

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad Ajusco



Licenciatura en Enseñanza del Francés



LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

TRAYECTORIA PROFESIONAL

**Le français dès l'enfance : Impacto y estrategias didácticas
para el aprendizaje significativo del FLE en primaria.**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

P R E S E N T A

ELBA MARGARITA OSUNA ALEMÁN

DIRECTORA DEL TRABAJO RECEPCIONAL
MARÍA GUADALUPE GONZÁLEZ TREJO

AGOSTO 2025



Secretaría Académica

Área Académica 4

Tecnologías de la información y modelos alternativos

Licenciatura en Enseñanza del Francés

F8

Ciudad de México, 22 de septiembre 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, **Osuna Alemán Elba Margarita**, matrícula **011195158**, quien presenta el trabajo de titulación: **"Le français dès l'enfance: Impacto y estrategias didácticas para el aprendizaje significativo del FLE en primaria."**, bajo la opción de **Trayectoria Profesional**, para obtener el título de licenciatura.

El jurado quedará integrado de la siguiente manera:

Jurado	Nombres
Presidente	Eurídice Sosa Peinado
Secretaria	Claudia Rosalinda Segura López
Vocal	María Guadalupe González Trejo
Suplente	Walys Becerril Martínez

Atentamente

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

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



2025
Año de
**La Mujer
Indígena**

ÍNDICE

Agradecimientos	2
Introducción	3
Capítulo 1. Autobiografía. Fragmentos de un viaje sin mapa	5
1.1 El inicio de mi aprendizaje del francés	5
1.2 Una gran experiencia francófona	6
1.3 Un complejo camino por la LEF	7
1.4 El camino hacia mi vocación docente	8
Capítulo 2. Contextualización. Volviendo a donde un día fue mi hogar	12
2.1 Datos generales del plantel.....	12
2.2 Contexto sociocultural	13
2.3 Labor realizada dentro de la institución	14
2.4 Características del colegio y su relación con el aprendizaje significativo	14
Capítulo 3. Reflexiones sobre el impacto y estrategias didácticas para la enseñanza del FLE en primaria	16
3.1 ¿Qué es el aprendizaje significativo?	17
3.1.1 Fundamentos teóricos del aprendizaje significativo	17
3.1.2 Condiciones para que ocurra el aprendizaje significativo en primaria	19
3.1.3 El aprendizaje significativo en acción: relatos desde mi experiencia docente	21
3.2 Retos del aprendizaje significativo en la enseñanza de lenguas extranjeras.....	23
3.2.1 Dificultades para activar y vincular conocimientos previos en una lengua extranjera	23
3.2.2 Barreras afectivas y motivacionales en el aprendizaje de un nuevo idioma.....	25
3.2.3 Limitaciones pedagógicas y contextuales en la implementación de estrategias significativas.....	27
3.3 Estrategias empleadas en la enseñanza del FLE: una mirada reflexiva	30
3.3.1 Comprensión lectora y auditiva	30
3.3.2 Expresión escrita.....	34
3.3.3 Expresión oral e interacción	39
Conclusión	45
Referencias	47
Anexos	48
CV	48
Constancias laborales	49
Constancias de estudios.....	52

AGRADECIMIENTOS

Agradezco profundamente a mi familia, pilar fundamental en este camino.

A mi madre, **Elba Guadalupe Alemán Velázquez**, por ser mi mayor impulso y ejemplo de fortaleza. Gracias por creer en mí incluso cuando yo dudaba, por animarme a iniciar esta carrera y acompañarme con amor en cada paso.

A mi padre, **Martín Osuna Sanz**, por ser el constante apoyo de mi madre y, con ello, brindarme siempre un entorno lleno de cariño, confianza y protección. Saberme cobijada por ambos ha sido clave para seguir adelante.

A mi hijo, **Joel Gálvez Osuna**, mi motor y mi inspiración. Tu existencia me ha dado fuerzas para superarme cada día, para convertirme en una mejor persona y, especialmente, en una mejor docente. Todo lo que aprendo y logro, también es para ti.

A mi esposo, **José Luis Gálvez Moreno**, por tu amor incondicional, por estar ahí en los momentos más difíciles, animándome cuando he sentido que ya no puedo más. Gracias por cuidarme, por acompañarme, y por sostenerme con paciencia y tenacidad.

A la maestra **María Guadalupe González Trejo**, por ser una guía invaluable a lo largo de este proceso. Su orientación, calidad humana y compromiso han marcado profundamente mi formación y mi trabajo.

A todos ustedes, mi más sincero y eterno agradecimiento.

INTRODUCCIÓN

En el contexto actual de la enseñanza de lenguas extranjeras, se vuelve cada vez más necesario repensar las prácticas pedagógicas desde una mirada crítica y situada. El aprendizaje significativo, entendido como un proceso que permite establecer conexiones relevantes entre los saberes previos del estudiante y los nuevos conocimientos, se convierte en un eje fundamental para promover experiencias educativas transformadoras, especialmente en el ámbito de la educación primaria. Esta reflexión adquiere mayor profundidad cuando se enmarca en la vivencia personal del docente, reconociendo que enseñar también implica aprender y reconstruirse constantemente.

El trabajo que aquí presento forma parte de un ejercicio reflexivo y autobiográfico que tiene como propósito recuperar y analizar mi propia trayectoria profesional en el ámbito de la enseñanza del francés lengua extranjera (FLE). No se trata de una revisión exhaustiva de autores ni de una sistematización académica en sentido estricto; más bien, este escrito busca dar voz a una experiencia situada, anclada en lo vivido, y problematizarla a partir de conceptos teóricos seleccionados por su relevancia para comprender ciertos momentos clave de mi práctica docente. La teoría, en este caso, no actúa como marco rector, sino como una herramienta que permite observar con mayor claridad lo que ha sido construido en el día a día del aula y de mi formación personal.

El **Capítulo 1**, titulado *Autobiografía: Fragmentos de un viaje sin mapa*, se centra en reconstruir algunos de los hitos más representativos de mi vínculo con el idioma francés. A través de cuatro apartados, se recorre el proceso desde mis primeros aprendizajes, pasando por una vivencia significativa en un país francófono, hasta llegar a los desafíos enfrentados durante la licenciatura y mis primeras experiencias como docente. Esta narración personal busca dar cuenta de cómo se construye, de manera no lineal, una identidad profesional que encuentra sentido en la reflexión sobre lo vivido.

En el **Capítulo 2**, *Contextualización. Volviendo a donde un día fue mi hogar*, el eje se desplaza hacia el espacio escolar que marcó profundamente tanto mi formación inicial como mi ejercicio docente: el Colegio Chapultepec. A través de una descripción del entorno institucional y sociocultural, así como de las funciones desempeñadas allí, este capítulo propone una lectura crítica y afectiva sobre la importancia de los contextos en la configuración de prácticas educativas con sentido. El regreso a este espacio como docente representó un punto de inflexión que me permitió reconocer la continuidad entre la historia personal y la vocación pedagógica.

El **Capítulo 3**, *Reflexiones sobre el impacto y estrategias didácticas para la enseñanza del FLE en primaria*, constituye el eje central del trabajo. En este apartado se articula teoría, práctica y vivencia en torno al concepto de aprendizaje significativo, entendido como un proceso que cobra sentido cuando el estudiante logra establecer conexiones entre lo que aprende y lo que ya sabe o vive. A partir de esta noción, se exploran los desafíos que implica enseñar una lengua extranjera en la educación primaria, así como las estrategias que he desarrollado, y que sigo repensando, para favorecer una experiencia de aprendizaje auténtica, participativa y conectada con las realidades del alumnado. Si bien se recuperan algunos marcos teóricos como referencia, el acento está puesto en la reflexión situada sobre la práctica, ilustrada con ejemplos concretos que surgen de mi propia experiencia docente.

Este trabajo no busca ofrecer respuestas cerradas ni propuestas acabadas. Por el contrario, se plantea como un primer acercamiento al debate sobre las estrategias didácticas que pueden potenciar un aprendizaje significativo en el aula de lenguas extranjeras, en particular en el nivel de primaria. Aunque no se profundiza en el diseño de una propuesta metodológica, considero que estas reflexiones constituyen un punto de partida valioso para seguir pensando, desde la experiencia y la teoría, nuevas formas de enseñar y de aprender.

En suma, este trabajo se propone como una invitación a mirar la enseñanza del FLE en primaria desde una perspectiva que valora la experiencia vivida, la reflexión crítica y la posibilidad de transformar las prácticas docentes. Al poner en diálogo la teoría con mi propio recorrido profesional, aspiro a contribuir, aunque sea de manera modesta, a la construcción de propuestas más significativas, humanas y contextualizadas para la enseñanza de lenguas extranjeras en nuestro entorno educativo.

Capítulo 1.

Autobiografía: Fragmentos de un viaje sin mapa

El presente capítulo tiene como objetivo ofrecer una visión general de mi recorrido personal en relación con el aprendizaje y la enseñanza del francés. A través de una narrativa autobiográfica, se abordan cuatro apartados que permiten comprender el desarrollo de mi vínculo con esta lengua y cultura: el inicio de mi aprendizaje del francés, una experiencia significativa en un contexto francófono, los desafíos enfrentados durante mi formación en la Licenciatura en Enseñanza del Francés, y finalmente, mi incursión en el ámbito docente. Estos elementos constituyen fragmentos clave de un trayecto formativo complejo y enriquecedor, cuya reconstrucción permite reflexionar sobre los múltiples factores que inciden en la construcción de una identidad lingüística y profesional.

1.1 El inicio de mi aprendizaje del francés

Corría el año 2004 cuando regresé a mi ciudad natal, Culiacán, Sinaloa, tras haber pasado un año en el extranjero. Durante ese periodo, tuve la oportunidad de estudiar en un internado en Rhode Island, Estados Unidos, una experiencia que resultó profundamente enriquecedora y reveladora. Gracias al esfuerzo y apoyo de mis padres, viví un año inmersa en un ambiente multicultural que transformó mi manera de ver el mundo. En ese internado conviví con personas de diversas nacionalidades, tanto compañeros como docentes, y fue ahí donde comprendí la relevancia de aprender otros idiomas y conocer distintas culturas. Esta vivencia amplió mis horizontes y despertó en mí una profunda curiosidad por el aprendizaje intercultural.

Después de un año completamente inmersa en un entorno angloparlante, desde las clases y actividades recreativas hasta los viajes y competencias escolares, el inglés dejó de ser una barrera y se convirtió en una herramienta natural de comunicación. Con esta base sólida, sentí el deseo de comenzar a aprender un nuevo idioma. La oportunidad surgió gracias a mi mejor amiga de aquel entonces, quien me compartió con gran entusiasmo que se había inscrito a clases sabatinas en la Alianza Francesa, institución que acababa de abrir sus puertas en Culiacán. Motivada por su relato, pedí el apoyo a mis padres, quienes sin dudarlo me brindaron todas las facilidades para integrarme a los cursos sabatinos para principiantes.

Lamentablemente, la institución no logró consolidarse en mi ciudad y cerró sus puertas. Aquella noticia fue una gran decepción para mí, ya que asistir a clases y aprender francés se había convertido en una fuente de alegría e inspiración. Al ver mi tristeza, mi madre buscó alternativas para que pudiera continuar con mis estudios. Fue entonces cuando se puso en contacto con la señora Jutta Tesche, directora de la escuela de inglés en la que estudié desde los siete años y que ocupa un lugar muy especial en mi formación. La señora Jutta compartió con entusiasmo que estaban por inaugurar cursos de francés con profesores nativos, y que consideraba que yo ya estaba lista para formar parte de ese nuevo proyecto.

Así fue como, con apenas trece años recién cumplidos, inicié mis clases formales de francés con el profesor Stéphane Girard, quien se encontraba en Culiacán como parte de un intercambio académico de maestría. Durante los siguientes dos años, cursé clases sabatinas de francés, logrando certificarme en los niveles A1 y A2. Esta etapa marcó el inicio de una relación significativa y duradera con la lengua francesa, misma que se ha ido fortaleciendo con el tiempo y que forma parte esencial de mi identidad. A continuación, compartiré cómo esta conexión con el idioma se transformó en experiencias más profundas que han dado forma a mi vida profesional y personal en el ámbito francófono.

1.2 Una gran experiencia francófona

A inicios de 2006, mis padres me ofrecieron vivir una segunda experiencia en un internado, esta vez en Suiza. Acepté con entusiasmo, sabiendo el impacto positivo que tendría. El destino fue Le Châtelard, en Montreux, una institución reconocida por su enfoque internacional y formación integral, que incluía excelencia académica, valores, refinamiento social y dominio del francés. Partí desde la Ciudad de México con una mezcla de emoción y tristeza por la larga separación de mi familia.

Al llegar al aeropuerto de Ginebra, junto con otras quince chicas abordamos un autobús rumbo a lo que sería nuestro hogar durante los siguientes once meses, con una consigna clara desde el primer día: comunicarnos únicamente en francés. El edificio de Le Châtelard era majestuoso y lleno de historia. Construido originalmente como un hotel, sirvió

posteriormente como refugio durante la Segunda Guerra Mundial. Sus instalaciones estaban completamente adaptadas para la vida estudiantil: contaba con espacios cómodos para residir, áreas recreativas y deportivas, así como aulas bien equipadas para cada materia. Uno de los espacios que más me impresionaba era el laboratorio de fonética. Equipado con estaciones individuales, audífonos especializados y tecnología avanzada para la práctica de pronunciación, este espacio representaba para mí una ventana al futuro del aprendizaje lingüístico.

Una de las experiencias más significativas de ese año fue el diplomado de cocina impartido por Le Cordon Bleu, que cursamos durante todo el ciclo escolar. Incluía tres exámenes oficiales y fue dirigido por dos chefs enviados por la reconocida institución. El chef Roger Baumann se volvió una figura clave para mí. Bajo su guía, mi pasión por la cocina creció notablemente, y al notar mi dedicación, me invitó a colaborar con él en mis tiempos libres. Esta experiencia no solo fue un privilegio, sino también una inspiración que ha influido en mis estrategias para enseñar francés.

La dimensión cultural del internado también fue sumamente rica. A lo largo del año, realizamos múltiples viajes dentro y fuera de Suiza. Con mis compañeras, quienes hoy son hermanas del alma, recorrimos ciudades suizas como Lausanne, Vevey, Ginebra, Zúrich, Lucerna y Lugano. Además, exploramos destinos internacionales como Milán, Lisboa, Praga, Dublín, Jerusalén y Hanoi. Cada recorrido incluía visitas guiadas exclusivamente en francés, lo que consolidaba aún más nuestras competencias lingüísticas y nuestra inmersión cultural. El francés no solo era la lengua común, sino también el punto de unión de un grupo diverso, multicultural y resiliente.

Una experiencia particularmente impactante fue nuestra visita a Hanoi, Vietnam, donde celebramos la llegada del año nuevo 2008. Allí fuimos testigos de la profunda huella que dejó el colonialismo francés, que se extendió por casi 70 años, desde mediados del siglo XIX hasta 1954. A pesar de su independencia, la presencia cultural francesa seguía siendo evidente: desde la arquitectura y la gastronomía hasta el idioma, que continúa siendo valorado y enseñado en ciertos círculos académicos y diplomáticos. Esta visita fue una lección viva de

cómo los idiomas y las culturas pueden entrelazarse y dejar marcas indelebles en la identidad de un país.

Hacia el final del curso, tuve el honor de ser una de las cinco alumnas seleccionadas para representar a Le Châtelard en un viaje a Woodlands Academy, un internado en Dublín perteneciente a la misma red educativa. Nuestra misión consistía en compartir la experiencia vivida en Suiza y organizar una jornada dedicada a la cultura francesa para las estudiantes irlandesas. Fue un momento de gran conexión intercultural, que reafirmó en mí el valor de los lazos que se crean cuando se vive lejos del hogar, pero se comparten metas y aprendizajes en comunidad.

De igual manera, participé en un curso intensivo de catequesis para niños entre 3 y 10 años originarios de Montreux. Esta experiencia resultó profundamente reveladora: el contacto con niños que, a tan corta edad, manejaban de forma natural el francés, el alemán, el italiano y el español, me abrió los ojos a las posibilidades del multilingüismo desde la infancia. Ese momento dejó una marca en mí, y con el tiempo se convirtió en un propósito claro: el deseo de criar a mis futuros hijos en un entorno bilingüe desde temprana edad. Hoy, con orgullo y compromiso, practico el método OPOL (One Parent, One Language) con mi hijo Joel, quien a sus tres años se comunica con naturalidad en inglés.

Como cierre de esta etapa formativa, resulta relevante destacar que una de las metas fundamentales dentro del programa académico del internado era la certificación oficial del dominio del idioma francés. Con este propósito, al finalizar el ciclo escolar, se nos presentó la oportunidad de presentar el examen oficial del DELF (Diplôme d'Études en Langue Française), avalado por la Alianza Francesa. Con gran satisfacción personal, logré alcanzar el nivel B2, siendo una de las cuatro alumnas que obtuvimos dicho resultado entre el grupo. Este logro no solo representó un reconocimiento a mi esfuerzo y compromiso con el aprendizaje del idioma, sino que también consolidó mi confianza y motivación para continuar desarrollándome en el ámbito francófono.

Sin duda, esta etapa en Suiza fortaleció mis competencias lingüísticas, mi amor por el francés y mi convicción del poder transformador de la educación internacional. Fue un periodo

formativo que no solo marcó mi juventud, sino que también sembró las bases de lo que vendría después.

1.3 Un complejo camino por la LEF

Mientras cursaba la Licenciatura en Idiomas en la Ciudad de México, mi madre, quien se desempeñaba como supervisora escolar en la Secretaría de Educación Pública (SEP), recibió una convocatoria emitida por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) sobre una nueva oferta académica: la Licenciatura en Enseñanza del Francés (LEF). Me compartió la información, destacando que se trataba de un programa completamente en línea, desarrollado en colaboración con la Universidad de Borgoña, lo cual le otorgaba un carácter internacional y me permitiría, al finalizar mis estudios, enriquecer significativamente mi perfil académico y profesional.

Motivada por el deseo de profundizar en la didáctica del francés y consolidar mi formación lingüística, decidí inscribirme en la Licenciatura en la Enseñanza del Francés (LEF). Desde el inicio, supe que representaría un reto considerable. La modalidad en línea implicaba dinámicas muy distintas a las de la formación presencial: la plataforma no resultaba intuitiva, el acceso al material exigía adaptación y el carácter autodidacta del programa requería una alta autonomía en la gestión del tiempo y el cumplimiento de tareas. La atención docente, aunque proveniente de profesores francófonos con gran experiencia, no siempre era inmediata, lo cual sumaba complejidad al proceso.

Mi recorrido en la LEF transcurrió de forma paralela a la licenciatura presencial en Idiomas, en un momento de mi vida en el que también asumía las responsabilidades de vivir sola en la Ciudad de México. Atender dos programas académicos al mismo tiempo, junto con las exigencias cotidianas del hogar, representó un ejercicio constante de organización y compromiso. Aunque emocionalmente me sentía estable, el ritmo de trabajo implicaba un esfuerzo sostenido y demandante. A lo largo del programa enfrenté múltiples desafíos, pero también viví experiencias enriquecedoras. Los exámenes presenciales me permitieron establecer vínculos con algunos compañeros, y con dos de ellos desarrollé una relación cercana que se convirtió en un apoyo fundamental. Gracias al acompañamiento de una de

estas compañeras, logré superar dos materias complejas mediante sesiones de estudio semanales durante tres meses.

Finalmente, en julio de 2017, acredité dichas asignaturas y sentí una satisfacción profunda, no solo por el logro académico, sino por haber superado mis propios límites. Esta etapa marcó el cierre de un ciclo formativo lleno de desafíos, aprendizajes y crecimiento personal. A lo largo de mi trayecto por la LEF, enfrenté momentos de duda, pero también de descubrimiento, donde cada módulo cursado y cada proyecto presentado fue consolidando mis competencias pedagógicas y lingüísticas. Comprendí que el proceso de aprender a enseñar es, en sí mismo, una experiencia transformadora que exige compromiso, disciplina y una constante reflexión sobre la propia práctica. Esta vivencia fortaleció mi resiliencia, mi capacidad de autorregulación y confirmó que enseñar francés no era solo una elección profesional, sino una verdadera vocación que da sentido a mi quehacer educativo.

A continuación, abordaré mi experiencia docente, en la cual pude poner en práctica los aprendizajes adquiridos durante mis años de formación y descubrir, desde el aula, la dimensión transformadora de enseñar una lengua extranjera.

1.4 El camino hacia mi vocación docente

Después de finalizar mis estudios universitarios, regresé a mi ciudad natal, Culiacán, donde comencé mi carrera docente en el Colegio Chapultepec, una institución que ya ofrecía francés dentro de su currículo bilingüe. Mi rol como profesora de francés en primaria marcó el inicio de mi trayectoria profesional. A pesar de ser mi primera experiencia docente formal, logré establecer una conexión genuina con mis estudiantes, adaptando mis enfoques pedagógicos para hacer el aprendizaje del idioma más significativo y contextualizado.

Aunque al principio fue un reto generar interés por el francés, especialmente porque muchas de las estudiantes no lo conocían, fui capaz de integrar juegos, canciones y proyectos colaborativos que hicieron de la materia algo esperado y valorado. Este enfoque no solo fortaleció mi vocación docente, sino que también me permitió comprender la importancia de personalizar la enseñanza según las necesidades y contextos de los estudiantes.

Actualmente, me dedico a enseñar inglés en escuelas públicas de la SEP, lo que me ha permitido reflexionar sobre la dualidad entre ambos idiomas en México. Mientras el inglés es visto como una herramienta indispensable para la vida laboral y profesional, el francés es considerado más como una opción cultural. A pesar de los desafíos que he enfrentado a lo largo de mi carrera, el amor por la docencia sigue siendo el motor que me impulsa, pues enseña tanto a mis estudiantes como a mí misma, fortaleciendo día a día mi vocación.

Antes de integrarme al sistema de educación pública, mi recorrido profesional incluyó una experiencia laboral en una institución clave que amplió mi comprensión sobre la docencia, con enfoque principalmente en la enseñanza del francés en contextos escolares. Este espacio educativo, con dinámicas y enfoques particulares, me permitió aplicar y adaptar lo aprendido durante mi formación, al tiempo que enfrentaba nuevos retos que me llevaron a cuestionar y fortalecer mi práctica docente. En el siguiente capítulo, describo las características de esta institución, su forma de trabajo y mi participación dentro de ella, destacando los aprendizajes, las coincidencias y las tensiones que marcaron mi desarrollo profesional en esta etapa.

Capítulo 2.

Contextualización. Volviendo a donde un día fue mi hogar

Toda trayectoria formativa está marcada por lugares que, más allá de su función institucional, se convierten en espacios de construcción identitaria. Para mí, el Colegio Chapultepec no solo fue un centro educativo, sino el primer territorio donde se tejieron los lazos más significativos de mi infancia y adolescencia, y donde adquirí aprendizajes que trascendieron lo académico para convertirse en fundamentos de vida. Volver a este lugar años después, ya no como estudiante, sino como guía y acompañante del proceso educativo de nuevas generaciones, supuso una experiencia profundamente simbólica y transformadora.

Durante más de una década, el Colegio Chapultepec fue mi segundo hogar. En sus aulas descubrí la importancia de la amistad, la solidaridad y el trabajo colaborativo, vivencias que continúan acompañándome tanto en lo personal como en lo profesional. Fue también en esta institución donde tuve mi primer acercamiento al idioma francés, experiencia que sembró en mí una inquietud lingüística y cultural que ha orientado buena parte de mi camino académico. Este retorno no fue únicamente un reencuentro con un espacio físico, sino también con una versión pasada de mí misma, desde una mirada reflexiva, crítica y afectiva.

Así, este capítulo se propone explorar el contexto que enmarcó dicha vivencia al presentar los datos generales del plantel, las características del colegio, el entorno sociocultural en el que se inscribe, y la labor desempeñada dentro de la institución. Estos elementos permitirán comprender de manera más profunda cómo se entrelazan la experiencia personal y el desarrollo profesional en un entorno educativo significativo.

2.1 Datos generales del plantel

El Colegio Chapultepec Norte, ubicado en la ciudad de Culiacán, Sinaloa, es una institución educativa privada con 69 años de trayectoria que desde su fundación en 1955 se ha dedicado a formar mujeres líderes capaces de enfrentar los retos actuales de manera creativa, responsable e innovadora. La misión del colegio es colaborar con los padres de familia en la formación académica, humana y espiritual de sus hijas, para que, a través del trabajo bien hecho, se conviertan en líderes que impacten positivamente en la sociedad. La institución se distingue por ofrecer un modelo de educación diferenciada que atiende las necesidades y el estilo de aprendizaje de cada alumna, respetando sus procesos y ritmos individuales.

El colegio es reconocido por su enfoque académico integral, que incluye la enseñanza de tres idiomas: español, inglés y francés, con el objetivo de desarrollar competencias lingüísticas en diversos contextos, promoviendo una cosmovisión amplia y global. Además, el Colegio Chapultepec ha recibido diversos premios por su labor educativa y recientemente obtuvo el primer lugar a nivel nacional como "Escuela Sostenible", lo que refuerza su compromiso con la formación integral y el respeto al medio ambiente. La institución cuenta con modernas instalaciones, como aulas equipadas con tecnología avanzada, un laboratorio de idiomas, un auditorio y espacios recreativos, lo que facilita un ambiente óptimo para el aprendizaje.

2.2 Contexto sociocultural

El contexto sociocultural del Colegio Chapultepec está marcado por un nivel socioeconómico alto de las familias que conforman la comunidad educativa. Esto permite a las estudiantes acceder a una educación de calidad, con servicios que cubren necesidades básicas, salud, recreación y actividades culturales. La posibilidad de viajar y conocer otras culturas, así como la interacción con idiomas extranjeros, es un aspecto significativo que enriquece la formación de las alumnas.

El alumnado es exclusivamente femenino, lo que permite enfocar la educación en el desarrollo integral de las mujeres, promoviendo la igualdad y equidad de género, así como el impulso de sus habilidades y capacidades. El Colegio Chapultepec es un referente en la ciudad por su enfoque académico, la formación humana y espiritual que brinda a sus alumnas, y el trabajo conjunto con los padres de familia para una educación integral. La formación en idiomas, particularmente el francés, es un componente importante de la oferta educativa, lo que proporciona a las estudiantes herramientas para ampliar su perspectiva del mundo y desarrollar competencias lingüísticas en un contexto globalizado.

2.3 Labor realizada dentro de la institución

Mi labor como docente en el Colegio Chapultepec Norte comenzó con la enseñanza del idioma francés a alumnas de nivel primaria, dentro de un entorno académico bilingüe. Desde el inicio, mi tarea consistió en generar interés por el francés, un idioma que muchas estudiantes no conocían previamente. Empleé métodos didácticos que incluyeron juegos, canciones, materiales visuales y proyectos colaborativos, lo que permitió que las clases fueran atractivas y estimulantes para las alumnas, logrando que el francés se convirtiera en una materia esperada y valorada.

Durante mi estancia en la institución, aprendí a adaptar los contenidos y recursos didácticos a las necesidades y contextos específicos de mis alumnas, lo cual fortaleció significativamente mi vocación como docente. La interacción constante con las estudiantes y el trabajo colaborativo con mis colegas me permitió desarrollar competencias clave en la planificación didáctica, la gestión del aula y la evaluación. Este enfoque integral en la enseñanza del francés consolidó mi compromiso con la educación y me motivó a seguir aportando al desarrollo académico y humano de las alumnas.

El ambiente educativo en el Colegio Chapultepec, caracterizado por el respeto, la armonía y el trabajo en equipo, fue fundamental para el éxito en la enseñanza de lenguas extranjeras. La institución ofrecía las herramientas necesarias, tanto en términos de infraestructura como de enfoque pedagógico, para crear un entorno donde las alumnas pudieran desarrollarse de manera plena, tanto en lo académico como en lo personal. Esta experiencia reforzó mi vocación docente y consolidó mi pasión por la enseñanza del francés en un contexto educativo profundamente enriquecedor.

2.4 Características del colegio y su relación con el aprendizaje significativo

Las características del Colegio Chapultepec Norte son altamente propicias para fomentar el aprendizaje significativo. En primer lugar, el modelo educativo centrado en la atención personalizada permite que cada alumna avance según su ritmo y estilo de aprendizaje, condición esencial para que el conocimiento adquiera sentido y se relacione con su realidad inmediata. El uso de metodologías activas y recursos tecnológicos en aulas bien equipadas favorece un entorno donde las estudiantes no solo reciben información, sino que construyen saberes a partir de experiencias concretas, vivencias personales y desafíos académicos significativos.

Asimismo, la formación trilingüe y el enfoque integral del colegio, que equilibra el desarrollo académico, humano y espiritual, crea las condiciones necesarias para que el aprendizaje se internalice y trascienda el aula. En este contexto, enseñar una lengua extranjera como el francés no es solo una cuestión de adquirir vocabulario o estructuras gramaticales, sino una oportunidad para expandir la visión del mundo de las alumnas, conectar con otras culturas y fortalecer su identidad como ciudadanas globales. Esta combinación de recursos, valores institucionales y ambiente educativo armónico hace del Colegio Chapultepec un espacio privilegiado para generar aprendizajes duraderos y con sentido.

A partir de esta experiencia docente en el Colegio Chapultepec Norte, surge la necesidad de reflexionar sobre el impacto real de las estrategias empleadas para la enseñanza del francés como lengua extranjera en primaria. Esta reflexión permitirá analizar cómo dichas prácticas favorecen el aprendizaje significativo y cuáles son los retos que implica su implementación en un contexto educativo concreto, lo cual se desarrollará en el siguiente capítulo.

Capítulo 3. Reflexiones sobre el impacto y estrategias didácticas para la enseñanza del FLE en primaria

La enseñanza del francés lengua extranjera (FLE) en el nivel de primaria me ha permitido transitar por un proceso de formación y transformación profesional, en el que he aprendido a valorar no solo los contenidos que se enseñan, sino también el modo en que se construyen los aprendizajes. A lo largo de esta trayectoria, he comprendido que el verdadero aprendizaje ocurre cuando el alumno logra establecer vínculos significativos entre lo nuevo y lo conocido, entre lo que se enseña y lo que vive. En este sentido, el aprendizaje significativo ha sido un referente constante en mi práctica docente, especialmente al enfrentar los retos propios de enseñar una lengua extranjera a niños en sus primeros años de escolarización.

Este capítulo tiene como objetivo presentar una reflexión crítica y vivencial sobre el impacto del aprendizaje significativo en la enseñanza del FLE en primaria, así como las estrategias didácticas que he empleado para promover la enseñanza del inglés y el francés, que son los dos idiomas que trabajo con mis alumnos. En la primera sección, se abordará el concepto de aprendizaje significativo, profundizando en sus fundamentos teóricos y en las condiciones necesarias para que se produzca en el contexto de primaria. Esta parte se complementa con una mirada personal a través de una serie de relatos y experiencias docentes que ilustran cómo se ha materializado este enfoque en mi aula.

La segunda sección se centra en los retos que implica promover el aprendizaje significativo en la enseñanza de lenguas extranjeras, particularmente en contextos escolares donde el francés no forma parte del entorno cotidiano del estudiante. Se exploran las dificultades para activar y vincular conocimientos previos en un idioma nuevo, las barreras afectivas y motivacionales que pueden limitar el compromiso de los alumnos, así como las limitaciones pedagógicas y contextuales que dificultan la implementación efectiva de estrategias significativas.

La tercera y última sección presenta una mirada reflexiva sobre las estrategias empleadas en la enseñanza del FLE, con ejemplos concretos organizados en torno a las cuatro habilidades lingüísticas: la comprensión lectora y auditiva, la expresión escrita y la expresión oral e interacción. Estas estrategias, desarrolladas y adaptadas a lo largo de mi experiencia docente,

buscan no solo facilitar la adquisición del idioma, sino también fomentar una experiencia de aprendizaje más profunda, motivadora y conectada con la realidad del estudiante.

Este capítulo, por tanto, constituye un espacio de reflexión en el que confluyen teoría, práctica y vivencia, con la intención de aportar a la comprensión del aprendizaje significativo como un eje clave en la enseñanza del francés en primaria.

A continuación haré una breve reflexión sobre lo que es el aprendizaje significativo, cuáles son sus fundamentos teóricos y qué condiciones deben estar presentes para que este se produzca de manera efectiva en el aula de primaria. A partir de esta base conceptual, será posible contextualizar mejor las decisiones pedagógicas que he tomado y reflexionar sobre cómo dichas decisiones se han traducido en experiencias concretas con mis estudiantes.

3.1 ¿Qué es el aprendizaje significativo?

Hablar de aprendizaje significativo implica reconocer que no todo lo que se enseña se aprende de forma profunda ni permanece en el tiempo. En mi experiencia como docente de primaria, he constatado que los conocimientos que realmente transforman la manera de pensar, sentir o actuar de los alumnos son aquellos que logran establecer conexiones con lo que ya conocen, sienten o viven. Este tipo de aprendizaje no ocurre por casualidad, sino que responde a principios teóricos específicos y a condiciones didácticas concretas que permiten su desarrollo.

En las siguientes secciones, presentaré primero los fundamentos teóricos que sustentan este enfoque, para luego abordar las condiciones necesarias para que se dé el aprendizaje significativo en el contexto de la educación primaria. Finalmente, compartiré algunos relatos personales que ilustran cómo este tipo de aprendizaje se ha manifestado en mi aula y qué impacto ha tenido tanto en mis estudiantes como en mi propia práctica.

3.1.1 Fundamentos teóricos del aprendizaje significativo

David Ausubel, en su teoría del aprendizaje significativo, sostiene que el aprendizaje se vuelve realmente útil y duradero cuando el nuevo conocimiento puede relacionarse de manera sustantiva y no arbitraria con los saberes previos del estudiante (Ausubel, 1963). Esta postura implica reconocer que todo aprendizaje relevante se construye sobre un conocimiento

ya existente, y que el papel del docente es facilitar ese proceso de anclaje y conexión. En este sentido, enseñar no consiste en transmitir contenidos de forma aislada, sino en promover experiencias que hagan sentido al estudiante y que lo involucren activamente en la construcción del conocimiento.

Desde una perspectiva constructivista, autores como Piaget y Vygotsky han subrayado el papel activo del estudiante en el proceso de aprender. Piaget destaca los procesos de *asimilación* y *acomodación* como mecanismos mediante los cuales el sujeto reorganiza sus esquemas mentales frente a la nueva información (Piaget, 1975). Por su parte, Vygotsky introduce el concepto de *zona de desarrollo próximo* (ZDP), entendido como el espacio entre lo que el estudiante puede hacer por sí mismo y lo que puede lograr con la orientación de otro (Vygotsky, 1978). En este marco, surge el concepto de *andamiaje*, que alude a las ayudas ajustadas que el docente proporciona para que el estudiante avance progresivamente hacia una mayor autonomía.

Estos marcos teóricos han sido esenciales en la comprensión de mi práctica docente. Una experiencia que marcó un punto de inflexión en mi forma de enseñar durante mis primeros años como maestra de primaria, fue con un grupo de tercer grado con quienes seguía al pie de la letra el programa oficial. Sin embargo, notaba que muchos alumnos no mostraban interés y no lograban retener ni aplicar lo que se suponía que estaban aprendiendo. Fue durante una clase sobre el ciclo del agua cuando, al observar la apatía general, decidí improvisar una actividad, aproveché que había llovido y propuse que saliéramos al patio a observar los charcos, las nubes, la humedad en las hojas, y platicamos sobre lo que estaba ocurriendo en su entorno. Esa simple salida se transformó en un momento de descubrimiento para ellos. Las preguntas surgieron de forma espontánea, y el contenido lo relacionaron con su día a día.

A partir de esa experiencia, comencé a cuestionarme qué tanto del contenido que enseñaba tenía sentido real para mis estudiantes, y que tan necesario era crear puentes entre sus vivencias y los conceptos escolares. Desde entonces, he procurado aplicar estrategias que permitan construir esos puentes, integrando el *andamiaje* como una herramienta cotidiana en mi enseñanza. Esto ha implicado observar con atención el punto de partida de cada estudiante, ofrecer ejemplos vinculados a su contexto inmediato, acompañar sus procesos

con preguntas orientadoras y retirar gradualmente las ayudas conforme se fortalecen sus comprensiones. He comprobado que el aprendizaje significativo no es un resultado automático de enseñar, sino una posibilidad que se activa cuando se conjugan las condiciones adecuadas, cuando el contenido es relevante, cuando hay mediación consciente y cuando se reconoce el valor de lo que el estudiante ya sabe.

Esta concepción ha reconfigurado mi forma de planear y de estar en el aula. Ya no concibo la enseñanza como una mera entrega de contenidos, ni como una obligación de cumplir con un currículo inflexible, sino como una oportunidad de entrelazar saberes, emociones y experiencias. Es precisamente desde esta mirada que comprendo la importancia de analizar ahora las condiciones que permiten que el aprendizaje significativo ocurra, especialmente en el contexto de la educación primaria.

3.1.2 Condiciones para que ocurra el aprendizaje significativo en primaria

La implementación del *aprendizaje significativo* en la educación primaria requiere una serie de condiciones tanto didácticas como institucionales que favorezcan la conexión entre los nuevos contenidos y los saberes previos del alumnado. A partir de mi experiencia docente, he identificado varias de estas condiciones que resultan clave para que el proceso de enseñanza-aprendizaje trascienda y se convierta en una experiencia con sentido.

En primer lugar, es fundamental contar con un currículo flexible, que permita adaptarse a los intereses, contextos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. En la práctica, esto ha implicado para mí reinterpretar los contenidos del programa oficial a través de propuestas didácticas vinculadas con la realidad cotidiana de los niños. Esta adaptación constante busca activar procesos de *asimilación* y *acomodación*, de manera que el conocimiento nuevo se integre de forma coherente a sus estructuras cognitivas previas. En segundo lugar, el rol del docente debe estar marcado por una actitud abierta a la escucha, la empatía y la disposición a aprender junto con los estudiantes. Esta postura no solo facilita la construcción del vínculo pedagógico, sino que permite identificar la *zona de desarrollo próximo* de cada estudiante, y con ello, ofrecer un *andamiaje* para que avancen progresivamente hacia aprendizajes más complejos.

En una ocasión en una clase de inglés con un grupo de tercer grado al inicio del ciclo escolar. Noté mucha apatía y vergüenza relacionada al tener que hablar en otro idioma cuando intenté enseñar expresiones básicas de saludo y despedida. Para transformar esa situación, propuse un evento de “networking” escolar, en el que las estudiantes se presentaban y despedían en inglés frente a compañeros de grados superiores. Se organizó todo un evento, con coffee break, cada alumna tomó un rol profesional y usaron vestimenta relacionada a su profesión para hacerlo más vivencial. La actividad generó tal entusiasmo que, durante varios días, las observé en el recreo jugando a ser empresarias, repitiendo en inglés lo aprendido. Esta experiencia no solo activó un proceso de *asimilación* real, sino que permitió que el contenido abstracto adquiriera sentido en su entorno social, despertando una motivación genuina.

En tercer lugar, es necesario reconocer que las condiciones estructurales y sociales también inciden directamente en la posibilidad de generar *aprendizaje significativo*. Si bien es cierto que factores como la falta de recursos materiales, la sobrepoblación en el aula o las situaciones de vulnerabilidad social pueden dificultar el trabajo docente, he aprendido que estos retos no determinan de manera absoluta el fracaso o éxito del aprendizaje. En contextos complejos, he sido testigo de cómo los niños y niñas logran construir aprendizajes profundos cuando se sienten escuchados, valorados y emocionalmente seguros. En este sentido, reafirmo que el vínculo entre docente y estudiante constituye una de las condiciones más determinantes para que el conocimiento no solo se enseñe, sino que verdaderamente se aprenda.

Estas experiencias me han mostrado que el *aprendizaje significativo* no ocurre por inercia ni únicamente dentro de las cuatro paredes del aula. Se trata de una posibilidad que se activa cuando convergen una planificación flexible, una actitud docente reflexiva y un entorno afectivo y cultural que invite a los estudiantes a *construir sentido* en lo que aprenden.

3.1.3 El aprendizaje significativo en acción: relatos desde mi experiencia docente

Cuando el *aprendizaje significativo* ocurre, los estudiantes no solo comprenden mejor los contenidos escolares, sino que se implican de forma más activa en su proceso de aprendizaje y desarrollan habilidades que trascienden el aula. Esta afirmación, respaldada por autores

como Ausubel (Ausubel, 1963) y por diversas investigaciones en el campo de la pedagogía constructivista, han generado impacto en mi propia práctica. Uno de los beneficios más evidentes que he observado es el incremento en la motivación y la participación del alumnado cuando las actividades didácticas se conectan con su contexto, intereses y experiencias personales.

Recuerdo, por ejemplo, una experiencia particularmente enriquecedora al trabajar el tema de las rutinas diarias en inglés. Propuse la elaboración de un “Daily Routine Book”, en el que cada estudiante describía su día a través de frases simples como *I wake up at 7 o'clock, I brush my teeth, I go to school*, entre otras. Las niñas utilizaron fotografías familiares y dibujos para ilustrar sus actividades cotidianas. La actividad no solo permitió trabajar estructuras gramaticales básicas y ampliar el vocabulario, sino que también fortaleció la expresión oral, la creatividad y el sentido de pertenencia al grupo. En términos de aprendizaje, observé cómo el nuevo contenido se *asimilaba* de manera natural al relacionarse con experiencias reales y cómo los estudiantes *acomodaban* sus conocimientos previos del idioma a nuevas formas de expresión. Este proceso estuvo apoyado por un *andamiaje* intencional, brindando modelos y estructuras claras antes de pasar a la producción autónoma.

Sin embargo, no todas las experiencias han sido exitosas. He atravesado momentos de frustración que se han convertido en aprendizajes clave. Recuerdo especialmente una situación durante mi primer año como docente, cuando intenté implementar una metodología basada en proyectos sin contar con la preparación ni los apoyos necesarios. El objetivo era trabajar el vocabulario de los animales y sus hábitats en inglés mediante la construcción de maquetas grupales y presentaciones orales. La idea era que los estudiantes investigaran, construyeran y luego presentaran en inglés lo aprendido, usando frases como “*The tiger lives in the jungle*” o “*The polar bear lives in the Arctic*”. Sin embargo, no proporcioné los *andamios* necesarios para que los alumnos pudieran comprender y utilizar el vocabulario de forma progresiva. El resultado fue un grupo desorganizado, estudiantes confundidos, frustración generalizada y una fuerte sensación de fracaso personal.

Esa experiencia, aunque difícil, fue un punto de inflexión. Al analizar lo ocurrido con honestidad y autocrítica, comprendí que el problema no residía en la metodología en sí, sino en su ejecución. Reconocí la necesidad de incorporar actividades previas centradas en la

comprensión auditiva, juegos de vocabulario y práctica guiada antes de solicitar una producción compleja. Comprendí que los procesos de *asimilación* y *acomodación* requieren tiempo, acompañamiento y una secuencia didáctica bien estructurada. Desde entonces, planifico con mayor claridad, busco anticipar posibles obstáculos y, sobre todo, me mantengo abierta a aprender de mis propios errores. Aprendí que el aprendizaje significativo también ocurre para el maestro, cuando se atreve a reconocer sus errores y convertirlos en oportunidades de mejora.

Reflexionar sobre el *aprendizaje significativo* en la educación primaria me ha permitido redescubrir las motivaciones que me llevaron a dedicarme a la enseñanza y comprender con mayor profundidad los desafíos que implica construir una educación más humana, pertinente y transformadora. Este tipo de aprendizaje no solo transforma a los estudiantes; también transforma a quien enseña. Cada experiencia, cada acierto y cada error han contribuido a la construcción de un saber práctico, en constante diálogo con la teoría, y guiado por un compromiso ético con la educación pública y de calidad.

Trasladar los principios del *aprendizaje significativo* a otros campos de la enseñanza, como el de las lenguas extranjeras, plantea nuevos desafíos que merecen una revisión particular. En los siguientes apartados continuaré enfocándome en nivel primaria, pero analizando específicamente los retos del aprendizaje significativo en la enseñanza de lenguas extranjeras, con énfasis en tres dimensiones clave: en primer lugar, las dificultades para activar y vincular conocimientos previos cuando se trata de una lengua que no forma parte del repertorio cotidiano del alumnado; en segundo lugar, las barreras afectivas y motivacionales que pueden surgir al enfrentarse a un idioma nuevo; y finalmente, las limitaciones pedagógicas y contextuales que obstaculizan la implementación de estrategias verdaderamente significativas. Esta reflexión se nutrirá de mi experiencia concreta en la enseñanza del francés.

3.2 Retos del aprendizaje significativo en la enseñanza de lenguas extranjeras

Implementar un enfoque de *aprendizaje significativo* en la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel de primaria supone múltiples desafíos. A diferencia de otras áreas del conocimiento, el aprendizaje de una lengua extranjera conlleva una distancia cultural, lingüística y emocional que puede dificultar la conexión con los saberes previos del

estudiante. A lo largo de mi práctica docente he identificado tres ejes clave que ilustran estos desafíos: primero, las dificultades para activar y vincular conocimientos previos en un idioma distinto al materno; segundo, las barreras afectivas y motivacionales que emergen en este proceso; y tercero, las limitaciones pedagógicas y contextuales que enfrentamos al intentar implementar estrategias significativas. Estos tres ejes conforman el núcleo de reflexión del presente apartado, en el cual me propongo recuperarlos y desglosarlos a partir de mi experiencia y del sustento teórico correspondiente.

3.2.1 Dificultades para activar y vincular conocimientos previos en una lengua extranjera

Uno de los pilares fundamentales del aprendizaje significativo es la activación y vinculación de conocimientos previos (Ausubel, 1963). Sin embargo, cuando se enseña una lengua extranjera como el inglés o el francés a estudiantes de primaria, este proceso se vuelve más complejo, pues el idioma en sí no forma parte del entorno cotidiano de la mayoría de los alumnos. En este contexto, la construcción de significados exige puentes más elaborados entre lo conocido y lo nuevo.

Una herramienta clave para facilitar esta activación es el uso de organizadores previos, entendidos como estructuras de conocimiento que se presentan antes del nuevo contenido para ayudar al alumno a relacionarlo con lo que ya sabe (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978). En mi experiencia, estos organizadores han sido fundamentales para introducir temas como los alimentos, las rutinas diarias o las partes del cuerpo, conectando con conocimientos adquiridos en su lengua materna. Por ejemplo, al iniciar una unidad sobre la descripción física, utilicé imágenes de personajes de caricaturas conocidas, lo que permitió a los estudiantes identificar vocabulario visualmente y establecer relaciones inmediatas con lo que ya sabían en español. Estos recursos visuales y lingüísticos facilitaron la comprensión inicial y sentaron las bases para introducir nuevo léxico en francés de manera significativa.

Stephen Krashen (1982) aporta dos conceptos esenciales para comprender esta dificultad: la hipótesis del filtro afectivo y la noción de *input* comprensible. Según la primera, los factores emocionales como la ansiedad, la baja autoestima o la falta de motivación pueden actuar como un filtro que impide la adquisición de una lengua, bloqueando el procesamiento del contenido lingüístico. En consecuencia, si un estudiante no se siente seguro, motivado o interesado, difícilmente podrá activar sus esquemas previos o establecer conexiones

duraderas. Este aspecto será abordado con mayor profundidad en el siguiente apartado, dedicado a las barreras afectivas y motivacionales en el aprendizaje de un nuevo idioma.

Por otro lado, el *input* comprensible se refiere al lenguaje que los estudiantes pueden entender, incluso si no dominan todas sus estructuras gramaticales. Krashen (1985) sostiene que el aprendizaje se facilita cuando el contenido se encuentra ligeramente por encima del nivel actual del alumno y se presenta en un contexto significativo. Desde esta perspectiva, el rol del docente es generar experiencias lingüísticas contextualizadas que permitan al estudiante inferir significados, apoyarse en sus conocimientos previos y avanzar progresivamente en la adquisición del idioma.

En mi aula, he comprobado la eficacia de esta noción al emplear estrategias como los audiocuentos ilustrados, donde los estudiantes escuchan una narración sencilla en francés acompañada de imágenes que refuerzan el significado. En una ocasión, al trabajar el cuento “*Le petit monstre vert*”, los alumnos anticipaban el vocabulario relacionado con las partes del cuerpo a partir de ilustraciones previas, lo que les permitió comprender la historia sin necesidad de traducción palabra por palabra. Este tipo de actividad no solo facilita el aprendizaje léxico, sino que también fomenta una actitud positiva ante el idioma y refuerza la confianza en sus propias capacidades de comprensión.

Este enfoque exige repensar las prácticas tradicionales de enseñanza de lenguas extranjeras en primaria, que suelen centrarse en la memorización de vocabulario aislado o frases descontextualizadas. En su lugar, se requiere una enseñanza que propicie la asimilación y acomodación (Piaget, 1975) de los nuevos contenidos a través de situaciones auténticas y afectivamente significativas para los niños.

En suma, la activación de conocimientos previos en una lengua extranjera requiere no solo de estrategias bien planificadas como los organizadores previos y el *input* comprensible, sino también de un entorno emocionalmente seguro y motivador. Precisamente, las barreras afectivas y motivacionales que interfieren en este proceso constituyen el eje del siguiente apartado, donde profundizaré en cómo estas dimensiones impactan el aprendizaje de lenguas extranjeras y qué acciones he emprendido para abordarlas en mi práctica docente.

3.2.2 Barreras afectivas y motivacionales en el aprendizaje de un nuevo idioma

Más allá de los desafíos cognitivos y lingüísticos, la enseñanza de una lengua extranjera en primaria se ve profundamente influenciada por factores afectivos y motivacionales. A lo largo de mi práctica docente, he podido constatar que el estado emocional de los estudiantes condiciona significativamente su disposición para aprender. En muchos casos, las verdaderas barreras no se encuentran en la complejidad del idioma, sino en emociones como el miedo al ridículo, la ansiedad al hablar en público, la baja autoestima o la sensación de que lo aprendido carece de sentido o relevancia en su vida cotidiana. Esta observación se alinea con la hipótesis del filtro afectivo de Stephen Krashen (1982), quien señala que tales emociones pueden bloquear el proceso de adquisición del lenguaje al interferir con la recepción del input lingüístico.

Estas emociones generan una especie de muro invisible en el aula, un bloqueo que inhibe la participación espontánea, reduce la curiosidad y limita la capacidad de los alumnos para aprovechar las oportunidades de interacción lingüística. Con el paso del tiempo, he aprendido que incluso las mejores estrategias didácticas pueden resultar poco efectivas si no se trabaja simultáneamente en fortalecer un entorno emocionalmente seguro y motivador. El estudiante necesita sentirse valorado, comprendido y libre de juicio para poder abrirse al uso de una lengua que no domina, y atreverse a comunicarse desde la incertidumbre.

He presenciado numerosas situaciones donde estas barreras afectivas se manifiestan con claridad. Recuerdo el caso de una alumna que, durante varias semanas, evitaba cualquier participación oral en clase de inglés. No importaba que tan sencilla fuera la pregunta, bajaba la mirada y murmuraba la respuesta en voz muy baja, casi inaudible. Al conversar con ella en privado, descubrí que temía pronunciar mal y ser corregida frente a sus compañeros. Para ella, el error no era una oportunidad de aprendizaje, sino una fuente de vergüenza. Fue necesario acompañarla con paciencia, asignarle tareas orales en parejas y reforzar cada pequeño avance para que, poco a poco, se sintiera segura de expresarse.

En otro grupo, tuve a una alumna con grandes habilidades para la lectura en francés, pero completamente bloqueada al momento de hablar. Su ansiedad era tan alta que sudaba

visiblemente cada vez que debía leer en voz alta. En estos casos, comprendí que no bastaba con ofrecer *input* adecuado al nivel del grupo. Era imprescindible trabajar en la parte emocional, reducir la presión, normalizar el error, y ofrecer espacios de participación en los que el alumno sintiera control y confianza.

Consciente de estas realidades, he procurado desde el inicio del ciclo escolar establecer normas y dinámicas que favorezcan un ambiente de respeto, confianza y entusiasmo. Uno de los primeros mensajes que transmito al grupo es que todos estamos en proceso de aprendizaje y que equivocarse es parte natural del camino. Insisto en la importancia de expresarse en el idioma que se está aprendiendo, ya sea inglés o francés, sin temor a la pronunciación imperfecta. Reitero constantemente que en el aula nadie se burla de los errores de otros, y que el valor está en atreverse a participar y comunicar. Este mensaje se refuerza en cada sesión, en cada retroalimentación y en cada interacción, convirtiéndose en parte de la cultura del aula.

Una de las estrategias que ha generado mayor impacto positivo en este sentido ha sido la implementación de los *airplane tickets*, una dinámica motivacional que recorre todo el ciclo escolar. Desde las primeras semanas de clase, explico al grupo que recibirán boletos semanales cada vez que utilicen expresiones del aula, frases básicas o realicen intervenciones orales en inglés o francés, dependiendo del idioma en curso. Estos boletos no solo reconocen el esfuerzo de comunicarse en la lengua meta, sino que funcionan como una herramienta de refuerzo positivo y compromiso constante.

Al final de cada trimestre, los alumnos que han acumulado más boletos participan en un “viaje” simbólico a una ciudad angloparlante o francoparlante. Ese día, el aula se transforma en un espacio temático, traemos comida típica del lugar, escuchamos música en el idioma, decoramos el salón con imágenes de monumentos y sitios turísticos, y sellamos nuestros *pasaportes* personales. Esta actividad, que mezcla el juego simbólico con contenidos culturales, ha logrado despertar gran motivación en el grupo, especialmente en estudiantes que inicialmente se mostraban tímidos o reacios a hablar en otro idioma.

Más allá del carácter lúdico de la dinámica, el objetivo es fomentar la participación auténtica, reducir la ansiedad comunicativa y demostrar que el aprendizaje de una lengua puede ser una experiencia significativa, divertida y emocionalmente positiva. He observado que, al ofrecer

un contexto afectivo estable y motivador, los estudiantes se muestran más dispuestos a explorar el idioma, a asumir riesgos comunicativos y a valorar su progreso.

En este sentido, la dimensión afectiva no puede considerarse un aspecto secundario en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Por el contrario, constituye un eje central sobre el cual se construye la confianza, la participación y, en última instancia, el aprendizaje significativo. Mi labor como docente, entonces, no se limita a enseñar estructuras lingüísticas, sino a crear las condiciones emocionales que permitan a los alumnos involucrarse de manera genuina con el idioma y con su propio proceso formativo. Sin embargo, incluso cuando se logra atender esta dimensión afectiva, persisten una serie de limitaciones pedagógicas y contextuales que dificultan la implementación plena de estrategias significativas, tema que abordaré en el siguiente apartado.

3.2.3 Limitaciones pedagógicas y contextuales en la implementación de estrategias significativas

Pese a contar con una base teórica sólida y una disposición personal comprometida, implementar estrategias de *aprendizaje significativo* en contextos reales de enseñanza presenta numerosos desafíos. Las condiciones pedagógicas y estructurales de muchas escuelas primarias limitan seriamente la posibilidad de aplicar metodologías centradas en el estudiante, que favorezcan la conexión entre los nuevos contenidos y los saberes previos del alumnado. Entre estas limitaciones, destacan la sobrepoblación en el aula, la escasez de materiales didácticos, la falta de formación continua específica para la enseñanza de lenguas extranjeras, la infraestructura inadecuada y, en particular, el poco tiempo asignado a materias como el francés dentro del horario escolar.

En mi trayectoria docente, estas barreras han sido una constante que me ha obligado a replantear y ajustar mis estrategias con frecuencia. Una experiencia particularmente reveladora tuvo lugar en una escuela pública en la que, por falta de aulas disponibles, impartía clases de inglés en una biblioteca compartida con otros grupos. La falta de un espacio fijo dificultaba la ambientación del aula con materiales visuales y el uso de dinámicas que implicaran movimiento o trabajo en estaciones. A pesar de ello, intenté crear un ambiente propicio mediante recursos portátiles, llevaba carteles, tarjetas ilustradas, juegos impresos y una pequeña bocina para reproducir audios auténticos. Sin embargo, el tiempo que debía

destinar a montar y desmontar estos materiales reducía considerablemente el tiempo efectivo de clase.

Otro reto importante lo viví en una escuela donde no se contaba con ningún tipo de material tecnológico. Esto me llevó a desarrollar actividades completamente manuales, como tarjetas didácticas, ruletas de preguntas y pequeños tableros de juegos lingüísticos. Una vez, diseñé una actividad de “*mercado en francés*”, en la que los estudiantes fingían comprar y vender productos usando expresiones básicas. Aunque la idea era crear una situación comunicativa auténtica, los alumnos tenían dificultades para recordar las frases clave, ya que no había recursos audiovisuales que reforzaran la pronunciación ni tiempo suficiente para ensayar antes de la actividad. Me di cuenta de que, aunque el diseño era adecuado en teoría, la falta de medios para practicar el *input comprensible* con antelación limitaba los resultados.

Además de las restricciones materiales, existen también limitaciones relacionadas con los marcos curriculares y los enfoques institucionales. En ocasiones, he sentido una presión implícita por avanzar rápidamente en los contenidos, cumplir con planificaciones rígidas y obtener resultados visibles, lo cual va en contra del ritmo natural del *aprendizaje significativo*, que requiere tiempo, exploración y reflexión. He tenido grupos en los que el entusiasmo inicial se diluía porque no podía profundizar como hubiera deseado en actividades más abiertas y exploratorias. Esta tensión entre lo prescrito y lo pedagógicamente deseable ha sido fuente de frustración, pero también de crecimiento profesional.

Un momento que me marcó especialmente ocurrió cuando decidí implementar una actividad de creación de historietas en francés, partiendo de estructuras sencillas y vocabulario ya trabajado. La intención era promover la *transferencia significativa* del lenguaje aprendido hacia un producto creativo. Sin embargo, varias alumnas se sintieron inseguras, no por desconocer el contenido, sino por la presión del tiempo y la falta de acompañamiento más personalizado. Fue entonces cuando comprendí con mayor claridad la necesidad de atender no solo al contenido y a la metodología, sino también a la *zona de desarrollo próximo* de cada estudiante, respetando sus ritmos y emociones.

Estas vivencias me han enseñado que no basta con tener buenas intenciones o ideas pedagógicamente valiosas. El *aprendizaje significativo* exige una mediación intencionada, sensible al contexto y al momento del grupo. Requiere una planificación realista que combine

creatividad con estructura, y una constante disposición a observar, adaptar y replantear. Hoy sé que una estrategia no puede implementarse de forma aislada del entorno, debe construirse considerando los recursos disponibles, las características de los alumnos, las condiciones institucionales y, sobre todo, la dimensión humana de la enseñanza.

Reflexionar sobre los retos del *aprendizaje significativo* en la enseñanza de lenguas extranjeras en primaria me ha permitido reconocer no solo los límites estructurales del sistema educativo, sino también las posibilidades transformadoras que emergen cuando se enseña con sentido, desde la empatía y el compromiso. En este marco, resulta fundamental compartir y analizar algunas de las estrategias didácticas que he puesto en práctica, y que han contribuido tanto con aciertos, como con áreas de mejora, a fomentar un aprendizaje más significativo en mis clases de francés lengua extranjera. A continuación, presento una mirada reflexiva sobre dichas estrategias, organizadas en torno a las habilidades receptivas y productivas del idioma.

3.3 Estrategias empleadas en la enseñanza del FLE: una mirada reflexiva

La enseñanza del francés lengua extranjera (FLE) en primaria exige una planificación cuidadosa y una constante creatividad pedagógica. El contexto escolar, las características del alumnado y los objetivos lingüísticos requieren que cada estrategia esté cuidadosamente pensada para promover no solo la adquisición del idioma, sino también el disfrute del proceso de aprendizaje. En este apartado, me propongo presentar algunas de las estrategias didácticas que he empleado en el aula, organizadas en torno a las competencias lingüísticas que demanda el aprendizaje del francés: la comprensión lectora y auditiva, la expresión escrita, y la expresión oral e interacción.

Al diseñar estas estrategias, consideré la diferencia entre *habilidades receptivas* (leer y escuchar) y *habilidades productivas* (escribir y hablar), reconociendo que las primeras suelen desarrollarse antes y con mayor seguridad, mientras que las segundas requieren una participación más activa y, por lo tanto, exponen con mayor frecuencia a barreras emocionales y comunicativas. También me apoyé en los *organizadores previos*, concepto que ya ha sido abordado en apartados anteriores de este trabajo, entendidos como recursos o actividades introductorias que facilitan la activación de conocimientos previos y permiten

establecer vínculos significativos con los nuevos contenidos, favoreciendo así una construcción del aprendizaje más coherente y duradera.

A continuación, presento una reflexión sobre las estrategias empleadas en cada una de estas habilidades, acompañada de anécdotas personales que han marcado mi práctica docente.

3.3.1 Comprensión lectora y auditiva

En el caso de la comprensión, se trata de una competencia lingüística receptiva fundamental para la adquisición de un idioma extranjero como el francés. La comprensión lectora y auditiva implica la capacidad de captar, interpretar y procesar mensajes orales y escritos, lo cual es crucial para construir una base sólida en el aprendizaje del idioma. En el aula, esta competencia no solo facilita la adquisición de nuevo vocabulario y estructuras gramaticales, sino que también contribuye a que las alumnas desarrollen confianza y motivación para enfrentar desafíos comunicativos posteriores.

Mi objetivo ha sido que las alumnas se familiaricen progresivamente con el francés a través de materiales que sean significativos para ellas, en el sentido ya abordado anteriormente en el presente trabajo, es decir, que conecten con sus intereses, experiencias y conocimientos previos, con un lenguaje claro, adaptado a su nivel y accesible, para mantener su interés y promover una comprensión real del contenido. En este sentido, la selección cuidadosa de recursos auditivos y textuales se convierte en un organizador previo esencial, pues permite establecer puentes entre lo nuevo y lo ya conocido, facilitando la construcción de significados y favoreciendo un aprendizaje duradero. Las estrategias que he empleado, para trabajar la comprensión lectora y auditiva, responden a esta necesidad de hacer la comprensión atractiva y contextualizada, apoyándose en recursos visuales y actividades dinámicas que permiten a las alumnas relacionar el francés con situaciones y temas que les resultan cercanos y motivadores.

“Écoute et imagine” es una estrategia que he utilizado con muy buenos resultados para trabajar la comprensión auditiva en francés desde edades tempranas. Se basa en la exposición significativa al idioma a través de cuentos grabados, acompañados de apoyos visuales como pictogramas, ilustraciones o tarjetas con imágenes clave. Esta combinación de estímulos, de lo que escuchan y lo que ven, les permite a las alumnas construir el sentido general del relato

sin depender de traducciones palabra por palabra. Así, el aprendizaje del idioma se da de forma más intuitiva y contextual, algo que he podido observar directamente en el aula.

La secuencia didáctica que sigo con esta estrategia tiene varias etapas muy concretas. Primero, las alumnas escuchan el cuento completo sin interrupciones, prestando atención tanto a los sonidos y la entonación como a las imágenes que lo acompañan. Después, volvemos a escuchar la historia pero en fragmentos más cortos. A medida que surgen palabras clave, las niñas las van reconociendo con ayuda de las ilustraciones. Finalmente, trabajamos con tarjetas ilustradas que contienen preguntas sencillas sobre el cuento. Esto no solo refuerza la comprensión literal, sino que también permite hacer inferencias básicas a partir del contexto. Es un momento donde se activa vocabulario que ya han visto en otras situaciones comunicativas, funcionando también como un organizador previo que conecta lo nuevo con lo que ya conocen.

Uno de los cuentos que más disfrutó el grupo fue *La chenille qui fait des trous*. Este relato resultó muy útil para trabajar vocabulario relacionado con los alimentos, los días de la semana y estructuras como *elle mange* o *elle a faim*. Gracias a su estructura repetitiva y el ritmo de la narración, se convirtió en una actividad muy atractiva. Recuerdo con especial claridad a una alumna que usualmente tenía muchas dificultades para mantenerse concentrada en clase, pues tenía diagnóstico de TDAH. Sin embargo, durante esta sesión, se mostró serena, atenta y completamente involucrada. Seguía la historia con interés, identificaba las frutas sin dificultad y respondía con seguridad a las preguntas. Fue una escena que me reafirmó el valor de los recursos audiovisuales como facilitadores no solo del aprendizaje, sino también de la atención y la implicación emocional.

Desde mi experiencia, “**Écoute et imagine**” no solo fortalece la comprensión auditiva, sino que también abre el camino de forma muy natural hacia la producción oral. Las estructuras repetidas en contextos significativos acaban apareciendo en la propia expresión de las alumnas casi sin que se den cuenta. Además, al no sentirse presionadas a hablar desde el principio, se genera un clima de confianza que reduce la ansiedad y favorece la participación en actividades posteriores.

En definitiva, considero que esta estrategia ofrece un equilibrio muy valioso entre input comprensible, motivación, conexión emocional y activación de conocimientos previos.

Todos estos elementos se conjugan para promover un aprendizaje verdaderamente significativo en el aula de lengua extranjera. A partir de estas experiencias, comprendí la importancia de crear rutas de exposición y exploración que permitan a las alumnas avanzar de manera autónoma y placentera en la lengua. A continuación comparto la siguiente estrategia: **“La route des lecteurs”**, que amplía el enfoque receptivo hacia prácticas lectoras guiadas y significativas.

“La route des lecteurs” es una estrategia que he implementado para trabajar la comprensión lectora desde un enfoque activo, cooperativo y significativo. A diferencia de una lectura estática o lineal, esta propuesta transforma el aula en un circuito de estaciones, cada una con un texto breve adaptado y una consigna específica de comprensión. La actividad permite integrar el movimiento, la exploración personal y la interacción social, favoreciendo a estudiantes con distintos estilos de aprendizaje, especialmente a aquellas que disfrutan del trabajo práctico y colaborativo.

Esta estrategia se presenta en distintas etapas. En primer lugar, realizo una activación de conocimientos previos a través de una breve lluvia de ideas sobre el tema central del circuito (por ejemplo, la primavera, los animales del jardín, o los colores). Este momento sirve como organizador previo y genera una base léxica común, que ayuda a las alumnas a anticipar el tipo de vocabulario y estructuras que encontrarán en los textos. Este paso también contribuye a despertar el interés y motivar la participación desde el inicio.

En la segunda etapa, explico el funcionamiento del circuito, las alumnas recorrerán distintas estaciones distribuidas por el aula. Cada estación presenta un pequeño texto en francés (de uno o dos párrafos) acompañado de imágenes y una serie de actividades breves de comprensión: completar frases, relacionar imágenes con palabras, responder preguntas simples o clasificar información e incluso representar el diálogo del texto con marionetas. El recorrido puede hacerse de forma individual, en parejas o en pequeños grupos, según el nivel del grupo y los objetivos de la sesión. Las alumnas avanzan a su ritmo, anotando sus respuestas en hojas de trabajo o cuadernos.

La tercera etapa es el recorrido activo, donde observo y acompaño de forma flexible a quienes lo necesitan, aclarando dudas o guiando la lectura cuando es necesario. Aquí es donde se

evidencian las diferentes formas de abordar el texto y las necesidades específicas de cada estudiante. En algunas sesiones, para favorecer la autonomía, incluyo pistas visuales o glosarios ilustrados junto a las estaciones, especialmente cuando se trata de grupos con niveles heterogéneos. Finalmente, realizamos una retroalimentación grupal, en la que recuperamos las respuestas, socializamos estrategias lectoras y, en algunos casos, proponemos una pequeña tarea creativa de cierre, como inventar un título nuevo, dibujar una escena del texto o escribir una frase con el vocabulario aprendido.

Una de las ediciones más exitosas fue la dedicada a la primavera y los animales del jardín. Noté un entusiasmo generalizado en el grupo, particularmente entre las alumnas que suelen mostrar inquietud durante actividades más sedentarias. El hecho de poder moverse por el aula, colaborar con sus compañeras y descubrir “sorpresas” en cada estación resultó motivador. Recuerdo a una alumna que, en otras sesiones, se mostraba muy distraída. Ese día, sin embargo, estuvo concentrada y participativa durante todo el recorrido. Me comentó al final que le gustaba “leer mientras caminaba”, lo cual me llevó a reflexionar sobre la importancia de diversificar nuestras propuestas didácticas.

No obstante, también observé ciertas dificultades. Algunas alumnas con menor dominio del francés se vieron abrumadas al enfrentarse a varias estaciones sin apoyos suficientes. A partir de esa experiencia, diseñé versiones adaptadas con un mayor uso de recursos visuales, textos más breves y consignas más accesibles, lo que permitió una participación más equitativa. Este ajuste mejoró notablemente el compromiso de esas alumnas y redujo la ansiedad que habían mostrado en la primera versión.

En lo personal, **“La route des lecteurs”** me ha enseñado que la comprensión lectora no tiene que limitarse a leer y subrayar en el cuaderno. Incorporar el cuerpo, el espacio y la colaboración transforma la experiencia lectora en algo más vivo y memorable. A pesar de que aún estoy explorando formas de profundizar la comprensión más allá del reconocimiento de palabras clave, por ejemplo, incluyendo preguntas abiertas o actividades de síntesis al final del recorrido, considero que esta estrategia aporta dinamismo, motivación y un enfoque lúdico que refuerza el aprendizaje significativo del francés como lengua extranjera.

Del mismo modo que la lectura puede vivirse de forma activa y creativa, también la expresión escrita puede abordarse desde propuestas que despierten la imaginación, den sentido a lo que se escribe y se inserten en un aprendizaje activo y contextualizado. Al igual que en las estrategias anteriores, los organizadores previos y la conexión con experiencias significativas juegan un papel clave para facilitar la producción escrita. A continuación, presento algunas estrategias que he utilizado para fomentar la escritura en francés desde este enfoque integral.

3.3.2 Expresión escrita

La escritura, al tratarse de una habilidad productiva, ha exigido de mi parte una intervención didáctica más cuidadosa y planificada. A diferencia de las habilidades receptivas, donde las alumnas pueden apoyarse en claves visuales o auditivas, la producción escrita implica enfrentarse directamente a la lengua, organizar ideas, aplicar estructuras y asumir riesgos. En este proceso, he descubierto que es fundamental crear espacios creativos, seguros y emocionalmente motivadores. Una de las estrategias que ha dado mejores resultados en este sentido ha sido “**Ma BD en français**”, una actividad centrada en la creación de cómics como forma de expresión escrita.

La secuencia didáctica de esta estrategia se construye en varias fases, cuidadosamente diseñadas para acompañar a las alumnas desde la comprensión hasta la producción. En una primera etapa, trabajo con el grupo expresiones básicas de uso frecuente: saludos, emociones, acciones cotidianas y estructuras simples en presente. Estas expresiones son introducidas mediante juegos, canciones, mini-diálogos y lectura de tiras cómicas breves, lo que permite que las alumnas se familiaricen con el formato textual y visual del cómic, de igual manera se platica y se presenta un poco de la historia y cultura sobre los cómics en países francoparlantes, para empapar un poco del contexto de dicha estrategia.

Posteriormente, presentamos ejemplos auténticos de cómics en francés adaptados al nivel del grupo, donde analizamos conjuntamente la estructura narrativa (inicio, desarrollo y desenlace), el uso del lenguaje en los globos de diálogo, y la relación entre texto e imagen. Esta etapa es clave para sentar las bases del trabajo posterior, ya que las alumnas comienzan a identificar modelos que luego podrán imitar o adaptar. Antes de comenzar la redacción, utilizamos organizadores gráficos para planificar las ideas: esquemas con viñetas vacías, bancos de palabras y expresiones útiles, listas de personajes y escenarios posibles. Este

andamiaje previo les brinda seguridad y estructura, y reduce la ansiedad que muchas sienten frente a la página en blanco. Me aseguro de acompañarlas durante esta fase, resolviendo dudas y validando sus ideas, lo cual genera un ambiente de confianza y entusiasmo.

La etapa de producción del cómic es sin duda la más rica. Cada alumna diseña su propia historia en viñetas, integrando tanto el lenguaje aprendido como sus propios intereses y creatividad. Recuerdo con especial emoción el caso de una alumna que usualmente evitaba escribir en clase, pero le encantaba dibujar. Por lo tanto, al presentarle esta actividad, se mostró inmediatamente entusiasmada. Su historia trataba de *un chien magique* que volaba por el parque y ayudaba a los niños perdidos a encontrar el camino a casa. No solo completó su cómic con gran dedicación, pues diseñó unos dibujos increíbles, sino que pidió hacer una segunda versión con una nueva aventura del mismo personaje. Verla escribir y conectar los dibujos con tanta alegría y sin temor a equivocarse fue para mí una prueba clara del poder motivador de los formatos alternativos de escritura.

Finalmente, las alumnas presentan sus cómics al grupo, ya sea leyéndolos en voz alta, mostrándolos en una galería dentro del aula, o compartiéndolos por turnos en pequeños grupos. Esta etapa de socialización tiene un impacto muy positivo, ya que les permite recibir retroalimentación positiva, reforzar el sentido de logro y valorar la producción de sus compañeras. En muchas ocasiones, incluso las alumnas con bajo rendimiento académico se destacan en esta actividad, mostrando una creatividad y sensibilidad que no siempre emerge en otras tareas más convencionales.

Desde mi experiencia, **“Ma BD en français”** ha demostrado ser una estrategia altamente efectiva no solo para desarrollar la competencia escrita, sino también para fortalecer la autoestima lingüística, fomentar la autonomía, impulsar la creatividad y promover una relación afectiva positiva con el idioma. La posibilidad de jugar con el lenguaje, de crear mundos propios y de expresarse en un formato visual y accesible ha permitido que mis alumnas se apropien del francés desde un lugar lúdico, significativo y profundamente personal. En resumen, esta estrategia ha reforzado en mí la convicción de que la enseñanza de la escritura en lengua extranjera no debe limitarse a ejercicios gramaticales o redacciones

tradicionales, sino que debe abrir espacios diversos de producción, donde cada estudiante pueda encontrar su voz y su forma de construir sentido en el idioma.

En esta misma línea de favorecer una escritura con sentido y propósito, surge la estrategia del **“Carnet de correspondance”**, que incorpora la dimensión comunicativa y relacional de la lengua, al permitir que las alumnas escriban para alguien más y construyan intercambios auténticos en francés.

La estrategia **“Carnet de correspondance”** ha sido muy entretenida y fructífera en mi práctica docente para fomentar la producción escrita en francés como lengua extranjera. Se trata de una actividad que simula un intercambio epistolar con una persona francoparlante ficticia, a través de un cuaderno o carpeta personal que cada alumna conserva y en la cual responde semanalmente a cartas modelo que yo les proporciono. Este formato no solo promueve la escritura como una práctica regular y significativa, sino que también crea un vínculo afectivo con el idioma, al presentarlo en un contexto de comunicación personal y auténtica.

La secuencia didáctica de esta estrategia inicia cada semana con la introducción de una nueva carta, cuidadosamente redactada en un nivel acorde al grupo. Estas cartas son colocadas en un “buzón” dentro del aula, lo que añade un elemento lúdico y de expectativa. Las alumnas se acercan, eligen una carta al azar, y descubren el contenido del mensaje de su supuesta amiga francófona. Antes de comenzar a escribir, dedicamos una parte de la clase a trabajar de manera colectiva el vocabulario y las estructuras necesarias para responder. Este momento actúa como organizador previo y consiste en la lectura conjunta de la carta, la identificación de expresiones clave y la construcción de posibles respuestas en la pizarra. Frases como *Je m'appelle...*, *J'ai dix ans*, *J'aime le chocolat*, *Mon animal préféré est...* se trabajan oralmente y se escriben de manera visible para que todas puedan retomarlas. Este paso ha resultado fundamental, ya que les permite planificar sus ideas con seguridad y contar con un repertorio básico al momento de redactar.

La etapa de producción se realiza de forma individual en los cuadernos y folders de correspondencia. Las alumnas redactan sus respuestas de manera libre, dentro del marco proporcionado por la carta. Me ha resultado muy valioso observar cómo, a pesar de partir de un mismo modelo, las producciones varían considerablemente según los intereses,

creatividad y nivel de cada estudiante. Algunas decoran sus cartas con dibujos, recortes o detalles personales; otras, además de responder, formulan nuevas preguntas o imaginan pequeñas anécdotas para enriquecer el intercambio. Este componente expresivo refuerza el vínculo afectivo con la lengua y con la actividad misma.

Recuerdo particularmente a una alumna que solía mostrarse insegura al escribir. Al principio, sus respuestas eran mínimas, casi telegráficas. Sin embargo, a medida que avanzaban las semanas, comenzó a extenderse, a incluir ilustraciones y a escribir espontáneamente preguntas como *Et toi, quel est ton plat préféré ?* o *As-tu un animal ?*. En una de las cartas incluso firmó como *Marie la détective*, imaginando un personaje que investigaba misterios en su ciudad. Este tipo de evolución me confirmó que cuando la escritura se sitúa en un entorno emocionalmente seguro, la creatividad y la expresión personal florecen incluso en quienes antes evitaban este tipo de tareas.

Uno de los aspectos más valiosos de esta estrategia ha sido la constancia. Al tratarse de una actividad recurrente, una carta por semana, durante varios meses, me ha permitido observar de forma clara los progresos de las alumnas en términos de dominio estructural, vocabulario, ortografía y cohesión. Revisar las primeras cartas y compararlas con las últimas ha sido para muchas un ejercicio revelador, tanto para mí como para ellas mismas. Algunas me han comentado con orgullo que antes solo podían escribir tres frases, y ahora escriben media página sin ayuda. No obstante, también he identificado áreas de mejora. Con el paso del tiempo, algunas alumnas comenzaron a mostrar signos de desinterés frente a temas repetitivos o previsibles. Ante esto, decidí incorporar variaciones en las cartas: algunas semanas las cartas provenían de un personaje famoso. Estas variantes no solo renovaron el interés, sino que ampliaron las posibilidades lingüísticas y expresivas.

En resumen, **“Carnet de correspondance”** ha sido para mí una estrategia profundamente enriquecedora. Su fuerza reside en combinar estructura y libertad, rutina y creatividad, lo que permite a las alumnas avanzar a su ritmo en un entorno que favorece el compromiso, la constancia y el placer por escribir en una lengua extranjera. Esta experiencia me ha reafirmado en la importancia de ofrecer formatos de producción que conecten con la dimensión afectiva del aprendizaje, donde cada niña pueda sentirse escuchada, valorada y capaz de comunicar algo propio, por sencillo que sea, en francés.

Así como la escritura cobra sentido cuando se enmarca en contextos reales y afectivos, la expresión oral y la interacción también encuentran su potencia cuando se desarrollan en situaciones significativas, cercanas y emocionalmente seguras. En el siguiente apartado, comparto algunas estrategias que han favorecido la participación activa y la comunicación espontánea en el aula de francés y en un contexto cercano a las alumnas en su vida cotidiana.

3.3.3 *Expresión oral e interacción*

El desarrollo de la expresión oral y la interacción ha sido uno de los mayores desafíos, pero también de los espacios más enriquecedores. He implementado estrategias como el juego de roles y un proyecto gastronómico, ambas con resultados muy significativos.

La estrategia “**Je joue un rôle**” ha sido una herramienta clave en mi práctica para desarrollar la expresión oral en francés a través de contextos significativos. A partir de la representación de situaciones comunicativas reales, esta estrategia permite que el idioma se utilice con un propósito funcional, favoreciendo la espontaneidad y reduciendo la ansiedad habitual que conlleva hablar en una lengua extranjera. Aunque inicialmente implementé esta propuesta para contenidos como *pedir comida* o *presentarse*, con el tiempo la adapté con éxito para abordar otros ejes temáticos del currículo, como dar indicaciones en la ciudad y profesiones y oficios.

La preparación comienza con una fase de activación. Introduzco el vocabulario relacionado con el tema. por ejemplo, nombres de profesiones y expresiones direccionales. Utilizo tarjetas ilustradas, mapas del vecindario dibujados por las alumnas y recursos visuales que les permitan apropiarse del contenido de manera progresiva. Una vez familiarizadas con el vocabulario, pasamos a la fase de práctica guiada, en la que introduzco situaciones comunicativas específicas. Por ejemplo: *Tu es une touriste. Tu cherches la boulangerie. Demande à une policière.* En estos escenarios, cada alumna recibe un personaje con un guion base, el cual puede enriquecer según sus capacidades y nivel. Utilizamos tarjetas de frases útiles, como *Excusez-moi, où est la pharmacie ?* o *Prenez la première rue à gauche*, que sirven como organizadores previos y permiten estructurar sus intervenciones sin necesidad de recurrir al español.

La dramatización se realiza con materiales de ambientación que refuerzan el componente lúdico: mapas grandes colocados en el piso, señales de tránsito, puestos ficticios y hasta cintas en el aula que simulan calles. Una de las actividades más exitosas fue cuando organizamos un recorrido interactivo titulado *“Bienvenue dans notre quartier”*. Las alumnas debían orientar a sus compañeras dentro de una ciudad simulada, utilizando exclusivamente el francés. Cada punto del recorrido representaba una profesión distinta, y las alumnas en rol ofrecían información sobre su oficio y ayudaban a quienes buscaban una dirección específica.

Durante esta actividad, una de las alumnas se mostró muy comprometida desde el inicio. Nos compartió que había viajado meses antes a Québec con su familia y, en una ocasión, se perdió con su familia mientras intentaban llegar a un museo. Recordaba con frustración que no pudo entender las indicaciones que le dieron en francés ni expresar con claridad hacia dónde iba. Me dijo con convicción: *“No quiero volver a vivir algo así. Esta vez sí quiero poder entender y responder.”* Esa vivencia personal se volvió motor de su participación. Eligió representar el rol de agente de tránsito y preparó con dedicación su espacio, las frases que usaría y hasta dibujó señales para complementar la actividad. Su desempeño fue notable. Al finalizar, expresó que se sentía orgullosa porque ahora tenía “palabras y herramientas” para resolver una situación como aquella que vivió. Fue un momento profundamente significativo, tanto para ella como para el grupo, que escuchó su relato con atención.

Otro grupo simuló una *gare* organizando las sillas como vagones y creando una cartelera con horarios ficticios. Representaron roles como agente de información, viajera y vendedora de tickets, incluso diseñaron sus propios boletos y hasta vestuario acorde portaron. Lo más valioso fue ver cómo, más allá de repetir frases, comenzaron a improvisar, resolver malentendidos y usar el francés de forma espontánea. Una alumna de personalidad inquieta se mostró entusiasmada en el rol de vendedora, ya que compartió con orgullo que, en su próximo viaje a París, sería la encargada de guiar a su familia en los transportes públicos. Esta conexión personal aumentó su implicación y confianza, y convirtió la actividad en una experiencia aún más significativa para ella y para el grupo.

Como ya se ha expuesto previamente en este trabajo, he sostenido, a partir de autores como Ausubel (2002), que el lenguaje se consolida cuando se pone en acción, cuando se vincula

con la resolución de situaciones reales o simuladas. Las estructuras aprendidas en clase cobran verdadero sentido cuando se utilizan para comunicar deseos, resolver problemas o jugar con identidades, lo cual refuerza no solo la comprensión, sino también la motivación y la apropiación del idioma. En especial, para alumnas con dificultades o con experiencias previas significativas, el juego de roles actúa como un espacio de empoderamiento pues les permite tomar distancia de sí mismas y hablar desde un personaje, lo cual reduce el temor al error y aumenta la disposición para participar. Además, este tipo de actividades articula múltiples competencias, comprensión oral, producción, lectura, y hasta elementos culturales, ya que en cada profesión o lugar se incorporan detalles reales de la vida cotidiana francófona.

Adaptar la estrategia **“Je joue un rôle”** para enseñar dar indicaciones y hablar sobre profesiones me ha permitido observar cómo el francés se convierte en una herramienta real para mis alumnas. Al recrear escenas cercanas y motivantes, se sienten más libres para expresarse, y lo que antes era una tarea escolar se transforma en una experiencia vivencial. Considero que estas prácticas no solo desarrollan la competencia lingüística, sino también la confianza, la empatía y el sentido de pertenencia dentro del aula de lengua extranjera.

Motivada por estos resultados, busqué llevar aún más lejos esta inmersión lingüística a través de un entorno auténtico y multisensorial: la cocina. Así nació **“Cuisine en français”**, una estrategia didáctica que se ha convertido en una de las más completas y transformadoras de mi práctica docente. Su eje principal es integrar la lengua extranjera en un contexto funcional, multisensorial y afectivamente seguro: la cocina. Este proyecto se lleva a cabo en un espacio especialmente equipado dentro de la escuela, lo que nos permite salir del aula tradicional y sumergirnos en un entorno que invita a la acción, la colaboración y el uso real del lenguaje. La cocina escolar no solo es un escenario atractivo para las alumnas, sino también un espacio donde el francés deja de ser una materia para convertirse en una herramienta de comunicación concreta. Dicha estrategia se desarrolla de la siguiente manera.

Iniciamos con una breve introducción del platillo que prepararemos. En esta etapa, el objetivo es despertar la curiosidad, conectar con experiencias previas y contextualizar el vocabulario nuevo. Usamos imágenes reales, videos breves de recetas en francés y fichas ilustradas con

ingredientes y utensilios, lo que actúa como organizador previo. Antes de cocinar, revisamos juntas los ingredientes (*les ingrédients*), los utensilios (*les ustensiles*) y las acciones (*les verbes d'action* como *mélanger, couper, ajouter*). Lo hacemos a través de juegos breves, mímica o ejercicios de asociación imagen-palabra. Esta fase también incluye la lectura y escucha de la receta, que generalmente adapto a un nivel comprensible, sin perder su autenticidad.

Una vez que comprendieron la receta, cada alumna asume un rol específico dentro del equipo: *Lectrice* (lee la receta en voz alta), *Chef* (coordina el procedimiento), *Assistante* (prepara ingredientes o apoya con utensilios). Esta organización fomenta la participación equitativa y fortalece la cooperación, permitiendo que cada una encuentre su lugar en la dinámica, independientemente de su nivel de competencia lingüística. Durante la preparación, se procura que la comunicación se mantenga en francés de forma natural: *Où est le couteau ?*, *On ajoute le sucre, Tu peux m'aider ?* La lengua emerge como necesidad comunicativa, no como imposición. Lo más enriquecedor es que las expresiones surgen de manera espontánea, ancladas en la acción. Al finalizar, hacemos una breve presentación en donde las alumnas comparten lo que aprendieron, qué palabras nuevas utilizaron, cómo se sintieron en su rol. En ocasiones, escriben una versión corta de la receta, la ilustran o elaboran un *Recette illustrée*, lo que refuerza el vínculo entre comprensión, producción y memoria visual.

Uno de los momentos más significativos que viví con esta estrategia fue cuando una alumna que generalmente se mostraba reservada y distraída puso especial interés en ser *chef* durante una de las sesiones. Al preguntarle por qué, me contó que le recordaba cuando cocinaba con su papá, quien vive en otro estado y trabaja como chef principal en un restaurante. Para ella, esta actividad no solo era una práctica escolar, sino una forma de sentirse cerca de él y de seguir sus pasos. Durante la clase, asumió el rol con seriedad y entusiasmo, utilizando expresiones en francés con más seguridad de la habitual. Verla tan implicada reafirmó en mí la importancia de conectar el aprendizaje con las vivencias personales, pues en esos vínculos emocionales se activa un aprendizaje verdaderamente significativo.

Este proyecto también ha presentado retos logísticos. En ocasiones, olvidamos algún ingrediente o no disponemos del tiempo suficiente para completar la receta. Ante estas

limitaciones, diseñé alternativas viables, como preparar recetas frías (ensaladas, brochetas, gelatinas) o realizar versiones en papel: las *Recettes illustrées*, que consisten en representar gráficamente el procedimiento e incorporar frases clave en francés. Esta variante, lejos de ser una solución de emergencia, se ha consolidado como una actividad valiosa que refuerza la comprensión y permite evaluar el proceso y que incluso se ha quedado como actividad permanente de la estrategia.

Con el tiempo, he comprobado que “*Cuisine en français*” favorece una apropiación natural del idioma. No se trata solo de aprender palabras o estructuras, sino de vivir el francés como parte de una experiencia compartida. La cocina ofrece un entorno real, donde el error no genera temor, sino risa; donde la lengua se practica sin presiones, porque responde a una necesidad: coordinar, preguntar, ayudar, disfrutar. Este proyecto también acerca a las alumnas al universo cultural francófono. Al conocer platillos típicos, comparar ingredientes o descubrir hábitos culinarios de otros países, se despierta un interés genuino por el idioma y su contexto. He notado que, tras cada sesión, aumenta la confianza, la fluidez y, sobre todo, el entusiasmo por expresarse en francés.

En definitiva, considero que “**Cuisine en français**” ha transformado mi forma de entender la enseñanza de lenguas extranjeras. Me ha demostrado que el aula no tiene límites, que el aprendizaje puede y debe involucrar los sentidos, las emociones, y el hacer. Cuando las alumnas hablan mientras cocinan, cuando ríen al equivocarse con una palabra y luego la recuerdan para siempre, estoy convencida de que el francés no solo se aprende: se incorpora, se disfruta y se vive.

Cada una de estas estrategias ha sido resultado de un proceso de prueba, observación y ajuste. Algunas nacieron como ideas sencillas que evolucionaron con la práctica, otras se inspiraron en metodologías activas, pero todas comparten el objetivo de acercar el francés a la vida cotidiana del alumnado, de forma accesible, relevante y afectivamente segura. Las áreas de oportunidad que detecto suelen estar relacionadas con la necesidad de más tiempo para profundizar en ciertas estructuras, o con la diferenciación de actividades según los niveles individuales. Sin embargo, el impacto positivo que observo en la participación y el progreso de mis alumnas me confirma que estas estrategias han sido valiosas y coherentes con mis principios pedagógicos.

Concluyendo este apartado, es preciso mencionar que diseñar estrategias didácticas significativas no es solo una obligación metodológica en la enseñanza del francés como lengua extranjera, sino una muestra concreta del compromiso docente con un aprendizaje auténtico y transformador. A lo largo de estas páginas, he compartido algunas de las estrategias que, por su impacto positivo en la motivación, la participación y el desarrollo integral de mis alumnas, se han consolidado como pilares de mi práctica. Dedicarles un espacio específico responde al deseo de visibilizar el trabajo reflexivo que sustenta cada propuesta, así como la búsqueda constante de equilibrio entre contenidos, contexto y dimensión afectiva.

Estas estrategias nacen de la práctica, pero también dialogan con los fundamentos teóricos abordados previamente, como el uso de organizadores previos, la diferencia entre habilidades receptivas y productivas, y el enfoque en el aprendizaje significativo planteado por Ausubel (2002). Más que fórmulas cerradas, estas experiencias representan caminos construidos desde la escucha, la observación y el vínculo con mis alumnas. En ellas, el francés deja de ser solo una materia para convertirse en una lengua viva, cercana y disfrutable. Desde la comprensión de un cuento hasta la preparación de una receta, cada actividad ha buscado conectar el idioma con el mundo real y emocional de las niñas. Por ello, estas estrategias no son meros recursos didácticos, son puentes entre el aula y la vida, entre el idioma y la experiencia personal.

Esta revisión de estrategias didácticas cierra un capítulo fundamental de mi trayectoria profesional, en el que la reflexión sobre la práctica y la búsqueda de un aprendizaje significativo han sido constantes. A partir de esta experiencia, paso ahora a las conclusiones generales del trabajo, donde retomaré los elementos más relevantes de este recorrido y ofreceré una síntesis que dé sentido y proyección a lo aprendido.

CONCLUSIONES

Este trabajo representó para mí un ejercicio de introspección profesional y académica que me permitió detenerme y mirar mi recorrido con otra mirada: una mirada analítica, crítica y también afectiva. Al reconstruir mi experiencia como estudiante, hablante y docente del francés, comprendí que reflexionar sobre la práctica no solo otorga sentido a lo vivido, sino que también abre posibilidades para transformarlo. Esta escritura me permitió comprender que enseñar es, en sí misma, una forma de construcción identitaria, y que nuestras decisiones en el aula están marcadas por un entramado de vivencias, conocimientos y valores que merece ser revisitado y compartido.

Considero importante mencionar que al realizar mi trabajo pensaba constantemente en mis colegas y compañeros de la LEF pues reflexioné sobre la posibilidad de que leyeran este trabajo, y creo que de hacerlo podrían encontrar un testimonio auténtico sobre los desafíos, hallazgos y aprendizajes que conlleva enseñar una lengua extranjera en contextos reales, especialmente con niñas y niños en edad primaria. Más que ofrecer recetas didácticas, esta trayectoria aporta una forma de pensar la enseñanza desde lo significativo, lo emocional y lo situado. Aspira a convertirse en una invitación para que otros compañeros y compañeras reconozcan su experiencia como un insumo valioso para generar conocimiento pedagógico, y se animen también a sistematizar, cuestionar y resignificar su propio camino.

Esta reflexión no clausura un proceso, sino que abre nuevas rutas. Me gustaría dar continuidad a este trabajo explorando con mayor profundidad los vínculos entre el aprendizaje significativo y la dimensión afectiva en la enseñanza de lenguas. Asimismo, me interesa fortalecer mi formación situada y generar propuestas formativas que, a partir de la experiencia en el aula, contribuyan a enriquecer los espacios de estrategias docentes. Imagino este trabajo como un primer paso en una trayectoria que incluya investigación, acción, producción de materiales, y participación en comunidades de práctica profesional.

En este camino, reconozco que la formación recibida en la LEF fue fundamental. Las materias vinculadas con la didáctica de lenguas, la adquisición del francés como lengua extranjera y la reflexión pedagógica, sentaron bases sólidas que sustentaron mi trabajo. También valoro profundamente los talleres y conferencias ofrecidos por docentes

francófonos, que aunque solo fueron un par, ampliaron mi perspectiva cultural y lingüística. No obstante, considero que contar con una vinculación más estrecha y frecuente con grupos escolares reales desde los primeros semestres habría enriquecido notablemente nuestra formación. Una mayor inserción práctica, acompañada de espacios de reflexión y retroalimentación, permitiría a los futuros docentes consolidar su identidad profesional desde un lugar más situado y consciente. La inclusión de talleres específicos sobre diseño de estrategias para la infancia, gestión del aula en primaria o investigación cualitativa en el aula serían aportes valiosos que la LEF podría considerar.

Finalmente, abordar el concepto de aprendizaje significativo me permitió no solo apropiarme teóricamente de esta noción, sino experimentar su potencia transformadora en la práctica. En el proceso de buscar definiciones, contrastarlas con mi experiencia y llevarlas al aula, descubrí que este enfoque trasciende lo conceptual: es una actitud pedagógica y una postura ética. Comprendí que enseñar desde lo significativo implica mirar al otro como sujeto activo, reconocer su historia, activar sus saberes y ofrecerle la posibilidad de construir un aprendizaje con sentido.

Concluir este trabajo no significa cerrar un ciclo, sino abrir nuevos horizontes donde la enseñanza, la reflexión y el compromiso con un aprendizaje significativo sigan guiando mi labor docente y mi crecimiento como persona. Más allá del análisis teórico y la reflexión pedagógica, este trabajo fue para mí una vivencia profundamente reveladora. Lo disfruté inmensamente en cada etapa: escribir, recordar, analizar, imaginar nuevos caminos. Fue una oportunidad única para volver a mí, a mi historia y a mi vocación. Me sentí acompañada y sostenida en todo momento, y no puedo dejar de agradecer a la maestra Lupita, quien con su guía generosa, su escucha y su confianza, fue un pilar fundamental durante este proceso.

Haber logrado concluir esta trayectoria representa para mí un logro que me llena de orgullo, un peldaño más en mi desarrollo profesional, pero también una huella imborrable en mi camino personal. Estoy convencida de que este trabajo seguirá alimentando mi práctica docente y enriqueciéndome como persona, con la certeza de que enseñar desde lo significativo no es solo posible, sino profundamente necesario.

REFERENCIAS

Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.
Recuperado de: <https://archive.org/details/psychologyofmean0000ausu>

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós Educador. Recuperado de: https://www.paidos.com/libro/adquisicion-y-retencion-del-conocimiento_36891/

Badenas, S. (2015). El cuento en la enseñanza del francés como lengua extranjera [Tesis doctoral, Universitat Politècnica de València no publicada]. *RiuNet Repositorio Institucional de la UPV*.
Recuperado de: <https://riunet.upv.es/handle/10251/59064>

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
Recuperado de: https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf

Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman. Recuperado de: <https://archive.org/details/inpuhypothesisi0000kras/page/n1/mode/2up>

Paré, C., y Soto, C. (2017). El fomento de la lectura de cómics en la enseñanza de las lenguas en Educación Primaria. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 16(1), 134–143. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6008192>

Piaget, J. (1975). *La equilibración de las estructuras cognitivas: Problema central del desarrollo*. Ariel. Recuperado de: https://www.ariel.es/libro/la-equilibracion-de-las-estructuras-cognitivas_45846/

Rodríguez, M. L. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 29–50. Recuperado de: <https://www.redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/97912/rodriguez.pdf>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. P.79-104. Harvard University Press. Recuperado de: <https://archive.org/details/mindinsocietydev00vygo>

ANEXOS



ELBA MARGARITA OSUNA ALEMÁN

LICENCIADA EN IDIOMAS Y MAESTRA EN EDUCACIÓN



EXPERIENCIA LABORAL

Docente de inglés online Open English

Enero 2025 - Actualidad

Docente de inglés primaria y secundaria

SEP | Octubre 2018 - Actualidad

- Clases de inglés a grados 3ro, 5to, 6to de primaria
- Clases de inglés a grados 2do y 3ro de secundaria
- Planeaciones mensuales con base a la NEM y el plan de estudios 2017

Maestra de inglés y francés Freelance

Freelance | 2018 y Actualidad

- Clases de inglés Business a corporativos (McDonald's, Cinemex)
- Taller conversacional online

Traducción

Freelance a demanda | Actualidad

- Traducción de documentos y sitios web del español al inglés y del español al francés

Maestra de inglés primaria

Colegio del Valle | Enero 2017 - Enero 2018

- Titular de inglés en segundo de primaria
- Participación en Spelling Bee nivel Zona (primer lugar)

Maestra de francés primaria

Colegio Chapultepec Sur | 2016-2018

- Clases de francés en nivel primaria

Maestra de inglés secundaria

Instituto Juventud A.C. | Agosto 2015 - Agosto 2016

- Certificación de alumnos con KET y PET por la Universidad de Cambridge



FORMACIÓN ACADÉMICA

- Maestría en Enseñanza Media Superior y Superior. Especialidad Español

Universidad Marista | Graduación: 2016

- Licenciatura en Idiomas

Universidad Motolinía del Pedregal | Graduación: 2013

- Licenciatura en Enseñanza del Francés

Universidad Pedagógica Nacional y Université de Bourgogne en Francia

En trámite de tesis.

Edad: 33

Nacionalidad: Mexicana



CONTACTO



(55)49 44 94 20



osunaleman20@gmail.com



Perfil de LinkedIn:

<https://www.linkedin.com/in/elba-osuna-1b6177a9/>



IDIOMAS

- Español (nativo)
- Inglés (B2) certificado FCE
- Francés (B2) certificado DELF
- Italiano (B1) diploma Instituto Italiano
- Alemán (A2)



HABILIDADES

- Google Classroom, Classcraft, Kahoot, Youtube videos
- Habilidades para resolución de problemas, Comunicación verbal y escrita
- Manejo del estrés, Inteligencia emocional
- Trabajo en equipo, Atención a padres de familia

CONSTANCIAS LABORALES



Asunto: Constancia como Docente de Francés.

Culiacán, Sinaloa, a 21 de Febrero de 2025.

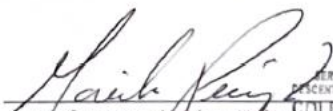
A QUIEN CORRESPONDA
PRESENTE

La que suscribe PROFESORA **MARICELA PÉREZ LIZARRAGA**, DIRECTORA de la sección de primaria del COLEGIO CHAPULTEPEC, con Clave 25PPR0125S, hace constar que la **C. ELBA MARGARITA OSUNA ALEMÁN**, con FILIACIÓN **OUAE 911020 GP2** y CURP **OUAE911020MSLSLLOS** laboró en esta institución como Docente de Francés, de forma ininterrumpida dos años, durante los ciclos escolares 2016 – 2017 y 2017-2018.

Siempre demostró excelente dominio de su asignatura y un gran interés en apoyar a sus alumnas a gestionar sus conocimientos de forma amable, respetuosa y sincera. La metodología usada fue contextualizada y fácil de entender, siempre se caracterizó por ser una persona talentosa y educada en su trato.

A petición de la interesada y para los fines legales que a ella misma convengan, se extiende la presente CONSTANCIA.

ATENTAMENTE


Profa. Maricela Pérez Lizarraga
DIRECTORA DE SECCIÓN PRIMARIA



Avenida Chapultepec No. 7, La Primavera.
Tels.: (667) 744-0625 • (667) 744-0626
Culiacán, Sinaloa, México.

E-MAIL: admisionessur@cchapultepec.edu.mx
www.fomentochapultepec.org

 
ColegioChapultepecSur @ColegioChapultepecSur



**ANEXO 2
CONSTANCIA LABORAL**

Ciudad de México, a 04 de febrero de 2025.

**A QUIEN CORRESPONDA
PRESENTE**

La que suscribe directora **GABRIELA HERNÁNDEZ FLORES** adscrita al C.C.T. **09DPR1872G** hace constar que la C. **ELBA MARGARITA OSUNA ALEMÁN** con filiación **OUAE911020GP2** y CURP **OUAE911020MSLSLLO5** se encuentra adscrita en el C.C.T. **09DPR1872G** a partir del **16 de OCTUBRE de 2018**, desempeñando la función de **PROFESORA DE ENSEÑANZA DE INGLÉS**, con la siguiente plaza:

CLAVE PRESUPUESTAL (20 DÍGITOS)	ASIGANTURA	DESDE
079996 E036221.0196978	INGLÉS	16 DE OCTUBRE DE 2018

Total de horas frente a grupo **21**

Total de horas de servicio **21**

Ha gozado de licencias sin goce de sueldo en los últimos años y/o beca comisión: si () no (X)

A petición del interesado, y para los fines legales que al mismo convenga, se extiende la presente CONSTANCIA.



ATENTAMENTE

GABRIELA HERNÁNDEZ FLORES
DIRECTORA DE PLANTEL
C.C.T. 09DPR1872G



CONSTANCIA LABORAL

Ciudad de México a 07 de Febrero del 2025.

A QUIEN CORRESPONDA
PRESENTE

La que suscribe Directora María Silvia Ondarza Aguilera adscrita al CCT 09DES0202D, hace constar que la C. Osuna Alemán Elba Margarita con Filiación QUAE911020GP2, y CURP QUAE911020MSLSLL05, se encuentra adscrita en el CCT 09DES0202D a partir del 15 de Enero del 2022, desempeñando la función de DOCENTE (INGLÉS) con las siguientes plazas:

CLAVE PRESUPUESTAL (20 DÍGITOS)	ASIGNATURA	DESDE
071353E0362060090027	INGLÉS	2022

Total de horas frente a grupo 06

Total de horas de servicio 00

Ha gozado de licencias sin goce de sueldo en los dos últimos años y/o beca comisión sí ☐ no ☒

A petición del interesado y para los fines legales que al mismo convenga, se extiende la presente Constancia.



S.E.P.
DIREC. GRAL. DE EDUC. SECUNDARIA
DEPTO. EGOS SEC. DINA D.F.
ESC. SEC. DINA 202
"TEMA CITTAN"
CLAVE E.S.T. 02
ANTIGUA VIA LA VENTA
COL. PRIMERA VICTORIA
DEL ALVARO OBREGÓN

ATENTAMENTE

P.A. Aide Vega Barrios
MARIA SILVIA ONDARZA AGUILERA



2025
Año de
La Mujer
Indígena

CONSTANCIAS DE ESTUDIOS



UNIVERSIDAD MOTOLINIA del Pedregal

otorga a



Elba Margarita Osuna Alemán

el título de

LICENCIADA EN IDIOMAS

Con reconocimiento de validez oficial de estudios de la Secretaría de Educación Pública según acuerdo No. 20101191 de fecha 06 de diciembre de 2010, en atención a que terminó los estudios correspondientes el día 03 de octubre de 2014

México, D.F., a 06 de julio de 2015

La Rectora

Mtra. Margarita Pérez Nerey



La Universidad Marista

Ciudad De México

Otorga a

Elba Margarita Osuna Alemán

El título de

*Maestra en Enseñanza Media
Superior y Superior (Área:
Español y Literatura)*



Con reconocimiento de validez oficial de estudios de la Secretaría de Educación Pública, según Acuerdo No. 20110752, en virtud de que demostró cumplir con los estudios correspondientes y aprobó conforme Experiencia Laboral el día 7 de mayo de 2024.

Ciudad de México a 3 de junio de 2024

M. B. A. Ana Gabriela Aguirre Franco
Rectora



Ser para Servir

