNDARIA: RETOS Y
APORTACIONES**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

PRESENTA

CLAUDIA ISABEL GONZÁLEZ RICO

ASESORA DEL TRABAJO RECEPCIONAL

MTRA. MARIANA MARTÍNEZ ARÉCHIGA

CIUDAD DE MÉXICO, MAYO, 2025



Ciudad de México, 12 de mayo de 2025.

DESIGNACIÓN DEL JURADO

INTEGRANTES 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 la egresada, **González Rico Claudia Isabel**, matrícula **10195108**, quien presenta el trabajo de titulación: "Construyendo las bases para la enseñanza del francés en una escuela secundaria: retos y aportaciones", bajo la opción de **Trayectoria profesional**, para obtener el título de licenciatura.

El jurado quedará integrado de la siguiente manera:

Jurado	Nombres
Presidente	Lucía de Jesús Hernández Santamarina
Secretaria	Eurídice Sosa Peinado
Vocal	Mariana Martínez Aréchiga
Suplente	Mariana Rodríguez Velázquez

Atentamente
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

INDRA ALINNE CÓRDOVA GARRIDO
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN
DE LA LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS



RESUMEN

Este trabajo recepcional es el resultado de un ejercicio de reflexión retrospectiva, objetiva y autocrítica de mi trayectoria profesional como docente de francés, que se centra en mi experiencia en una secundaria privada del poniente de la ciudad de México entre 2018 y 2022.

En el documento narro los retos que enfrenté en una situación donde privaba la apatía hacia el curso, la ausencia e inestabilidad de los profesores de francés, la carencia de un programa y de recursos para la materia, así como una condición frágil para el trabajo docente, pues se carecía de una perspectiva de por qué y cómo enseñar el idioma.

Así mismo planteo el proceso de elaboración de propuestas, en el que aproveché mis habilidades didáctico-metodológicas para diseñar el programa de la materia para los tres grados de secundaria y el manual de trabajo para los estudiantes, que establece una continuidad vertical para aprender el idioma cotidianamente en las clases y en otras actividades escolares. Los resultados de esta experiencia fueron positivos en lo personal, en la experiencia grupal y para la comunidad escolar.

Esquemáticamente el texto describe el contexto institucional de mi experiencia, expone los desafíos vividos y presenta una reflexión enriquecida con elementos conceptuales alrededor de tres ejes, formulados como preguntas, que articulan retos con aportaciones. La respuesta a estas preguntas significó el andamiaje de un proyecto educativo del idioma francés que comenzó en el año 2018, que continúa implementándose en el colegio al momento de presentar este trabajo y que pueden representar aportaciones para quienes enseñan francés en escuelas secundarias en México.

Igualmente, a lo largo del documento abordo algunos retos que afrontamos los docentes de francés, el valor del colectivo para formar la identidad profesional y la construcción de nuestros saberes mediante el trabajo cotidiano.

Número de palabras: 294

FIRMA:

Claudia Isabel González Rico.

PALABRAS CLAVE: enseñanza del francés en secundaria, propuestas de trabajo docente, retos en la enseñanza, estrategias de enseñanza.

REFERENCIA:

González Rico, Claudia Isabel. (2025). Construyendo las bases para la enseñanza del francés en una escuela secundaria: retos y aportaciones. (Tesis de Licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional.

Agradecimientos

Me gustaría agradecer primero a la profesora Mariana Martínez. Por sus conocimientos, paciencia, guía y apoyo inconmensurable. Sobre todo, por su objetividad cuando mi escritura desbocaba de emociones. Gracias por su profesionalismo y entrega. Gracias por el ser humano que es y que brinda en esta construcción social del conocimiento.

Gracias los profesores de la Universidad Pedagógica Nacional por su trabajo dentro de nuestra formación y lo que simboliza para la educación en México.

Gracias a mis alumnos por ser una fuente divertida e innovadora de aprendizajes para mí. El camino de la enseñanza es de dos vías. Ahora lo sé y lo valoro.

Gracias a mis compañeros maestros que significan un apoyo, un espejo y una guía en la difícil tarea de la docencia en México. Gracias especiales a miss Adriana Meléndez, Coordinadora de idiomas, quien siempre acompañó y creyó en el proceso de fortalecimiento del francés en el Liceo Alexander Dul Floresta.

Gracias, muchas gracias a mi familia: mi mamá que me ha apoyado en toda mi formación, aunque no entienda muy bien a qué me dedico. Gracias a mi hermana Gaby, quien siempre me apoya y me motiva con su ejemplo en la lucha de las mujeres en la vida. Gracias a mi hermano, por alimentarme para no decaer. Gracias a mis sobrinas que me hacen tener esperanza.

Gracias, miles de gracias a mis hijos, Miguel e Isabella. Gracias por su paciencia, por sus enseñanzas, por su retroalimentación de mi papel de enseñante, gracias por la comprensión después de un día pesado en las aulas, gracias por las palabras de amor y aliento. Gracias por la motivación para siempre ser una mejor mamá para ustedes y una mejor maestra para mis alumnos.

Índice de Contenido

Introducción	1
1. Mi historia personal con la lengua francesa y la docencia.	3
1.1 Aprender francés: alternativa, pasaporte y elección.	3
1.2. Necesidades personales, empleo y una nueva identidad.	8
2. El contexto de mi desarrollo profesional	17
2.1. Historia y características del Liceo Alexander Dul Floresta	17
2.2. Misión, visión, objetivos y forma de trabajo en el Liceo Alexander Dul Floresta.	19
2.3. Estatus del idioma francés	20
2.4. Segunda llegada: a trabajar con todo lo aprendido.	22
2.5. Aprendizajes y retos a lo largo del trabajo académico en el LADF.	29
3. Reflexión profesional en torno a los retos de enseñar la lengua francesa en el nivel secundaria del LADF	37
3.1. ¿Por qué es importante la continuidad y el trabajo colegiado de los profesores en la enseñanza de francés?	39
3.2. ¿Por qué es necesario un programa de trabajo y temas específicos por nivel y grado escolar?	44
3.2.1. Diseño del programa académico para enseñar francés en el LADF	46
3.3. ¿Cómo motivar el trabajo en francés con la comunidad educativa?	51
3.4. Y al final, ¿cuál es el lugar de la enseñanza del francés en el ámbito educativo mexicano de nivel básico?	54
Conclusión	60
Referencias	63
Anexo I	67
Anexo II	71
Anexo III	74
Anexo IV	80
Anexo V	83

Introducción

“Construyendo las bases para la enseñanza del francés en una escuela secundaria: retos y aportaciones”, surge como una reflexión objetiva y autocrítica de mi trayectoria profesional como docente de francés. Para el propósito de este trabajo, se retoma la experiencia puntual que pude vivir en una secundaria privada del poniente de la ciudad de México. Al inicio, es seguro que fueron más los retos que yo lograba identificar y de los cuales quería hablar en este texto. Al concluir el trabajo, resulta muy gratificante encontrar que puedo plantear aportaciones para la enseñanza de francés que se derivan de los aprendizajes personales y profesionales obtenidos.

Para presentar este trabajo de titulación partí de recuperar, como mencioné previamente, las experiencias profesionales vividas a lo largo de varios años ejerciendo mi labor de profesora de francés como lengua extranjera (en adelante FLE), alrededor de las cuales reflexioné recuperando herramientas obtenidas durante la formación que brinda la Licenciatura en Enseñanza de Francés (LEF) de la Universidad Pedagógica Nacional, de la que soy egresada. De igual forma planteo las aportaciones que me ha brindado, para continuar mi trayectoria profesional en próximas etapas de trabajo docente.

Al momento de escribir este documento cuento con varios años dedicándome a enseñar FLE, sin embargo, me pareció conveniente concentrarme en lo que viví entre el año 2018 y el 2022, dados los retos profesionales que enfrenté. En el trabajo que aquí se presenta, narro de manera sintética las diferentes etapas de mi trayectoria profesional y distingo los momentos y situaciones que marcan una faceta o un tipo de trabajo en mi desempeño docente. Es a partir de esa mirada retrospectiva que he valorado la formación que adquirí al estudiar la Licenciatura en relación con las experiencias profesionales y personales vividas en el ejercicio de la docencia como profesora de FLE.

Para comenzar y comprender las motivaciones de estudiar la LEF, presento mi autobiografía profesional que contiene aquellos momentos importantes o significativos de mi vida, sean de logro o dificultad, que me motivaron a aprender francés, a enseñar este idioma y, posteriormente, a cursar la Licenciatura ya mencionada. En este transcurrir cuento ya con una experiencia docente de 12 años y contemplo la enseñanza de francés como parte

fundamental de mi vida presente y futura, por lo que también mantengo un interés por continuar mi formación en este ámbito.

En un segundo momento, desarrollo las características del Liceo Alexander Dul Floresta (se presenta como LADF en este trabajo), nivel de secundaria, que es una de las dos instituciones educativas donde me he desempeñado durante los años más recientes. Con esto pretendo establecer el contexto institucional que da acogida a mi práctica enseñando francés (sólo secundaria para el presente trabajo), sus características como colegio privado y las particularidades tanto de la comunidad educativa en donde se llevó a cabo, como de las características de una política educativa que identifica sólo al inglés como Lengua Extranjera como asignatura curricular en el nivel básico, aspectos que son decisivos para mi trabajo en la enseñanza del idioma francés.

Posteriormente expongo un apartado en donde analizo las dificultades vividas en el Liceo Alexander Dul Floresta, a partir de plantear de una manera objetiva las decisiones, personales y pedagógicas, que asumí para organizar, planear y realizar el proceso de enseñanza del francés en dicha institución.

Para la parte central de la reflexión, logré identificar los tres grandes ejes articuladores de los retos y aportaciones que dan sentido al título de este documento, mismos que presento a manera de interrogantes:

1. ¿Por qué es importante la continuidad y el trabajo colegiado de los profesores en la enseñanza de francés?
2. ¿Por qué es necesario un programa de trabajo y materiales específicos por nivel y grado escolar?
3. ¿Cómo motivar el trabajo en francés con la comunidad educativa?

Para concluir, en la reflexión final busco puntualizar las acciones más importantes llevadas a cabo en mi trayectoria profesional en el contexto del Liceo Alexander Dul Floresta, la situación actual de la enseñanza de francés para el nivel de secundaria que dio pie a la propuesta que elaboré y los retos y motivaciones que se podrían enfrentar en un futuro para dar continuidad al proyecto construido.

1. Mi historia personal con la lengua francesa y la docencia.

Mi nombre es Claudia Isabel González Rico, soy profesora de francés desde hace 12 años por convicción y vocación. Soy mexicana nacida en la Ciudad de México, con un gran interés en el conocimiento de personas, culturas, historia, geografía, lenguas y, sobre todo, la manera en la que los seres humanos aprendemos y usamos ese conocimiento en nuestras vidas.

Considero que me acerqué a aprender una lengua extranjera de manera muy peculiar. Empecé a estudiar inglés al ingresar a la secundaria y para mi sorpresa, tenía compañeros que ya contaban con algunas bases en el conocimiento de un idioma que, para mí, era desconocido. Mientras que me inicié en el estudio del francés en la preparatoria, cursé dos años del idioma y puedo decir que mi aprendizaje fue limitado, en ocasiones debido a ausencias de las profesoras o bien, por falta de continuidad en el proceso. Para una mejor exposición de lo que deseo destacar, presento enseguida mi recorrido en el aprendizaje lingüístico.

1.1 Aprender francés: alternativa, pasaporte y elección.

Realicé mi proceso de educación básica en instituciones públicas, de tal forma que, desde el jardín de niños hasta la secundaria, mi vida escolar transcurrió en diversos centros escolares públicos de la Ciudad de México en los que, como toda alumna o alumno, además de los contenidos de español, matemáticas, historia o bases de las ciencias, empecé a estudiar una lengua extranjera sólo al ingresar a la escuela secundaria. Esa lengua fue el inglés, que para mí era algo completamente nuevo, pues previamente no tuve ocasión para acudir a una escuela de lenguas.

En la secundaria, tuve clase con algunos profesores a quienes considero buenos maestros, ya que encontraron la manera de motivarme para aprender, se interesaban por brindar apoyo a todo el grupo para lograr el aprendizaje del idioma y, además, me hicieron valorar la importancia de la estructura de una lengua; sobre todo, pude identificar que la gramática, la fonética y las propias estructuras del español, tenían un sentido que iba a ser la base para que yo aprendiera cualquier otro idioma.

En aquella etapa de secundaria, me di cuenta de que aprender otro idioma representaba un reto para mí, puesto que debía alcanzar aquellos conocimientos que otros compañeros y compañeras del grupo ya habían logrado y yo no quería quedarme atrás, rezagada. Además, aprender inglés me provocaba una gran emoción y motivación. Al decir de mis maestros, yo tenía buenas habilidades y cualidades para aprender, porque logré alcanzar en un menor lapso de tiempo, el nivel de dominio de compañeros con estudios previos en el idioma.

Felizmente terminé la secundaria e ingresé a la Escuela Nacional Preparatoria número 8 de la Universidad Nacional Autónoma de México, de manera “natural” pensé en continuar estudiando el inglés, pero mi profesor del primer año de bachillerato privilegiaba su atención y apoyo hacia los alumnos que ya tenían un conocimiento avanzado; en consecuencia, otros compañeros y yo, que requeríamos de mucha más orientación y atención, no la tuvimos y no logramos avanzar. Me concentré en acreditar la materia, sacrificando el aprendizaje necesario.

Esta experiencia dolorosa e incluso, discriminatoria, me ayudó a identificar que el aprendizaje de todos los alumnos depende en buena medida de la disposición de un profesor para abordar no solo los temas y contenidos que corresponden al programa establecido, sino que de su flexibilidad y sensibilidad para cubrir las necesidades de aprendizaje de los alumnos y para tocar aquellos temas que requieren dado su nivel de dominio del idioma. Se trata de que los docentes aporten los recursos para acercar a los estudiantes al nivel de logro deseado y recuperar a quienes están rezagados, en lugar de seguir ahondando las brechas entre ellos. Considero que se trata de que la capacidad e interés del docente se oriente a acercar a los alumnos a aprender contenidos lingüísticos, pero también académicos y de vida en general.

Mi experiencia fue tan desagradable que, para el segundo y tercer año de la preparatoria decidí cambiar de idioma, un poco por huir del inglés y otro tanto, para descubrir una lengua que me atraía, sin conocerla mucho: el francés.

En la época en la que cursé mi bachillerato, entre 1994 y 1998, no había aún un acceso generalizado a Internet para la población de México en las escuelas, oficinas e incluso en los

propios hogares. La Preparatoria 8, mi *Prepa*, tampoco contaba con una mediateca con recursos digitales, con conectividad a la web, con asesores disponibles para la formación académica al cursar la asignatura o incluso, para desarrollar procesos de aprendizaje autónomo propiciando que los alumnos pudieran aprender por si solos inglés, francés, italiano o alemán, tal como ocurre en la actualidad.

Para mis profesoras de 5° y 6° años no era fácil realizar las clases, debido a varios factores, tales como el desinterés de los alumnos, la falta de recursos de audio e impresos, o incluso por la limitación que tenían un buen número de alumnos para comprar un libro. Mi profesora de 5° año inició el curso con retraso, es decir, cuando el ciclo escolar tenía semanas de haber empezado; por lo que se concentró en rescatar lo más posible los temas del programa y aprender con nosotros la tarea docente, puesto que era recién egresada de una formación, que no era precisamente en la enseñanza de francés.

Mi segunda profesora, en el 6° grado, tenía más experiencia en la docencia e intentó rescatar los conocimientos rezagados o perdidos del año previo, pero también se enfrentaba a carencias de recursos (como grabadora y un proyector para trabajar recursos visuales) o al hecho de que a mis compañeros no les interesara aprender la lengua, solo deseaban acreditar la materia y buscar obtener un buen promedio para acceder al lugar esperado en las facultades de Ciudad Universitaria.

De ahí que, a lo largo de la *Prepa*, más allá del gusto que me provocaba la fonética del idioma y el escuchar algunas canciones tradicionales o legendarias interpretadas en francés, mi aprendizaje fue rudimentario. Me hubiera gustado aprender y lograr al menos alcanzar el nivel A1 que indican los programas de la Escuela Nacional Preparatoria. Sin embargo, al concluir el bachillerato, carecía de esos avances y por ello no había considerado la posibilidad de continuar aprendiendo el idioma y mucho menos, dedicarme a su enseñanza.

En el momento de elegir mi formación profesional, no consideré la enseñanza o la educación en ninguna de sus vertientes. Mis intereses se centraban en las ciencias sociales y por mi cabeza pasaron disciplinas como Geografía, Economía, Historia o incluso Antropología. Al final, mi primera formación universitaria fue la Licenciatura en Sociología, que estudié en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Esta formación me brindaba la posibilidad de acercarme a las otras disciplinas mencionadas de manera integral y también

satisfacía mis intereses personales y profesionales en torno al análisis de las sociedades y su manera de evolucionar a lo largo de la historia.

En los últimos semestres de mi formación sociológica, reflexioné acerca del hecho de que un número considerable de los teóricos fundamentales de esta ciencia eran de origen francés, cabe mencionar por ejemplo a René Descartes, Émile Durkheim, August Comte, Saint-Simon, o Michel Foucault y Pierre Bourdieu, entre otros.

Este hecho me motivó a aprender la lengua francesa y decidí ingresar al Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM (actualmente Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción) para seguir el curso de Dominio de Francés, como se denominaba en ese tiempo, durante 3 años entre 2000 y 2003 a razón de 2 horas diarias. Mi objetivo principal en aquel entonces era poder leer a los autores en su lengua originaria y comprender, desde la perspectiva epistemológica, algunos conceptos que resultan más claros, precisos o inteligibles, conforme el sentido que se construye en cada lengua.

Sin embargo, debo reconocer que el pleno interés y atracción por la lengua como tal, surgió cuando pude correlacionar la construcción gramatical de la lengua con los postulados filosóficos de las corrientes sociológicas y su forma de explicar y comprender a las sociedades. Trataré de explicarme.

Para mi resultó un momento de revelación, por así decirlo, cuando comprendí el por qué usar los verbos auxiliares *être* o *avoir* en la construcción gramatical del *Passé Composé* y cómo se relacionan con el planteamiento de la relación sujeto-objeto a lo largo del análisis sociológico. Es decir, cuando yo estudié este tiempo verbal, surgía en mí y en la cabeza de otros compañeros la pregunta: ¿Por qué utilizar *être* en algunas construcciones verbales y por qué para otras se usa *avoir*? La respuesta de ese momento de la profesora era: ¡así es la regla y así hay que utilizarla! Respuesta real, pero no del todo esclarecedora.

Con el paso del tiempo y conforme avancé en el dominio del francés, pude identificar que las acciones (verbos) que emplean *être* como auxiliar, son aquellas que están directamente orientadas hacia el objeto sobre el cual el sujeto centra su acción, por ejemplo: *Ma mère est allée au supermarché*. En esta construcción el sujeto mamá vive la acción de *ir* sobre su propia persona. En la frase: *Ma mère a regardé ses series favorites*, el sujeto mamá centra su

acción sobre un objeto: las series. Entender la acción del sujeto social (verbo *être*) y cómo esa acción se ejerce en el contexto o realidad social (verbo *avoir*), me hizo apasionarme por estas construcciones en la episteme de cada cultura, expresadas por medio y a partir de la lengua.

En el año 2003 terminé mis estudios de idioma en el CELE, aprendí francés e inicié mi ejercicio profesional como socióloga. Aunque los diez años que trabajé en este campo parecieran alejados de la enseñanza del francés, en la actualidad reconozco que fueron fundamentales para mi práctica docente y forma de enseñar la lengua.

Durante los primeros cinco años de trabajo, estuve dedicada a realizar programas de cooperación internacional llevados a cabo por el gobierno de Canadá en México, a través de una organización quebequense llamada Québec Sans Frontières y otra canadiense Canada World Youth. Mis funciones eran organizar y supervisar programas interculturales con voluntarios quebequenses, ellos venían a la ciudad de México durante el verano para apoyar en el trabajo comunitario de diferentes organizaciones civiles mexicanas.

De esta manera, de 2002 a 2007 tuve la oportunidad para aprender y practicar el francés quebequense, hacer una estancia de servicio comunitario en la ciudad de Montreal y aprender francés de Benín; mostrar a los jóvenes quebequenses la cultura mexicana en la vida cotidiana, así como documentarme e indagar acerca de varios elementos teóricos en torno al aprendizaje intercultural y tener la vivencia de ser intermediaria entre personas con culturas diversas. En el año 2007 el programa terminó debido a limitaciones presupuestales de las organizaciones canadienses.

Ese mismo año, logré incorporarme a otra organización internacional durante un nuevo período de cinco años. La organización AFS Intercultural Programs, México, que realiza intercambios estudiantiles privados y de servicio comunitario de jóvenes entre 15 y 18 años. Esta organización surgió como una iniciativa internacional después de la Segunda Guerra Mundial, su tarea consistía en que familias de Estados Unidos recibieran jóvenes de nivel de secundaria, a lo largo de un ciclo escolar dentro de un programa de intercambio escolar. En 1947 comienza el programa recibiendo jóvenes de Francia, Checoslovaquia, Países Bajos, Noruega, Inglaterra y Siria en los Estados Unidos (American Field Service, 2024). En años

posteriores, esta red de intercambio se fue extendiendo y hoy cuenta con más de 60 países socios, presentes en los cinco continentes.

Durante este período, desarrollé aún más mis conocimientos del francés y la práctica intercultural, el choque cultural, la tolerancia, la empatía y la importancia de aprender para comunicar en otra lengua, lo que nos permite la comprensión de las diferencias y particularidades culturales. Igualmente mejoré mis habilidades para comunicarme y trabajar utilizando el inglés.

Siempre fui encargada de realizar las actividades de orientación, ubicación y seguimiento de los jóvenes procedentes de todos los países francófonos (Francia, Bélgica Francesa, Suiza, la provincia de Québec) que recibíamos en México y posteriormente, de programas específicos de cooperación internacional con el Ministerio de Cooperación Económica y Desarrollo del gobierno de Alemania, que busca realizar programas de cooperación internacional en países en desarrollo para promover el entendimiento entre culturas.

Este *parcours* en el intercambio y aprendizaje intercultural a lo largo de 10 años, me permitió identificar que aprender una lengua no sólo conlleva utilizar palabras y conocer estructuras para la expresión, sino que, con ella, vienen integradas una serie de dimensiones y elementos humanos y socio-culturales que nos hacen valorar la presencia del otro, pero, sobre todo, valorar las diferencias en las culturas que enriquecen la diversidad en el mundo, todo desde una perspectiva de respeto y reconocimiento de valores, prácticas y opiniones.

1.2. Necesidades personales, empleo y una nueva identidad.

Después de esos 10 años y debido a circunstancias personales, la principal: mis hijos comenzaban a crecer, me pedían más presencia después de la escuela y no estar lejos de ellos tanto tiempo debido a los constantes viajes a otros países; decidí dedicarme a la enseñanza de francés, razón por la cual dejé de lado mi trabajo sociológico internacional y tomé la decisión de realizar el programa que la Universidad Pedagógica Nacional ofrece, la Licenciatura en Enseñanza de Francés (en adelante LEF) al que ingresé en el año 2013.

Elegí dedicarme a la docencia debido a que me parecía un área que me permitía contar con ese tiempo familiar pero también porque cuando yo cursé mis materias de sociología y francés en la preparatoria, mis maestros no tenían mucha energía o compromiso para la enseñanza y yo me prometí que, si un día fuese docente, lo haría con el corazón, pero también con la formación profesional y pedagógica para ello.

De este modo, opté por la Licenciatura en Enseñanza de Francés (LEF) de la UPN, pues me pareció muy interesante la posibilidad de obtener los conocimientos y desarrollar las habilidades que me permitieran realizar una práctica docente de manera profesional, pero, sobre todo, me atraparon los tres valores que guían esta formación: fortalecer la identidad lingüística-cultural de los estudiantes, desarrollar nuestras competencias comunicativas interculturales y efectuar un ejercicio analítico frente a nuestro propio trabajo. (Universidad Pedagógica Nacional. Abril, 2024).

Este último valor me parece que es el que da origen a esta opción de titulación y es la misma razón por la que me pareció interesante realizarla, puesto que la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) no se limita a la formación técnico-instrumental y de contenidos del profesor, sino que lo reconoce como un sujeto creador de sus propias estrategias para realizar una práctica reflexiva y activa, con características particulares que pueden ser reconocidas y sistematizadas para la mejora de su misma forma de trabajo; lo que representa una unificación de mis propios intereses personales y de mis valores como docente de francés.

Antes de terminar mi formación en la UPN, tuve la fortuna de recibir una oferta laboral para cubrir grupos de primaria, secundaria y preparatoria en el Colegio Frederick Herbart enseñando francés. Esta es una escuela privada ubicada en Chalco, Estado de México, que ofrece atención de nivel preescolar a medio superior e incorpora cursos de francés en los tres niveles correspondientes. Ahí permanecí durante dos ciclos escolares (2012 - 2014), realizando los cursos de cada nivel: una hora semanal para primaria, dos horas semanales para secundaria y tres para preparatoria, además de las actividades culturales como la celebración de la Navidad, el día de la Francofonía o el día del niño y las de promoción que el colegio requería. Resultó ser un espacio muy significativo para mí, porque ahí comencé a ser docente de francés, a aprender a enseñar, a entrar y hacer del salón un espacio de trabajo,

aunque muriera de nervios y de miedo por ser mi primera incursión escolar como maestra de idioma y no haber terminado aún la formación.

Al estar ahí pude constatar que la formación profesional de la LEF brinda las herramientas necesarias para el trabajo docente y también que, sin saberlo previamente, yo contaba con inclinaciones e intereses por el trabajo de enseñanza, por ejemplo, realizaba actividades continuamente para motivar a los niños, adolescentes y jóvenes con quienes trabajaba, también para interactuar con ellos, buscaba un orden para desarrollar los contenidos de las clases e incluso me preguntaba por la forma en que se podían elegir. De igual forma buscaba trabajar con otros docentes y colaborar con ellos.

Posterior al Colegio Herbart, regresé a la ciudad de México puesto que mi papá enfermó, yo quería estar cerca de él y que mis hijos pasaran tiempo con su abuelo. No tenía trabajo, así que decidí enviar mi curriculum vitae con experiencia de dos años enseñando francés a varios colegios cercanos a mi domicilio, los que incluían el francés entre las asignaturas de su programa de formación.

Recibí llamadas de tres escuelas y pude elegir trabajar en el Colegio Williams, también institución privada, campus Mixcoac. Comencé mis actividades en el ciclo escolar 2014 – 2015 y permanecí hasta el 2017- 2018. Tuve a mi cargo todos los grupos de los tres grados de secundaria, algunos de bachillerato en el programa de preparatoria y otros en el de Colegio de Ciencias y Humanidades.

El Colegio Williams divide a sus grupos de idiomas en dos secciones, para privilegiar la práctica con la lengua. Yo trabajaba con una sección del grupo (su división siempre era aleatoria, puesto que no se identificaban niveles de la lengua) y había una segunda profesora, la maestra Perla, con quien compartía los grupos. Mi compañera resultó ser un gran apoyo tanto para organizar la tarea docente, como la logística de trabajo con las dos secciones de los grupos y también para aprender lo que representa el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma francés con grupos grandes y nuevas metodologías de trabajo que fueran acordes con el enfoque del Bachillerato Internacional, adoptado en el Colegio.

Por lo tanto, tuve las condiciones que me permitieron desarrollar mis habilidades para el trabajo grupal, así como para organizar las sesiones de clase conociendo y poniendo en

prácticas metodológicas de enseñanza y herramientas didácticas, y también enriqueciendo las experiencias de los estudiantes con actividades extracurriculares, siempre participando en equipo.

Gracias al trabajo con mis compañeros de quienes recibí consejos y a quienes propuse ideas propias, empecé a desarrollar y a reconocer mis habilidades personales para enseñar francés. Mediante este proceso generé vínculos significativos con mis colegas docentes y reconocí lo que tenemos en común como maestros de lengua extranjera frente a la escuela y a la comunidad escolar.

Con una visión retrospectiva puedo identificar momentos relevantes del proceso en que se construyó mi identidad profesional docente, el cual, como señala Mulone (2016, p.154) contempla que “Al identificarse con un conjunto de otros sujetos que pertenecen a una determinada ocupación o profesión, una persona establece una referencia no sólo a lo que hace, sino también a quién es.”

Considero que mi identidad empezó a construirse desde mi formación profesional en la UPN gracias a los conocimientos teóricos que me aportó y también por elementos motivacionales que encontré en varios cursos, sin embargo, formar parte de un medio académico y un colegiado en la enseñanza de francés fue fundamental, pues ahí viví un proceso del ser docente de la lengua, tuve la experiencia frente a grupos, enfrenté problemas compartidos con mis compañeros y definí valores para mi desempeño.

De forma paralela asumí que para fortalecer mi dominio de la materia y mi curriculum vitae como docente, era conveniente avanzar con mi certificación en el dominio del francés hasta culminar con el diploma C1 DALF. Estaba convencida que estos documentos contribuirían a mejorar mi desempeño, pues podría ofrecer las explicaciones lingüísticas y culturales necesarias para cubrir las dudas de los estudiantes sobre el idioma.

Mi motivación inicial fue contar con documentos que avalaran mi conocimiento de la lengua, pero también reconozco que mi compañera Perla y yo formamos una mancuerna excelente de trabajo y nos motivábamos constantemente a acreditar los niveles de dominio. Al interior del Colegio, este hecho representó un ejemplo para los alumnos puesto que, mediante nuestra experiencia, los impulsamos para realizar sus propias certificaciones en el nivel

correspondiente según sus años de estudio en el nivel de secundaria o de preparatoria. Al mismo tiempo, la acreditación generaba prestigio personal frente a mis colegas.

En este espacio académico conocí muchos profesores comprometidos no sólo con su trabajo, sino que mostraban un interés legítimo por coadyuvar al desarrollo de los adolescentes y jóvenes. Su compromiso representó un apoyo para mi labor como docente novata y también fue una motivación profesional relevante, frente a la apatía que mostraban algunos profesores cuya inclinación principal era cumplir con un trabajo para recibir su paga.

Ser parte de un equipo docente que busca no sólo atender las clases, el horario y calendario establecidos, sino que pretende que el alumno aprenda aquello que se espera conforme a los programas de las materias y que, además, pueda ser significativo y útil en la vida de la persona, es muy relevante y por supuesto, motivador. Algunos profesores teníamos esa mentalidad a pesar de que el Colegio, siendo de tipo privado, exhibía una orientación empresarial que busca generar una ganancia. El hecho de reconocer que la educación no sólo puede tener un valor social, sino que, en algunas instituciones el valor comercial es preponderante, significó una experiencia muy difícil para mí en términos profesionales y personales. Sin embargo, también me permitió generar nuevos aprendizajes y establecer objetivos personales docentes con base en un proceso de automotivación que ha estado presente en mi labor en instituciones públicas y privadas.

Debí separarme del Colegio por razones de seguridad personal, ya que en su interior ocurrieron incidentes relacionados con la integridad de los alumnos que fueron del conocimiento público de los habitantes de la Ciudad de México y ampliamente difundidos a nivel nacional. Estos hechos tuvieron efecto en la comunidad docente y desafortunadamente, dan cuenta de la inclinación de casos de escuelas privadas por mantener a la educación como un negocio y no como un proceso formativo de los estudiantes, menos aún, humano. Yo viví una situación de violencia de parte de un alumno y la institución privilegió su permanencia para garantizar la matrícula e ingresos por cuotas, generando a su vez un proceso de revictimización, lo que me hizo reflexionar acerca de la pertinencia de mi continuidad. Fue una experiencia difícil, conté con la ayuda de mis compañeros fuera del espacio institucional y una vez más, pude aprender de la experiencia colectiva de mis pares para enriquecer mi práctica docente.

Al mismo tiempo que trabajé durante aquel último ciclo escolar en el colegio Williams, tuve la posibilidad de incorporarme al Centro de Lenguas Extranjeras (CENLEX), plantel Santo Tomás, del Instituto Politécnico Nacional (2018 y 2019). Fue una experiencia muy interesante y gratificante, porque todos los alumnos eran de nivel superior, estudiaban una licenciatura y ellos elegían el idioma que querían cursar, por lo que su compromiso con aprender y su responsabilidad eran muy motivantes; para mí representaban el reto de tener una preparación integral y sólida profesionalmente.

Logré trabajar en el CENLEX un semestre en cursos vespertinos, pero mi situación de vida personal y familiar no era compatible con el horario de trabajo. Ello me condujo a tener que cambiar el formato continuamente, algunos meses impartía cursos sabatinos y otros, dominicales. Al final, debí dejar estos cursos en el año 2019. Mi mayor aprendizaje en ese espacio fue una profesionalización de mi práctica docente, además de poder reconocer el gran potencial de los jóvenes universitarios de nuestro país. Es muy gratificante ser testigo de su crecimiento individual con su interés permanente de aprender y construir una realidad diferente para el país y para sus vidas personales y profesionales. Me percaté de que estos estudiantes siempre me llevaron a convertirme en una mejor versión profesional de mí misma.

Ese año 2018 comencé a trabajar en el Colegio Williams y, al mismo tiempo, recibí una llamada que cambió mi vida docente: desde la Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) de la Universidad Nacional Autónoma de México, me invitaban a trabajar en el plantel número 8, del que yo egresé y al que me prometí volver en algún momento como profesora de francés o de sociología, si tenía la oportunidad y la fortuna.

Para mí fue difícil tomar la decisión: el ciclo en el Colegio Williams había comenzado y no me sentía cómoda con la idea de dejar las clases en ese momento, eso no me hacía sentir profesional ni responsable. Sin embargo, debí hacer un análisis de mi situación en la institución, de sus políticas y, sobre todo, preguntarme en dónde latía más mi corazón. Respuesta: mi corazón azul y oro tomó la decisión, respondí a la llamada y opté por aceptar los cursos en la Preparatoria. De tal forma, soy profesora de asignatura francés I y francés II desde el 3 de septiembre de 2018 y me motiva mucho poder mantenerme en el plantel en el futuro.

En este punto particular me gustaría reconocer que la formación recibida en la LEF de la UPN fue determinante para que yo pudiera tener este logro profesional. Al realizar mi solicitud a la ENP de la UNAM, el largo proceso de selección involucraba un examen de conocimientos de la lengua, una entrevista en francés pero, sobre todo, varias pruebas de teorías pedagógicas, propuestas de secuencias didácticas y reflexiones docentes que en la formación de la Licenciatura trabajamos constantemente y de manera profunda y contextualizada. Estos conocimientos y habilidades me hicieron sentir muy tranquila en dicho proceso y con buenas expectativas, que al final se cumplieron totalmente.

En este sentido vuelvo a pensar en que la interacción con profesores de mayor experiencia, frente a diversos grupos formados por estudiantes de edades diferentes, en distintas escuelas y contextos de trabajo, que coincidieron con mi formación de licenciatura, abonó a construir mi identidad profesional misma que, al decir de Mulone (2016, p156) basándose en Epstein, Billet, Bolívar, o Balduzzi y Egle consiste en

un proceso de carácter dinámico mediante el cual el sujeto se define a sí mismo en relación con un espacio de trabajo y un grupo o colectivo profesional de referencia, es decir, en términos de una ocupación, oficio o profesión y respecto de aquellos que la ejercen.

De esta manera, esa construcción del sentido de pertenencia no sólo a una institución, sino a un cuerpo docente de profesores de francés más allá de una institución en particular, genera en la persona la necesidad de retribuir y continuar con la construcción social de la profesión.

Debido a que tenía algunas horas disponibles, al mismo tiempo que comencé mis labores en la Prepa 8, retomé mi trabajo en una escuela cercana de la zona llamada Liceo Alexander Dul Floresta, situado en la colonia Merced Gómez.

A partir del año 2015, había trabajado allí mismo en el nivel de primaria, pero después no continué porque el trabajo en el colegio Williams era muy absorbente y también quería concentrarme en estudiar las materias de la LEF, para continuar en mi formación. Cabe señalar que mi hija era alumna del Liceo Alexander Dul Floresta (en adelante el LADF), razón por la cual yo mantuve contacto con las autoridades, las que me expresaban claramente su interés de que yo volviera al Colegio, lo cual sucedió en el año 2018, a la par que inicié mi trabajo en la Prepa 8.

Previo a 2018 el Colegio sólo ofrecía cursos del idioma francés en el nivel de primaria, sin embargo, el director general y dueño del Liceo, el profesor David Uranga, tenía la intención de ampliarlo a la secundaria, tarea para la que me llamó y contrató específicamente a mí. Trabajé para realizar este proyecto a lo largo de cinco ciclos lectivos completos, mi actividad fue extensa no sólo en lo académico, sino en otros aspectos de toda la vida cotidiana de los alumnos, los padres de familia, los profesores y mía en lo personal. Por su relevancia en mi desarrollo profesional como profesora de francés, esta es la experiencia en que se centra la presente trayectoria profesional y que expongo en los siguientes apartados. Cabe aclarar que considero específicamente el período del año 2018 al año 2022 solamente dentro del nivel de secundaria.

En este colegio enfrenté obstáculos como la participación excesiva de padres de familia o en el caso extremo, su desinterés en la clase de idioma y en lo que aprenden sus hijos, subordinar mi trabajo a “coordinadores” sin experiencia en la enseñanza de idiomas que limitaban mis iniciativas, una falta de reconocimiento y exclusión entre colegas de mi persona como profesora de francés para tomar decisiones, una alta rotación en el profesorado de este idioma por lo que había un abandono precipitado de los cursos provocando falta de continuidad en el aprendizaje, la colocación del curso de francés como materia irrelevante en el programa de estudios o la inclinación impulsiva del estudiante por aprender inglés, sin dedicar un espacio para acercarse al idioma.

Sin embargo, también es aquí en donde pude aprender a querer y cuidar a los estudiantes que más lo necesitan, a recibir mucho cariño honesto de los alumnos que se sienten cuidados, a vivir el respaldo de padres de familia responsables, a trabajar con autonomía y libertad para proponer actividades diferentes y divertidas, a realizar mi propio programa de contenidos e incluso desarrollar materiales de trabajo para el contexto del Colegio orientados a cada nivel de formación y de la lengua, así como contar con compañeros docentes que apoyan y reconocen el trabajo del profesor de francés.

Este conjunto de aspectos afortunados y desafortunados fueron muy importantes para fortalecer mi convicción profesional de ser una docente de francés y realizar proyectos para enseñanza de este idioma en el ámbito escolar. En otras palabras, mediante estas experiencias he logrado generar una perspectiva e identidad sobre mi ejercicio profesional como docente

de francés, que no consiste exclusivamente en trabajar frente y con un grupo durante una clase, sino que abarca otros ámbitos como el diseño de programas, la producción de material, la creación de proyectos y la realización actividades complementarias de apoyo para facilitar que los estudiantes aprendan el idioma y atender sus necesidades académicas en general. Al ganar experiencia también he creado equipos docentes de trabajo y de reflexión para facilitar espacios de escucha activa y empática para la seguridad y tranquilidad de los alumnos.

2. El contexto de mi desarrollo profesional

Como comenté en la introducción de este trabajo, 2014 fue un año de modificaciones y adaptaciones en mi vida, derivadas de mi cambio de residencia de Chalco a la Ciudad de México por motivos personales.

La búsqueda de empleo me condujo a dos instituciones en las que trabajé de forma paralela. En el Colegio Williams tuve a mi cargo todos los grupos de secundaria, en los que para realizar el curso de francés se dividía el grupo en dos, es decir, por la mitad. En el Liceo Alexander Dul Floresta, me incorporé para trabajar en los seis niveles de primaria, después de presentar una entrevista con el director general, el profesor Uranga, y con la perspectiva de retomar una iniciativa para enseñar francés, luego de que estos cursos se suspendieran por lo insatisfactorio de la experiencia a nivel institucional.

Dado que el LADF se convirtió en el espacio donde experimenté nuevos retos y experiencias enseñando la lengua francesa, narro a continuación su historia, características particulares y el estatus del francés en su proyecto educativo.

2.1. Historia y características del Liceo Alexander Dul Floresta

Las actividades del Liceo se iniciaron en el mes de octubre año 1987, cuando el profesor David Uranga López (†) y la maestra Irma Judith Hernández Hernández, ambos egresados de la Escuela Nacional de Maestros y con una larga trayectoria en la vida docente; brindaron un curso de preparación para el ingreso a nivel secundaria a un grupo de sus alumnos previamente conocidos (LADF, Nosotros, 2024).

El curso se realizó en un salón de una parroquia de la comunidad que les facilitaron en préstamo, pues carecían de una instalación propia. Un año después repitieron el curso con la decisión del profesor Uranga de abrir una escuela con el apoyo de algunos padres de familia, sin contar con recursos económicos o materiales suficientes, logró conseguir una casa en la colonia Merced Gómez dejando en garantía su propio auto.

Obtuvo en obsequio tres bancas escolares de parte de su anterior director, quien auguraba el fracaso de la iniciativa y dio inicio al curso con los adolescentes. Luego de esta experiencia y por la demanda educativa existente en la zona, el profesor Uranga optó por abrir una escuela primaria que desde entonces se denominó Liceo Alexander Dul Floresta, el que posteriormente se amplió con el nivel de secundaria.

Esta selección de eventos permite mostrar que la historia del Liceo ha sido muy dinámica, pues en poco más de 35 años pasó de ser una iniciativa de un curso anual, a una escuela de sostenimiento privado enraizado en una comunidad, a la que ofrece sus servicios de formación básica (primaria y secundaria) que busca enriquecer con la enseñanza de idiomas y otras actividades complementarias.

El Liceo Alexander Dul Floresta, se encuentra en la colonia Merced Gómez, alcaldía Álvaro Obregón de la Ciudad de México. El plantel de primaria está ubicado en la calle de Azcapotzalco no. 11 de la colonia; mientras que el nivel de secundaria está en Av. 5 de mayo, número 297.

En el nivel de primaria, hay un horario para los alumnos de 7:30 a.m. a 14:30 p.m. El Liceo también brinda la posibilidad de realizar actividades extracurriculares deportivas, por lo que los alumnos que así lo desean o requieren, pueden permanecer más tiempo en el plantel y practicarlas. Para el nivel de secundaria matutino, el horario es de 6:50 a 14:30, mientras que el vespertino comienza a las 13:30 y termina a las 19:40 horas.

La zona donde se encuentra el LADF corresponde a un medio urbano, con todos los servicios disponibles. Los planteles del nivel de primaria y de secundaria se encuentran en la misma “manzana”, con entradas independientes.

Los estudiantes proceden de familias que se pueden identificar con un sector social medio, entre las cuales hay un interés por proporcionar a sus hijas e hijos una formación amplia y, en general, hay una buena aceptación de que aprendan lenguas extranjeras o realicen actividades deportivas y culturales complementarias.

2.2. Misión, visión, objetivos y forma de trabajo en el Liceo Alexander Dul Floresta.

Para atender las necesidades formativas de esta población escolar, el LADF se presenta como una entidad educativa cuya misión consiste en:

Formar personas capaces de tomar decisiones en situaciones donde prevalezca el respeto de sí mismo y hacia los demás, y en donde se luche por un sentido de equidad y aceptación de cada uno de los actores, buscando siempre el desarrollo pleno y potencial del hombre.
(LADF)I

La misión del Liceo se traduce en que los estudiantes logren tomar decisiones responsables para sí mismos y con un sentido social, buscando que sus acciones surjan de un proceso de reflexión donde se visualicen como actores que forman parte de su propia realidad y, por ende, de las acciones para alcanzar una mejor condición de vida. En este sentido, más adelante es que podemos identificar que las propuestas de trabajo, de actividades y de temas de trabajo del programa de francés buscar reconocer este papel central del estudiante en todas las decisiones de la institución, que es una realidad inmediata de la que forman parte.

En cuanto a la Visión del colegio se busca:

Ser una institución de calidad fuertemente consolidada para el año 2030, en los niveles educativos: Básico y Medio Superior. Somos profesionales de la educación, altamente calificados, siempre enfocados al desarrollo de actividades que enriquecen el espíritu humano. Nuestro modelo constructivista, desarrolla las competencias de los educandos, para su proyecto de vida. (LADF. Visión. 2024)

A partir de esta visión que afirma el desarrollo de actividades enmarcadas en competencias que enriquezcan, en general, el espíritu humano, es que se planteó la creación del programa para la asignatura de francés. Es decir, se identificó que enseñar este idioma era una posibilidad, entre otras, para diversificar la formación de los alumnos y ampliar su desarrollo como personas. Buscamos entonces la posibilidad de fomentar la participación activa de los estudiantes desde los diversos ámbitos de la vida académica y de esta forma un eje primordial de trabajo consiste en involucrarlos en las acciones y tareas de aprendizaje.

Cabe destacar aquí que, para el logro de su misión y visión, el Liceo Alexander Dul Floresta establece 12 valores institucionales fundamentales, entre los cuales y para definir el programa

de francés en los niveles de primaria y de secundaria, así como para elaborar el Manual de Trabajo para los alumnos, se consideraron de manera prioritaria los valores de: Responsabilidad, Compromiso, Orden, Creatividad e Innovación. (LADF. Nosotros. 2024)

Estos valores se integran en los planes y programas de trabajo siguiendo una perspectiva constructivista que se concreta en la estructura y forma de realizar las clases.

Para trabajar en la propuesta del Programa y Manual para la asignatura de francés que fue propuesto, me pareció muy importante el reconocimiento focalizado al potencial del alumno que significa identificar las características positivas de cada uno de ellos para colaborar en su aprendizaje comprometiéndose con su esfuerzo, es decir, destacar y valorar los logros realizados, por pequeños que sean. Estos principios me permitirían mantener la cohesión con el lema del colegio: “Por la permanente responsabilidad de educar para la vida”

Del anclaje constructivista retomé, fundamentalmente la posibilidad de construir conocimiento considerando al alumno como un sujeto activo y central del proceso, no sólo un receptor pasivo. Me pareció que esto tenía una relación directa con los valores plasmados por el LADF, por la filosofía del fundador y por las mismas necesidades de la población académica.

2.3. Estatus del idioma francés

Cuando me incorporé al LADF la asignatura de francés se encontraba en el mismo nivel de otras materias que el Liceo designaba como “actividades” (danza, fútbol, computación, música y francés). La denominación obedecía a que estas materias carecían de un valor curricular y por ello tampoco tenían un “peso” en la evaluación del estudiante. Se trataba de actividades que se ofrecen a los alumnos para complementar o enriquecer su formación y se les asignaba solo una hora de trabajo a la semana.

Esta consideración como una materia no “oficial” o no curricular, hacía que los padres de familia, los alumnos y a veces diversos miembros de la planta docente, las considerara como “espacios de relleno”, no sustantivos en la formación. Interpreto que por esta razón la participación y compromiso de los alumnos en las “actividades” era muy inconsistente.

El director del Liceo, el profesor Uranga, siempre estuvo interesado en que los niños aprendieran no sólo inglés, sino uno o varios idiomas adicionales que coadyuvaran a comprender mejor el mundo que los rodea a través de formas de expresión, de pensar y de vivir diferentes, por eso tenía interés de mantener la enseñanza del francés en el Liceo, aunado a la visión ya mencionada.

Sin embargo, la incorporación de la enseñanza del francés era un reto estructural para la institución. Los directivos operativos planteaban continuamente que no era pertinente incluir un curso al que solo se destinaba una hora de clase a la semana, para el que no se tenía personal que lo organizara y tampoco suficiente población de estudiantes interesados.

En este marco, cuando me incorporé al LADF en el año 2014, me resultaron muy significativas las indicaciones que me proporcionaron: *“hay que enseñarles francés a los niños, miss”*. Para mí fue evidente que el colegio no contaba con algún registro previo del idioma, un manual o método para trabajar con los seis niveles de primaria, un programa por cada grado o algún soporte por donde comenzar o incluso, claridad en lo que el LADF pretendía alcanzar con el curso de francés. Todo quedaba depositado en mi experiencia, mis intenciones y mi capacidad.

Junto a esto yo debía entregar mis planeaciones de las sesiones y reportar mi trabajo con la coordinadora de inglés, quien revisaba mi trabajo en el marco del resto de las actividades de idioma y ello le implicaba un trabajo adicional y poco estimulante. Esto hacía que yo fuera constantemente “olvidada” en varias actividades del colegio.

Por otra parte, encontré que la permanencia y rotación de los profesores de francés era elevada y representaba un problema para el Colegio. Hubo profesores que duraban un mes trabajando, o sólo un trimestre impartiendo los cursos frente a sus grupos, por lo que, cuando llegaba un docente nuevo, todo el proceso volvía a empezar y, en palabras de los alumnos: *“siempre volvíamos a ver los números, los colores, los días de la semana y luego se iba”*. El problema de la continuidad también acentuaba la poca credibilidad en el idioma y su escasa relevancia entre la comunidad escolar.

En esta condición, me hice cargo de enseñar francés en los seis grados de la primaria, donde había dos grupos por cada grado, formado cada uno por un aproximado de 20 alumnos. Sólo

trabajamos una hora clase a la semana, yo era la única persona encargada de la materia, contando con el apoyo y supervisión de la coordinadora de inglés. Los otros profesores de las materias curriculares me apoyaron para la incorporación a la dinámica escolar, aunque para trabajar con los contenidos de francés siempre estuve sola. Eso significó a veces un desafío porque me enfrentaba cotidianamente a la incertidumbre de no saber si yo actuaba de manera correcta. Llegó el final del ciclo y valoré mi experiencia como muy positiva, puesto que tuve la oportunidad de trabajar “a mi manera”, poniendo en juego mis propias decisiones, disfrutando de flexibilidad para proponer actividades que, a la distancia, valoro como acertadas, divertidas y estimulantes.

A partir de dicho contexto de trabajo, mi primer ciclo escolar en el LADF se centró en actividades muy puntuales:

1. Generar confianza entre los padres de familia para impulsar entre sus hijos el aprendizaje de francés.
2. Motivar a los niños a aprender, de manera divertida y con una conciencia de su responsabilidad para su propio aprendizaje.
3. Identificar una forma de sistematizar y dar continuidad al trabajo de clase.
4. Crear una presencia y generar un espacio para el idioma francés dentro de la comunidad escolar.
5. Participar de forma propositiva en las actividades culturales, académicas y artísticas del colegio, para provocar un reconocimiento de las experiencias y resultados de trabajo con alumnos del curso de francés.
6. Y también, en lo personal, abrir un espacio y consolidar mi presencia como docente de francés.

2.4. Segunda llegada: a trabajar con todo lo aprendido.

A pesar de que tuve buenas experiencias y, desde mi apreciación, logros significativos en ese primer ciclo escolar de desempeño en el LADF; decidí poner una pausa en mi trabajo porque tenía una carga docente muy fuerte ateniendo a los grupos del colegio Williams y, además, continuaba mi formación en la LEF y era mi deseo dedicar tiempo a terminar mis materias.

En el año 2018 regresé al LADF, después de tres años, a lo largo de los cuales los directivos me pedían volver en cada ocasión que iniciaba un nuevo ciclo escolar. Este momento fue muy relevante para mí, porque además de retomar los 6 niveles de primaria; el profesor Uranga decidió que la enseñanza del francés debía introducirse también al nivel de secundaria. Fue entonces que inauguramos el curso de francés para los adolescentes del LADF, siguiendo el modelo de una hora de clase a la semana y como actividad complementaria.

Mi experiencia previa y el conocimiento de la forma de trabajar del LADF, de las necesidades de los alumnos y de las posibilidades de desarrollar las clases de francés, me permitieron organizar de manera más clara y sistemática la enseñanza del idioma. Busqué favorecer la continuidad en el aprendizaje de los estudiantes entre primaria y secundaria, así como generar experiencias para lograr que ellos valoraran el aporte de los idiomas en su formación y en su vida en general. Con esta intención el profesor Uranga y yo propusimos algunas estrategias, actividades e incluso materiales de trabajo, tales como:

1. Proponer un **programa temático** del curso de francés para cada nivel y cada grado de primaria y secundaria.
2. Realizar un *Manual de trabajo para el alumno* del idioma francés para cada uno de los grados y niveles.
3. Participar en las ceremonias cívicas como clase de idioma.
4. Participar en las actividades culturales, artísticas y académicas del LADF para darle visibilidad al curso y motivar a alumnos y padres de familia para aprender el idioma.
5. Realizar el mural del “Día Internacional de la Francofonía” para promover el francés en sus expresiones diversas, al interior del Colegio.

El **programa temático** buscaba establecer los temas específicos para cada grado escolar de acuerdo con el desarrollo de los niños, la estructura de la clase y en función tanto de la organización, como de las necesidades del colegio. Así, establecí entonces propósitos generales para la enseñanza del francés en un Programa de Francés para el LADF, pero identificando tres niveles diferentes:

- Primaria baja, es decir de 1° a 3er grado, para desarrollar un proceso de sensibilización y acercamiento a la lengua.

- Primaria alta, de 4° a 6° grado, para recuperar los aprendizajes previos y aplicarlos a la vida cotidiana.
- Secundaria, (los tres grados de 1°, 2° y 3°), orientado a desarrollar las cuatro habilidades de la lengua y tener la posibilidad de certificar a los alumnos en el nivel A1.

De esa manera, se podían establecer desde el inicio del curso, los aprendizajes esperados para cada nivel y proyectar las actividades a realizar, generando una secuencia lógica, cronológica y eficiente del trabajo docente con los grupos. Sobre todo, garantizaba la continuidad del aprendizaje de los alumnos, pues establecía una guía para la intervención del profesor de idioma, particularmente si se daba el caso de la ausencia o falta del docente de francés.

El Manual de Trabajo del Alumno. Elaborar este documento me motivó sobremanera pues para mí representó un reto de grandes proporciones, para ello debía considerar los temas propuestos en el Programa, pero también elegir o diseñar actividades concretas, divertidas y secuenciadas que se pudieran trabajar una hora por semana y fueran interesantes para los alumnos.

El Manual representó una guía y una herramienta para trabajar con los niños y adolescentes en las clases, aun cuando requirió de un trabajo agotador y prolongado. Al momento en que tuve en mis manos el producto de mi trabajo como una colección de impresos y que constaté que podía usarlos en los distintos grados, pensé y estoy convencida de que la inversión de tiempo en consultas, documentación, toma de decisiones, escritura y revisión tras revisión, valió la pena. Mirando a la distancia, estos materiales fueron una gran aportación como herramienta de trabajo para el curso de francés.

El Manual también resultó ser una ventaja para los padres de familia, pues sustituyeron la impresión semanal del material requerido en clase por un recurso con el cual contaban desde el inicio y a lo largo del curso, llevando el seguimiento de lo que realizaban sus hijos e hijas. Fue favorable para los alumnos, quienes tenían a su disposición el material para la clase, podían utilizarlo para estudiar y para preparar los exámenes. Para mí como profesora, el Manual me permitió sistematizar mi trabajo cotidiano dotándolo de orden y estructura, logré

establecer una metodología, crear las planeaciones y los procesos de evaluación y contar con la continuidad necesaria y focalizada para cada grupo y nivel educativo.

Dicho Manual consiste en un pequeño libro impreso, mayormente en blanco y negro, en cuyas páginas se puede colorear, recortar, dibujar o escribir, entre otras actividades. Dependiendo del nivel y grado cambia su extensión, pero en general cuenta con 60 o 70 páginas, con una estructura que organiza los temas en tres o más períodos de trabajo o trimestres. Cada tema comienza con una explicación o actividad detonadora, presenta vocabulario, ejercicios a realizar y, en ocasiones, enlaces a sitios y plataformas digitales que permiten a los alumnos reforzar y trabajar, sobre todo, la comprensión auditiva. También se incluyen recursos didácticos para trabajar según los momentos del año: canción para Navidad, actividades de Noël (pintar y decorar la crèche, dibujar le sapin), para Halloween, les Rois Mages y la galette, la Chandeleur, etc. Considero que el Manual resultó ser un gran recurso didáctico que facilitó el trabajo de planeación, de aplicación y de evaluación para todos; algunas de las actividades de los Manuales de Trabajo del Alumno, en particular para primero de secundaria se pueden consultar en el Anexo II.

Es importante destacar que diseñé un programa de Francés en el que se identifican tres niveles: Primaria baja, Primaria Alta y Secundaria, con nueve manuales originales, uno para cada grado escolar, es decir, seis para primaria y tres para secundaria, ello para responder a las particularidades de enseñanza del francés en el Liceo. Esta actividad resultó sumamente ardua y compleja. Es seguro que, frente a una mirada externa, surge la pregunta: ¿Por qué no adquirir uno de los manuales existentes que ofrece el mercado de materiales en francés?

La respuesta proviene de varios factores del contexto institucional del LADF:

1. El LADF contempla sólo una hora de trabajo a la semana-clase para la asignatura de francés, por lo que un *Méthode de français* incluso nivel A1.1, sobrepasa la posibilidad de trabajarlo durante un ciclo escolar, debido a que están planeados en un mayor número de horas de estudio.
2. Reconociendo lo anterior, la propuesta del nivel de dominio lingüístico establecida en el Programa de Francés del LADF se encontraría desfasado o sería irregular en algunos *Méthodes*.

3. Las autoridades del LADF decidieron que no se podría solicitar la compra de material adicional para la materia de francés, puesto que representaba un aumento significativo en el costo por alumno de los materiales de trabajo en un ciclo escolar. Recordemos que la comunidad escolar del Liceo no pertenece a un sector medio alto, sino de nivel medio-bajo, por lo que comprar un material extra, cualquiera que sea su costo, tiene su dificultad, sobre todo si se tiene a dos o tres estudiantes que pertenecen a la misma familia.
4. Se identificó que se requerían manuales que estuvieran orientados al conjunto de actividades, conmemoraciones, ceremonias cívicas y culturales y otras necesidades académicas presentes en la vida cotidiana de las escuelas de nivel básico de la Ciudad de México conforme a la programación anual del ciclo lectivo.

Por lo anterior, los programas y manuales son una producción original para el Liceo, los cuales se adecuan y modernizan de acuerdo con las necesidades y programa de trabajo de la institución.

Las participaciones en las **ceremonias cívicas** es una actividad de la que es responsable cada profesor y su grupo o un grupo asignado. Se establecen los temas a partir de las efemérides y, en el caso de los idiomas, se trata de que los alumnos generen una producción en el idioma meta o se toquen temas de las culturas correspondientes. Se realizan cada lunes frente a todo el colegio, mediante exposiciones orales y la producción de material visual alusivo a los temas presentados.

Las **actividades culturales, artísticas y académicas** del LADF se efectúan a partir de las fechas y conmemoraciones importantes a lo largo del ciclo escolar, tales como Navidad, Halloween, el día del niño, día de la madre, día del padre, Independencia de México, Open Class para padres, muestras pedagógicas, ferias de ciencias y ceremonias de clausura de ciclo. Para francés, las participaciones se pueden realizar a manera de poemas, canciones, exposiciones, representaciones artísticas, diálogos temáticos o cocina, entre otras posibilidades.

El **día internacional de la Francofonía** es un momento que, personalmente, me encanta utilizar para movilizar los saberes de los alumnos y hacerlos reflexionar acerca de sus conocimientos del mundo. En un inicio, la mayoría de los alumnos en primaria o secundaria

identifica sólo a Francia como país francófono y sus conocimientos o referentes sobre componentes culturales de este país y su diversidad, son limitados. Así mismo, no logran reconocer la cultura en el aprendizaje de un idioma.

Tal vez por mi formación sociológica inicial y mi experiencia en intercambios culturales, ocurre que siempre me parece pertinente que los alumnos reflexionen en torno a las diferencias culturales entre lo que viven a través de su propia lengua y el idioma que aprenden, y la necesidad de identificar clichés y estereotipos, para provocar un aprendizaje libre de prejuicios. Estas ideas son las que abordo mediante actividades relacionadas a la diversidad de países francófonos; además de generar la reflexión respecto de los contactos, intercambios y diferencias socioculturales; para mí es importante que los alumnos conozcan de geografía, historia o incluso política internacional (sobre todo en secundaria) con la finalidad de provocar en ellos una comprensión paulatina de su lugar en el mundo. Así, la comunidad escolar comienza a identificar países francófonos en los cinco continentes, con formas de gobierno y de vida particulares, hábitos y expresiones culturales, como la comida, que son diferentes y están unidas por el idioma francés.

Una actividad que no fue planeada al inicio del ciclo 2018, pero que pude realizar conforme avanzaba y continuar a partir del 2019, fue la posibilidad de **intercambiar correspondencia** de los alumnos de sexto grado de primaria y 1º de secundaria con alumnos de los mismos grados (o edades similares) radicados en la ciudad de Larisa, en Grecia. Resultó muy motivador para los alumnos porque en dichos niveles trabajamos la carta informal de presentación personal y, además, es la edad en donde la socialización comienza a ser más importante para ellos. Tener la posibilidad de socializar con adolescentes de otro lugar del mundo y, además, utilizar el francés como lengua de comunicación (porque ellos no hablan español y nosotros no hablamos griego), resultó una de las mejores experiencias para los chicos y una actividad que posicionó al idioma en la comunidad escolar. Desafortunadamente no se pudo concluir en el 2020 debido al confinamiento por la pandemia de Covid-19, la expectativa se planteó en retomarla para el ciclo siguiente.

A partir de la primera generación de alumnos de secundaria que realizaron el curso de francés completo (del año 2018 al 2021), se planteó por parte de la coordinación de idiomas del Liceo y de mí misma, la intención de comenzar a realizar la certificación **de dominio** para los

alumnos de nivel **DEL F A1**. Se pensó en realizar un curso de formación para sustentar el examen, para lo cual enfrentábamos dos grandes problemas: por un lado había comenzado la pandemia de la enfermedad covid-19 y los alumnos tomaban sus cursos a distancia, por lo que no se consideraba viable una formación conveniente en estas circunstancias y, por el otro, los alumnos de tercero de secundaria (quienes se presentaría a la certificación) iniciaban en el mes de enero la preparación para presentar el examen de ingreso a nivel bachillerato de COMIPEMS, lo que significaba una carga en tiempo de estudio y dinero a invertir por parte de ellos y sus familias, por lo tanto, ambos procesos serían paralelos y ello no constituía el contexto más adecuado para lograr ambos propósitos: su ingreso a la escuela de bachillerato de su preferencia y la certificación del idioma.

Sin embargo, en el contenido del Manual de Trabajo realizado, se contemplaba brindar una orientación general para preparar la certificación de nivel A1. Con esta base se decidió trabajar en esta preparación en las aulas conforme a lo planeado. Esta decisión se asocia a algo que yo considero una ventaja para los egresados de secundaria del LADF. El hecho es que varios exalumnos obtuvieron su ingreso a la Escuela Nacional Preparatoria no. 8 de la UNAM (ENP 8) que es otra de las escuelas donde yo también trabajo desde el año 2018. Esta circunstancia me permitió reencontrarme en el año 2022 con el grupo de egresados del LADF que habían cursado francés en secundaria y que no presentaron la certificación en su último año de estudios. En la ENP 8 realicé con ellos un taller de preparación para ello y los primeros 12 exalumnos del Liceo Alexander Dul Floresta obtuvieron su diploma DELF A1, siendo ya parte de la comunidad universitaria de la UNAM como estudiantes de 4° de Prepa. En ese sentido este fue un resultado de mi trabajo y me demostré que la continuidad en el estudio del idioma abona al aprendizaje del francés. Aunque esta experiencia fue con un número reducido de estudiantes, para mí fue un logro indirecto de mis acciones en el Liceo.

Al iniciar el año 2023, la coordinación de idiomas del LADF me invitó a integrarme de nuevo a la institución trabajando en los niveles de primaria y secundaria. Debido a que tengo compromisos de trabajo que ocupan muchas de mis horas de docencia y de asesora en la Mediateca en la ENP 8, opté trabajar con siete grupos en el curso de francés: dos de primer grado, dos de segundo, dos de tercero y el grupo multigrado del turno vespertino.

2.5. Aprendizajes y retos a lo largo del trabajo académico en el LADF.

Sistematizar, clarificar y poder enunciar los retos que se tienen como docente en la actividad cotidiana no es una tarea sencilla, sobre todo porque en el momento que se viven esos retos se identifican subjetivamente como problemas; de tal manera que para pasar de vivir una dificultad a reconocer en ella un desafío que provoque o estimule la iniciativa del docente, es necesario dejar pasar un tiempo y tomar distancia de los acontecimientos para poder analizarlos y convertirlos en motivos de superación profesional y aprendizaje. En esta perspectiva, luego de 10 años desde de que me incorporé al Liceo Alexander Dul Floresta, puedo identificar varias situaciones que significaron un problema relevante y que, al final, me generaron la oportunidad para aprender y generar propuestas de trabajo.

- **Comunicación y atención de padres de familia.** Particularmente en el nivel de escuela primaria, las peticiones y necesidades de los padres suelen sobrepasar el trabajo que, como docente, tengo comprometido frente al grupo. Sin embargo, aún se encuentran muy presentes en el nivel de secundaria. Las situaciones cotidianas de aula que puedo resolver, tales como establecer y revisar tareas, cubrir la falta de material, realizar evaluaciones u organizar y calendarizar las actividades en comunicación directa con alumnos; se ven magnificadas cuando la comunicación oportuna con los padres no está presente, ya que, ante la carencia de su presencia e involucramiento, la figura docente debe garantizar que todos quienes integran al grupo puedan trabajar y participar, de tal forma que el reto es aprender a sumar y no a restar al trabajo del grupo en las circunstancias que se den en clase.

A esta dinámica se suma el hecho de los padres, cuando intervienen en las situaciones del curso, suelen hacerlo “sin contención”, es decir, desconocen el contexto integral del proceso del grupo en clase, las decisiones metodológicas que se siguen y suelen juzgar el trabajo de los docentes de manera arbitraria, basándose en su experiencia individual y sin recurrir a criterios pedagógicos que medien en su comprensión de los problemas que se presentan en una clase.

Esta situación se acentuó con el trabajo a distancia realizado durante los ciclos escolares del confinamiento por la pandemia, en el cual los padres estaban con los

ojos y oídos concentrados en cada palabra del profesor y se sentían con el derecho de intervenir como si la clase se dirigiera a ellos. Más adelante, en el apartado de reflexión profesional plantearé las estrategias con las que sobrellevé las diferentes situaciones vividas, que, sin duda fue una de las que me provocaron más desgaste y frustración como profesora.

Un factor adicional que afecta la comunicación y relación con los padres se desprende de la figura de la dirección. En el LADF he podido presenciar una rotación elevada de las personas que ocupan la dirección, lo que exige un proceso de adaptación y flexibilidad de todo el profesorado a las determinaciones que establezcan, sino también la exposición a cambios constantes en términos del apoyo que la dirección pueda brindar a los docentes. Esta situación impacta en dos direcciones el vínculo con los padres:

- a) Se cuenta con una figura de apoyo y mediación para contener las peticiones, exigencias y observaciones de los padres de familia, atendiendo directamente desde la dirección aquellas situaciones que no corresponden al curso y al trabajo de clase con el grupo, permitiendo que el docente se concentre en el quehacer del aula con los alumnos.
 - b) Se carece de todo filtro institucional que detenga el incesante cuestionamiento de los padres hacia el trabajo del profesor, las actividades cotidianas o las mínimas decisiones académicas; lo que agudiza una relación tirante que, a la vez, afecta el desempeño docente.
- **Falta de interés en el aprendizaje de una segunda lengua extranjera.** Para los alumnos mexicanos de nivel medio superior y superior, aprender un idioma representa una posibilidad de ampliar sus oportunidades de desarrollo laboral al tener más opciones de acceder a un empleo o a contar con una mejor opción de remuneración en su actividad profesional, independientemente de la posibilidad de enriquecer su formación. Sin embargo, el idioma que desean aprender es exclusivamente el inglés, pensar en la opción del francés u otra lengua, es algo innecesario o accidental.

Como se puede leer en el estudio de D. Lasagabaster (2004), existe una consideración de la hegemonía del inglés por encima de otras lenguas, esto es debido a que este idioma está presente en todas las áreas del conocimiento en la actualidad, el científico, el humanístico o el económico; basta señalar que dos tercios de los artículos científicos se publican en inglés y que más del 80% de la información que encontramos en Internet también está en dicho idioma. De igual forma, debido al impacto económico global de los Estados Unidos, poder comunicarse en inglés conlleva estatus y un mayor empoderamiento de quien lo habla en distintas situaciones. Lo anterior hace que la falta de interés o motivación de los estudiantes, desde la secundaria, por aprender otro idioma distinto al inglés represente un reto para quienes los enseñamos.

El caso de los alumnos más pequeños plantea otra situación, ellos estudian el idioma francés porque es una clase a la que asisten como parte de su actividad escolar y, entre más diversas, interesantes, dinámicas y divertidas resulten las experiencias, todo es mejor y atractivo de aprender. No obstante, llega un momento en que también se cuestionan por qué asistir y tener que estudiar determinadas materias, como el caso del francés.

Trabajando con alumnos de secundaria en la situación ya descrita, se comprende que la labor docente que realicé con ellos, no sólo se centró en abordar los contenidos del programa propuesto y en desarrollar las actividades del aula o en la comunidad escolar; sino que también practiqué un ejercicio de defensa acerca de la pertinencia y el valor de aprender el francés como lengua extranjera, lo que hice también ante los padres de familia y en ocasiones, frente a otros profesores.

Dos de los planteamientos que expresé cotidianamente destaca que aprender idiomas es una acción de conocimiento y autoconocimiento, es decir, permite comprender y entrar en comunicación con otras personas que hablan, viven y tienen ideas o creencias diferentes a nosotros y que, a la vez, en el proceso de entender al otro, es posible empezar a analizar el propio idioma, las ideas que nos identifican o aquello que nos hace particulares. También planteé a mis alumnos que es importante

comprender que hay diversos grupos sociales y países que tienen un idioma diferente al inglés y que, al no mirar a esa diversidad, estamos cerrando nuestra mente y experiencias a una gran parte del mundo social y de la cultura, con lo que limitamos las opciones para nuestro crecimiento, y todo ello no se puede entender solo desde la óptica de los beneficios económicos. Como lo indica el artículo “À l'étranger, parler anglais ne suffit pas toujours” [En el extranjero, hablar inglés no siempre es suficiente, traducción personal] (Courrier International, 2018), estar en un país o en una región fuera de las fronteras propias y no hablar la lengua local, va a marcar una barrera con una parte de su población, y aun cuando tal vez podremos defendernos en la vida cotidiana utilizando un intérprete o mediante el uso de los traductores digitales automáticos, nunca llegaremos realmente a comprender verdaderamente a ese país, a su cultura y a los grupos que lo forman.

- **Falta de estructura, contenidos curriculares y materiales de trabajo para la impartición de la materia.** Dado el hecho de tener una rotación frecuente de profesores de francés y por la ausencia de un espacio curricular del curso de este idioma en el LADF, era imposible establecer un orden y un avance programático (ya no hablemos de transversalidad) entre los grados y niveles escolares que favoreciera enseñar y aprender francés. Debido a esto, los alumnos aprendían aquello que el profesor en turno consideraba correcto, necesario o simplemente más fácil para trabajar, es decir, no existía otro criterio para tomar decisiones para enseñar francés diferente a la creencia, supuesto o perspectiva individual del profesor.

Adicionalmente, ante la falta de planeación y organización del curso, me enfrenté al reto de lograr que los estudiantes pasaran de pretender y simular que trabajan en clase, para que realmente realizaran actividades para aprender en los que ellos fueran una parte sustancial de los procesos. Entonces fue necesario pensar en sus características, en sus necesidades y en aquellas formas de trabajo en las que ellos entran en actividad; me propuse crear procesos interesantes, divertidos y retadores, es decir, didácticos, para que ellos comprendieran por qué ahora si trabajábamos, escribíamos y hacíamos exámenes en francés.

- **Alinear las formas de trabajo a las demandas de la Secretaría de Educación Pública.** Francés no aparece como una asignatura incluida en los planes y programas de estudio de la primaria y secundaria, en la propuesta curricular se incluye al inglés. Es cierto que esta consideración está distante del espacio que ha tenido el idioma francés en la educación privada a través de las escuelas bilingües y más aún, desde las propuestas del Marco Europeo Común de Referencia para el aprendizaje de lenguas, que se implantó en las escuelas de los países que integran la Comunidad Europea.

En ese sentido, es cierto que tratar de llevar la discusión sobre la enseñanza del francés en una Junta de Consejo o a las acciones de planeación institucionales de una escuela de nivel básico mexicana resulta una labor que enfrenta límites por su propia definición; pero es seguro también que existe la posibilidad de retomar enfoques, propósitos y metodologías reconocidas en los planes de estudio para fundamentar un curso de francés alineándolo a la perspectiva de las autoridades nacionales en materia educativa. Por ejemplo, resulta muy ilustrador como la SEP desde la Estrategia Nacional de Inglés presenta que el trabajo docente debe retomar los enfoques del MECR y llevar a cabo acciones comunicativas en las cuatro habilidades de la lengua, pudiendo definirse desde los métodos de instrucción como el Aprendizaje por proyectos, el Aprendizaje basado en problemas (ABP), el Aprendizaje colaborativo o el Aprendizaje situado.

- **Pandemia y confinamiento por el COVID-19 de 2019 a 2022.** Es un hecho innegable que los acontecimientos y efectos del confinamiento mundial cambiaron de manera radical la idea de la dinámica de las enfermedades del siglo XXI, así como las formas de vida humana en sus diferentes esferas, como ocurre en la educación.

En el primer ciclo de confinamiento las autoridades, los alumnos, los padres y por supuesto los maestros del LADF, no estábamos listos para trabajar desde casa o un sitio remoto fuera de la escuela. Los mismos recursos tecnológicos que ya existían

en los planteles y en los hogares como internet, las plataformas de trabajo en línea, los sistemas para organizar la información y para la comunicación, entre otros; se vieron rebasados por la alta demanda de soluciones a la conectividad que requería enlazar a alumnos y maestros de forma cotidiana. Para terminar el primer ciclo escolar de la pandemia, la indicación que nos proporcionaron las autoridades fue muy concreta: maestros, hagamos lo que se pueda con lo que tengamos.

Entonces cada profesor debía decidir si abría una cuenta de correo electrónico para comunicarse con alumnos y padres, usaba una red social mediante su celular o creaba una estrategia distinta esperando algunos resultados. Es seguro que, en un colegio privado, no hubo opción para esperar una decisión o para observar el paso de las jornadas, ya que los padres seguían cubriendo sus colegiaturas y ello comprometía a la escuela a ofrecer el servicio educativo y concluir el ciclo escolar de alguna forma.

En mi caso, abrí una cuenta de correo electrónico por medio de cual distribuía mi organización de clase semanal a los alumnos (considerando que eran los padres quienes lo revisaban). También enviaba recursos para imprimir o revisar por internet, instrucciones del trabajo a realizar y las fechas para que los alumnos mandaran sus trabajos por el mismo medio. Debo reconocer que no me representó un gran esfuerzo a nivel del uso de la tecnología, pero intentar que los padres comprendieran o, al menos, no cuestionaran la forma de trabajo propuesta fue algo realmente duro. Para profesores de mayor edad a la mía, la incorporación de la tecnología representó un elemento más contra el cual luchar. A veces los que teníamos habilidades y conocimientos de formación en línea, ayudábamos un poco a los que no. En ese sentido, mi experiencia y estrategias para el aprendizaje en línea que conocía a través de la LEF resultó un elemento extraordinario contra la ansiedad y el estrés que yo veía en otros compañeros.

Para los dos ciclos posteriores, del 2020 al 2022, cada colegio o institución tomó decisiones y desarrolló estrategias propias más estructuradas, que le permitieran realizar el trabajo. En el LADF se pudo homologar que todos los profesores tuvieran

un correo institucional, que se usara la misma plataforma de trabajo (Classroom) y que todos diéramos clase en remoto por medio de Zoom. Ese año del 2020 representó la incorporación de lleno a la tecnología por parte del colegio y la comunidad.

- **Trabajo en las aulas en época de la postpandemia.** Si bien volver a clases presenciales era algo que todos queríamos, sobre todo los padres, retomar el trabajo fue más duro que cuando nos retiramos obligadamente del entorno escolar.

Los alumnos, sobre todo los pequeños, olvidaron o desconocían lo que implicaba asistir a la escuela. ¿Cómo comportarse en un salón con compañeros y un adulto que pone reglas, cuando en casa no usaban uniforme, podían estar despeinados, vociferar y desayunar mientras la maestra trabajaba del otro lado de la pantalla? ¿Por qué había que esperar turno o pedir la palabra? ¿Por qué era necesario trabajar junto a un compañero o compañera? Estas fueron algunas de las habilidades para el trabajo escolar, entre muchas otras, que perdimos al permanecer en casa.

Al volver al aula el trabajo docente implicó una reconstrucción, había la necesidad de indicar el orden para mantener el lugar de trabajo limpio, dar instrucciones para sacar el cuaderno y tomar notas, insistir en que no habría examen en línea y que ya no podían buscar respuestas en internet. Todo esto generó tal cantidad de preguntas, cuestionamientos e incomodidades, cuyas respuestas y acciones mediadoras ocupaban más tiempo que el dedicado a enseñar. Fue difícil también recordar a los padres que ellos tienen un rol en el aprendizaje y que, sin proponérselo, muestran valores y actitudes de responsabilidad de los alumnos frente a sus actividades escolares. En muchos casos, me pareció que los padres de familia querían recuperar un sentido de paz durante un tiempo de su jornada diaria.

Los aspectos previamente expuestos me han conducido a valorar varios aprendizajes a nivel personal y profesional que he cultivado a lo largo de mi trayectoria como profesora de francés. Para cerrar este apartado, aquí retomo aquellos que me han permitido confirmar la importancia que tiene la formación docente para el maestro de francés, mi interés y pasión

por compartir con mis alumnos y otras personas de la comunidad escolar, lo que yo puedo aportar desde este idioma.

1. Aprender es importante para el alumno, igual que sentirse valorado y protegido.
2. El orden y la disciplina no son modas, sino valores que brindan seguridad en el crecimiento y el aprendizaje.
3. El profesor y los padres de familia deben ser aliados y no enemigos en la labor educativa.
4. La estructura, un programa de la materia y un compromiso por lo que se enseña son fundamentales.
5. Un número al final en la evaluación no representa lo que cada alumno es.
6. Amar y valorar lo que uno sabe y hace, es la mejor manera de enseñar.

En este apartado sólo enuncio dichos aprendizajes, pero servirán de guía en torno a la reflexión profesional como docente de francés que es el objeto de las siguientes páginas.

3. Reflexión profesional en torno a los retos de enseñar la lengua francesa en el nivel secundaria del LADF

A partir de la recapitulación expuesta en torno a mi trayectoria profesional en el Liceo Alexander Dul Floresta, he podido identificar diversos retos profesionales para un docente de francés, mencioné la rotación constante de quienes enseñan esta lengua en los niveles de primaria y de secundaria en el colegio, la indeterminación de la función y lugar de la lengua francesa en el currículo del colegio y por ende, la falta de un programa para la enseñanza del francés a lo largo de los grados, así como la falta de métodos o manuales de la lengua que permitieran el trabajo estructurado y continuo del cuerpo de profesores, la falta de apoyo y compromiso por parte de los padres de familia para aprender francés, considerada más bien como secundaria o “de relleno”, la falta de motivación en los alumnos por aprender y utilizar la lengua francesa o la falta de visualización práctica de su funcionalidad por parte, a veces, de las mismas autoridades del colegio.

Con base en la recapitulación advierto que los retos profesionales que enfrenté pueden sintetizarse en 3 grandes ejes, alrededor de los cuales planteo mi reflexión:

- Inestabilidad y gran rotación de la planta de profesores de francés, por lo que me referiré a la importancia del trabajo colegiado en el LADF.
- La carencia en la institución de programas y materiales para enseñar este idioma siguiendo una progresión continua y articulada, por lo que presento las propuestas de organización pedagógica y didáctica para el francés que diseñé.
- La falta de interés y de motivación por aprender esta lengua entre el alumnado y la comunidad educativa en general, por lo que planteo algunos mecanismos y estrategias que desarrollé exponiendo lo que esperaba de ellas.

De manera transversal a lo largo de la reflexión, planteo aspectos que van “de la mano” con el trabajo de la Lengua Extranjera preponderante en la educación secundaria actualmente. A manera de suposición, me parece que esto se desprende del hecho principal de que, en nuestro país, a partir de lo plasmado en la Estrategia Nacional de Inglés para la educación básica, publicada por la SEP en el año 2017, la enseñanza de una lengua extranjera en las escuelas mexicanas se centra en el inglés (ACEI, SEP, 2017), éste es el idioma que tiene valor

curricular y frente a él, cualquier otro idioma resulta no solo secundario, sino que carece de reconocimiento para continuar los estudios hacia grados y niveles más avanzados. A pesar de esto, en la reflexión establezco que el trabajo recorrido por el inglés dentro de las asignaturas y para el desarrollo de actividades como lengua extranjera, sirve de base y apoyo también para el francés o cualquiera otra de que se trate.

Lo que para mí es seguro, reside en que en cada una de las situaciones que viví, debí posicionarme pedagógicamente y hacer uso de la innovación, la paciencia, la creatividad y la experiencia obtenida en mi formación profesional dentro de la LEF. También debo reconocer que, en muchas situaciones, un docente que se enfrenta sólo a un panorama adverso tiene el pensamiento recurrente de abandonarlo todo en búsqueda de un poco de paz y salud mental.

En mi caso particular, me es grato identificar que he contado con buenos compañeros docentes dentro del plantel entre quienes nos brindamos apoyo, pues vivimos los mismos procesos y compartimos el interés por guiar la formación de los jóvenes estudiantes del Liceo, enriquecerla y ofrecer opciones para su desarrollo escolar, cultural y educativo en el futuro cercano. Es decir que para mí ha sido muy importante comunicarme, compartir y pensar en colectivo.

Por otro lado, a partir de mi incorporación en el plantel no. 8 de la Escuela Nacional Preparatoria de la Universidad Nacional Autónoma de México en el año 2017, comencé a formarme en aspectos de autocuidado docente, resolución de conflictos, metodologías del aprendizaje, trabajo colaborativo y otras competencias del profesorado, logrando crear un proceso de automotivación que he podido llevar a todos los espacios de mi trabajo profesional.

Para desarrollar mi reflexión profesional en este apartado, entonces, decidí diferenciar los grandes problemas enfrentados e identificar las acciones objetivas que fui desarrollando para poder encararlos. Si bien cada aspecto (el motivacional, de diseño de programas y de organización colegiada) se atendió en su momento para solucionar los retos y crear escenarios de trabajo más propicios para enseñar y aprender francés; al final del día he logrado reconocer que el espacio que se le da a la lengua extranjera dentro del currículo y programas del Liceo es el determinante central de la problemática.

Al aludir al espacio del francés en el currículo y programas me refiero al lugar o posición que ocupa la materia de francés en el proyecto educativo o propuesta de formación del LADF, pudiendo ser una posición relevante o un lugar secundario, esto también contempla el tipo de relaciones que mantiene el francés con el resto de las materias y, en consecuencia, el tiempo de estudio destinado a enseñarlo y aprender el idioma en todas las actividades que se realizan con los estudiantes.

Cabe señalar que toda institución y centro educativo organiza y gestiona sus actividades con base en un proyecto, mismo que por tratarse de un plantel de nivel básico, se sostiene en las orientaciones establecidas en el sistema educativo que corresponda. También puede incorporar visiones ideológicas, culturales y pedagógicas propias de una perspectiva de la educación, del ser humano y de la sociedad con las que se identifica.

De esta forma, el plantel educativo define de manera más o menos explícita, una misión a realizar, así como un conjunto de valores, principios y orientaciones que guían la labor educativa que se compromete a ofrecer y realiza a través de actividades cotidianas en el plantel y en sus aulas u otros espacios, a través del grupo de docentes, directivos y auxiliares. Por lo tanto, el proyecto educativo influye en la forma de interpretar y retomar el plan de estudios oficial y cuando se trata de una institución privada, también en las prioridades educativas que se establecen, en los aspectos de la formación que se fortalecen o priorizan y en aquellos que se pueden ampliar o complementar.

Todo proyecto, como señala Torres Hernández (2009), implica acciones de planeación, gestión y evaluación, buscando garantizar que una institución se organice y funcione para alcanzar los objetivos trazados. Se comprende que el proyecto tendrá repercusiones en aquello que los docentes enseñan, la forma en que lo hacen y lo que se propone que aprendan o desarrollen los estudiantes, así como la manera en que someten a evaluación.

3.1. ¿Por qué es importante la continuidad y el trabajo colegiado de los profesores en la enseñanza de francés?

Según Aragay (2016), la presencia continua del docente tiene un impacto en el proceso de aprendizaje del grupo y de cada estudiante, afirma:

El ausentismo y rotación de personal crea en el aula falta de comunicación, de motivación, de exigencia y de subjetividad en la relación alumno-maestro impactando directamente en la estabilidad emocional del alumno. Cada vez que hay un cambio, el maestro requiere de tiempo para conocer la dinámica grupal existente, conocer y aplicar la metodología, normatividad y manual operativo. Por su parte el alumno también necesita tiempo para entender la forma de trabajo y pierde momentáneamente la estructura de trabajo y el apoyo que quizá encontraba en el antiguo profesor (Aragay, 2016, p. 20)

En esta cita, Aragay advierte del impacto en la disposición para realizar el trabajo en clase, la motivación y la estabilidad emocional que genera confianza para aprender. De igual forma Iglesias-Díaz y Romero-Pérez (2021) recuerdan que el aula es un espacio de acción del profesor, quien tiene la competencia para transformar ese espacio en un ambiente de aprendizaje donde la interacción interpersonal del docente con el grupo y sus integrantes favorece la dimensión socioafectiva, de tal manera que la comunicación, la cooperación, la confianza y el sentimiento de pertenencia a un grupo, es un factor motivacional que mejora el clima del aula y el aprendizaje.

Sin embargo, la realidad al momento de mi llegada era la ausencia de los profesores de francés como una constante en el Liceo. Diría, además, que la rotación continua de los profesores de francés afectaba no sólo la motivación y comunicación intergrupala, sino que provocaba un ritmo discontinuo para aprender y una completa desconexión de la materia del conjunto de las actividades realizadas por el alumnado. Si llegaba un maestro a mitad o prácticamente al final del ciclo, la institución no tenía problema alguno en pedirle realizar una evaluación con el propósito de brindar una calificación en la boleta del alumno y así justificar ante los padres el “trabajo” realizado durante el ciclo lectivo. Las consecuencias de estas decisiones, si bien probablemente satisfacían el interés de autoridades y padres, dejaban, con toda seguridad, una experiencia desfavorable para las y los estudiantes.

Considerando la visión educativa del Colegio y lo establecido en su misión como un compromiso para ofrecer una educación humanista integral de calidad, era muy importante que los alumnos vivieran los procesos del curso de francés durante cada ciclo escolar de una forma natural, amena e interesante, para poder tener una dinámica de confianza, de avance y con logros tanto para ellos, como para el propio profesor.

Es seguro que los factores contextuales como el nivel salarial percibido, la integración y reconocimiento institucional para el docente, sus motivaciones personales y profesionales, sus necesidades de formación y actualización u otros compromisos profesionales que cumplir; tienen un impacto y son importantes para explicar la permanencia o la rotación de los profesores, pero éstos son aspectos que están presentes en todas las instituciones educativas. Si bien una revisión de estos factores ameritaría un estudio de otra índole que no corresponde a este trabajo, es conveniente tenerlas presentes. Solamente para la motivación profesional haré unos pequeños comentarios pedagógicos más adelante.

En mi acción profesional, entonces, uno de los parámetros de base que he asumido es: voy a terminar todo ciclo escolar que inicie. Salvo en la situación del colegio Williams en donde la integridad del docente se puso en riesgo, ésta ha sido mi premisa de trabajo que respeto sin cuestionamiento. Esta premisa, me permite colocar en mi pensamiento la tarea de realizar una planeación evolutiva de los temas de la clase de francés, para poder contar con resultados tangibles al final del ciclo escolar. Esto adquirió especial relevancia en el LADF pues el ciclo escolar se clausura con la presentación de festivales visuales que exhiben lo realizado a lo largo del período anual y los aprendizajes alcanzados. Debido a esto, puedo reconocer que los alumnos y el trabajo con ellos, requiere de una continuidad en las personas y en la actividad que realizan, no sólo por los fines académicos, sino como un proceso de apoyo ante la necesidad de los estudiantes para contar con equilibrio y seguridad en todas sus esferas de acción (no sólo la familia).

Al respecto, Aragay (2016, p. 16) señala que:

Si el colegio no es capaz de brindar al alumno un modelo debido a la corta permanencia de los maestros, por lo menos puede brindar una estructura definida al ambiente de aprendizaje para que no experimenten cambios abruptos y continuos que perjudiquen su actividad académica.

A partir de esta condición, que puedo llamar como “crear un ambiente de trabajo en el aula estable”, identifiqué la relevancia que tiene la propia motivación profesional de los profesores de francés.

Es claro que el incorporarse al mercado laboral, como docente o cualquier otra profesión, responde a la necesidad de contar con un ingreso para cubrir nuestras necesidades básicas y por eso el sueldo percibido es fundamental. También es importante reconocer que los docentes de lenguas en general realizan un trabajo bajo un esquema de contrato por horas y que éstas pueden tener un tabulador salarial muy bajo frente a otras especialidades docentes.

Esta situación afectaba sobremanera el caso de francés en LADF puesto que, recordemos, ésta se consideraba como una “actividad” complementaria y, en consecuencia, el profesor no realizaba un trabajo de “tiempo completo”.

Dado que esta situación es real, el docente de francés debe estar consciente de estas condiciones concretas de trabajo en México y de la necesidad de aprender a trabajar con ello. Es seguro que no hablo de una situación de resignación, sino de encontrar en toda nuestra práctica docente elementos que nos llenen el corazón y nos hagan *compétents*, donde el sueldo es sólo uno de los factores, por lo que cada uno de nosotros decidirá si es el más importante o no. Entonces, a lo largo de mi práctica docente en el LADF, comencé a identificar aquellos elementos que me permitirían aquilatar otros aspectos de mi profesión que pudiera considerar como “ganancias” y que, al final, representarían un proceso de automotivación y crecimiento profesional.

Con base en García, García y Reyes (2014) he asumido que una parte sustancial de esta automotivación se sustenta de la relación o el vínculo afectivo entre docente y alumno, docente y grupo. Dicen ellos:

... para que haya éxito en el proceso de aprender, la relación entre el maestro y sus alumnos debe estar basada en la atención, el respeto, la cordialidad, la responsabilidad, el reconocimiento, la intención, la disposición, el compromiso y el agrado de recibir la educación y de dar la enseñanza... (García, García y Reyes, 2014, p. 288)

Yo pude identificar que este agrado por enseñar representa una gran ganancia en términos del desempeño de mi profesión, lo que queda plasmado en mi Curriculum Vitae. Pero esencialmente me provoca orgullo y me gratifica. De ese modo puedo mencionar como elementos que sustentan mi automotivación profesional:

- Cuando los alumnos muestran un avance en el aprendizaje de la lengua o simplemente cuando se acercan y me abrazan para decirme: “te quiero, madame”.
- Cuando esos alumnos me ven en la calle y no pierden la energía de gritar: “mira mamá, ¡la madame de francés!”.
- Cuando los padres se acercan y agradecen la atención prestada a mínimas necesidades de los alumnos.
- Cuando la institución dice: “Ven a las sesiones de promoción para que vean tu trabajo”.
- Cuando los otros profesores comparten: “Que la madame de francés presente algo, que la madame de francés haga el mural, hay que invitar a la madame de francés”.

Hablar de motivación docente pone sobre la mesa de inmediato el salario y el contexto institucional, pero como lo menciona Franco (2021), compartiendo los planteamientos de López et al. (2017) y Dorney (2001); existen factores contextuales (extrínsecos) que siempre estarán presentes, pero a nivel de los factores intrínsecos, se observa que “el factor más decisivo en la motivación de los docentes, indicado por directivos institucionales, es lo intrínseco, concretamente la vocación” (p.159). Y hay que comprender la vocación docente no como el profesor que debe dejar su vida de lado y convertirse en parte del inventario de la institución, sino como aquel profesional que busca “la felicidad interior que experimenta una persona cuando desempeña un trabajo que le estimula, le motiva y le ilusiona” (Riaza, 14 de febrero, 2024).

La continuidad de un docente en una institución, desde la perspectiva planteada, representa una ganancia indescriptible. Es seguro para las autoridades de una escuela privada esta ganancia es las más de las veces económica, pero cada actor puede reconocer otras para dar y construir el sentido de nuestra acción. Para los alumnos hay una ganancia en la seguridad y continuidad en el aprendizaje, para los padres hay elementos de responsabilidad y compromiso, pero para el docente hay la posibilidad de poder ver materializado su esfuerzo y el resultado de su tarea cotidiana. Eso tiene un precio y nosotros lo pagamos, hay que disfrutarlo para automotivarnos, identificando que nuestro crecimiento y realización como

docentes de francés, tiene amenazas externas, pero también depende en buena medida de nuestra seguridad emocional personal.

3.2. ¿Por qué es necesario un programa de trabajo y temas específicos por nivel y grado escolar?

Como mencionaba anteriormente, la estructura de trabajo a partir de un proyecto educativo se traduce en un tratamiento a lo que se planea en los programas y en los contenidos de las materias, en el tipo de actividades, tiempos y estrategias de trabajo de los profesores.

En mi experiencia la tarea de diseñar el programa de francés representó una posibilidad de establecer orden y continuidad en la enseñanza de la lengua francesa, brindar seguridad y estabilidad a los estudiantes de secundaria (puesto que lo conocen desde el inicio del ciclo escolar) y genera una guía invaluable para el trabajo cotidiano del profesor de idioma.

Debido a que en el LADF no existía un programa de contenidos o al menos una guía de temas a trabajar en el curso de francés, aunado a la rotación de profesores; los alumnos rodaban cíclicamente durante los ciclos escolares en el trabajo del verbo *être*, *les nombres*, *je m'appelle* y *les couleurs*.

Después de mi primer año de diagnóstico y contextualización en el LADF (año 2014 en la primaria), me di a la tarea de proponer algunos temas de trabajo para cada nivel y grado escolar.

Es importante reconocer que la concepción de temas y de las estrategias didácticas propuestas en aquel momento, se realizó un poco más por instinto y necesidad apremiante que por una fundamentación conceptual y metodológica robusta. Lo que es claro es que la propuesta desarrollada no se asemeja al concepto tradicional de estrategias didácticas que podemos encontrar, por ejemplo, en Orellana (2016), quien considera que una estrategia didáctica es una estructura de actividad que parte de un punto central, que es el contenido de un programa académico y que busca un objetivo de aprendizaje a partir de la acción del que aprende. Más adelante comparto lo que identifiqué como propio y particular en la propuesta del Programa de Francés.

En aquellos años, en el LADF, dada la carencia del programa académico de la lengua francesa, no se tenía claridad de los objetivos de aprendizaje a lograr en los distintos grados y de las estrategias para alcanzarlos. En ese sentido, transcurrió un tiempo para articularlas teóricamente, para ajustarlas y mejorarlas en cada ciclo escolar. Basta indicar que las estrategias se establecieron inicialmente a manera de objetivos de la lengua francesa que fueron muy relevantes pues a partir de ellos:

- Se estableció un rol claro del profesor de la materia
- Se creó una red de trabajo y una dinámica de apoyo con el resto de los docentes del Liceo
- Se buscó crear condiciones para trabajar de manera continua en la materia
- Se motivó a los alumnos para aprender el francés y, lo más difícil,
- Se buscó que los padres de familia reconocieran al francés como parte de la formación y los aprendizajes de sus hijos.

Algunas de las acciones adoptadas entonces fueron:

- Cumplir con la utilización del rol de uniformes del colegio (que antes los profesores de francés no hacían por ser “solo” de Actividades).
- Realizar guías de estudio y exámenes en la misma lógica y metodología que el resto de las materias “importantes”.
- Mantener el contacto constante con los padres de familia: pedir y aceptar citas, acercamiento con psicopedagogía, enviar mensajes y recibirlos (y atender las solicitudes, por supuesto), informar avances y necesidades.
- Participar en los ciclos culturales y artísticos del colegio: Halloween, Thanksgiving, Navidad, Día de las madres, Open Class, cierres de ciclos, ceremonias cívicas, etc.
- Asistir a Juntas de Consejo y entregar oportunamente planeaciones de clase.

Luego de diez años de que participé en estas acciones en el LADF, advierto que mis actividades de aquel momento permitieron abrir un espacio institucional reconocido para enseñar francés, lo cual implicó el trabajo con otros docentes, con las autoridades, con la comunidad de padres y, en particular, con los alumnos de mis grupos. Sin embargo, busqué

que este trabajo cotidiano se consolidara mediante el diseño de programas y estableciendo estrategias de enseñanza concretas para la institución, por lo que mi actividad adquirió una dimensión con nuevos alcances.

3.2.1. Diseño del programa académico para enseñar francés en el LADF

Es conveniente señalar que al momento de diseñar el programa y manuales, di prioridad al tiempo disponible para las clases de francés en el Liceo y a los aprendizajes que podían lograr los estudiantes con esas horas de estudio, por lo que el análisis de los enfoques para el diseño de un programa de lengua extranjera no ocupó un lugar prioritario en las decisiones de ese momento.

Después de su creación y ahora tras una reflexión pedagógica, puedo decir que la propuesta que fue emergente en ese tiempo y que ahora es una propuesta contextualizada, se inserta en lo que Breen (1990) establece como el diseño de un programa procesual de temas y tareas para la enseñanza de una lengua extranjera. Para él,

(...) el programa procesual extiende su foco de interés a los procedimientos para el aprendizaje para dar cuenta de la situación social real en que el aprendizaje tendrá lugar. De este modo, la programación procesual va más allá de los programas basados en tareas, proporcionando un puente entre el contenido y la metodología y ofreciendo medios para que el programa real de un grupo clase sea más accesible a cada uno de sus miembros. (Breen, 1990, p. 21).

Según Breen, el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera no sólo establece los contenidos que se deben enseñar y la metodología, sino que también lleva a cabo un proceso de redefinición de dichos contenidos y del conjunto de actividades y estrategias de trabajo.

De esta manera, Breen cuestiona si entonces cualquier programa puede cumplir sus objetivos y presenta ocho preguntas que se debe plantear un diseñador de un programa, me permito rescatar algunos elementos que me parecen ligados con el Programa de Francés del LADF:

- El programa debe facilitar y armonizar el aprendizaje del idioma, la conducta de los estudiantes frente a su aprendizaje y la posibilidad de modificar los aprendizajes desde la misma reflexión de los actores.
- Al mismo tiempo, el programa debe ser flexible para dar cabida a las situaciones impredecibles del proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera tal que los actores puedan modificar las propuestas de aprendizaje.

Es la propuesta de programas procesuales de Breen que se puede identificar en el Programa del LADF, puesto que establece que: “Los planes procesuales, (...), representan cómo se hace algo. Intentarán representar el conocimiento de cómo la corrección, adecuación y significación pueden ser logradas simultáneamente durante la comunicación en acontecimientos y situaciones.” (Breen, 1990, p.13). Debido a esto, no sólo se busca tener temas que guíen el trabajo docente en el aula desde un inicio, sino que éstos puedan ser modificados a partir de la reflexión de los actores de la comunidad educativa del LADF y de las necesidades académicas.

Entonces, tanto el Programa como los Manuales del LADF buscan ser un trabajo integral que recupera en su definición tanto a las particularidades e intereses de los alumnos, como la dinámica de trabajo y necesidades académicas identificadas por los profesores, el compromiso de las autoridades y la expectativa de los padres de familia.

Posteriormente y para comenzar a organizar temas y orden, consideré 3 elementos fundamentales:

- **Contenidos.** Identificar **Qué** enseñar de la lengua a los alumnos de cada nivel y grado.
- **Actividades.** Establecer el **cómo**, aquí se identifica el proceso de trabajo conformado por las acciones a realizar por los estudiantes, animadas y organizadas por los profesores. Se reconoce entonces la necesidad de contar con **Materiales de apoyo** o definir cuáles serían los recursos para el trabajo de los estudiantes de forma metódica y estructurada contemplando un manual.
- **Identificar tiempos y reconocer carga horaria** para establecer **cuándo** y por cuánto tiempo o la duración en que podríamos enseñar francés.

De estas consideraciones, surge entonces una propuesta de estructura temática para cada grado y nivel. Para el caso de **Contenidos** (*qué se puede aprender*), consideré lo planteado en el Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de las Lenguas (MCER en adelante), no sólo porque es la referencia actual para nuestro trabajo y el aprendizaje del francés, sino porque considera lo planteado en la misión del Colegio con respecto a la educación humanista. El desarrollo de las competencias comunicativas planteado en el MCER considera la diferenciación entre la adquisición de la lengua y el aprendizaje de la lengua. Para los fines del programa propuesto para secundaria, se considera el proceso de aprendizaje de la lengua ya que se identifica que “...el concepto de competencia tratado en el MCER no procede únicamente de la lingüística aplicada, sino también de los enfoques aplicados de la psicología y la sociopolítica”. (Consejo de Europa. MCER, 2020, p. 143)

Al mismo tiempo, me sujeté al tiempo de horas clase destinadas a francés (sólo una hora de clase por semana para cada grupo). Entonces consideré los Niveles Comunes de Referencia del MCER (Consejo de Europa, 2020, p.47) que establece las competencias comunicativas para el usuario de nivel básico A1:

Se considera que el nivel 1 (acceso) es el nivel más bajo de uso generativo de la lengua, el punto en el que el/la aprendiente interactúa de forma sencilla, plantea y contesta preguntas sobre sí mismo/a, sobre su lugar de residencia, sobre las personas que conoce y sobre sus pertenencias; realiza afirmaciones sencillas sobre temas de necesidad inmediata o muy conocidos y responde a ese tipo de afirmaciones, en lugar de depender simplemente de un repertorio muy limitado, ensayado y organizado léxicamente de frases que se utilizan en situaciones concretas. (Sección 3.6 del MCER de 2001).

Para lograr esto, tomé en cuenta que las características de un enfoque comunicativo identifican en el centro del trabajo al alumno y sus necesidades y que su objetivo es entonces “...alcanzar una competencia comunicativa, expresarse, comprender, comunicarse, en definitiva, (con todo lo amplio del término), y para ello, y como parte integrante de la competencia comunicativa, necesitan dominar la sub-competencia gramatical”. (Martín Sánchez, 2010)

En el Anexo I, se puede apreciar como ejemplo el programa de la materia de francés I para secundaria, el cual busca presentar los elementos centrales de la lengua y su proceso de enseñanza aprendizaje propuesto.

Posterior al programa de la materia y como se muestra en el cuadro del Anexo II, se presentan los **objetivos generales** para primaria y secundaria y después los **objetivos específicos** para cada uno de los 3 sub-niveles identificados: primaria baja, primaria alta y secundaria, cada uno de 3 años o ciclos escolares. Dichos subniveles consideran la forma de trabajo y especialización dentro del LADF: el primero abarca los años de Primaria Baja (1°, 2° y 3° de primaria), el segundo nivel considerado para Primaria Alta (4°, 5° y 6° de primaria) y el último para los 3 grados de secundaria. Para cada uno de ellos se propuso una serie de contenidos a trabajar (el *qué*) y los aprendizajes y situaciones comunicativas consideradas en una verticalidad curricular (el *cómo*). Es importante aclarar aquí que se incluyen los objetivos del nivel de primaria, a manera de guía, porque constituyen el primer nivel del trabajo con la materia de francés en el LADF, pero no se consideran en la reflexión de este trabajo.

Tiempos y carga horaria para la materia de francés. (*Cuándo enseñamos*). Como he indicado anteriormente, tanto en primaria como en secundaria se cuenta solamente con una hora clase de trabajo a la semana, esta es la razón principal por la cual sólo se considera en nivel A1 del MCER (100 horas mínimo) como nivel de dominio a alcanzar para los programas de primaria y secundaria. Si consideramos que cada periodo de trabajo cuenta con unas 12 semanas (restamos dos por la realización de la guía y el examen en cada período), eso consideraría que por ciclo escolar los alumnos cursen un aproximado de 24 a 30 horas de francés. Quiere decir que en un lapso de tres ciclos escolares apenas cubren con 90 horas de estudio del idioma que no son suficientes para dicho nivel. Es por eso que una certificación DELF A1 sólo se considera, en el LADF, después de haber cursado el nivel de secundaria.

Como se observa en la descripción del programa desarrollado y presentado en el Anexo I, todos los ciclos contemplan el estudio de los contenidos gramaticales, un conjunto de actividades para desarrollar las competencias comunicativas, proyectos artístico-culturales establecidos por el profesor y/o el colegio, así como las acciones propias de los procesos de evaluación. Para finalizar, es necesario considerar también los tiempos para la presentación o exposición de los trabajos desarrollados en el ciclo escolar frente a los padres. (Clausuras).

Respecto a los **Materiales de apoyo** (*Con qué enseñamos*), el MCER establece en la sección de enseñanza de lenguas, que: “A los profesores generalmente se les pide que respeten las orientaciones oficiales, que utilicen manuales y materiales didácticos (que ellos pueden estar o no en situación de analizar, evaluar, seleccionar y poner en práctica)” (Consejo de Europa, MCER 2001, p.139). En ese sentido, era una necesidad fundamental contar con los recursos didácticos que guiaran y contribuyeran a generar estructura, entendida como secuencia e integración, al trabajo cotidiano del estudiante y del docente.

A partir del programa propuesto y para el logro de cada uno de sus objetivos, desarrollé temas y actividades concretos para cada uno de los niveles y grados, proyectados posteriormente en la edición de un manual de trabajo para cada uno de ellos. A manera de ejemplo ilustrativo el Anexo III muestra el primer tema de trabajo para el grado de 1º de secundaria, tomando en cuenta lo establecido en el programa de la materia y la estructura de los contenidos en el LADF. Los materiales realizados se imprimieron y los padres de familia se encargaron de comprarlos como parte del material de trabajo del estudiante desde el inicio del ciclo escolar.

La supervisión en el avance de los contenidos y programa de cada nivel se realizó mediante las planeaciones (anual, por período y mensual) realizadas por el profesor, quien las compartía con la coordinación de idiomas. De esta forma tanto el programa como las planeaciones y el manual, se convirtieron en herramientas didácticas, pero también de seguimiento del curso anual. Por supuesto, cada ciclo escolar estos manuales se han actualizado y se han mejorado, a partir de las necesidades detectadas en cada ciclo y en cada grado.

De la misma manera, el Programa de Francés del LADF busca tener una flexibilidad que considere los cambios y necesidades de la comunidad escolar, así como las necesidades particulares e imprevistas de cada generación y cada grupo. Incluso, pretende atender una de las primeras dificultades de la materia en el LADF que era la alta rotación de profesores de la materia. En ese sentido, otra vez coincide con una de las razones para justificar un programa procesual conforme a lo que plantea Breen (1990):

La programación procesual existe para hacer frente al cambio en cualquier experiencia de enseñanza-aprendizaje en una clase. Es un reconocimiento de las realidades prácticas a las

que se enfrenta la preocupación del profesor de lengua: primero, cómo poner en práctica cualquier programa a lo largo del tiempo con un grupo concreto de aprendices en una situación de enseñanza específica; segundo, cómo arreglárselas con las necesidades, problemas y logros emergentes de un grupo cualquiera de alumnos; y, tercero, cómo adaptarse a los cambios en el conocimiento y capacidades propios de los estudiantes y que experimentan conforme realizan el aprendizaje de la nueva lengua. (Breen, 1990, p. 25).

Para cerrar este apartado dedicado al Programa y los Materiales, puedo concluir que fue un trabajo prolongado y, en un primer momento, plagado de preguntas y definiciones, que después debió hacerse flexible para poder mantenerlo y adecuarlo a las necesidades de toda la comunidad del LADF. Sobre todo, el hecho de plantear un programa nuevo produjo entusiasmo y un conjunto de propuestas de organización para el curso de francés como parte del trabajo colegiado en la institución, representando así la evolución de su presencia en las clases cotidianas con los estudiantes. Es seguro que una propuesta de un Programa para la enseñanza de cualquier lengua puede constituir en sí misma un objeto de análisis y reflexión, que sería interesante poder continuar en otro momento. Aquí sólo busco compartir el proceso que significó realizar una propuesta emergente que pudiera apoyar un camino de la enseñanza-aprendizaje del francés, en el contexto muy particular del LADF y lo que me provocó en mi trayectoria profesional.

3.3. ¿Cómo motivar el trabajo en francés con la comunidad educativa?

Aludir a la motivación para aprender una lengua extranjera pareciera surgir de las “ganas” de hablar el idioma para conseguir objetivos concretos. En principio también se piensa que es el alumno (el sujeto que aprende), quien debe ser el único en tener una motivación para aprender. Sin embargo, hay que recordar que en los procesos de aprendizaje se requiere que la persona tenga objetivos claros, compromisos y responsabilidades, los que pueden abarcar desde el deseo por aprobar, lograr interpretar una canción en francés, demostrar capacidades personales, obtener reconocimiento o sentir gusto por aprender un idioma; pero, además, también precisa del apoyo e impulso de los otros sujetos que rodean al *apprenant*.

Conforme al enfoque de Larrenua (2015) se pueden diferenciar y a la vez encontrar la relación entre la motivación intrínseca y la motivación extrínseca. La primera “se produce

cuando el sujeto realiza el aprendizaje por la acción en sí misma y no como respuesta a estímulos externos, (...), provoca, generalmente, un grado de éxito mayor [y] se basa en la autonomía y competencia” (Larrenua, 2015, p.8) La motivación intrínseca es la que el docente de francés, o de lenguas extranjeras en general, deberá impulsar con su trabajo en el aula, puesto que brinda mejores resultados y mayor satisfacción en el proceso de aprendizaje.

La segunda, la motivación extrínseca, es aquella en la que “el alumno realiza el aprendizaje con el objetivo de evitar un castigo o, también sería el caso por obtener una recompensa” (Larrenua, 2015, p. 9). En estas situaciones, los alumnos carecen de un motivo personal por aprender, su participación en las actividades del curso es un medio para conseguir algo que represente un beneficio, por ejemplo, contar con buenas notas; o para evitar algo que se considera inadecuado o negativo, como reprobado o recibir un castigo. Este tipo de motivación proviene de estímulos externos a la acción.

Desde mi perspectiva, la comunidad del LADF y principalmente los alumnos, se encontraban en muchos momentos guiados por una motivación extrínseca, puesto que tanto para ellos, como para las autoridades y para los padres de familia (desconozco en qué medida para los mismos profesores de francés), el asentar una calificación en la boleta que justificara la matrícula, el trabajo y tiempo invertidos, serían los objetivos finales.

Al contar con actividades no sólo gramaticales sino culturales, artísticas y lúdicas en los temas del programa, se buscó que los alumnos se sintieran interesados y curiosos por los sonidos diferentes al español, las nuevas palabras, el hecho de desconocer lo que se dice en otra lengua, incluyendo los aspectos y particularidades culturales; de esta forma también se buscaba que no solo memorizaran o se prepararan para los exámenes en la idea de “pasarlos”. Busqué motivar a los alumnos de primaria propiciando experiencias divertidas y agradables, sin enfatizar en el hecho del proceso de aprendizaje escolar, sino realizando actividades vinculadas a acciones de la vida y de interacción cotidiana en la escuela. Quería que mis alumnos logaran cantar en francés, dibujar en francés, jugar en francés y después, sólo mostrar lo que habían hecho y que lo habían hecho bien.

En el caso de los alumnos de secundaria, la motivación se centra más en la socialización, la identificación personal y luego con los pares; en la diferenciación de los adultos, en determinar reglas y en elaborar propuestas propias de los adolescentes. En consecuencia,

con ellos procuré motivarlos a partir de aquello pudieran hacer en francés, como escribir e intercambiar mensajes con un amigo, chatear, leer algún libro “de moda” entre los adolescentes de países francófonos europeos (como los libros de Arsène Lupin), cantar a Stromae, Maitre Gims o incluso, para los estudiantes que cursaban el último año de la secundaria, enlistar y describir aquello que puede ayudar para vivir de forma independiente en un país francófono. Cambié la pregunta para qué quiero estudiar francés, por la pregunta: por qué quiero aprender francés. En este caso, busqué que mis alumnos dieran un sentido a la acción y ahí es donde se puede encontrar la motivación intrínseca.

En cuanto a los padres de familia, es necesario reconocer que su motivación es las más de las veces de tipo extrínseca, puesto que inscriben a sus hijos a una escuela privada buscando, principalmente, una formación que les permita lograr mejores y mayores oportunidades para la inserción en el mundo laboral y, con ello, mejorar sus condiciones materiales de vida. En ese sentido, no busqué nunca cambiar la orientación de la motivación parental, sino usarla a favor de las actividades del idioma, de tal forma que paulatinamente fui consiguiendo que apoyaran las tareas y proyectos de francés de sus hijos y mejoré la comunicación con ellos.

Varias acciones fueron significativas, por ejemplo, en la celebración del 10 de mayo las mamás escucharon una canción en francés que habla del amor de sus pequeños hacia ellas y aquí las emociones asociadas a lograr comunicar en francés ese sentimiento de amor, fue muy relevante para que apoyaran las actividades y el aprendizaje de la materia. Igualmente, los alumnos escribieron una carta a Santa o a los Reyes Magos en francés que fue conocida por los padres y ayudó a reforzar la expresión de los deseos y sueños al aprender otro idioma. También fue notable que los padres participaran activamente en el proyecto de intercambio de cartas en francés con niños de otra cultura (Grecia), porque los niños del LADF no hablan griego y los niños griegos, desconocen el español, de ahí que, para alumnos y padres, fue muy importante utilizar el francés como un puente de entendimiento con otros y de la apertura de posibilidades en el mundo. Al pasar los ciclos escolares, fue innegable que mejoró la comunicación entre la profesora de francés y los padres, así como el desarrollo de un mayor interés en la materia, lo que se reforzó al saber que existe la posibilidad de capitalizar los esfuerzos de aprendizaje en una certificación A1 y que esta meta, podían impulsarla ellos mismos por voluntad propia.

Finalmente, también es importante hablar de la motivación de las autoridades de la propia institución. Es seguro y lógico que su motivación sea extrínseca porque está directamente ligada a conservar o incrementar la matrícula y a percibir las colegiaturas por los servicios ofrecidos. En las mismas sesiones de promoción se verbaliza que el idioma francés es “un plus” para la oferta académica de primaria y secundaria. Sin embargo, puedo reconocer que las acciones pedagógicas y estructurales en el trabajo de la lengua, también han contribuido a la visibilidad desde de la planta académica y para los directores del LADF. El ejemplo más concreto es que la materia de francés pasó de ser una actividad más en el nivel de primaria, a comenzar a impartirse en el nivel de secundaria en el año 2018 y a formar parte de la Coordinación de Idiomas del colegio. En ese sentido, la profesionalización del trabajo en la materia de francés, con sólo una hora al día, ha logrado generar nueva motivación, expectativas y procesos del trabajo docente en el LADF.

3.4. Y al final, ¿cuál es el lugar de la enseñanza del francés en el ámbito educativo mexicano de nivel básico?

Al desarrollar mi reflexión de los diferentes desafíos que viví realizando mi práctica profesional en el LADF, me pregunté cuál podría ser el origen, o uno de los factores que provoca las situaciones que aquí narré y que también enfrentan otros docentes de francés para desarrollar la docencia en diversas escuelas, es decir, la inestabilidad de los profesores, el trabajo aislado, el escaso valor que en la escuela y en la comunidad tiene el francés o la falta de planeación de lo que se pretende enseñar, acompañada de la escasez de materiales. Yo constaté que incluso en estas circunstancias, existen diversos actores de la comunidad educativa interesados en enseñar y aprender la lengua francesa, no obstante, cabe preguntar de dónde surgen las adversidades.

Para responder a esta pregunta un tanto totalizadora de la complejidad que implica, decidí hacer una revisión de las políticas educativas en México para la enseñanza de lenguas extranjeras que se han establecido en las escuelas de nivel básico e identifiqué dos aspectos importantes: a) el lugar del inglés en el sistema como idioma prioritario en la enseñanza

pública y, b) los convenios entre los gobiernos mexicano y francés para el apoyo de la enseñanza de esta lengua en México.

Con respecto al lugar que ocupa el idioma inglés en la educación básica, se puede reconocer que, a partir de las reformas educativas de los años 2011 y 2017, adquirió un lugar prácticamente exclusivo en la enseñanza de una Lengua Extranjera en el sistema educativo del país.

La Reforma Integral de la Educación Básica de 2011 se estructuró en cuatro campos formativos, el primero de los cuales es Lenguaje y Comunicación. En este campo se inserta el aprendizaje de una segunda lengua: inglés. El perfil de egreso de esta reforma señala que las competencias de comunicación que se buscan formar en el alumno le permiten utilizar el lenguaje materno de manera oral y escrita, para razonar, argumentar, valorar razonamientos, explicar procesos sociales, ejercer sus derechos y practicar la interculturalidad. En cuanto al uso de la segunda lengua, inglés, se establece que el egresado cuenta con las herramientas básicas que le permiten practicar una comunicación considera como fundamental en el mundo contemporáneo, a la par que el uso de herramientas digitales. En ese sentido, la comunicación en inglés como segunda lengua, debe sujetarse a la misma metodología de la lengua materna. (SEP-RIEB, 2011. p. 44). Un aspecto importante para considerar es que, dentro del Mapa curricular, se agrega como anotación al pie que el programa para inglés se encuentra "en "proceso de gestión". (SEP-RIEB, 2011. p. 41).

La reforma educativa de 2017 se plasmó en el documento titulado Aprendizajes Clave para la Educación Integral (ACEI) signado por la Secretaría de Educación Pública. Dichos Aprendizajes Clave se estructuran a partir de tres componentes del aprendizaje, en donde el primero es el campo de Lenguaje y Comunicación al que pertenece Lengua Extranjera que, de nuevo, considera solamente al idioma inglés. El documento establece que el alumno que concluye la educación básica y es egresado de secundaria, "utiliza su lengua materna para comunicarse con eficacia, respeto y seguridad en distintos contextos con múltiples propósitos e interlocutores. Si es hablante de una lengua indígena, también lo hace en español. Describe en inglés experiencias, acontecimientos, deseos, aspiraciones, opiniones y planes" (SEP-ACEI, 2017. p. 23).

En esta reforma se establece como objetivo de aprendizaje de la lengua para el nivel de secundaria que “los estudiantes sostengan interacciones y adapten su actuación mediante diversos textos orales y escritos en una variedad de situaciones de comunicación”. (SEP-ACEI, 2017. p. 267). Según el grado que corresponda, la competencia y el dominio básicos del idioma es el objetivo. Para poder medir dichos aprendizajes, se toman como referencia tanto el Marco de Referencia Nacional desarrollado por la Secretaría de Educación Pública como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (SEP-ACEI, 2017. p. 268).

A partir de dichos estándares y, sobre todo, del reconocimiento de las realidades mexicanas, se establecen o adecuan los requerimientos para los estudiantes de educación básica, recalando que se considera el carácter comunicativo de la lengua y su utilidad para favorecer la interacción y participación colectivas, estableciendo la intención de aprender inglés usando el inglés. Este hecho plantea una meta de dominio difícil de alcanzar puesto que, como el mismo documento de Aprendizajes Clave para la Educación Integral lo señala, en la escuela primaria la enseñanza del inglés no fue obligatoria sino hasta la reforma de 2011, lo que llevaba a que los estudiantes de secundaria contaran con mínimos antecedentes para lograr los propósitos de interacción y comunicación en la lengua que se pretendían.

Estos datos de la política educativa con respecto al lugar del idioma inglés dentro del currículo de la educación básica, nos permiten contar con algunos elementos para comprender el estatus de otros idiomas extranjeros. Siendo que la presencia del inglés es obligatoria y dominante en las propias escuelas y sus comunidades, el interés por enseñar francés, italiano, alemán o cualquier otro idioma responde a intereses de grupos sociales muy concretos, generalmente se trata de organismos y comunidades que se identifican con otros países, culturas y lenguas.

Ahora pienso que toda iniciativa por enseñar francés de forma continua, consolidada y evolutiva requiere de un mayor esfuerzo de los actores y, cuando como profesora se logra provocar el interés de los alumnos y generar experiencias que les permitan aprender a comunicar y expresar en esta lengua, se identifica una satisfacción de enorme alcance para quienes nos involucramos en esta tarea.

En este momento también me parece pertinente reconocer que se ha intentado impulsar la enseñanza del francés en nuestro país a partir del establecimiento de acuerdos y algunos

programas académicos con la participación de autoridades de Francia y Canadá, sin embargo, la creación y aplicación de planes y programas educativos para la educación básica en torno al idioma francés aún parecen muy lejanos.

Los antecedentes que pude rastrear corresponden al *Convenio Cultural de París*, de 1970 (Secretaría de Relaciones Exteriores. DOF. 1971), que sienta las bases para el inicio de las relaciones educativas y culturales entre México y Francia. También se encuentra el *Acuerdo para la Certificación del idioma francés cuando se imparta como materia co-curricular* del año 2012 (SEP. DGAIR. 2012), que retoma el acuerdo 592 y que reconoce que es necesario aceptar la importancia de la enseñanza de otros idiomas y particularmente el francés, puesto que la SEP no ha recomendado la suspensión de la enseñanza del francés y seguirá apoyando para el logro de los Acuerdos establecidos en el Convenio de 1970.

Si bien el objetivo central es la enseñanza del inglés, a lo largo de las recomendaciones que se establecen, se puede identificar que la SEP mantendrá el apoyo para la enseñanza de francés como asignatura extracurricular o cocurricular. Es ese sentido, garantiza que, puesto que ya se encontraba presente la enseñanza del francés en algunos planteles del nivel de secundaria del país, la institución educativa no realizó ninguna prohibición o limitante de su impartición ahí donde ya se realizaba. La única situación a considerar es que dicha enseñanza dependerá de las condiciones y objetivos de cada institución educativa en dónde se imparta la lengua.

Otra iniciativa que muestra el interés por la enseñanza del francés en México es el Programa de Asistentes de idioma México-Francia que se lleva a cabo, de forma anual, por lo menos desde el año 2000. Este es un programa de movilidad bilateral mediante el cual un grupo de jóvenes apoya a un maestro de idioma de secundaria o preparatoria en el país par, teniendo oportunidad de practicar y especializarse en la lengua y en la cultura (IFAL, 2019)

Desde estas circunstancias, resulta claro reconocer que el lugar del idioma francés en el currículo del nivel de secundaria y primaria sea frágil para la comunidad educativa, incluso cuando se trata de una escuela privada como lo es el LADF. Ciertamente, al ser un organismo privado, el Liceo tiene una autonomía reconocida por la SEP puesto que indica que “Podrá impartirse libremente por los centros educativos escolares que estén en condiciones de ofrecer este servicio educativo, en tanto ello no afecte o demerite el cumplimiento de los

planes y programas oficiales de estudio aplicables a las distintas asignaturas que conforman la educación básica obligatoria. " (SEP. DG AIR. 2012. p. 2). Es decir, sin que ello implique excluir la enseñanza del inglés.

Desde mi perspectiva y después de estos años de organización y estructura del trabajo en la enseñanza de francés en el LADF en el nivel de secundaria, es importante reconocer que esta situación contextual del francés y otras lenguas extranjeras en México significa un área de oportunidad interesante para el desarrollo de objetivos específicos que consideren los contextos de aprendizaje, las necesidades de los estudiantes y las posibilidades y apoyos de cada institución educativa.

Por supuesto que una diferenciación (que no comparación) con respecto al inglés será un primer paso que seguir, puesto que, si en la perspectiva de las otras lenguas extranjeras queremos compararnos o competir con el lugar dado al inglés, no podremos aprovechar al máximo las características únicas y especiales que, al final, cada lengua representa de la multiculturalidad lingüística del mundo. La reflexión central que obtuve en el camino fue que yo comencé enseñando francés en un espacio de actividades complementarias y ahora la materia se encuentra al lado del inglés para todas las actividades de Lenguas Extranjeras en el Liceo: ¡Un buen avance!

Cuando empecé a efectuar mi ejercicio profesional, con este orgullo de ser docente de francés, por supuesto que tenía el cuestionamiento de: ¿por qué piensan que el inglés es más importante que otros idiomas? En la actualidad comprendo que, como lo establecen Hirsch y Río (2015) con base a lo planteado por Bourdieu y Passeron con respecto a la violencia simbólica, que lo vivido como lenguas de “primer y segundo grado” es resultado de un proceso más amplio y que no es inherente a las propias lenguas, sino que es de orden social, económico y cultural resultado del ejercicio de la violencia simbólica que se lleva a cabo por medio de las acciones pedagógicas secundarias en las instituciones educativas (las acciones y trabajo primario corresponden a la familia). Dicen Hirsch y Río:

La escuela, ..., se encarga de legitimar las diferencias entre los sujetos como diferencias meramente escolares y no como lo que efectivamente son: diferencias sociales. Así, el sistema de enseñanza representa, ..., uno de los vehículos fundamentales de la reproducción cultural como forma de reproducción social, o en otras palabras a la continuidad de la dominación de una clase o grupo por sobre otro”. (Hirsch y Río, 2015. p. 73)

Es un tanto difícil reconocer estas bases concretas de la educación, en el sentido de que el lugar de las lenguas entre sí se deriva de la posición de las metrópolis frente a otras comunidades y culturas. Por ello es seguro que de aquí parten las premisas que se tienen en la actualidad con respecto al proceso formativo en México, particularmente en relación a la enseñanza y al aprendizaje de idiomas y desde la educación privada. No es fortuito que se establezca que la posibilidad de formar seres humanos competitivos para insertarse en el mundo globalizado y lograr el éxito (que generalmente se identifica como económico) requiera aprender, principalmente, inglés. Si queremos integrarnos al proceso del crecimiento económico marcado por los países desarrollados, hay que hablar en su idioma.

Sin embargo y a pesar de lo anterior, entendí que el aprendizaje de otro idioma, además de cumplir con las necesidades funcionales de los contextos económicos actuales, también puede contribuir al desarrollo (que no sea sólo económico), de otros aspectos importantes del ser humano. Para no realizar una competencia, el docente de francés puede potenciar las posibilidades de logro económico, por supuesto, pero también de creación de nuevas perspectivas de vida, de formas de trabajo innovadoras o alternas, de procesos de creación de comunidad diferentes, de vínculo y cuidado con la naturaleza y las nuevas necesidades del mundo. Por eso actividades interculturales, la Francofonía, la revisión y reconocimiento de clichés culturales, el reconocimiento de la multiculturalidad hacia dentro, entre otras; constituyen las áreas de oportunidad para el crecimiento y desarrollo propio de las lenguas en la sociedad mexicana actual.

Conclusión

Los aprendizajes y aportaciones han superado a los retos. En una frase concreta. De partir de una situación en la cual la materia de francés se encontraba en una horizontalidad con otras materias “de relleno” a conformar en conjunto el área de idiomas del Liceo Alexander Dul Floresta, refleja que puede existir un contexto educativo en el cual la lengua extranjera de francés (o podría ser alguna otra, además del inglés), puede tener cabida, amplitud, reconocimiento y desarrollo en el nivel secundaria.

Es seguro que los tres grandes retos expresados en los ejes articuladores (falta de un trabajo colegiado para la enseñanza del francés, ausencia de programas, temarios y materiales de trabajo y una idea vaga y desmotivada del objetivo de aprender algo más que inglés), significaron para mí, en cada situación, un momento de frustración y encrucijada y que aún en el momento de la escritura de estas líneas, no podríamos decir que fueron superados plenamente. Cada docente de secundaria de cada una de las materias del Liceo Alexander Dul Floresta deberá encontrar sus propios procesos de automotivación como lo escribía más arriba. Tal vez en algún momento podría hablar de la construcción social de la identidad profesional docente en el LADF. Cada alumno establecerá, en conjunto con la comunidad educativa, sus objetivos y motivaciones para su *parcours* educativo en la institución, la nueva directiva general establecerá los matices que el colegio impregnará al trabajo que se deba realizar.

Al referirme a la superación de los retos, reconozco que cada uno significó la oportunidad de “defender” la razón de ser de la enseñanza de una lengua en un contexto educativo que tiene múltiples vertientes: es una escuela privada pero tiene que apegarse a las políticas educativas de cada administración, es una comunidad educativa con valores sólidos pero con una relevancia hacia la funcionalidad, el éxito económico y de status social, es una directiva con historia y procesos fuertes de crecimiento pero con el reto de encontrar el equilibrio con la nueva administración y sus valores, es un grupo de maestros profesionales y llenos de innovación pero con la necesidad de auto-motivarse como cuerpo docente cuando la realidad docente no ayuda o incluso demerita todos los esfuerzos.

En mi caso particular como docente de francés, cada uno de dichos elementos me hizo valorar la vocación docente, no sólo de francés, sino en general en mi país. Como pretendo plasmarlo, son situaciones que parecen encontrarse de frente y que en otras situaciones serían opuestas, pero aquí actúan con una dinámica que mantiene el equilibrio del proceso educativo en general. Y eso resulta especial.

Al reflexionar en torno a las aportaciones, debo reconocer que mi formación en la Licenciatura de Enseñanza de Francés de la UPN me brindó no sólo las herramientas teóricas o metodológicas para el trabajo docente; sino que me mostró que el quehacer de un docente no comienza frente al grupo y tampoco termina saliendo del aula. La creación de procesos y acciones de aprendizaje va a depender de la flexibilidad y adaptabilidad del docente a las necesidades de los alumnos, de los directivos, de los padres de familia, de los compañeros de trabajo, de las políticas educativas, del contexto socioeducativo y de uno mismo, en sus niveles de dominio y desempeño profesional, pero mucho también en las concepciones y principios personales, llegando incluso a los factores a los emotivos.

De esta manera y apoyándome en los puntos desarrollados, puedo enumerar lo que yo misma considero como las aportaciones y aprendizajes logrados en este período de trabajo en una escuela secundaria privada en la enseñanza del francés entre 2018 y el año 2022. Logré generar:

- ✓ Un programa de la materia de francés con objetivos claros para cada uno de los 6 grados del nivel de Primaria y de los 3 grados de Secundaria del Liceo Alexander Dul Floresta.
- ✓ Manuales de trabajo en base a los temas propuestos en los programas de Primaria y Secundaria. (Actualizados cada ciclo escolar).
- ✓ Reconocimiento del curso de francés como asignatura y no como una actividad complementaria.
- ✓ Trabajo colegiado de las materias de francés e inglés para todas las actividades de la Coordinación de Idiomas del Liceo.
- ✓ Reconocimiento y visibilidad del curso de francés en la comunidad educativa.
- ✓ Motivación por aprender francés entre el alumnado.

- ✓ Un proceso de preparación para la certificación DELF A1 para aquellos alumnos de secundaria que ingresen a un bachillerato de la UNAM o que quieran realizar su certificación de manera independiente.

Por otra parte, a partir de esta experiencia estoy convencida y asumo como principios que:

- ✓ La imagen del trabajo docente en secundaria que proyectamos depende mucho de la motivación y de la confianza que tenemos en nuestro propio trabajo educativo.
- ✓ El orden y la disciplina no están peleados con la diversión en los procesos de aprendizaje. Ambos generan resultados increíbles.
- ✓ El idioma inglés (en el contexto de las lenguas extranjeras), representa un aliado en un sistema educativo que (fuera de lo privado o grandes instituciones como la UNAM o el IPN en sus centros de lenguas), carece que procesos sólidos para la enseñanza de idiomas en el nivel básico de secundaria de manera curricular.
- ✓ El idioma francés ha tenido sus momentos de reconocimiento desde las políticas educativas, los docentes de francés debemos conocerlos y aprovechar los que existen para explotarlos al máximo y vincular a los alumnos con aquellas acciones que enriquezcan su aprendizaje y los beneficien como personas en formación.
- ✓ Las culturas, los valores de otros, las formas de vida diferentes, las necesidades particulares y las formas de ver el mundo, se pueden trabajar desde y mediante la enseñanza de lenguas extranjeras, para promover la integralidad de ser, hacer, creer, querer y pensar de nuestros estudiantes. Además, los estudiantes de secundaria me han enseñado que es una etapa en la cual aprenden mucho.
- ✓ Finalmente, la enseñanza del francés a nivel secundaria (aunque no excluye a otros niveles), representa un camino de crecimiento profesional y satisfacción personal, que decididamente buscaré continuar y ampliar en mi vida profesional.

Referencias

AFS. Intercultural Programs. (20 de abril, 2024). Recuperado de: <https://afs.org/>

Aragay, G. (2016). Relación entre la rotación de personal docente y el desempeño académico de los alumnos de secundaria del Colegio Inglés QRoo. Instituto Tecnológico Y de Estudios Superiores de Monterrey, Universidad Virtual. Tesis de grado. 104 pp. Recuperado de: <https://repositorio.tec.mx/handle/11285/567814>

Arango, I. (1995). Descartes y la invención del sujeto. En *Estudios de filosofía*, n. 12. Universidad de Antioquía. 64 pp. Recuperado de: https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudios_de_filosofia/article/view/338744/20793786

Breen. M. Paradigmas actuales en el diseño de programas. (1990). Comunicación, lenguaje y educación. Dialnet. V 7-8. pp. 7-32. Recuperado el 24 febrero, 2025. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126205>

Consejo de Europa (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: MEC - Anaya. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

Consejo de Europa (2020), Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. Recuperado de: www.coe.int/lang-cefr.

Convenio cultural entre el Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos y el Gobierno de la República Francesa, firmado en la ciudad de París, Francia, el 17 de julio de 1970. (14 septiembre, 1971.) Poder Ejecutivo. Secretaría de Relaciones Exteriores. México. DOF. Recuperado de: https://transparencia.mcontreras.gob.mx/media/ls/2019/08/21/CONV_CULT_MEX_REP_FRAN_27101971_DraAVp7.pdf

Courriel International. (24 enero, 2018). À l'étranger, parler anglais ne suffit pas toujours. En *Blog de Courriel Expat*. France. Recuperado de:
<https://www.courrierinternational.com/revue-de-presse/pratique-letranger-parler-anglais-ne-suffit-pas-toujours>

Franco, J. (2021). La motivación docente para obtener calidad educativa en instituciones de educación superior. Instituto Tecnológico Metropolitano -ITM-, Colombia. Universidad Católica del Norte, n. 64, pp. 151-179. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/journal/1942/194267200007/html/>

García-Rangel, E. G., García Rangel, A. K., & Reyes Angulo, J. A. (2014). Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. En *Ra Ximhai*, vol. 10 n.5, pp. 279-290. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134019.pdf>

Hirsch, D., Rio, V. (2015). Teorías de la reproducción y teorías de la resistencia: una revisión del debate pedagógico desde la perspectiva materialista. *Foro de Educación*, vol. 13. N.18. enero-junio, 2015. pp. 69-91. Recuperado de: <https://cicpint.org/es/teorias-de-la-reproduccion-y-teorias-de-la-resistencia-una-revision-del-debate-pedagogico-desde-la-perspectiva-materialista/>

IFAL (2019). Lingüística y educativa. Presentación de nuestra cooperación lingüística y educativa. Recuperado de:
<https://ifal.mx/cooperaciones/lingueistica-y-educacion>

Iglesias-Díaz, P- y Romero-Pérez, C (2021) Aulas afectivas e inclusivas y bienestar adolescente: una revisión sistemática. *Educación XXI*, vol. 24, N. 2, p.p. 305-350. UNED. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/journal/706/70666930013/html/?form=MG0AV3&form=MG0AV3>

Larrenua, R. (2015). *La motivación en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras*. Facultad de Educación. Universitat de les Illes Balears. España. Recuperado de:

https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/145393/Larrenua_Vegara_Roberto.145393pdf.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Lasagabaster, D. (2004). Un análisis de las actitudes hacia el inglés como lengua extranjera por medio de grupos de discusión. En *Estudios de Lingüística Aplicada*, n. 40. Facultad de Filología y Geografía e Historia Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea. Recuperado de: <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/viewFile/651/731>

Liceo Alexander Dul Floresta. (11 de marzo, 2024). www.lad.edu.mx

Martín Sánchez, M. Ángel. (2010). Aproximación histórica a la enseñanza de lenguas extranjeras. *Aula*, 16, 137–154. Universidad de Extremadura. España. Recuperado de: <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0214-3402/article/view/7437/8480>

Mulone, MV (2016). El proceso de construcción de la identidad profesional de los traductores de inglés. *Revista iberoamericana de educación superior*, 7(19), pp. 152-166. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722016000200152&lng=es&tlng=es

Orellana, C. (2016). La estrategia didáctica y su uso dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto de las bibliotecas escolares. En *E-Ciencias de la Información*. Universidad de Costa Rica. Vol. 7, n. 1, ensayo 2. Ene – jun, 2017. Recuperado de: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/eci/v7n1/1659-4142-eci-7-01-00134.pdf>

Riaza, A. (14 febrero, 2024.) La importancia de la vocación profesional de tus trabajadores. Blog Bizneo, HR. Gestión de talento. España. Recuperado de: <https://www.bizneo.com/blog/vocacion-profesional/>

SEP. Aprendizajes Clave para la Educación integral Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica. (2017). SEP. México. Recuperado de:
https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf

SEP. DGAIR. Dirección General de Acreditación, Revalidación e Incorporación. (24 enero 2012.) Oficio-Circular DGAIR/004/2012. Certificación del Idioma Francés cuando se imparta como materia co-curricular. Documento de archivo.

SEP. Plan de Estudios, Educación Básica, 2011. SEP. (2012). México. Recuperado de:
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf

Torres Hernández, Sara (2009). Los Proyectos Educativos y Sus Aportaciones a la Educación de Calidad. En COMIE- X Congreso Nacional de Investigación Educativa. México. Recuperado de:
https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_13/ponencias/1324-F.pdf

Universidad Pedagógica Nacional. (19 de abril, 2024). Licenciatura en Enseñanza de francés.
<https://upn.mx/index.php/estudiantes/licenciaturas?view=article&id=177&catid=18>

Anexo I

Programa de la materia Francés I



COLEGIO FLORESTA



PROGRAMA DE LA MATERIA Lengua Extranjera francés I	
Área	Materias extra-curriculares
Nivel	Secundaria
Horas	3 horas semanales 24 horas por período
Asignaturas subsecuentes	francés II francés III

Presentación

La asignatura de Lengua Extranjera francés I considera las primeras 90 horas del nivel A1 según los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Los programas subsecuentes de francés II y francés III buscarán complementar la formación para que los alumnos logren llegar a realizar una certificación en nivel A1 o A2.

El enfoque del programa pretende aplicar la perspectiva accional para que los alumnos se encuentren en el centro del proceso de enseñanza – aprendizaje y se les considere como el sujeto en la creación de su conocimiento.

Dentro del Liceo Alexander Dul Floresta, se busca que los alumnos lleven a cabo una formación integral desde el nivel de primaria y que se continúe y refuerza en el área de secundaria.

El trabajo se encuentra organizado en los tres períodos de trabajo propuestos por la SEP y se cubre según las fechas estipuladas por dicha institución, para incorporarse de manera natural al ciclo de trabajo del Liceo Alexander Dul Floresta.

Objetivo General:

La materia de Lengua Extranjera Francés I busca que los alumnos de primer grado de secundaria tengan un acercamiento a las 4 habilidades de la lengua para poder expresar información de sí mismo y de su entorno. Al mismo tiempo, se busca enriquecer el perfil del estudiante trabajando desde la materia los elementos culturales, históricos, geográficos o artísticos pertinentes desde las culturas francófonas.

Periodos de Trabajo:

Bloque I. Introducción al uso de la lengua. Número de horas : 24

Projet : Ma présentation personnelle

Objetivo del bloque:

El alumno conocerá las bases de la lengua para realizar una presentación personal delante de su grupo, desarrollando habilidades orales y escritas que le permitan comunicar información personal y de su familia.

- **Contenidos conceptuales:**

1. Pronombres personales y verbos básicos en presente
2. Género y número de sustantivos y adjetivos
3. Registro formal e informal de la lengua
- 1.5 Oraciones interrogativas y afirmativas simples
- 1.6 Oraciones negativas

- **Contenidos procedimentales:**

1. Presentación personal
2. Intercambio de información personal
3. Expresión de gustos y características

Bloque II. La vida cotidiana. Número de horas: 24 horas.

Projet: Mon alimentation comme adolescent.

Objetivo del bloque:

El alumno conocerá y aplicará los conocimientos del vocabulario de los alimentos, las horas, los momentos del día, sus gustos y las diferentes comidas, para producir un proyecto que trabaje sus habilidades escritas, orales y manuales para poder presentar a los demás, la importancia de una sana alimentación para los adolescentes, que respete horarios, lugares y variedad de alimentos.

- **Contenidos conceptuales :**

1. Actividades cotidianas: verbos pronominales

2. Hora, días, meses y estaciones del año
3. Lugares y ubicación espacial: adverbios de lugar y preposiciones y locuciones Prepositivas.
4. Expresiones de tiempo
5. Vocabulaire : Les animaux de compagnie
6. La formation du pluriel
7. Vocabulaire : Les aliments
8. Les partitifs
9. Les goûts
10. Les repas et les horaires

- **Contenidos procedimentales :**

1. Organización de su alimentación y las características de sus alimentos.
2. Reflexión a la calidad y cantidad de los alimentos que consumen los adolescentes.
3. Expresión de gustos y dinámicas de alimentación.

Bloque III. El espacio y el tiempo. Número de horas : 24

Projet : Présentation de mon emploi du temps.

Objetivo del bloque:

El alumno conocerá la amplia diversidad de los países francófonos y sus características generales. Además, trabajará el vocabulario de las actividades cotidianas y del tiempo libre, para poder construir y presentar tanto sus actividades académicas, como de esparcimiento y familiares con el esquema del *Emploi du Temps*.

- **Contenidos conceptuales:**

1. Países de la Francofonía
2. Les passe-temps
3. Verbes jouer et faire.
4. Les endroits de la ville.
5. Verbes aller et prépositions de direction.

- **Contenidos procedimentales:**

1. Situarse espacial y temporalmente
2. Expresión de actividades cotidianas y distribución del tiempo
3. Expresión y reflexión de la organización del tiempo académico y el tiempo familiar.

Sugerencias de trabajo:

Que los alumnos puedan crear y actuar con la lengua a partir de diferentes actividades que consideren procesos de Sensibilización, Anticipación, Comprensión global, Comprensión detallada, Identificación, Conceptualización, Sistematización y Producción.

Sugerencias de evaluación:

El profesor puede identificar las necesidades y dinámicas particulares de los grupos. A partir de la evolución en las metodologías de trabajo y políticas educativas, en los últimos años el trabajo por Proyectos se ha favorecido y puede ser muy aprovechado desde las lenguas extranjeras. Los elementos puntuales a evaluar siempre pueden ser diferentes a partir de los requerimientos del Liceo, pero siempre se propone que la evaluación se encuentre guiada por la retroalimentación entre alumno-grupo-profesor y que considere acciones desde la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación.

Anexo II

Cuadro de Contenidos para la asignatura de francés
Liceo Alexander Dul Floresta
Primaria y Secundaria

Nivel básico - Primaria			
<p>Objetivo general: Que los alumnos del LADF vivan un acercamiento divertido y sencillo a los vocabularios de base de la lengua francesa, así como que logren identificar la utilidad de la lengua en su vida académica cotidiana, utilizando las frases de interacción básica en la escuela.</p>			
Nivel y grados	Objetivo específico	Contenidos	Aprendizajes y situaciones comunicativas
<p>Primaria Baja (1° a 3° primaria)</p>	<p>Que los alumnos pequeños comiencen un acercamiento divertido a la lengua francesa y logren identificar vocabulario de base.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● 4 o 5 contenidos gramaticales por período trimestral. (3 períodos). ● 1 actividad lúdico-artística: una canción, poema, juego de mesa, mural, baile. ● Guía de estudio. ● Examen. 	<p>Saludar, decir su nombre.</p> <p>Poder presentarse a sus amigos.</p> <p>Contar hasta el 19.</p> <p>Hablar de las cosas de la escuela.</p> <p>Describir formas básicas y sus colores.</p> <p>Realizar dibujos identificando formas básicas.</p> <p>Conocer los diversos animales.</p> <p>Hablar de las materias de la escuela, sus gustos.</p> <p>Utilizar los días de la semana.</p> <p>Describir en general objetos que los rodean: petit, grand, beau, belle, etc.</p>

			Hablar de su familia.
Primaria Alta (4° a 6° primaria)	Que los alumnos comiencen a identificar aspectos de la identidad y el carácter personal, así como sus relaciones personales con otras personas (amigos, familia, maestros).	<ul style="list-style-type: none"> ● 4 o 5 contenidos gramaticales por período trimestral. (3 períodos). ● 1 actividad lúdico-artística: una canción, poema, juego de mesa, mural, baile. ● Guía de estudio ● Examen o proyecto (para 5° y 6°). 	<p>Identificar y expresar los estados de ánimo.</p> <p>Identifica y usar adjetivos masculinos y femeninos para hablar de su personalidad.</p> <p>Hablar de la ropa que les gusta e identificar gustos positivos y negativos.</p> <p>Hablar de los momentos del día e identificar las acciones cotidianas.</p> <p>Hablar del tiempo y expresar horas y actividades personales.</p> <p>Hablar de su familia y presentarla, así como los gustos compartidos.</p> <p>Hacer preguntas para obtener información y presentar a alguien.</p> <p>Realizar la redacción simple de una carta para un <i>correspondant</i> en francés.</p>
Nivel básico - Secundaria			
<p>Objetivo general: Que los alumnos del LADF cuenten con un proceso de continuidad y aplicación de los aprendizajes del idioma francés, sin dejar de lado el proceso de integración de los alumnos de nuevo ingreso.</p> <p>Recuperar los aprendizajes para realizar acciones comunicativas y sistematizarlas para la realización de la certificación del nivel A1 del DELF.</p>			
Nivel y grados	Objetivo específico	Contenidos	Aprendizajes y situaciones comunicativas

<p>1° a 3° secundaria</p>	<p><u>1° secundaria:</u> Que los alumnos del LADF recuperen vocabulario y fonética trabajada en primaria y motivar al aprendizaje a alumnos de nuevo ingreso.</p> <p><u>2° secundaria:</u> Que los alumnos continúen su aprendizaje logrando identificarse como sujetos activos en él.</p> <p>3° de secundaria: Que los alumnos logren interactuar en situaciones comunicativas en vías a realizar una certificación A1 del DELF que involucra las 4 competencias comunicativas de la lengua.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● 4 o 5 contenidos gramaticales por período trimestral. (3 períodos). ● 1 actividad de producción escrita y oral : <i>projet d'exposition d'après la thématique de chaque période.</i> ● Guía de estudio. ● Actividad de sistematización: Dossier de thèmes. ● Examen. 	<p>Presentarse a alguien desconocido.</p> <p>Saludar y despedirse hacia un igual y alguien mayor (tu/vous).</p> <p>Poder hablar de las materias y los útiles escolares para identificar sus actividades escolares.</p> <p>Conocer el tiempo y hablar de su rutina cotidiana, incluida su alimentación.</p> <p>Poder describirse físicamente, así como su ropa y sus gustos personales.</p> <p>Hablar de sentimientos y sensaciones.</p> <p>Poder describir su entorno inmediato: escuela, casa, colonia.</p> <p>Identificar planes en el futuro inmediato: preparatoria, estudios, vida.</p> <p>Hablar de planes de vacaciones, identificar otros países para estudiar o vivir.</p>
---------------------------	---	--	---

Anexo III

Propuesta de Manual de Trabajo para 1º de secundaria



Liceo Alexander Dul Floresta
Collège, 1^{ère} classe
Français
2021 - 2022



Élève : _____

Développé par :
Professeur Claudia González

Thèmes

UNITÉ 1

1. Bonjour !.....	3
2. Bienvenus !	7
3. Les nombres et épeler	9
4. Les pronoms toniques, verbe s'appeler	12
5. Les affaires scolaires	13
6. Bilan	16

UNITÉ 2

7. Moi et ma famille !	18
8. La négation	21
9. Les animaux de compagnie	23
10. La formation du pluriel	25
11. Bilan	27

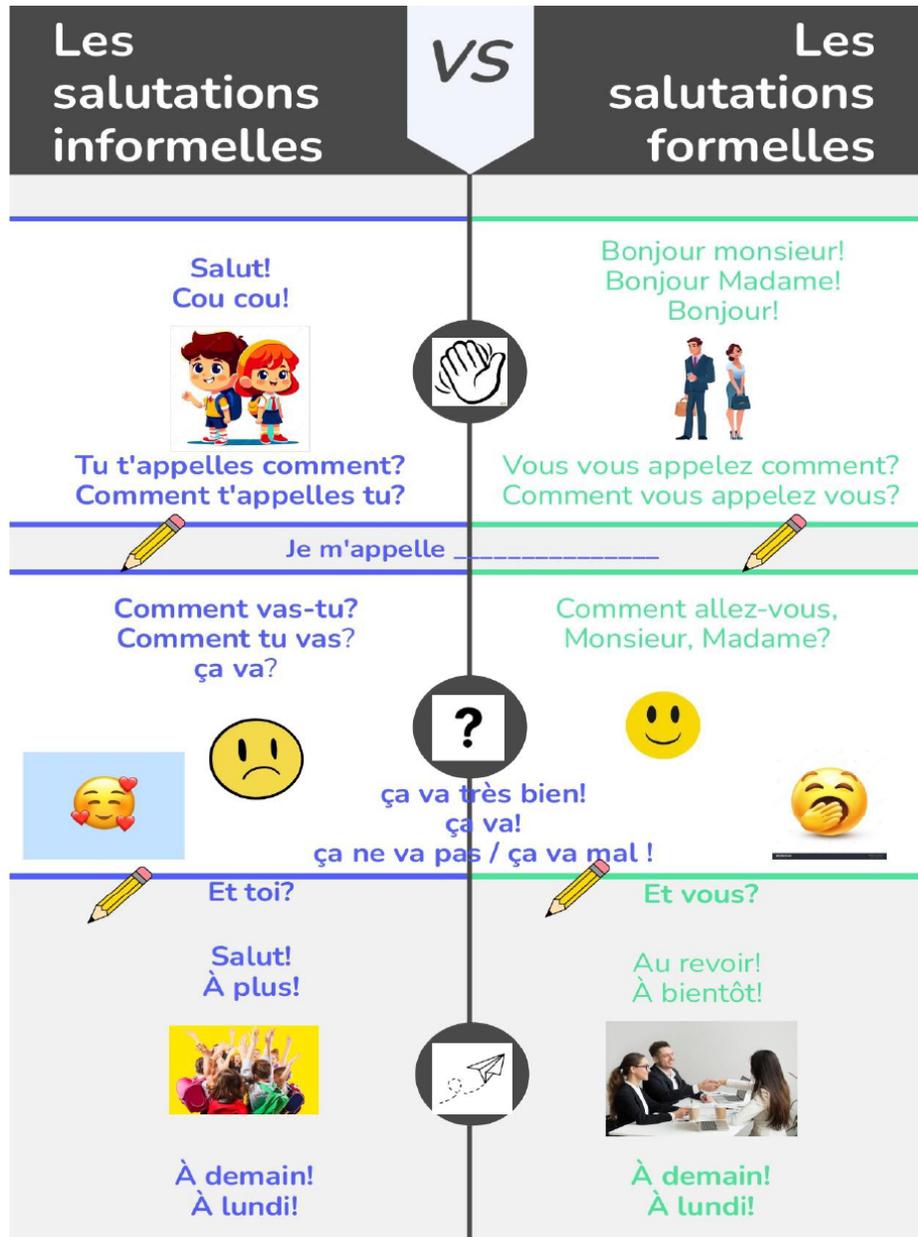
UNITÉ 3

12. Les aliments	30
13. Les partitifs	32
14. Les goûts	34
15. Les repas	35
16. Bilan	39

UNITÉ 4

17. Mes passe-temps.....	41
18. Ma ville	48
19. Mon emploi du temps	54

Thème 1. Bonjour !



Regarde les images et écris les salutations dans le bon espace.

À bientôt !			
Salut !	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Comme ci comme ça			
Coucou !	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Comment ça va ?			
Bonsoir !	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Ça va bien.			
Bonjour !		<input type="text"/>	
Ça va mal.			
Ça va très bien !			

Suis le lien suivant et fais les activités audio et écrites proposées.
N'oublie pas d'envoyer tes réponses par mail à ton professeur !

<https://www.liveworksheets.com/w/fr/francais-langue-etrangere-fle/696770>

Travaille en équipe les activités suivantes.

Les salutations

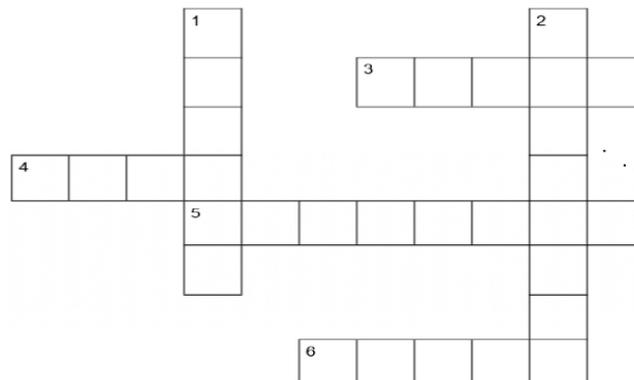
1. Fais une ligne entre la salutation en français et en espagnol.

Au revoir!	Saludo formal
Bonsoir!	Saludo o despedida informal
Bonne nuit!	Buenas noches (despiertos).
Bonjour!	Buenas noches (para dormir).
Salut!	¡Hasta mañana!
À bientôt!	¡Hasta pronto!
À demain!	¡Hasta la vista!

2. Ordonne les salutations en français.

T U S L A
 N O O J R B U
 S I B R O O N
 T T Ô B I À E N
 N N N O I T U B E
 V R R O I A U E

3. Complète le Mots Croisés.



Vertical

1. Señora
2. Yo también

Horizontal

3. ¿Y tú?
4. ¿Cómo te va?
5. Señor
6. Gracias

4. Écris la phrase en français.

¿Cómo te va?

Me va muy bien.

¿Y a tí?

No muy bien.

5. Écris en français



**Docente francés (12 años. Primaria, secundaria y bachillerato)
Desarrollo Comunitario/Cooperación Internacional y Aprendizaje
Intercultural (10 años)**

Experiencia profesional

- 2018-actual ENP No. 8 Miguel E. Schulz – UNAM (nivel DALF C1)**
 Cargo: **Docente de Francés y asesor en Mediateca.**
 Función: Responsable de planeación, evaluación e impartición de clases de francés. Apoyo para el autoaprendizaje del idioma en el área de mediateca. Certificación de alumnos DELF, A1-B2.
- 2018-actual Liceo Alexander Dul Floresta – Secundaria (nivel DALF C1)**
 Cargo: **Docente de Francés.**
 Función: Responsable de planeación, evaluación e impartición de clases de francés.
- 2018-2019 CENLEX Santo Tomás – IPN (nivel DALF C1)**
 Cargo: **Docente de Francés.**
 Función: Responsable de planeación, evaluación e impartición de clases de francés en cursos semanales, sabatinos y dominicales.
- 2014-2018 Colegio Williams**
 Cargo: **Docente de Francés secundaria, preparatoria y CCH**
 Función: Responsable de planeación, evaluación e impartición de clases de francés para niveles de secundaria y bachillerato. Cooperación en la generación de propuestas académicas y pedagógicas.
- 2012-2014 Colegio F. Herbart**
 Cargo: **Docente de Francés (Nivel DELF B2)**
 Función: Responsable de planeación, evaluación e impartición de clases de francés para niveles primaria, secundaria y bachillerato. Responsable de desarrollo de material didáctico-pedagógico para los tres niveles. Cooperación en la generación de propuestas académicas y pedagógicas en los tres niveles.
Docente Inglés 1er grado primaria (Prof. Emergente) 2 meses
- 2007-2012 AFS Intercultura México, A.C (organización de intercambios de estudiantes).**
 Cargo: Directora de Programas
 Función: Responsable de supervisar las acciones de las áreas operativas de la organización: Envío, Hospedaje, Apoyo, Desarrollo Voluntario, Promoción y Logística. Al mismo tiempo, responsable de la evaluación y mejoramiento de los programas de la organización, creación y evaluación de nuevos programas con los países socios,

evaluación anual del trabajo de la organización y apoyo a los asuntos generales de la dirección nacional.

2002-2007 Centro Juvenil Promoción Integral, A.C. y Jeunesse Canada Monde

Cargo: Coordinadora de Proyecto de Educación Intercultural y cooperación Internacional

Función: Responsable de la planeación, operación, logística, administración, evaluación y sistematización de un programa de cooperación internacional en vinculación con organismos de Canadá y México, integrando a jóvenes voluntarios en comunidades populares de la ciudad de México.

2002-2003 Embajada de Canadá en México

Cargo: *Coordinador Feria Fondo Canadá para Iniciativas Locales 2002 y 2003*

Función: Responsable de la realización de la Feria del Fondo Canadá en los 2 años respectivos, con la participación aproximada de 40 organizaciones civiles de todo el país, la cual buscó impulsar a los organismos mexicanos que son apoyados por el gobierno de Canadá para desarrollar proyectos sociales, a partir de su visibilidad, autogestión y posicionamiento.

2001-2003 Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM

Cargo: Profesor Adjunto Metodología I- Los Clásicos y Metodología II-Teoría Contemporánea (4 semestres). Lic. En Sociología.

Función: Responsable del seguimiento académico de los alumnos. Realización de exámenes, seguimiento de controles, cumplimiento de actividades académicas propuestas para el cumplimiento de los programas de la licenciatura.

2004-actual Particular

Profesora de francés a nivel particular para niños y adolescentes (individual y grupal)

Traducción escrita y simultánea francés español francés, en talleres de promoción comunitaria para Machincuepa Circo Social, A.C. (Organismo de acción social para “Cirque du Soleil” en México).

Formación Académica

1995-1997 Tec. Agencia de Viajes y Hotelería

UNAM – American & Express

Formación técnica en servicios turísticos a nivel comercial y social.

1997-2002 Lic. En Sociología

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM. CU

Formación profesional en torno al análisis de procesos sociales, políticos, económicos, culturales, etc.

2000-2003 Dominio de Francés

CELE-UNAM

2013-2017 **Lic. En Enseñanza de Francés**
Universidad Pedagógica Nacional y Université de la Bourgogne, France
Formación profesional para la enseñanza del idioma francés

Otros cursos y experiencia

2021 **Habilitación examinateur-correcteur para los niveles A1, A2, B1 y B2, DELF.**
France Educación International

2008-2018 **Certificaciones de los 4 niveles DELF. A1, A2, B1 y B2. IFAL y CELEX IPN.**

2006 **Diplomado en Procuración de Fondos y Desarrollo Organizacional**
Procura, A.C. y The Fund Raising School
Herramientas de procuración de fondos, cultivo de donantes, desarrollo de caso organizacional.

2003 **Jeunesse Canada Monde. Canada**
Stagiaire éciprocité Mexique-Canada. Estancia de tres meses en la ciudad de Montréal, Québec, para desarrollar trabajo comunitario en una organización social (Santropol Roulant). Visitas de organizaciones quebequenses para conocer el trabajo social y comunitario. Perfeccionamiento de francés y práctica de inglés.

Idiomas

Inglés B2
Francés C1
Alemán A2
Coreano A1

Plataformas aprendizaje en línea

Zoom
Google Meet
Microsoft Teams

claudiaglezfrances@gmail.com – Cel: 55 8050 0798

Anexo V

Constancias de experiencia profesional



CDMX a 23 de septiembre, 2024.
Asunto: constancia trabajo docente.

A quien corresponda:

Por medio de la presente, quien suscribe Mtra. Mónica Guadalupe Gaspar Martínez, Directora Técnica del nivel Primaria del Liceo Alexander Dul Floresta, ubicada en Azcapotzalco 11, Col. Merced Gómez, Álvaro Obregón, Ciudad de México, 01600. Tel. 55 7258 6724, hace constar que la profesora **CLAUDIA ISABEL GONZALEZ RICO**, con CURP **GORC790517MDFNCL03**, prestó sus servicios profesionales como docente de la materia de francés en nuestra institución, desde el año 2014 y hasta el año 2022, desempeñando las siguientes funciones:

- Responsable de la asignatura de francés para todos los grupos del nivel primaria. Impartiendo clases, realizando evaluaciones y seguimiento del aprendizaje de los alumnos en la lengua francesa.
- Responsable de actividades culturales francófonas y de promoción del idioma: ceremonias, festivales, clases muestra, actividades artísticas del colegio, etc.
- Elaboración de contenidos y estructura del programa y verticalidad de contenidos para los seis grados de primaria.

Cabe mencionar que la profesora siempre se desempeñó de manera profesional, ética y motivadora en todas las actividades ligadas a la enseñanza del idioma francés.

Se extiende la presente para los fines y efectos que a la interesada le convengan.

ATENTAMENTE

MTRA. MÓNICA GUADALUPE GASPAR MARTÍNEZ
DIRECTORA TÉCNICA PRIMARIA
LICEO ALEXANDER DUL FLORESTA

Azcapotzalco 11, Col. Merced Gómez. Alcaldía. Álvaro Obregón C.P. 01600 CDMX

www.liceoalexanderdulfloresta.edu.mx Tel. 5572586724



CDMX a 15 de febrero, 2024.
Asunto: constancia laboral.

A quien corresponda:

Por medio de la presente, quien suscribe Mtro. Luis Antonio Meléndez Cid de León, director del nivel Secundaria Liceo Alexander Dul Floresta, ubicada en Av. 5 de mayo 297, Colonia Merced Gómez, Álvaro Obregón, Ciudad de México, 01600, tel. 55 5664 0122, hace constar que la profesora **CLAUDIA ISABEL GONZALEZ RICO**, con CURP **GORC790517MDFNCL03**, presta sus servicios profesionales como docente de la materia de francés en nuestra institución, a partir del año 2017 y hasta la fecha, desempeñando las siguientes funciones:

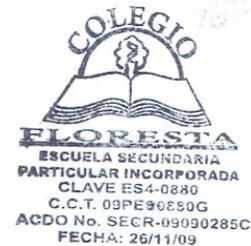
- Responsable de la asignatura de francés I, II y III para todos los grupos del nivel secundaria. Impartiendo clases, realizando evaluaciones y seguimiento del aprendizaje de los alumnos en la lengua francesa.
- Responsable de actividades culturales francófonas y de promoción del idioma: ceremonias, festivales, clases muestra, actividades culturales del colegio, etc.
- Elaboración de contenidos y estructura del programa y verticalidad de contenidos para los tres grados de secundaria.

Cabe mencionar que la profesora siempre se ha desempeñado de manera profesional, ética y motivadora en todas las actividades ligadas a la enseñanza del idioma francés.

Se extiende la presente para los fines y efectos que a la interesada le convengan.

ATENTAMENTE

MTRO. LUIS ANTONIO MELENDEZ CID DE LEON
DIRECTOR SECUNDARIA
LICEO ALEXANDER DUL FLORESTA





RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE



DIPLÔME APPROFONDI DE LANGUE FRANÇAISE DALF C1

Niveau C1 du Cadre européen commun de référence pour les langues

Le directeur du Centre international d'études pédagogiques atteste que :

Claudia Isabel GONZÁLEZ RICO
née le 17/05/1979 à Mexico (MEXIQUE)
de nationalité MEXICAINE

*a satisfait aux épreuves du diplôme approfondi de langue française niveau C1,
et devient titulaire de plein droit de ce diplôme.*

Fait à Sèvres, le 04/06/2019

Le directeur du Centre international d'études pédagogiques

n° de candidat : 052015-000984

Attestation d'habilitation d'examinateur - correcteur

Je soussigné, Hervé FERRAGE,
Directeur Général par intérim de France Éducation internationale,
atteste que

GONZALEZ RICO Claudia Isabel

n°habilité(e) 8405

est habilité(e) à corriger les épreuves écrites et orales des examens DELF DALF pour les niveaux suivants :

A1 A2 B1 B2

La présente attestation fait suite au stage de formation organisé à

Mexico (MEXIQUE)

Du 08 novembre 2021 au 11 novembre 2021

Elle est valable jusqu'au 11/11/2026

Fait à Sèvres, le 11/11/2021

