

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 092, AJUSCO



Licenciatura en Enseñanza del Francés



LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

TRAYECTORIA PROFESIONAL

**EL PAPEL DEL JUEGO EN LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS COMO
LENGUA EXTRANJERA: REFLEXIÓN EN TORNO A LA PRÁCTICA
ANTES Y DESPUÉS DE LA PANDEMIA**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADO(A) EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

P R E S E N T A

GUADALUPE ALEJANDRA RODRÍGUEZ VARGAS

**DIRECTOR(A) DEL TRABAJO RECEPCIONAL:
MAESTRA MARÍA GUADALUPE GONZÁLEZ TREJO**

CIUDAD DE MÉXICO, SEPTIEMBRE 2025



Educación
Secretaría de Educación Pública



Secretaría Académica

Área Académica 4

Tecnologías de la información y modelos alternativos

Licenciatura en Enseñanza del Francés

F8

Ciudad de México, 02 de octubre 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 **Rodríguez Vargas Guadalupe Alejandra**, matrícula **14195158**, quien presenta el trabajo de titulación: "El papel del juego en la Enseñanza del Francés como Lengua Extranjera: Reflexión en torno a la práctica antes y después de la pandemia", bajo la opción de Trayectoria Profesional, para obtener el título de licenciatura.

El jurado quedará integrado de la siguiente manera:

Jurado	Nombres
Presidente	José Antonio Padilla de la Peña
Secretaria	Indra Alinne Córdova Garrido
Vocal	María Guadalupe González Trejo
Suplente	Lucía de Jesús Hernández Santamarina

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

Carretera al Ajusco, No. 24 Col. Héroes de Padierna, Alcaldía Tlalpan C.P. 14200,
Ciudad de México.
Tel: (55) 56 30 97 00 ext. 1108 www.upn.mx

Página 11

Resumen:

En este trabajo, se analiza el papel de los juegos en la Enseñanza del Francés a través de la experiencia profesional de la autora. Para ello, con el objetivo de contextualizar la práctica docente y la utilización de los juegos, se realiza un recorrido sobre la formación profesional, así como los centros educativos donde ha laborado la autora. Posteriormente, se define el concepto de “juego” y de “herramientas lúdicas” que la autora ha empleado en su práctica, se exponen la importancia de objetivos claros, así como de la evaluación de los resultados de cada juego. Finalmente, se exponen los resultados de los juegos que influyen en un ámbito más amplio que la adquisición del francés. Se concluye sobre cómo el juego ha modificado la práctica docente de la autora y cómo ha mejorado la adquisición de la lengua francesa en los alumnos de ésta.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por permitirme concluir un proyecto más

A mis padres, por su apoyo a lo largo del camino

A la LEF, la UPN y la UB, por cimentar las bases para poder continuar mi profesión

A mis directores y compañeros, por siempre orientarme y apoyarme en mi labor

A mis alumnos y exalumnos, por siempre retarme a ser una mejor profesora.

Índice

INTRODUCCIÓN	6
1. AUTOBIOGRAFÍA ACADÉMICA: LA LITERATURA, LA ENSEÑANZA Y YO	9
1.1. De hispánicas a francés.....	9
1.2. La docencia formal.	12
1.3. La pandemia COVID 19, otra forma de enseñar	14
1.4. ¿Y si volvemos a jugar? Motivar con la ayuda de los juegos	15
2. CONTEXTUALIZACIÓN: LA CLASE EXTRA EN LOS COLEGIOS.....	18
2.1. Colegio Kay-Bum: los niños de la marina saben divertirse.....	19
2.2. Colegio Makarenko: ¿podemos jugar?	21
2.3. Colegio Inglés Sutherland, ¿a qué vamos a jugar?	23
3. REFLEXIÓN: EL JUEGO ¿PARA QUÉ?.....	26
3.1. Los juegos como herramientas de enseñanza-aprendizaje.....	27
3.1.1. Ven, vamos a jugar.....	27
3.1.2. ¿A qué jugamos?	30
3.1.3. On va jouer (vamos a jugar).....	32
3.2. La pandemia y los juegos en línea	34
3.2.1. De tin marin, este modelo es para mí.....	35
3.2.2. ¡Congelados! La Pandemia COVID 19	38
3.2.3. J'apprends, à la distance (aprendo a la distancia)... la gamificación y los juegos en línea	40
3.3. Los juegos presenciales y la adaptación de los juegos en línea	43
3.3.1. ¡Descongelados! La educación postpandemia	44
3.3.2. ¿Volvemos a jugar? La adaptación de los juegos en línea a la educación presencial.....	45
3.3.3. El juego dice... análisis del antes, durante y después.....	49
CONCLUSIONES	56
REFERENCIAS.....	60
ANEXOS.....	64
Anexo 1: Curriculum Vitae	65
Anexo 3: Constancias laborales	68
Anexo 2: Constancias académicas	70

INTRODUCCIÓN

Los juegos son parte de la vida; todos, tanto humanos como animales hemos jugado en algún momento. Al jugar, creamos una no-realidad basada en nuestra realidad, en ella se pretende ser. Así pues, cada jugador utiliza sus recursos para ser parte de la no-realidad y participar en el juego, pero también, lo aprendido en esa no-realidad puede modificar su realidad. En este proceso radica la importancia del juego para el aprendizaje-enseñanza. En efecto, por medio de los juegos, podemos adecuar la creación de la no-realidad de tal suerte que los jugadores se enfrenten a situaciones de su propia realidad y, una vez que han regresado a ella, puedan modificarla. Este uso del juego no es nuevo, diversas disciplinas lo han utilizado a lo largo del tiempo; en mi caso, los juegos me han ayudado a mejorar el aprendizaje del francés como lengua extranjera en mi práctica docente, tal como analizaremos a lo largo de estas páginas.

En efecto, en estas páginas, realizaré un recorrido a través de mi práctica docente en el que analizaré cómo he evolucionado. En este mismo recorrido, realizaré una concientización sobre la importancia del juego en mi vida docente y cómo, sin proponérmelo realmente, los juegos han sido una constante en mi práctica. Ahora bien, esta remembranza estará llena de los desafíos propios de la memoria que me llevará no sólo a valorar mi trayectoria profesional sino a estudiarla en retrospectiva y ser consciente de situaciones que habían quedado en el olvido; de personas en las que no pensaba hacía mucho tiempo y de situaciones que me retaron para mejorar mi práctica docente.

Así, el presente documento se divide en tres capítulos. El primero está enfocado a mi autobiografía docente, esto es, cómo es que una joven Alejandra, amante inconsciente de la literatura francesa, llegó a ser profesora de español. Cómo es que, siendo profesora de español, me di cuenta de que ser experto en la disciplina no significa que podía enseñarla y que era indispensable tener bases teóricas, lo que, de forma casi mágica me llevó a la Licenciatura en Enseñanza del Francés (LEF) y, posteriormente, a ser profesora de francés. También haré un recorrido sobre cómo la pandemia COVID 19 terminó por modificar mi práctica docente y cómo fue regresar al colegio después de dos años en clases virtuales. Es

en este capítulo también donde comenzará a aparecer el eje de mi práctica docente, los juegos como parte de la enseñanza-aprendizaje de la lengua; primero del español, después del francés. En resumen, este primer capítulo es un esbozo de la transformación que tuve desde que comencé mi vida docente hasta el momento actual.

El segundo capítulo está dedicado a los centros educativos en los que he desempeñado mi labor docente. En efecto, la LEF sembró las bases de la docente que soy, me dio mis primeras herramientas de trabajo, sin embargo, estas herramientas fueron perfeccionadas a través de la práctica y de las personas con las que tuve el placer de trabajar. Así, será posible analizar cómo tanto directivos como compañeros docentes han sido elementos de evolución y mejora constante. Por otra parte, también comenzaré a esbozar cómo los juegos fueron apareciendo en mi práctica en cada centro educativo y cómo es que éstos mejoraron el aprendizaje del francés en dichos centros.

Finalmente, el tercer capítulo estará dedicado a analizar el rol de los juegos dentro de mi práctica docente. En él, analizaré el concepto del juego, así como la creación de la no-realidad, misma que permite que el aprendizaje pueda transformar la realidad de los jugadores. En otras palabras, en este capítulo analizaré cómo los juegos han ayudado en la adquisición del francés dentro de mi práctica docente para lo cual retomaré algunos conceptos teóricos que explicaré con ejemplos de mi propia práctica. Posteriormente, analizaré la importancia que tuvo el juego en mis clases durante el COVID 19, no sólo en la adquisición del francés sino también como recurso de distracción y dispersión controlada que ayudó anímicamente, tanto a los alumnos como a mí, en los momentos difíciles que se vivieron durante la pandemia. Por último, hablaré de cómo a través del juego he podido detectar situaciones de riesgo en los alumnos, así como algunas acciones que se han llevado a cabo frente a estas situaciones, en efecto, analizaré cómo los juegos me han ayudado a detectar problemas de ansiedad o de violencia en los alumnos, los cuales pueden dificultar el aprendizaje tanto del francés como de las otras materias que estudian, pues la baja resistencia a la frustración puede provocar bloqueos en el aprendizaje. Así mismo, hablaré de cómo, para lograr estos objetivos con el juego, tuve que recurrir a las estrategias lúdicas que regularon y

enfocaron los juegos a las necesidades de aprendizaje de los alumnos y a las mías como docente.

En resumen, en este trabajo, el lector encontrará un análisis de mi práctica docente en el cual los juegos han sido el eje transversal. Sin embargo, no es un estudio del juego a través de la historia ni de su importancia en la enseñanza en general; este trabajo es un análisis del juego a través de mi historia como docente y de cómo me ha ayudado en mi práctica y en el aprendizaje de mis alumnos. Así pues, invito al lector a acompañarme a través de mi historia docente esperando que, algunas de mis experiencias, puedan serle de utilidad.

1. AUTOBIOGRAFÍA ACADÉMICA: LA LITERATURA, LA ENSEÑANZA Y YO

En este primer capítulo, narraré cómo es que llegué a ser profesora de francés; específicamente, los momentos en mi vida que encaminaron mi rumbo y que, posteriormente, cambiaron mi práctica docente. Ahora bien, será notorio cómo aparecen momentos de mi vida personal y no sólo de mi trayectoria docente, pero considero que es importante porque, aunque toda mi vida separé a Guadalupe (la persona) de Alejandra (la docente), en los últimos tiempos me he dado cuenta de que son indivisibles y que lo que ha impactado a una, sin duda, ha impactado a la otra y viceversa.

1.1. De hispánicas a francés

Desde muy pequeña, mi sueño siempre fue ser maestra; mis juegos, relatos y pasatiempos giraban en torno a la docencia por lo que, cuando llegó el momento de elegir una carrera universitaria, yo tenía claro mi objetivo, sin embargo, no tenía tan claro el camino a seguir. Así pues, una profesora de la preparatoria me aconsejó que estudiara una carrera sin importar cuál, y que fuera docente de esa carrera; si no me gustaba ser docente tendría una carrera de respaldo. Fue así como estudié la carrera de Lengua y Literaturas Hispánicas en la UNAM.

Debo reconocer que la carrera es un eje muy importante en mi vida, la trayectoria tuvo altibajos, pero fue satisfactoria. No obstante, me encontré con el primer enfrentamiento de realidad: si bien yo leía, siempre leí a escritores franceses; mis compañeros de vida fueron Alejandro Dumas padre e hijo, Julio Verne, Víctor Hugo, Émile Zola. Así que, durante la carrera, me dediqué a conocer a la literatura de mi país. Todo iba bien hasta que llegué a Literatura mexicana del siglo XIX, ya que me percaté de que, realmente, nunca leí a los escritores franceses, siempre leí a Vicente Riva Palacio y, aunque es uno de mis escritores favoritos, me pregunté qué tanto de su traducción es Dumas y qué tanto es Riva Palacio. En ese momento, decidí aprender francés; sin embargo, para pagar las clases tuve que esperar a comenzar a trabajar.

Por otro lado, mientras conocía la literatura en español tanto de México como del resto de los países hispanicos; también comencé a estudiar cómo había surgido el español. Durante estos años, pude comprender que una lengua no son sólo signos o fonemas o un elemento de comunicación, sino que está formada por factores externos a ella que la enriquecen por lo que, para poder estudiarla, para poder asimilar el metalenguaje que la compone, es necesario conocer los referentes externos a ella, así que el resto de las disciplinas académicas se vuelven indispensables. Esta comprensión me llevó a otro descubrimiento, no es sólo que me guste leer, también me gusta aprender, me gusta investigar y debatir sobre lo que he descubierto.

Es en este punto donde mi vida personal vuelve a hacerse presente. En esta época conocí a la que es una amiga muy importante, no es realmente relevante cómo se entrelazaron nuestros caminos, lo importante es que pasé más tiempo con sus compañeros de carrera que con los míos. Desconozco si la situación es común en las ingenierías; en este caso, ellos son personas muy inteligentes, sin embargo, no sabían cómo expresarse con palabras escritas. Así pues, después de preguntar para qué servía mi carrera, me pidieron que les enseñara a escribir. Ciertamente, no tenía ningún método de enseñanza, pero me di cuenta de que funcionaba que vieran la redacción como un rompecabezas y así como eran capaces de armar un programa, pudieran armar la explicación de dicho programa. Nuestro juego de armar textos duró un semestre, suficiente para que sus notas subieran y para que yo me diera cuenta de que me gustaba enseñar y que, al hacerlo, también había aprendido.

Así pues, cuando terminé la carrera y me enfrenté a la elección de en qué trabajar, no tuve dudas, mi destino era ser profesora. Empecé dando clases de lengua en preparatoria, pero mi primer conflicto llegó cuando me di cuenta de que no a todos les gusta leer, por lo que mi reto era despertar el interés en la literatura. Aunque en ese momento no fui consciente, la realidad es que los juegos se convirtieron en grandes aliados. Para literatura, la actuación y el relato ayudaron a que se interesaran por tomar un libro y leerlo; para redacción, el juego sin voz ayudó a que mejoraran la expresión escrita. Para mí, escucharlos se convirtió en otra forma de aprendizaje, me ayudó a comprender el entorno de los alumnos y a poder abordarlos con temas que eran conocidos para ellos. Además, estas primeras clases me acercaron a otro de mis gustos, el francés; en efecto, con mis salarios, pagué las clases de francés. Así pues,

mientras era docente de español, yo aprendí francés; ya no para leer a Dumas, sino para aprender todo lo posible de un idioma y una cultura que poco a poco, me fue enamorando.

Mi vida docente me llevó a trabajar en el Instituto Nacional de Enseñanza para los Adultos (INEA), lo cual fue un nuevo enfrentamiento a la realidad pues me di cuenta del privilegio en el siempre viví. Además de esto, la enseñanza era distinta a lo que yo había vivido pues no eran aulas, eran espacios que la delegación prestaba para que los educandos (estudiantes mayores de quince años) asistieran a asesorías y hablaran sobre lo que ya sabían, por ello son llamados “círculos de estudios” y no grupos o clases; el objetivo del círculo es revalorar lo que el educando ya sabe, darle formalidad y validez. Creo que esa experiencia, marcó aún más mi vocación docente; me di cuenta de que, ser docente no parte del “yo”, sino del “ellos/ellas”, para mí, ser docente significa ayudar a una persona a que aprenda, critique y analice, que cambie su mundo para cambiar el mundo. Pero también, me di cuenta de que necesitaba bases para poder ser docente, no sólo era el deseo, necesitaba preparación.

Esto me llevó al Diplomado de Fundamentos Teóricos Metodológicos de las Prácticas Socioeducativas con Personas Jóvenes y Adultas impartido en la Universidad Pedagógica Nacional, campus Ajusco. Este diplomado fue mi primer acercamiento con la docencia formal, ya que conocí a Paulo Freyre y su forma de definir la enseñanza; me di cuenta de que, tal vez por eso amo ser docente, me gusta aprender y aprendo mucho de mis alumnos. También, al intercambiar experiencias, me percaté que los problemas que yo tenía no eran exclusivamente míos sino parte de la misma comunidad a la que pertenecíamos por lo que, cambiar, requería algo más profundo que sólo cambiar yo.

Además de esto, el Diplomado tuvo otro beneficio; no sólo me acercó a las metodologías de enseñanza-aprendizaje, también me llevó a mi carrera actual. En efecto, mientras asistía al Diplomado, vi un cartel con la convocatoria para la Licenciatura en Enseñanza del Francés; poéticamente, el cielo se abrió porque dos de las cosas que más amo estaban juntas (docencia y francés), así que, sin pensarlo, me inscribí. Realmente no esperaba quedarme, es decir,

honestamente no estaba realmente segura de que mis conocimientos fueran suficientes para estar en la carrera, sin embargo, fui aceptada.

El tiempo en la LEF fue increíble, aprendí mucho tanto de mis profesores como de mis compañeros. Pude acercarme a las diferentes metodologías de enseñanza-aprendizaje y, aun cuando no era docente de francés, pude aplicar lo que aprendía en la carrera y explicarme lo que vivía en el aula y en el círculo de estudios. Sin duda, la LEF cambió toda mi forma de dar clases y no sólo impactó en los futuros aprendices del francés, también se vieron beneficiados los alumnos de literatura y del círculo de estudios ya que ahora contaba con bases teóricas y no sólo con mi intuición.

1.2. La docencia formal.

Aunque fui docente de español por cinco años, la realidad es que siempre fue en escuelas de regularización, en INEA, en asesorías para exámenes extraordinarios; es decir, no entré a la educación formal hasta que egresé de la LEF. Así pues, aunque había trabajado con adolescentes y adultos, llegar a una escuela, con un grupo formal y “reglas” fue otro reto. Mi debut fue en el Colegio Kay-Bum, el cual tenía kínder y primaria, y al mismo tiempo, aunque con otro nombre, Colegio San Patrick’s, también tenía secundaria.

Así que, me convertí en docente de francés para niños de dos a quince años. Si realizo una autoevaluación de este tiempo, puedo decir que terminé en patrones de escuela tradicional debido a que la innovación en el colegio no era tan permitida, aunque la escuela afirmaba que sí lo era. Por otra parte, la materia de francés era vista como un “extra”; algo que la escuela ofrecía para mejorar la oferta educativa, pero en realidad no era valiosa para nadie, ni para directivos, ni para docentes, ni para alumnos, ni para padres de familia; sólo era “extra”.

Así me enfrenté a mi primer reto, cómo lograr valorar la enseñanza del francés, cómo despertar el interés en los alumnos y el apoyo de los padres. Intenté trabajar con juegos, sin embargo, casi de inmediato me “sugirieron” no utilizarlos tanto ya que los padres habían comentado que ellos pagaban para que sus hijos aprendieran, no para jugar; en efecto, tal como afirma Huizinga (1972, p.17), el juego era visto como algo “divertido” que “no es serio”, como algo que no es real y, en consecuencia, algo que no es útil. Posteriormente, también entendí que los directivos estaban protegiendo a la escuela ya que, cualquier accidente ocasionado por un juego, habría derivado, irremediablemente en una demanda.

Sin embargo, y aunque comprendía perfectamente bien por qué el colegio no me permitía “jugar”, también me percaté que la materia era extremadamente aburrida para niños que eran obligados a permanecer ocho horas sentados con cargas de trabajo realmente agotadoras. Así pues, gracias a los niños de kínder, poco a poco fui introduciendo cambios en todos los niveles pues, cuando los alumnos mayores me vieron cantar y bailar con los pequeños, se quejaron porque no hacía lo mismo con ellos, así empezó la negociación “si terminan la agenda, bailamos; si terminan la página del libro, cantamos”. El hecho de que la mayoría de los alumnos fueran familia también influyó pues los demás grupos querían el mismo acuerdo. Después del primer mes, fue claro que había un mayor aprendizaje, el trabajo en clase había sido más fluido y ya no era tan tedioso por lo que, mientras fueran canciones en francés, no interrumpieran las otras clases y se viera un avance, me permitieron la música.

Entonces llegó el segundo cambio, empezaron a aparecer los juegos. Primero fue un reto, “¿pueden terminar en dos canciones?”, después fue para determinar la participación y lograr que todos pudieran hablar en clase; finalmente, fue para estudiar. Sin embargo, los juegos no podían aparecer siempre, debía haber condiciones especiales: la primera, que la directora no estuviera en el colegio; la segunda, terminar la agenda de clase; la tercera, nadie se queja por los ganadores o perdedores. Así, con la ayuda de la música y los juegos, la clase de francés pasó de ser una hora aburridísima a un momento de relajación, en el que se terminaba la tarea del día y se avanzaba en el aprendizaje de la lengua. Poco a poco, avanzábamos en el aprendizaje de la lengua, pero entonces, el mundo entero cambió.

1.3. La pandemia COVID 19, otra forma de enseñar

En marzo de 2020 se declara que, por motivos de pandemia, todos debemos quedarnos en casa. Se suponía que sólo era por vacaciones de primavera, las clases estarían suspendidas durante tres semanas, sin embargo, no fue así. En abril, nos dimos cuenta de que no íbamos a regresar, que teníamos que enfrentarnos a una nueva y diferente realidad. Y de nuevo, francés no era importante, así que yo no regresé hasta el siguiente ciclo escolar.

Para agosto de 2020, me llamaron del colegio para iniciar el ciclo escolar a distancia; a través de una computadora y con clases en línea. El problema pronto se volvió evidente, los alumnos estaban acostumbrados a la música y a los juegos, que se suponía que no hacíamos, y me preguntaban cuándo y cómo los retomáramos, tenían preparada su lista de reproducción con nuevas canciones y querían compartirlas. Así pues, después de comentarlo con la directora, me dio autorización para algunos juegos al final de la clase y sólo si sobraba tiempo.

Esos últimos diez minutos de clases se convirtieron en los más productivos. Los alumnos compartían sus listas de reproducción y preguntaban por el significado de las letras de las canciones. Además, competían entre ellos con juegos en línea, se reían, bromeaban y, por un momento, olvidaban que estaban encerrados, que sus papás corrían peligro y que todo había cambiado; no sólo eso, incluso los papás los ayudaban a ganar los juegos. Fue entonces cuando los propios padres se dieron cuenta de que no era sólo algo divertido, también estábamos aprendiendo por lo que los comentarios llegaron a la dirección. Para diciembre, las tareas de vacaciones consistieron en juegos; los enlaces siguen activos y pueden verificarse en las URL de la nota al pie.¹

¹ <https://view.genially.com/5fd6d793d91ead0d89f3089b>
<https://view.genially.com/5fd486657784090d898e263c>
<https://view.genially.com/5fd58d32a6c5ad0d82805fc8>

1.4. ¿Y si volvemos a jugar? Motivar con la ayuda de los juegos

La pandemia finalmente terminó, sin embargo, el regreso a las aulas fue paulatino; el miedo aún era parte de la vida cotidiana y, justo es decir que todas las familias sufrieron por la pandemia de una forma u otra; en ese sentido, mi vida personal influyó de nuevo. Si bien, mis alumnos volvieron al colegio Kay-Bum, yo no lo hice. Sin embargo, aunque me dolió dejar a mis pequeños, sí me llevé las experiencias que obtuve con ellos.

En efecto, al llegar a un nuevo colegio, puede argumentar por qué el juego y la música eran importantes para el aprendizaje de la lengua extranjera, así que me autorizaron a tener música y a realizar algunos juegos dentro del salón de clases. También, fue de mucha ayuda que francés, si bien era una materia extracurricular, no era la materia “que no importa” por lo que, tanto directivos como padres de familia estaban preocupados por el aprendizaje del idioma. Fue así como pude argumentar a ambos que, el primer paso para aprender el francés era buscar la motivación, para eso yo utilizo música y juegos; si bien, para los niños estamos jugando, en realidad, mi juego tiene un objetivo particular. No sólo eso, en la clase muestra que tuvimos al final del ciclo, los padres de familia jugaron con sus pequeños, lo que sirvió para afianzar la importancia de esto.

Así pues, sin proponérmelo realmente, los juegos cambiaron mi forma de dar clase y se volvieron parte fundamental en mi planeación semanal por lo que, cuando llegué a un nuevo colegio, ni siquiera pedí autorización, fueron parte de mi planeación desde el principio. Y si bien, la directora ciertamente cuida la seguridad de los alumnos, está convencida de que el juego en preescolar puede aplicarse a primaria por lo que motiva constantemente a que utilicemos juegos tanto de reposo (en salón) como en patio.

Si tomamos esto en consideración, podemos decir que llegué a mi lugar ideal; sin embargo, siempre hay algo más que aprender. Como ya no estaba preocupada por convencer a la directora de la importancia de los juegos, pude acercarme a ella por resultados que el juego arrojaba y que no tenían relación con la enseñanza del francés. Por ejemplo, perder en el

juego, llevaba a los niños a una crisis de llanto porque habían fallado; esos episodios reflejaban la enorme presión que los alumnos tienen para ser perfectos y que requiere otro tipo de ayuda. En ese sentido, los juegos me siguen ayudando a la adquisición del francés, pero también, nos ha ayudado a observar el comportamiento y las reacciones de los alumnos que pueden afectar su aprendizaje en todas las materias.

Al tomar esto último en consideración, pude valorar más mi función docente; ya no soy sólo la profesora de la materia extra que, en algún momento también me creí; sino que, al mismo tiempo que aprendemos francés, soy un apoyo en el aprendizaje de los alumnos que va más allá de una lengua extranjera. En efecto, la clase de francés se ha convertido en un espacio seguro donde es posible equivocarse pues nadie tiene permitido burlarse y no tienen que ser perfectos; sin embargo, los juegos tienen reglas que deben cumplirse o el juego se termina. Lo primero ayuda a los alumnos más inseguros a expresarse, lo segundo implica que los alumnos se regulen entre ellos. Todo ello, mientras practicamos en francés.

En este sentido, puedo decir que mi motivación no ha cambiado. Aún me gusta enseñar, aún me gusta aprender, aún considero que la lengua es un elemento indispensable para analizar el mundo que nos rodea, que nos ayuda a ser más empáticos pues, para conocerla es necesario conocer al otro; y que, los pequeños cambios en nuestro entorno pueden cambiar el mundo entero. Cuando pienso en el futuro, para mí es sencillo, simplemente no me imagino haciendo otra cosa, sin embargo, esto no implica quedarse estancado en una zona de confort, ser docente implica nuevos retos.

Así pues, el cambio de carrera no es una opción, pero cambiar la enseñanza para hacerla más efectiva, ciertamente lo es. En ese sentido, el objetivo que tengo para mis alumnos es que sigan aprendiendo el francés al punto que puedan comunicarse con un hablante nativo sin temor. Para mí, el objetivo es seguir innovando, buscar nuevos juegos que atraigan su atención, pero también que los ayuden a afianzar el idioma.

Ahora bien, si bien es cierto que mi visión un tanto idealizada de la docencia no ha cambiado, mis acciones e innovaciones sí han estado influenciadas por los lugares en los que me he desarrollado profesionalmente. Ciertamente, la docente que soy ahora, aunque mantiene rasgos de aquella Alejandra que enseñaba literatura con relatos, se ha visto evolucionada por los compañeros con los que he tenido la fortuna de trabajar; se ha moldeado con los directivos que me han guiado, corregido e, incluso, regañado. Entonces, para comprender esta evolución, es necesario contextualizar los centros de trabajo que me han ayudado a mejorar por lo que serán analizados en el siguiente apartado.

2. CONTEXTUALIZACIÓN: LA CLASE EXTRA EN LOS COLEGIOS.

Por ley, la educación en México debe ser gratuita y debe cumplir con los programas elaborados por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Sin embargo, a la par de la educación gratuita, e incluso anterior a ésta, ha existido la educación privada. Su existencia responde a varios factores: la educación privada en México es un negocio muy lucrativo, si bien, cerca del 50% de los ingresos por colegiaturas se destinan a nómina y mantenimiento, las instituciones privadas, además, tienden a capitalizar diversos servicios fuera del ámbito escolar como la cafetería, el transporte o los eventos extracurriculares (Benavides & Monsalve, 2024). Sin embargo, no es ésta la forma en que se promueve la educación privada; para los usuarios, este sistema ofrece diferentes enfoques pedagógicos, atención personalizada debido a que los grupos son, en teoría, reducidos, modernización de los recursos para la enseñanza-aprendizaje y la oferta de lenguas extranjera. Es en este último rubro en el que, como docente de francés, encontré un lugar en estos colegios particulares.

Cabe señalar que, si bien la SEP está encargada de supervisar que las escuelas particulares con validez oficial cumplan con los programas de estudios, el uso de libros de texto gratuitos y los periodos evaluativos; en lo que se refiere a la enseñanza de lenguas extranjeras, existe poca regulación por parte del gobierno. En efecto, tanto el artículo 3ro constitucional como la Ley General de Educación mencionan que la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras debe ser parte de los planes y programas de estudios; sin embargo, estos sólo consideran el inglés como lengua extranjera dentro del campo formativo Lenguajes. Otras lenguas extranjeras, como el francés, no son consideradas (SEP, 2024). Por otro lado, tampoco se considera la carga horaria que debe tener una escuela para que sea considerada bilingüe o trilingüe. No obstante, en las normativas de los colegios bilingües se recomienda que, por lo menos un 30% de las horas de clase sean impartidas en la lengua extranjera.

Abonando a esto, la SEP ha diseñado un Programa Nacional de Inglés (PRONI) basado en un modelo piloto iniciado en 2009; sin embargo, el programa se centra sólo en la enseñanza del inglés, por lo que otras lenguas extranjeras quedan olvidadas (SEP, 2023). En ese sentido,

el francés como lengua extranjera no está considerado dentro del programa de estudios de la SEP aun cuando existen escuelas públicas que tienen el idioma como lengua extranjera, lo cual conlleva a que este idioma sea considerado como una clase sin importancia dentro del mismo sistema escolar y como una clase que sólo aumenta el estatus de los colegios privados, pero de nuevo, que no tiene gran valor curricular.

En efecto, esta desvalorización del francés tiene como resultado la falta de motivación por parte de los alumnos y la falta de seguimiento por parte de los padres de familia, lo que dificulta la labor docente. No obstante, esta misma desvalorización puede convertirse en una gran ventaja para la enseñanza del francés ya que permite que la materia sea más dinámica y flexible pues, aunque exista un reglamento, un programa y una supervisión constante por parte de los directivos, no es tan estricta debido a que no es requisito de la SEP; esto permite que, como docentes, podamos innovar con mayor libertad y con menor carga administrativa. Así pues, una vez con esta idea expuesta, podemos analizar el contexto de los colegios en los que he trabajado.

2.1. Colegio Kay-Bum: los niños de la marina saben divertirse.

Ubicado en la ciudad de México, en la alcaldía Coyoacán, el colegio Kay-Bum es una institución privada que ofrece educación para los niveles preescolar, primaria y secundaria. Dada su proximidad a la unidad habitacional de la Marina Armada de México, la mayor parte de su población estudiantil es de hijos de marinos en activo, sin embargo, también cuenta con estudiantes de las alcaldías Iztapalapa y Coyoacán. Durante el tiempo en que laboré ahí, la población estudiantil era de 150 alumnos repartidos en los tres niveles educativos.

En el momento en que trabajé en el colegio, éste buscaba promover la participación, el compromiso, la responsabilidad y la habilidad de comunicarse en inglés. Se mencionaba que el colegio es una escuela trilingüe, lo cual no es del todo cierto. Efectivamente, en primaria, las clases estaban divididas en español e inglés, se impartían en un 50% en cada idioma,

además de esto tenían la clase de activación física (una hora a la semana), tecnología (una hora a la semana) y francés (tres horas a la semana). Por otra parte, la carga horaria era diferente para preescolar y secundaria; en el caso de preescolar, las horas de francés se reducían a dos a la semana y las horas de inglés eran cinco horas semanales. Finalmente, para secundaria eran diez horas de inglés, tres horas de francés, una hora de Capoeira y una hora de Artes a la semana.

Ahora bien, en su mayoría, el trabajo debía realizarse en el salón de clases pues la infraestructura de la escuela obligaba a tener recesos escalonados por lo que el patio estaba ocupado casi siempre. En el caso de francés, se contaba con el libro *Zoom* para primaria y *À plus* para secundaria por lo que el programa a seguir era determinado por ambos materiales, mismos que debían ser contestados en su totalidad antes del cierre de ciclo escolar.

Otro aspecto para destacar en el colegio fue que, en ese momento, más de la mitad de la plantilla de profesores éramos de nuevo ingreso, es decir, era nuestro primer ciclo escolar. Este aspecto, que pudo ser una enorme debilidad para el colegio, en realidad fue una fortaleza ya que el equipo de trabajo se convirtió en un equipo de colaboración mutua; dado que no teníamos mucha experiencia frente a grupo, era frecuente reunirnos para comentar qué estrategias habían funcionado, cuáles no y cómo podíamos adaptar diferentes métodos en los diferentes grupos de los que éramos responsables.

Así pues, si tomamos en cuenta que la mayoría de los padres de familia tenían una formación militar, que el colegio buscaba la excelencia académica, que el idioma predominante era el inglés, y que habían tenido dificultades para encontrar a un profesor de francés que concluyera el ciclo escolar, no es del todo extraño que se tratara el francés como una clase extra sin importancia. Sin embargo, esta visión del idioma dificultó mi labor pues no se le prestaba atención a la materia y, a los alumnos, no les interesaba aprender el idioma. Por otra parte, la innovación académica dentro del aula se limitaba a contestar el libro ya que los juegos, las manualidades o las canciones eran considerados distractores, se veían como “perder el tiempo”.

En este sentido, creo que la pandemia fue un avance para valorar el aprendizaje a través de los juegos. En efecto, los docentes realizábamos algunos juegos en el salón, pero fue durante las clases en línea que los padres de familia pudieron comprobar la importancia de la interacción lúdica; principalmente notaron que sus hijos se interesaban en buscar música o caricaturas en francés y que podían discutir la trama o el vocabulario conmigo.

En resumen, considero que mi mayor logro en el colegio Kay-Bum fue motivar el interés por el idioma ya que existía una total apatía por el francés debido a que era un mero requisito sin valor para la boleta. Después del primer ciclo escolar, la materia había cobrado mayor importancia, pues los libros habían sido respondidos y los alumnos podían comunicarse con frases sencillas. Al finalizar el ciclo escolar 2020-2021, tanto alumnos como padres estaban motivados por aprender el idioma e, incluso, poder conocer París.

2.2. Colegio Makarenko: ¿podemos jugar?

Ubicado en la Alcaldía Gustavo A. Madero en la ciudad de México, el Colegio Makarenko es una institución educativa privada que ofrece educación a niveles primaria, secundaria y preparatoria. Su población estudiantil está nutrida por las colonias San Juan de Aragón, San Felipe de Jesús y, en menor medida, la colonia Guerrero. Durante el tiempo que laboré ahí, la población estudiantil era de, aproximadamente, 120 alumnos en nivel primaria.

Como institución, el colegio busca generar un aprendizaje integral y significativo sustentado en los valores para lo cual propone brindar servicios educativos integrales, de excelente calidad académica y rostro humano. Para lograr esto, el colegio maneja el sistema de aula invertida, es decir, los alumnos investigan un tema y éste se aborda en clases ya con una investigación previa.

Ahora bien, el colegio se denomina bilingüe en los tres niveles educativos que ofrece. En el caso de primaria, la carga horaria estaba dividida casi al 50% donde 22 horas semanales eran

para materias en español y 20 horas semanales para materias en inglés. Aunado a esto, los alumnos tenían educación física (una hora por semana), educación estética y artística (una hora por semana), educación tecnológica (tres horas por semana) y francés (tres horas por semana). En el caso de secundaria y preparatoria, no se ofrecía francés.

En el momento en que llegué al colegio, el retorno a clases después de pandemia aún no era al 100% por lo que me incorporé a un sistema híbrido, lo que me permitió retomar los juegos en línea que había implementado durante la pandemia. Aunado a esto, se contaba con los libros *Ludo et ses amis* para primaria baja y *Tip Top* para primaria alta por lo que el programa de estudios de francés estaba determinado por estos materiales. Al igual que en el colegio anterior, era obligatorio que los libros fueran contestados en su totalidad, sin embargo, una diferencia era que no eran revisados cada semana para evaluar el avance, lo cual permitió que las clases fueran más dinámicas y flexibles.

Cabe señalar que llegué a una institución cuya plantilla escolar no ha cambiado mucho en los últimos años por lo que mis compañeras tienen muchísima experiencia como profesoras frente a grupo. En ese sentido, debo reconocer el enorme apoyo que recibí para incorporarme a un sistema que funcionaba para todos; pude aprender de su experiencia frente a grupo al mismo tiempo que me hacían notar posibles situaciones de riesgo. Ahora bien, aunque el sistema fuera eficaz, se me permitió introducir música en clases, no solo para la repetición de vocabulario, también para que los alumnos conocieran a los cantantes actuales en francés y para que se familiarizaran con el idioma.

Así pues, si tomamos en cuenta que la población estudiantil es, en su mayoría, descendiente de comerciantes, que los padres estaban verdaderamente involucrados en todos los aspectos educativos de sus hijos, que el colegio buscaba una educación más humana en el que los alumnos son escuchados y que los alumnos llevaban cerca de un mes sin clases de francés, no es extraño que los juegos fueran aceptados con facilidad, siempre y cuando tuvieran relación con los temas de la clase. Debo reconocer que la dinámica fue un tanto diferente pues ya no estaba preocupada porque me “descubrieran” jugando; por otro lado, no fue

necesario convencer a los padres de familia de las bondades de los juegos, al asistir a las clases virtuales del sistema, pudieron experimentarlo por sí mismos.

Ahora bien, fue sencillo realizar juegos de reposo mientras estuvimos en el sistema híbrido. Las clases presenciales eran, en su mayoría, académicas. Las clases en línea se enfocaban al aspecto lúdico que los obligaba a investigar sobre los temas propuestos (aula invertida). El problema apareció cuando regresamos a clases 100% presenciales pues los juegos en línea desaparecieron. Esto me llevó a adaptarlos, podíamos jugar en el aula, pero ya no a modo de competencia; así mismo, fue necesario implementar otro tipo de juegos que no requirieran una computadora. Uno de los grandes cambios fue que los alumnos no sabían cuándo íbamos a jugar por lo que estaban en expectativa, estudiaban con antelación por si ese día podían ganarme y trabajaban en el aula para que quedara tiempo para el juego. Poco a poco, los resultados fueron apareciendo en clase, no sólo avanzaban en responder su libro, además eran capaces de mantener un diálogo simple en francés sin titubear al punto que pudieron realizar proyectos y presentarlos a sus padres.

En resumen, considero que en el colegio tuve dos logros importantes. El primero, fue lograr la motivación para aprender el idioma. Los alumnos pudieron corroborar que, aprender, podía ser algo divertido. El siguiente logro, fue que ellos empezaron a generar sus propios escritos y conversaciones, pudieron comunicarse en francés de manera espontánea, aunque no perfecta ya que aún mezclaban inglés, francés y español, sin embargo, empezaban a perder el miedo a hablar.

2.3. Colegio Inglés Sutherland, ¿a qué vamos a jugar?

Ubicado en el municipio de Tultitlán en el Estado de México, el Colegio Inglés Sutherland es una institución educativa privada que ofrece educación para preescolar y primaria. Su población estudiantil está nutrida por la zona centro de Tultitlán que, aun cuando sea considerada zona urbana, conserva muchas de las tradiciones y festividades características

de las zonas rurales. Actualmente, la población estudiantil se compone de 142 alumnos en los dos niveles educativos.

Como institución, el colegio busca que los alumnos obtengan la preparación necesaria para la vida, que puedan tener las herramientas para mejorar su calidad de vida, que puedan desarrollar un pensamiento crítico y, al mismo tiempo, tengan estabilidad emocional. Para ello, el colegio trabaja a través de proyectos escolares donde los alumnos realizan investigaciones sobre diversos temas en los tres idiomas que ofrece. En efecto, la institución se denomina un colegio bilingüe donde la carga horaria está dividida en un 50% de clases en español y un 50% de clases en inglés, aunado a esto, los alumnos cuentan con actividad deportiva (una hora a la semana), música (una hora a la semana), educación tecnológica y robótica (dos horas a la semana), finanzas (una hora a la semana) y francés (una hora a la semana).

Ahora bien, la primera diferencia entre este colegio y los anteriores es el tiempo de clases. Dado la brevedad de éste; la coordinadora de idiomas, la directora y yo acordamos que un libro no era la mejor opción ya que corríamos el riesgo de no terminarlo o de contestarlo sin analizar los temas, por lo que se optó por no tenerlo. Sin embargo, esto no significa que no exista un programa; a principio de ciclo escolar, cuando el colectivo acuerda el proyecto general del colegio, se diseña el programa de francés para participar en dicho proyecto.

En este sentido, el trabajo en equipo es fundamental ya que todos debemos llegar a un resultado en común. No sólo eso, dado el poco tiempo que tengo con cada grupo, la comunicación con mis compañeros docentes resulta indispensable pues me permite contrastar comportamientos, aprendizajes, fortalezas y debilidades para poder intervenir en caso necesario. Por otra parte, el uso de música y juegos en clase no fue del todo sorprendente para los alumnos pues el colegio motiva la utilización de materiales lúdicos que promuevan el aprendizaje. Pero también, el hecho de que la formación lúdica sea un eje central para el colegio significa que es necesaria la innovación constante o el recurso se vuelve repetitivo, aburrido y pierde el objetivo.

Ahora bien, los resultados fueron casi inmediatos. Los alumnos ya estaban motivados con el idioma, sólo necesitaban un acercamiento más constante a él. Así pues, no son raras las peticiones de canciones ya que cada grupo tiene sus favoritas. Además de esto, saben que en algún momento vamos a jugar, pero no saben cuándo, lo que implica que, al menos diez minutos antes de la clase, están estudiando para ganar el juego que se presente. Finalmente, son conscientes que tanto los juegos como los trabajos de clase serán parte del proyecto final que presentarán frente a sus padres, por lo que están comprometidos a realizar una buena presentación en francés.

Aunado a esto, el mayor logro para mí es que se comunican en francés; en efecto, los alumnos ya son capaces de mantener una conversación simple conmigo y entre ellos, aún si utilizan palabras inventadas o si hay una mezcla de idiomas, saben que pueden comunicarse. Así pues, aunque el tiempo de clases es menor, una realidad es que el avance académico en francés es mayor.

En ese sentido, estoy convencida de que los juegos han tenido un papel predominante en mi profesión ya que me han ayudado a tender puentes para acercarme con los alumnos, a conocer sus referentes inmediatos y a motivarlos para que sigan siendo autodidactas. Así pues, es necesario realizar un análisis formal de la importancia del juego dentro del ámbito académico y su impacto en el aprendizaje del francés, así como los resultados que he obtenido a lo largo de mi trayectoria profesional. Esta reflexión sobre el papel que ha tenido el juego, así como las modificaciones y adaptaciones que he realizado según las circunstancias de cada institución educativa, será abordado en el siguiente apartado.

3. REFLEXIÓN: EL JUEGO ¿PARA QUÉ?

Durante los capítulos precedentes, se comentó la importancia que han tenido los juegos en mi práctica profesional; cómo es que estos me ayudaron a despertar el interés y la motivación de los alumnos por el francés cuando éste siempre fue la materia extra o sin importancia en el Colegio. Es claro que los juegos han sido un eje transversal a lo largo de mi carrera docente, es por eso que, en este capítulo, es necesario analizar cómo funcionan los juegos dentro del ámbito escolar y por qué son de transcendencia para la enseñanza del francés en mi práctica docente.

Así pues, este capítulo se encuentra dividido en tres apartados principales. En el primero, analizaré el concepto de juego y cómo dicho concepto se ha hecho presente en mi práctica; para ello, es necesario también hablar sobre el concepto de la no-realidad basado en el “ser de otro modo que en la realidad”, propuesto por Huizinga (1972, p. 46). Lo anterior es necesario para explicar cómo el jugador crea una realidad alterna (no-realidad) que, con la ayuda de las herramientas lúdicas, se puede modificar. A su vez, esto modifica también la realidad de tal suerte que lo aprendido en la no-realidad pueda convertirse en aprendizaje en contextos reales y, de esa manera, se puede lograr un aprendizaje significativo en la adquisición y apropiación del francés. Así mismo, analizaré los tipos de juegos que he podido emplear durante la clase de lengua francesa y hablaré de los que han resultado ser más efectivos. Finalmente, analizaré la importancia de los juegos en la enseñanza del francés en general y en mi práctica en particular.

En el segundo apartado, comentaré sobre la pandemia COVID 19, ya que fue un reto para la enseñanza-aprendizaje; en particular fue un reto en mi práctica docente pues tuve que cambiar la forma de abordar los temas, tuve que adaptar o cambiar los materiales didácticos y, a su vez, enfrentar retos que eran ajenos a la enseñanza del francés. Para poder realizar este análisis, será necesario comprender la diferencia entre enseñanza presencial, virtual, en línea, a distancia y remota; esto con el objetivo de analizar por qué el cambio en la forma de enseñanza también significó un cambio en los juegos que utilizaba en clase. En efecto,

hablaré sobre la importancia de las aplicaciones de aprendizaje de las lenguas, así como de los juegos virtuales y su impacto en mi práctica docente.

En el último apartado, analizaré las transformaciones que tuvo la enseñanza del francés en mi práctica después de COVID 19, ya que no puedo afirmar que pude volver a cómo era antes de la pandemia. En ese sentido, es importante analizar cómo pude adaptar los juegos virtuales al mundo físico y cómo fue necesaria la creación de nuevos juegos que ayudaran a la apropiación de la lengua. Por último, analizaré cómo los juegos pueden tener un meta-objetivo, esto es, cómo a través del juego, pueden reflejarse comportamientos que revelen situaciones externas al aprendizaje del francés y que, sin embargo, afectan el aprendizaje tanto de la lengua extranjera como de otras materias. Así pues, comencemos por analizar el uso del juego como una herramienta de enseñanza-aprendizaje.

3.1. Los juegos como herramientas de enseñanza-aprendizaje

En los últimos años, ha sido clara la revalorización que se ha intentado hacer sobre el uso de los juegos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La bibliografía en la que se rescata el uso de juegos es abundante, es por ello que se vuelve indispensable tratar de entender cómo funciona un juego y qué beneficios podemos obtener de él. Para ello, es necesario que definamos qué es un juego y cómo es que se convierte en una herramienta en el aprendizaje.

3.1.1. Ven, vamos a jugar

El concepto de “juego” se ha analizado desde diversas ciencias, las cuales tratan de explicar por qué y para qué existe. Sin embargo, de acuerdo con Huizinga (1972, pp. 12-13) las explicaciones tienden a ser parciales. Para este autor, el juego es mucho más antiguo que la cultura misma y no es limitante para el ser humano, de ahí que la fisiología o la psicología no puedan definirlo en su totalidad. En efecto, para poder definir el juego se debe considerar

que tiene una gran variedad de características que deben cumplirse, así pues, de acuerdo con Huizinga (1972, pp. 45-46), el juego puede definirse de la siguiente manera:

El juego es una acción libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de “ser de otro modo” que en la vida corriente.

Así pues, de acuerdo con esta definición, podríamos afirmar que los jugadores crean un mundo paralelo, llamémoslo no-realidad, en el que simulan ser otro, toman un rol diferente al que tienen en su vida cotidiana para lograr el objetivo del juego. Ahora bien, el objetivo del juego no es cumplir la misión sino el sentimiento de alegría o de diversión que se genera en el proceso de ganar o perder. Por otra parte, debido a que es un mundo no-real, los jugadores son conscientes de que la duración va a ser limitada y que cualquiera de ellos, que rompa las reglas que ellos mismos acordaron, puede destruir esa realidad antes de que el objetivo o el tiempo se cumplan.

Ahora bien, la creación de esa realidad diferente no deja de estar basada en la realidad que los jugadores conocen. El jugador que se pone un gorro de chef de papel y afirma estar en un concurso nacional de comida, está creando su nueva realidad basada en un concurso real aún si sólo simula estar cocinando. No sólo esto, esa no-realidad al mismo tiempo contribuye a la realidad del jugador, tal como afirma Seymour (2017, p. 11) “en el juego ensayamos para enfrentar los desafíos de la vida y nos refrescamos después de afrontarlos”. Así pues, el juego también puede ayudar a resolver un problema de la realidad puesto que ya se resolvió en la no-realidad.

Ahondando en el comentario de Seymour, el juego no sólo nos ayuda en problemas específicos de la realidad pues, tal como afirma Porras (2023, p. 235), “el juego contribuye al desarrollo físico de los niños al mejorar su coordinación, equilibrio, fuerzas y habilidades motoras (así mismo) los niños son capaces de desarrollar ciertas habilidades sociales, emocionales y cognitivas”. En este sentido, es importante resaltar que el juego tiene una

doble finalidad: por una parte, sirve de esparcimiento, es divertido, pero al mismo tiempo ayuda en el desarrollo físico, emocional y cognitivo de los jugadores. Es precisamente en esta segunda finalidad en la que podemos utilizar el juego como una herramienta para los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Como comentamos anteriormente, el objetivo del juego no es aprender, ni retratar la realidad, el objetivo del juego es divertirse; sin embargo, aún sin proponérselo, el juego logra modificar la realidad del jugador porque, al crear una no-realidad, el jugador utiliza lo que ya conoce y puede traer de esa no-realidad las estrategias que utilizó o el aprendizaje que obtuvo durante el juego. Así pues, si podemos determinar esa no-realidad, podemos modificar también la realidad del jugador y obtener un aprendizaje significativo. Para lograr esto, las estrategias lúdicas se vuelven fundamentales.

Por tanto, antes de continuar, es necesario entender qué es una estrategia lúdica. De acuerdo con Pazmiño (2014-2015) quien se basa en Melendres y Tocto (2010, p. 13):

La estrategia lúdica es una metodología de enseñanza de carácter participativo y dialógico impulsado por el uso creativo y pedagógicamente coherente, técnicas, ejercicios, historias y juegos educativos, creado específicamente para generar un aprendizaje significativo, tanto en términos de conocimientos, destrezas y habilidades sociales, como los valores de incorporación.

Aunada a esta definición, podemos añadir la afirmación que hace Romero (2001, p.71) sobre que la lúdica está relacionada con el juego, pero son dos conceptos diferentes, mientras que el juego es un momento de diversión, la lúdica lo que intenta es regular ese juego para darle otro objetivo de tal suerte que el jugador pueda aumentar sus conocimientos, pero sin que se sienta obligarlo a hacerlo. En otras palabras, las estrategias lúdicas pretenden utilizar y regular los juegos para determinar la no-realidad de los jugadores, para presentar conflictos relacionados con los que se abordarían en la enseñanza regular y que el jugador pueda resolverlos de forma divertida; que aprenda jugando. En este sentido, las estrategias lúdicas son la metodología que nos va a ayudar a enfocar el juego, es decir, que nos ayudará como docentes a determinar para qué y cómo se va a realizar un juego.

Ahora bien, esto podría oponerse al sentido mismo del juego ya que, si el docente lo impone, dicta las reglas y tiene un objetivo de aprendizaje ¿dónde radica la libertad del juego de la que nos habla Huizinga? Aunque podría parecer inexistente, en realidad, los alumnos deciden si quieren jugar o no; al aceptar el juego, también aceptan las reglas de éste por lo que sí existe la libertad de jugar. Por otro lado, los objetivos lúdicos del juego no son evidentes para el alumno hasta que éste los ha alcanzado. Así pues, el alumno juega, se divierte, sigue las reglas, es consciente que el juego sólo es válido en ese momento y tiempo específico y que puede terminar si las reglas no se cumplen; pero el análisis y los resultados del juego van mucho más allá de quién ganó el juego.

Entonces, cuando hablamos de la enseñanza del francés, son justamente las estrategias lúdicas las que nos va a ayudar a elegir los juegos que nos lleven a cumplir nuestro objetivo. Dentro de estas herramientas, es indispensable delimitar el tipo de juego que utilizaremos, es decir, analizar qué juego nos ayudará a lograr de mejor forma nuestro objetivo, por tanto, debemos conocer los tipos de juegos que podemos emplear.

3.1.2. ¿A qué jugamos?

Como ya habíamos mencionado, el juego es parte del ser humano desde que nace, de acuerdo con Huizinga (1972, pp. 12-13) todos jugamos; generalmente, el juego sólo es para divertirse, pero podemos obtener otros resultados además de la diversión. Es por esto que, de acuerdo con la UNESCO (1980, pp. 6-7), el juego puede clasificarse en cuatro categorías:

1. Juegos de competición: en ellos se genera un desafío lanzado entre adversarios donde existe una igualdad de oportunidades. Por ejemplo, al jugar “stop” en patio, los alumnos compiten entre ellos para evitar que alguien los ataque al mismo tiempo que lanzan un ataque. Otro ejemplo de competición es “l’homme pendu” (el ahorcado), al dividirse en equipos, compiten uno contra otro para descubrir la palabra oculta antes de que el hombre quede ahorcado.

2. Juegos de azar: en ellos se depende de factores externos y no de la habilidad de los participantes. Ya que es un tipo de juego que no se puede controlar, no suelo utilizarlo en clase. Sin embargo, puede ser parte de otra actividad, por ejemplo, una ruleta para determinar quién participa.
3. Juegos de búsqueda de vértigo: en ellos, los jugadores buscan romper la realidad, no es que creen una nueva, sino que toman acciones en las que pierden el control de su propio cuerpo; por ejemplo, girar alrededor de uno mismo hasta perder el equilibrio. En mi práctica, éste no es un tipo de juego habitual debido a la seguridad de los alumnos ya que, al perder el control de su cuerpo, puede haber accidentes que comprometan su integridad física.
4. Juegos de simulacro: son aquellos en los que el jugador pretende ser alguien que no es o pretender estar en otra realidad. Por ejemplo, en nuestro proyecto final, pretendimos estar en Máster Chef, así, los jugadores se insertaron en una realidad en la que eran parte del programa.

Ahora bien, considero que los límites entre cada juego no son estrictos, es decir, un juego de competición puede ser, al mismo tiempo, un juego de simulacro e, incluso, puede tomar características del juego de vértigo o de azar. Por ejemplo, pensemos en el juego “Je suis un fruit” (soy una fruta): en él cada alumno recibe una fruta, pomme (manzana), banane (plátano), fraise (fresa); cuando escuchan su fruta, deben cambiar de lugar con un compañero que tenga la misma fruta. Si escuchan “salade” (ensalada) todos cambian de lugar, sin embargo, las frutas que menciono no sólo son las asignadas por lo que deben prestar atención al vocabulario; si alguien se equivoca, sale del juego, también sale del juego cuando no hay lugares dónde sentarse pues las sillas pueden eliminarse. El juego termina cuando ya no hay participantes.

Con esta descripción, podríamos afirmar que, en la teoría, se trata de un juego de competición (frutas contra frutas, frutas contra profesora), sin embargo, en la práctica, podemos ver que existe una combinación de los diferentes juegos. Por ejemplo, en una de mis clases donde implementé el juego, dentro de la tensión de este, se realizó la siguiente afirmación: “no soy Luka, soy une pomme (soy una manzana)”, es decir, el alumno salió de su realidad a otra donde tomó otra identidad. Por otra parte, al cambiar de sillas, puede entrar en juego el azar, ¿qué silla quitar? ¿qué alumno va a equivocarse?, mientras que, el vértigo funciona al “pelear” por las sillas que quedan.

Ahora bien, el juego funciona para divertir, pero ¿cómo funciona para aprender? ¿cuál es el objetivo de ese juego en particular?, esto es, ¿qué pretendemos lograr con ese juego? En mi caso, el objetivo principal de cada juego es la asimilación y apropiación de la lengua francesa, para ello, cada juego responde a una necesidad particular, entre ellas: asimilación fonética, ortografía, comprensión lectora. En ese sentido, es fundamental que determinemos qué queremos lograr con cada juego que llevamos a cabo. Así pues, es importante analizar cómo es que los juegos forman parte de la enseñanza del francés.

3.1.3. On va jouer (vamos a jugar)

Como hemos mencionado anteriormente, los juegos son parte del aprendizaje de los jugadores. En ese sentido, la enseñanza del francés se ha beneficiado del uso de juegos. En efecto, de acuerdo con Aada (2022, pp. 49-51) a partir del enfoque comunicativo se favorece que el alumno se divierta durante el proceso de aprendizaje ya que genera un ambiente relajado que propicia un diálogo o una interacción natural en la lengua meta.

Sin embargo, es importante mencionar que esa interacción o diálogo no es inmediato ni perfecto pues, dentro de la tensión del juego, es habitual que el alumno regrese a su lengua materna para comunicarse. En el ejemplo que pusimos anteriormente, tomado de una de mis clases, el alumno dijo en español “no soy Luka, soy une pomme (soy una manzana)”, en esta frase sólo menciona dos palabras en lengua meta, lo demás es en la lengua materna. Ahora

bien, podríamos afirmar que el juego no está cumpliendo su objetivo, sin embargo, el alumno está asimilando que, en francés, pomme (manzana) es femenino (une pomme, una manzana), que no es la única pomme (manzana) en el juego, (utiliza el artículo “une” y no “la”) y está practicando la fonética. En ese sentido, depende del docente que el juego no pierda su objetivo (el aprendizaje del francés); si bien, en esa ocasión se dejó pasar la afirmación, la siguiente ocasión que jugamos, el juego terminó cuando hablaron en español. Al cambiar la regla, la frase también cambió “je une orange” (yo una naranja), frase que es incorrecta gramaticalmente hablando, pero que logra la comunicación.

Así pues, dentro de mi experiencia, he notado que, para lograr que el juego sea efectivo, es necesario tener un objetivo claro, es decir, ¿para qué voy a jugar? Dependiendo de la respuesta de esta pregunta, se configura el juego y sus reglas; también, a partir del objetivo, es que puedo analizar los resultados del juego y determinar si fue efectivo o no, así como los ajustes necesarios para el juego de tal suerte que no pierda su objetivo.

Ahora bien, aun si el juego ha sufrido desvalorizaciones a lo largo de la historia, lo cierto es que se ha demostrado que es un aliado importante para la enseñanza; es por ello que, de acuerdo con Silva (2011, p. 426), los manuales didácticos incorporaron actividades donde los alumnos pueden divertirse jugando. Si bien, estos juegos no siempre pueden llevarse a cabo por las características físicas de las escuelas, sí pueden adaptarse.

Por ejemplo, uno de los manuales con los que trabajé fue *Zoom*; en éste se proponían juegos de dados, pero dado que la escuela donde trabajaba era muy pequeña, este tipo de juegos no podía llevarse a cabo, sin embargo, la idea se implementó en la clase abierta, donde el espacio era mayor, con una adaptación del juego de serpientes y escaleras. Otro manual con el que trabajé fue *Tip Top*, en él se propone un calendario con las fechas importantes para Francia, pero el grupo era muy numeroso por lo que lo llevamos al plano digital a través de una competencia de ©Kahoot; dada la efectividad del juego, lo volví a utilizar al año siguiente, aunque el grupo era más pequeño.

En este sentido, es importante señalar que los juegos que mejores resultados han tenido en mi práctica son aquellos que el alumno ya conoce, es decir, juegos que han sido parte de su vida cotidiana, pero ahora se hacen en clase. Por ejemplo, “je suis un fruit” (soy una fruta) es una versión de las sillas musicales mientras que “l’homme pendu” (el ahorcado) es una versión del ahorcado. Esto facilita que los alumnos conozcan las reglas del juego y asimilen más fácilmente las nuevas reglas.

Es esta misma razón, el hecho de lo que alumnos conozcan algunas versiones del juego, lo que ha facilitado la inserción de juegos virtuales. En efecto, de acuerdo con Mendoça et al. (2023, p. 184) las TIC se han convertido en una herramienta de enseñanza ya que, después de la pandemia, se crearon un gran número de aplicaciones que ayudan y promueven la enseñanza de lenguas extranjeras. Al traer esas herramientas digitales a la clase regular de francés, pude enfocar el aprendizaje según los objetivos del curso y no sólo en temas aislados. Así pues, en mi práctica docente es un hecho que la enseñanza y los juegos cambiaron después de la pandemia por lo que ésta será motivo de estudio en el siguiente apartado.

3.2. La pandemia y los juegos en línea

En este apartado, analizaré cómo la pandemia COVID 19 me obligó a cambiar mi práctica docente, es decir, qué adaptaciones tuve que realizar pues ya no contaba con las herramientas físicas, no sólo eso, también hablaremos de cómo las aplicaciones como ©Dulinguo, ©Kahoot o ©Quizlet se volvieron parte fundamental de mi práctica pues me permitían acercarme a los alumnos con propuestas tecnológicas que se alejaban de la clase habitual y que sólo pude implementar debido a la pandemia. Así pues, antes de entrar a este cambio en mi forma de enseñanza, considero pertinente compartir algunas definiciones respecto a Enseñanza Virtual, Enseñanza en línea, Enseñanza a distancia y Enseñanza remota emergente ya que, aunque son conceptos que tienen características en común, la forma de utilizarse es diferente.

3.2.1. De tin marin, este modelo es para mí

Actualmente, es común creer que, debido a la pandemia, se crearon nuevas formas de dar clases; sin embargo, los métodos utilizados durante COVID 19 ya existían, sólo fueron expuestos a una mayor cantidad de población. Así pues, empecemos por definir algunos conceptos:

- Educación presencial: es un modelo educativo en el que tanto estudiantes como profesores asisten físicamente a un centro educativo, generalmente, promueve la participación activa de los estudiantes ya que hay facilidad para la comunicación cara a cara. Durante siglos, este modelo ha sido la forma más común de enseñanza, principalmente porque no se requiere más que un espacio y a los participantes (Arámbula, 2023, p. 79).
- Educación a distancia: es un modelo educativo en el que la interacción cara a cara es prácticamente nula, se basa en documentos físicos entregados (o enviados) directamente al alumno, no se requiere estar en determinado lugar a una hora específica por lo que tiende a ser más libre (Ibañez, 2020).
- Educación en línea: es un modelo educativo donde, tanto docentes como estudiantes tienen interacción por medio de herramientas digitales, en este caso, es indispensable el uso de internet. Es necesario que todos los participantes se conecten a la misma hora a través de una aplicación previamente establecida, así pues, aunque no hay interacción física, sí existe una interacción sincrónica (Ibañez, 2020).
- Educación virtual: este modelo también requiere el uso de herramientas digitales e internet, sin embargo, no son necesarias las reuniones en línea, sino que los materiales del curso se suben a una plataforma donde son evaluados y renviados, puede haber foros públicos de discusión, pero de nuevo, estas discusiones no son sincrónicas. La

diferencia principal con la educación en línea radica justamente en que la educación virtual es diacrónica mientras que la educación en línea es sincrónica (Ibañez, 2020).

- Enseñanza remota de emergencia: este modelo nació a raíz de la pandemia COVID 19, en él se buscó trasladar los cursos que se impartían presencialmente a un aula virtual; lo importante de este modelo es que era provisional, es decir, se afirmaba que una vez que la emergencia terminara, la educación volvería a ser como era antes de la pandemia (Area-Moreira, 2021, p. 60).

Ahora bien, si analizamos los tipos de educación mencionados anteriormente con respecto a la situación que se vivía por la pandemia, podemos decir que: la educación presencial era imposible, las reuniones estaban prohibidas y, aunque no lo estuvieran, el temor habría impedido que los padres de familia llevaran a sus hijos a los recintos escolares. Por otra parte, la Educación a distancia tampoco era una buena opción, esto debido a que el desconocimiento de la forma de transmisión del virus COVID generaba desconfianza en la entrega de documentos físicos, además de la complejidad en la logística para conseguirlos (¿quién iba a ir por ellos? ¿Quién iba a entregarlos? ¿cómo garantizar la seguridad de los involucrados?) por lo que la educación a distancia estaba descartada.

Sin embargo, existía la posibilidad de enviar los documentos de forma digital, en ese sentido, se consideró a la Educación Virtual como un modelo que podría implementarse; por desgracia, este tipo de educación requiere una planeación sistemática de los materiales a utilizar y las formas en que se realizará la discusión sincrónica; no se trata sólo de enviar hojas de trabajo por correo electrónico, por lo que el modelo no se implementó en su totalidad. Aunado a esta intención, también se planteó la Educación en línea; en los dos colegios que trabajé durante el periodo de pandemia, se recurrían a clases virtuales a través de ©Meet y ©Zoom, sin embargo, la indicación era que la clase fuera lo más parecido posible a una clase presencial ya que, en determinado momento, volveríamos a ellas.

Así pues, en realidad la educación durante la pandemia no se insertó en los modelos educativos anteriores, sino que dio forma a un nuevo modelo, la Educación Remota de Emergencia (ERE) que, en palabras de Area-Moreira (2021, p. 61):

Ha pretendido emular o reproducir las actividades docentes de la enseñanza presencial empleando los recursos tecnológicos de la red, pero no supuso una disrupción o transformación de los modelos pedagógicos dominantes de la enseñanza universitaria. Fue una respuesta formativa de urgencia.

Entonces, aunque Area-Moreira habla de la educación universitaria, su afirmación puede aplicarse también a la educación básica. En efecto, la pandemia era algo provisional por lo que el modelo empleado no iba a durar para siempre, sólo sería empleado mientras la emergencia sanitaria impidiera las reuniones. Por otra parte, la migración de clases presenciales a las clases virtuales fue casi inmediata, lo que impidió que los profesores tuvieran tiempo para prepararse o para realizar una adaptación y no una migración.

Personalmente, debo admitir que yo no viví como docente los primeros meses de pandemia ya que el colegio donde trabajaba se dedicó a terminar el curso con, en sus palabras, las materias importantes. Sin embargo, sí viví, a través de mis compañeras, los retos a los que se enfrentaron, por ejemplo, no contaban con un pizarrón por lo que escribir en un cuaderno fue algo común. La participación también sufrió un cambio, los alumnos no podían pasar a responder, no era posible evaluar lo escrito y, en el caso de las tareas y exámenes, qué tan confiables eran cuando eran digitales.

En efecto, fueron necesarios muchos cambios y adaptaciones. Para el inicio del nuevo ciclo escolar, herramientas como ©Google Classroom, ©Meet y ©Zoom se volvieron indispensables en la nueva forma de enseñanza; así mismo, adaptarse a esa nueva forma, significó también un enorme reto y trajo cambios que no fueron provisionales. Así pues, es necesario analizar cómo fue ese tiempo y los cambios que generó en mi práctica docente.

3.2.2. *¡Congelados! La Pandemia COVID 19*

Hablar de la pandemia de COVID 19, nos lleva, inevitablemente a los meses de incertidumbre, de miedo y angustia. Tal como afirman Álvarez et al (2022, p. 3) el virus impactó a todas las esferas sociales, sin embargo, fue el ámbito educativo el que más rápido cambió. En efecto, por seguridad, las escuelas se vieron obligadas a suspender clases por un tiempo definido; por desgracia, el virus no mitigó, al contrario. Esto ocasionó que tuvieran que buscarse alternativas educativas ya que, de acuerdo con un estudio de CEPAL-UNESCO (2020) citado por Valverde (2021, p. 19) “para mediados de mayo de 2020, más de 1200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo, había dejado de tener clases presenciales en la escuela”. Así, tal como mencionan Álvarez et al. (2022, p.3) miles de centros educativos convirtieron sus aulas tradicionales en espacios virtuales de aprendizaje.

Ahora bien, aunque se intentó una estrategia nacional en México basada en programas de televisión y radio (aprende en casa), la realidad es que cada escuela empleó su propia estrategia. Así, con familiares cercanos, pude percatarme que cada uno tenía clases de forma diferente; en algunos casos había clases virtuales, en otros era sólo trabajo en plataforma, en otros era sólo el programa televisivo. En mi caso, el regreso fue hasta el siguiente ciclo escolar ya que el colegio priorizó las materias de SEP por lo que, cuando yo me reincorporé, había una noción más clara de lo que la escuela quería implementar.

Así pues, en los dos colegios en los que trabajé en periodo de pandemia, se optó por convertir las clases físicas en clases virtuales con un horario reducido. Así, alumnos y profesores nos conectábamos en plataformas como ©Zoom o ©Meet para tomar clase durante una hora antes de cambiar de materia o de profesor. Sin embargo, durante este periodo, aprender a usar las herramientas digitales fue un proceso de ensayo y error aún más abrumador por otro problema. Si bien los docentes éramos expertos en nuestras materias, no todos éramos expertos en las herramientas digitales; no era raro, en clases virtuales, escuchar comentarios como “profe, es que si le da silenciar a todos se apagan los micrófonos y ya no se oye ruido”;

“miss, cambie la configuración de su micrófono”, “miss, qué cree, el direc no pudo compartir su pantalla, no hicimos nada hoy”. En efecto, en cuanto a herramientas digitales, los alumnos se convirtieron en profesores.

Aunado a esta inversión de roles, también surgió el acompañamiento entre pares como docentes. En efecto, para nosotros, en el colegio las jornadas laborales se convirtieron en jornadas de 12 o 14 horas; durante la mañana teníamos nuestras clases “normales” en las que trabajábamos lo más parecido posible al aula; durante las tardes, las reuniones virtuales, la investigación de herramientas digitales y la experimentación se convirtieron en parte diaria del trabajo. En mi caso, teníamos juntas casi diario con los directivos del colegio en las que se planteaba qué hacía cada uno de nosotros, qué herramienta nueva habíamos “descubierto” y se comentaban los casos particulares de los alumnos. Por otro lado, junto con mis compañeras, empezamos a hacer reuniones para “jugar” con ©Meet; era usual conectarnos en las tardes e intercambiar herramientas de enseñanza. En esas reuniones, aprendimos a usar ©Google classroom, ©Google Jamboard y ©DocHub; comenzamos a jugar ©Kahoot y ©Quizlet entre nosotras porque los alumnos les preguntaban por los juegos de mi clase; nos realizábamos “exámenes” con los formularios de ©Google para “descubrir” cómo calificar y devolver calificaciones; nos dimos cuenta de la importancia de la comprensión lectora no sólo para los alumnos, también para los padres, entre nosotras y con los directivos.

Durante este periodo, también, surgió otra circunstancia. Si bien el papel docente muchas veces es más complejo que el de sólo enseñar, durante la pandemia surgieron situaciones que se alejaban de la labor docente. En consenso con mis compañeros que vivimos este periodo, las clases sincrónicas fueron una ventana a la vida de los alumnos, eran comunes las frases “ahora entiendo” o “y eso, explica muchas cosas” referida a ciertos comportamientos. Sin embargo, esa misma ventana a la vida cotidiana, me llevó a observar cómo los hermanos mayores, quienes eran también mis alumnos en secundaria, muchas veces se hicieron responsables de los hermanos pequeños pues sus padres estaban encuartelados o de guardia en el hospital. Nos llevó, como colectivo, a armar las historias a través de los retazos que cada uno tenía junto con la información de la dirección a fin de detectar alumnos en riesgo o en soledad, sin embargo, también entró en juego la impotencia pues nuestra posibilidad de

injerencia era mínima ya que, en su mayoría, no eran temas competentes a la escuela. En ese sentido, la pandemia para mí también significó comprender un poco más a mis alumnos, analizar sus miedos y, en cierta forma, tratar de distraerlos, fue ahí donde el juego cobró mayor relevancia.

3.2.3. J'apprends, à la distance (aprendo a la distancia)... la gamificación y los juegos en línea

Tal como comentamos en el primer apartado, los juegos no eran del todo aceptados en el colegio donde trabajaba al iniciar la pandemia; esto se debía, principalmente a que los padres de familia consideraban el juego como algo no serio y sin valor. Sin embargo, durante la pandemia, esta concepción cambió debido a que los propios padres se convirtieron en jugadores y motivadores durante los juegos.

Ahora bien, si los juegos no eran del todo aceptados ¿por qué tomé la decisión de ir contra la política de la escuela e implementar juegos durante la clase de francés? Con sinceridad, la decisión no fue únicamente porque el juego ayudara en la adquisición de la lengua, sino porque, como hemos mencionado anteriormente, el juego tiene como objetivo principal la diversión. En efecto, la mayoría de los juegos digitales que implementé durante la pandemia, los conocí durante la realización del Servicio Social y sabía que eran grandes aliados para el dominio de la lengua; sin embargo, también eran divertidos, rompían la tensión de la clase y generaban un sentimiento de bienestar.

Para mí, esos tres factores se volvieron fundamentales después de escuchar el comentario de una alumna; cuando pregunté qué habían hecho durante las vacaciones, ella respondió “miss, yo sí quiero ser bien sincera, no me he bañado en dos semanas, ni he salido de mi cama, estoy en mi pijama”. Cuando le pregunté por qué, su respuesta fue aún más preocupante “no tengo ganas”; no sólo eso, varios de sus compañeros confirmaron que también habían pasado varios días sin bañarse y que, de hecho, sólo traían puesta la playera de la escuela, por lo demás, seguían en pijama. Tiempo después, me enteré de que los padres de esta alumna (ambos

médicos) llevaban tres semanas en guardia hospitalaria. Así mismo, también vi cómo, muchos de estos mismos alumnos, aparecían en mi clase de otros grupos para apoyar a sus hermanos pequeños o hacían comentarios sobre lo que yo había dicho en otro grupo, lo que explicaba por qué sus cámaras estaban apagadas y los repentinos silencios durante sus propias clases. Así pues, ésta fue la primera ocasión para mí en la que el juego tuvo una doble finalidad: la primera, distraer a los alumnos, hacerlos pensar en algo más que en el miedo que generaba la pandemia; la segunda, el aprendizaje de la lengua extranjera.

Ahora bien, antes de explicar en qué consistieron estos juegos y los resultados que arrojaron, resulta pertinente retomar el concepto de gamificación pues nos ayudará a explicar qué acciones tomé respecto a una enseñanza más dinámica. De acuerdo con Torres-Toucoudis et al. (2018, p. 62) la gamificación usa elementos de diseño de juegos en contextos tradicionalmente no lúdicos, en otras palabras, para estos autores “gamificar” consiste en aprovechar los sistemas de recompensa que generalmente tienen los juegos, así como las dinámicas y la estética para mantener la atención y el interés de los alumnos.

En este sentido, podemos tomar como ejemplo el primer reto de la clase; éste fue para primero de secundaria y consistió en realizar un meme en francés que hablara del regreso de la profesora de francés. Si tomamos la definición de gamificación, en realidad crear un meme no fue un juego en sí mismo, pero tener la posibilidad de burlarse de la profesora y obtener puntos por ello, fue una motivación suficiente para escribir en francés. Hubo dos ganadores quienes obtuvieron un punto extra en la calificación final:

Moi: d'abord la pandémie, maintenant Anabelle s'échappe, cette année ne peut pas être pire.

2020: Miss Ale retourne au St. Patrick's



Yo: primero la pandemia, ahora Anabelle se escapa, este año no puede ser peor.

2020: Miss Ale regresa al San Patrick's



Yo viendo toda la tarea
que Miss Ale deja

Mis Ale viendo

Fuente: Material creado por los alumnos de 1ro de secundaria del colegio St. Patrick's School 2020. Almacenamiento personal.

Por otra parte, los alumnos de primaria baja y preescolar estaban acostumbrados a las canciones y juegos que realizábamos en clases presenciales por lo que, cuando vieron que la clase de francés continuaba, no tardaron en pedir juegos y canciones. Sin embargo, no podíamos realizar las mismas actividades que hacíamos durante las clases presenciales, en efecto, jugar a “la papa caliente” era imposible pues la bufanda (improvisación de la pelota que no debíamos usar) no podía pasar de un alumno a otro. Tampoco podíamos jugar “le sol est lave” (el piso es lava) ya que nuestros dispositivos nos obligaban a permanecer sentados; ni “je suis un fruit” (soy una fruta) por la misma razón, así que fue necesario emplear juegos en línea.

En ese sentido, aplicaciones como © Kahoot, © Quizziz y © Quizlet fueron de gran ayuda en la generación de juegos de competencia en los que se retomaba el vocabulario y la creación de frases simples; sin embargo, el juego por sí mismo era insuficiente, fue necesario motivarlos con otro factor. Así, en cualquier momento, yo entraba al juego y ellos competían contra mí; si ganaban, el premio era un punto extra en el examen. Esto no sólo motivó a que los alumnos se centraran en el juego, sino que también trajo consigo el trabajo en equipo. En efecto, cuando se daban cuenta que uno de ellos podía vencerme, el resto se concentraba en ayudar a ese posible vencedor en lugar de centrarse en su propio juego, no importaba si el punto era sólo para quien ganara, lo importante era poder decir que “le ganamos a la miss” y si él /ella pudo, el resto también podía lograrlo.

Ahora bien, el implementar juegos durante la clase fue un cambio paulatino, en un principio los utilicé como repaso de lo visto ese día, pero poco a poco, los juegos fueron motivando también a los padres de familia. Mientras sus hijos competían en Quizlet, era frecuente escuchar comentarios como “ésa no es”, “es un gato”, “¿no le ganaste?”; por mi parte, no pedía que no ayudaran, simplemente apagaba los micrófonos, sin embargo, al final del curso escolar, cuando se entregaron documentos, varios de esos mismos padres me saludaron en francés, me dijeron que ya se sabían las frutas y que la clase era divertida. Principalmente creo que fue gracias a ellos que el colegio decidió ser menos estricto en cuanto a los juegos ya que, para las vacaciones de Navidad, nos permitieron dejar juegos de tarea.

En lo personal, esas experiencias me llevaron a valorar los juegos como algo más que herramientas de cierre o de repaso. Además, con el sistema de recompensas, los alumnos se sentían más motivados a estudiar e investigar por su cuenta ya que sabían que podían ganarme. Así pues, las modificaciones que realicé durante la pandemia en el caso de los juegos, en general se mantuvieron aun cuando regresamos al sistema presencial. En efecto, en mi caso, la enseñanza-aprendizaje no volvió a ser exactamente igual a como era antes.

3.3. Los juegos presenciales y la adaptación de los juegos en línea

Como mencionamos anteriormente, la enseñanza remota emergente a la que se inscribieron las escuelas en las que trabajé consideraba que la nueva forma de enseñanza era algo provisional y que, una vez que la emergencia sanitaria concluyera, se retornaría al modelo educativo tal como existía antes de la pandemia; sin embargo, en mi caso, esto no fue así. Tuve que adaptar las estrategias y juegos utilizados durante las clases en línea, ya que fue evidente el avance en el aprendizaje del francés por parte de los alumnos pues adquirieron un mayor vocabulario y fueron capaces de asimilar la lengua mejor que antes; como lo detallaré a continuación.

3.3.1. ¡Descongelados! La educación postpandemia

Regresar al salón de clases de manera presencial, significó otro tipo de reto. Como ya había mencionado anteriormente, yo no regresé al colegio en el que estuve durante el inicio de la pandemia. Esto se debió a motivos personales, el principal fue que me hice consciente de la cantidad de tiempo que invertía en traslados. En efecto, las clases en línea me hicieron consciente de una ventaja: cuando la clase se terminaba, yo cerraba mi computadora y podía comer en casa o convivir con mi familia de inmediato, no pasaba tres horas en un camión para esto. De igual forma, en la mañana no iba con la ansiedad del tráfico o la hora y aun cuando volviera a conectarme para las juntas o conversaciones con mis compañeras o para generar nuevo material, seguía en mi casa. Por otra parte, en una reunión, la dueña comentó que, ya que regresábamos, debíamos retomar la seriedad del colegio; en otras palabras, iban a volver a prohibirme usar juegos en mi clase, sin embargo, sí iban a pedirme que siguiera generando material didáctico ya que no se iba a solicitar libro ni cuaderno por apoyo a la economía familiar; de nueva cuenta, francés era una materia sin valor.

Así fue como llegué al colegio Makarenko. Entré principalmente por dos razones, me encontraba a 20 minutos en transporte público y la directora no se opuso a que utilizará juegos durante la clase. Ahora bien, en este colegio el regreso fue de forma paulatina, se asistía de manera presencial dos días a la semana y en línea los otros tres. Con el paso del tiempo, esto fue a la inversa hasta que, para el siguiente ciclo escolar, se retomaron las clases presenciales. Ahora bien, esto fue importante en mi práctica ya que continué utilizando los juegos virtuales, en su formato digital, los días que teníamos clases en línea, así que, esos meses (de enero, que entré, a julio que terminó el ciclo escolar), no hubo grandes modificaciones ni me enfrenté a un retorno drástico como sí lo hicieron mis excompañeros; aunado a esto, esos meses me ayudaron a conocer a los alumnos e identificar con qué actividades tenía una mejor respuesta y cuáles resultaban obsoletas.

En efecto, ese retorno paulatino me dio una ventaja que no tuve al inicio de la pandemia, poder readaptarnos gradualmente al sistema presencial en el que ya no se podía apagar el

micrófono de la videollamada, donde estábamos frente a frente y podía observar realmente el trabajo realizado y donde podía asegurar que no era ©Google quien daba la respuesta; es decir, en esta ocasión, el cambio no fue de un día para otro sin saber realmente a lo que nos enfrentábamos, sino que fue paulatino y con el soporte de lo ya conocido, pero sin olvidar los recursos que teníamos en línea.

En ese sentido, de acuerdo con Garnier (2022) la pandemia trajo como resultado la utilización de herramientas que eran ignoradas y que lejos de ser olvidadas, podrían ser adaptadas a la educación presencial, es decir, podemos tomar las herramientas que funcionaron durante la pandemia y convertirlas en herramientas presenciales. En este sentido, los juegos me ayudaron a determinar el nivel de conocimientos de los alumnos al mismo tiempo que lograba adaptar los juegos en línea a juego presenciales; tal como desarrollaré a continuación.

3.3.2. ¿Volvemos a jugar? La adaptación de los juegos en línea a la educación presencial

Como hemos mencionado, volver a clases presenciales significó cambiar nuevamente la forma de enseñar. En efecto, no podíamos regresar a como era antes de la pandemia, pero las clases tampoco podían ser como habían sido en línea por lo que se requirió una adaptación. En este sentido, en el caso de los juegos, fue posible retomar algunos de los que realizaba antes de la pandemia, sin embargo, dichas actividades sufrieron modificaciones.

En efecto, los juegos por sí mismos no eran suficientes para lograr la motivación de los alumnos, así que recurrí a la gamificación analógica; es decir, a introducir algunas características de los juegos en contextos no-lúdicos tal como expone Torres-Toucounidis et al. (2018, p. 62). Por ejemplo, el ganador del juego obtiene puntos extra ya sea como participaciones, puntos para examen o puntos para boleta según sea el juego que haya ganado. En otros casos, ganar el juego tiene como premio que no se realicen ciertos ejercicios o que ese día no haya tarea.

Tomemos por ejemplo la clase de transportes para segundo grado. Un grupo de 13 alumnos de entre 7 y 8 años; para este momento ya se había presentado el vocabulario en clase, así que, para retomarlo, jugamos a “passe la balle” (pasa la pelota), una versión de “la papa caliente”. En este juego, en el pizarrón aparecen 15 números y 5 corazones; ellos deben pasar una bola de estambre mientras la música suena. Cuando la música se detiene la persona que tiene el estambre debe decir un transporte, si es correcto, lo escribo en la lista de números, si es incorrecto, pierden un corazón; el juego termina cuando cumplen con la lista de 15 números o cuando pierden los 5 corazones. En este último caso, si perdieron los corazones antes de que completaran la lista, deben repetir tres veces cada palabra que no completaron; si completaron todas las palabras, no hay repetición de vocabulario ni tarea. Así, en el juego que ya se realizaba, se añadió la posibilidad de evitar una tarea.

Por otra parte, fue posible utilizar juegos digitales adaptados al sistema presencial. Por ejemplo, las fichas de ©Quizlet me han permitido trabajar en la adquisición del vocabulario, y aun cuando la competencia de ©Quizlet no pudo emplearse pues es necesario que cada alumno se conecte a la red para jugar, he podido jugar con las fichas a “devine qu’est-ce que c’est” (adivina qué es). Un ejemplo de clase fue con el grupo de primer grado con el tema “les couleurs” (los colores), para ello, utilizábamos sus lápices de colores. Así, en la pantalla aparecía el nombre de un color y escuchaban la pronunciación de este. Posteriormente, ellos debían levantar el color que creyeran que era; si era correcto, la primera persona en levantar el color pasaba a verificar si era verdad, si era incorrecto, verificábamos el color y me mostraban el color correcto. El juego terminaba después de revisar todos los colores. En este caso, aun cuando no existía un premio por ganar el juego, se motivaban por pasar a presionar la respuesta.

Otro juego digital que pude adaptar fue ©Kahoot; en efecto, en su versión presencial, la competencia puede ser contra mí (docente) o entre ellos al formar equipos que se alternarán en responder las preguntas. Por ejemplo, tenemos al grupo de sexto grado con el tema “les matériaux” (los materiales); en esta versión del juego, su misión era lograr 10,000 puntos entre todos. Para ello, cada uno pasaba a responder una pregunta que aparecía en la pantalla, quien pasaba debía seleccionar la respuesta correcta mientras los demás guardaban silencio

a menos que su compañero pidiera ayuda, esto es, si volteaba a verlos podían darle la respuesta. Si al finalizar el juego, lograban el objetivo, no tenían tarea esa semana. Esta versión del juego se presentó a padres de familia durante clase abierta y ellos mismos, con la ayuda de sus hijos, participaron en él, tal como podemos observar en las siguientes fotos:



Fuente: Imágenes de archivo, Colegio Makarenko. Clase abierta de francés julio 2023.

Sin embargo, el juego tiene otras dos versiones. En una de ellas, el grupo se divide en dos y juega un equipo contra el otro. Si el equipo responde bien, tiene un punto, si responde mal, no tiene puntos; gana el equipo que junte más puntos y durante una semana, los miembros de ese equipo deciden la lista de reproducción de música de la clase. La tercera versión del juego es contra mí; me conecto al juego con otro dispositivo y hago competencia contra ellos. Si obtienen más puntos que yo, todos los participantes tienen un punto extra en el examen.

Así pues, mientras que la adaptación tuvo que respetar las reglas de los juegos presenciales, estos últimos se vieron beneficiados por el sistema de puntuación y recompensa de los juegos virtuales de tal suerte que, en medio de la tensión por ganar, el alumno comience a apropiarse de la lengua meta y pueda comunicarse en ella. En efecto, si volvemos al ejemplo de “no soy Luka, soy une pomme (soy una manzana)” que mencionaba anteriormente, podemos verificar cómo ha sido esa apropiación de la lengua.

En el juego: “Je suis un fruit” (soy una fruta) cada alumno recibe una carta con el dibujo de una fruta diferente: pomme (manzana), fraise (fresa), banane (plátano). Habitualmente, los alumnos cambian de silla cuando escuchan la fruta que les tocó, sin embargo, dado que este grupo es de kínder, no hacen intercambio de sillas, únicamente se levantan y se sientan. Entonces, cuando escuchan “pomme”(manzana), los alumnos que tienen la carta “pomme”

(manzana) se levantan de su silla; al escuchar “banane” (plátano), los alumnos que tienen la carta “banane” (plátano) se levantan y las “pomme” (manzana) se sientan. Si alguno de ellos se equivoca al escuchar la fruta, sale del juego, es decir, si una fraise (fresa) se levanta cuando digo pomme (manzana) o una pomme (manzana) se queda sentada, sale del juego; ellos mismos tomaron la decisión de sacar su silla de la mesa cuando son eliminados. Así, si yo digo “Cami a perdu” (Cami perdió), la alumna toma su silla y la pone al final del salón; el juego termina cuando todos ellos son eliminados. Es ahí donde surge el reto para ellos, si el juego termina, la clase de francés empieza o, en sus palabras, “vamos a trabajar”.

En este caso, el juego se llevó a cabo con alumnos de kínder 2, un total de 10 alumnos quienes tienen entre 4 y 5 años. En un momento dado, el único que quedaba sentado era Luka; yo no podía hacerlo perder y sus compañeros sabían que, si Luka seguía jugando, ellos no iban a trabajar por lo que empezaron a decir “tú puedes Luka, no pierdas Luka, pon atención Luka, gánale a la miss Luka”. Así, hasta que Luka afirmó “no soy Luka, soy une pomme (soy una manzana)”. Intentar terminar el juego porque habló en español, no funcionó pues como bien dijo Agustín “tú no dijiste que no podíamos hablar en español” así que las rondas siguieron hasta que Luka perdió. Sin embargo, la siguiente ocasión en que jugamos, añadí una regla más “si alguien habla en español, el juego se termina”: en esta ocasión, mientras animaban a Isabella, las frases fueron “allez Isa (vamos Isa), allez Isa (vamos Isa), go it Isa” y, de nuevo, Agustín refutó mi intento de terminar el juego al señalar “tú dijiste que no podíamos hablar en español, fue en inglés”, lo que me llevó, en la siguiente ocasión, a volver a cambiar la regla.

Una vez realizado el análisis de esta experiencia, pude concluir algunas cosas importantes. En primera instancia, los alumnos no se percataron que, de hecho, la clase ya había empezado, que estaban hablando en francés y que pudieron comprender los sonidos de las frutas. Así mismo, pudieron relacionar imagen con fonética. Por otra parte, empezaron a organizar las palabras en frases simples como “je, une orange” (yo, una naranja) o “allez” (vamos) que fueron pronunciadas de manera natural y espontánea. Por otro lado, también fui consciente que el juego actúa de forma paulatina, el resultado no es inmediato. En efecto, me llevó 3 clases lograr que pudieran expresar frases en la lengua meta; por otra parte, me llevó

dos meses trabajar con el tema de las frutas y no quedaba asimilado así que, en realidad, el juego fue más rápido. Aunado a esto, me di cuenta de que durante el juego los alumnos fueron capaces de argumentar por qué no habían perdido aún y trabajaron en equipo para “convencerme” incluso si el portavoz fue uno de ellos, lo que me llevó a identificar a un líder de grupo.

En este sentido, podemos afirmar que el juego me dio resultados para el aprendizaje del francés, pero también arrojó otro tipo de resultados que no eran el objetivo. Esto me ha llevado a utilizar los juegos con un objetivo diferente a los que había utilizado hasta el momento. Como mencioné anteriormente, el juego tiene doble función en las actividades que yo he planeado; divertir, aprender-enseñar. Pues bien, ahora tiene una tercera función: tanto a la directora como a mí, el juego nos está ayudando a identificar rasgos de comportamiento en los alumnos tales como liderazgo, ansiedad, violencia, o sumisión por lo que se vuelve indispensable analizar el juego antes de ejecutarlo, durante la ejecución y después de la misma; el proceso de esto es lo de que hablaremos en el siguiente apartado.

3.3.3. El juego dice... análisis del antes, durante y después

Como mencionamos anteriormente, el juego tiene una doble función, por una parte, permite la diversión y esparcimiento; por la otra, puede formar parte de la enseñanza-aprendizaje de un alumno. Ahora bien, los juegos pueden tener una tercera función que, aún si no tiene nada que ver con la apropiación de la lengua extranjera, sí puede dificultar o mejorar la enseñanza-aprendizaje de los alumnos. En efecto, durante el juego, los alumnos ingresan a la no-realidad, que mencioné anteriormente, y pierden su inhibición por lo que es posible identificar rasgos de carácter y comportamiento.

En este sentido, es muy importante no perder el objetivo central del juego. En mi caso, los juegos tienen como función el aprendizaje del francés como lengua extranjera. Así, tanto los juegos analógicos como los juegos digitales adaptados funcionan para ayudar a la apropiación y comunicación en francés. Por tanto, la planeación del juego está hecha en

función de ese objetivo en particular, es decir, lo que se pretende lograr con él, así como los recursos y el espacio con el que contamos para realizar dicho juego están orientados al aprendizaje del francés.

Pongamos por ejemplo el juego “stop”. En la versión tradicional del juego, cada jugador elige un país a representar y debe declarar la guerra a otros países (compañeros). Para esto, todos se reúnen en un círculo y esperan “el ataque”; el país atacado grita “stop” desde el centro. En cuanto la palabra suena todos se detienen en donde estén; es ahí donde el que gritó observa a sus contrincantes y decide contra quién se enfrenta; “mide” los pasos necesarios y declara la cantidad de pasos grandes, medianos y chicos que debe dar para enfrentarse a él. En caso de que acierte, el país vencido recibe un “hijo” (una marca en su nombre), si falla, él tiene “el hijo”. Para la versión en francés, realicé algunas modificaciones al juego como explicaré a continuación.

Este juego se llevó a cabo con alumnos de tercer grado, un total de 12 alumnos de entre 8 y 9 años; el tema que estábamos trabajando es “le repas du monde” (la comida del mundo) para el cual ya tenían el vocabulario de “pays” (país) y de “repas” (comida), pero aún no hablábamos sobre la comida de cada parte del mundo. El objetivo del juego era rescatar sus conocimientos previos sobre el país de origen de cada comida. Para llevar a cabo este juego, nos trasladamos al patio del colegio pues los alumnos requerían espacio para desplazarse. Una vez formado el círculo, cada alumno decidió a qué país iba a representar. Las reglas fueron: hablar en francés, decir una comida en lugar del país, la profesora es la ONU, el juego debía durar quince minutos pues, después de ese tiempo, comenzaba el receso para los alumnos de primer grado.

Las primeras rondas del juego no fueron efectivas; todos corrían, no hacían la relación de la comida con el país o bien, se olvidaban de qué país habían elegido. Fue hasta la cuarta ronda cuando el juego pudo llevarse a cabo como estaba planeado. Sin embargo, comenzó otro problema: cuando dijeron “pizza”, Italia corrió y México gritó “arretez!” (alto). Yo pregunté por qué había pasado eso y ellos, en conceso, dijeron que la pizza era de México; lo mismo pasó con la hamburguesa y el hot dog. Por otro lado, a ninguno se le ocurrió ninguna comida

mexicana. En medio de la discusión por lo platillos, el tiempo de juego terminó y volvimos al salón de clases.

El resultado del juego me arrojó dos cosas importantes. La primera era que debíamos repasar los números, ya que habían fallado en la pronunciación. La segunda fue que los alumnos no conocen o no fueron capaces de identificar la comida tradicional de su país. El primer resultado depende completamente de mí, el segundo no; sin embargo, podía actuar en ambos. El proyecto final del colegio era sobre los países del mundo; en francés íbamos a hablar sobre las regiones y platillos tradicionales de Francia. Sin embargo, al exponer los resultados del juego con la directora, pedí autorización para modificar el proyecto de francés: seguiríamos hablando de la comida, pero cada grupo hablaría de un país en particular y tercero iba a hablar de México.

Ahora bien, con este ejemplo podemos identificar las etapas del juego que yo considero importantes: planeación, ejecución y evaluación. Sin embargo, antes de explicar en qué consiste cada una de ellas, es pertinente mencionar que ya no estamos hablando del juego tal como lo definía Huizinga (1972, pp. 45-46) ya que he modificado el juego “stop”, lo he dotado de reglas específicas para un fin en específico y esperaba un resultado en específico, para lo cual fue indispensable la utilización de las estrategias lúdicas, es decir, fue necesario dar al juego un objetivo así como reglas con el fin de que los alumnos puedan asimilar la lengua francesa. Con esto en mente, podemos continuar con las etapas del juego:

- **Planeación:** Primero debemos tener una planeación con objetivos claros, esto es, lo que pretendemos lograr; esta planeación es anterior a la ejecución del juego y debe considerar: los jugadores, el espacio y recursos necesarios para el juego, los objetivos y las reglas.
- **Ejecución:** Es el momento en el que el juego se lleva a cabo. En esta etapa debemos monitorear constantemente que el juego siga el objetivo que tenemos, que las reglas se cumplan y, en caso necesario, que podamos adaptarlas según lo que sucede.

- Evaluación: Esta última etapa es posterior al juego y consiste en el análisis de la estrategia lúdica en conjunto, ¿se cumplieron los objetivos? ¿puede o debe modificarse? ¿qué sucedió durante la ejecución que yo no había considerado? Ahora bien, esta etapa se vuelve a enlazar con la primera, una vez que ya obtuve los resultados puedo determinar si el juego fue exitoso o no. En caso de haber sido exitoso, cabe preguntarse si puede volver a realizarse. En caso de que no lo fuera, es pertinente preguntarse si, con algunas modificaciones, el resultado podría ser diferente y, en ese caso, volverlo a realizar. Aunado a esto, también es pertinente determinar las áreas de oportunidad para actuar en ellas, ya sea con el mismo juego o con otras actividades.

Para ejemplificar estas etapas, volvamos al juego “arretez” (alto). La planeación se realizó antes de presentarla a los alumnos y consideré los alimentos que ellos suelen mencionar como los que consumen. Durante la ejecución, el juego sufrió varias adaptaciones, pero esto se debió a mi prejuicio sobre los conocimientos previos de los alumnos pues yo asumí que conocían la comida mexicana. El resultado del juego, si bien no fue lo que esperaba, sí sirvió como base para modificar el tema de un proyecto, esto sin olvidar que, aunque la exposición era sobre México, la presentación debía realizarse en francés. Como resultado del proyecto, los alumnos armaron sopes como una comida tradicional mexicana, tal como vemos en las fotografías siguientes:



Fuente: Imágenes de archivo. Colegio Inglés Sutherland. Proyecto Les Pays du monde: Le Mexique, 2025 (Los países del mundo: México).

Ahora bien, en este juego los resultados arrojados fueron de índole cultural, sin embargo, ha habido ocasiones en que los juegos evidencian situaciones particulares de carácter o de comportamiento; como mencioné anteriormente, entrar en la no-realidad, hace que los jugadores pierdan sus inhibiciones por lo que actúan de manera natural. Tomemos el ejemplo de cuarto grado. El grupo está formado por 12 alumnos de entre 9 y 10 años. En esta ocasión estábamos jugando con el tema “les magasins” (las tiendas); el objetivo era recuperar los conocimientos vistos anteriormente en clase, para ello recurrimos al juego “passe la balle” (pasa la pelota). El juego se realizaba en el salón de clases con una bola de estambre. En colectivo, los alumnos debían reunir el nombre de 15 tiendas para lo cual contaban con 3 corazones.

El juego se iba desarrollaba según lo previsto, hasta que llegó el turno de Saúl. Cuando la música paró antes de que él pasara el estambre, Saúl se quedó en blanco, empezó a tartamudear y sus ojos se llenaron de lágrimas. Lo anterior empeoró por sus compañeros, quienes lo presionaban para que diera una respuesta; todo esto pasó en menos de cinco segundos, pero fue tiempo suficiente para que se marcara las uñas en las palmas de las manos. Lo detuve, le dije que no pasaba nada si no sabía y que sólo perdían un corazón; entonces vino la reacción de sus compañeros culpándolo por haber perdido, asunto que empeoró la ansiedad del alumno. Pedí silencio de inmediato y pregunté a Saul si quería ir con el profesor Christian (el psicólogo) o con la directora; a ambas opciones me dijo que no. Le pedí entonces que saliera a dar una vuelta, se despejara y volviera al salón; si necesitaba ir al sanitario o con la directora, podía hacerlo. En cuanto él salió, hablé con los demás sobre tolerancia y empatía, sin embargo, un comentario me llamó aún más la atención; ellos le estaban dando la respuesta, pero Saúl se bloqueó tanto que no fue capaz de escucharlos. Cuando el alumno volvió al salón, escribimos las tiendas que faltaban y pasamos dibujarlas y colorearlas para tratar de relajar al grupo.

Ahora bien, el juego no fue exitoso en su objetivo original, pero reveló otra situación que se estaba presentando en el grupo, la falta de tolerancia y, en cierto grado, la violencia verbal. Con estos resultados me dirigí con la directora ya que había dos cuestiones a tratar que salían de mi competencia, principalmente por el poco tiempo que tengo con ellos. La primera era

el ataque de ansiedad del alumno, al ser tan silencioso, no nos habíamos percatado que los sufría durante los exámenes y eso explicaba sus notas bajas en ellos por lo que requería trabajo en ese aspecto. La segunda, la reacción del grupo frente al error. En ambos casos, la directora comentó que ella daría seguimiento con el psicólogo de la escuela y que, en mi caso, siguiera implementado los juegos para trabajar la reacción frente a la derrota.

Así pues, estos dos casos funcionan para ejemplificar la importancia de las estrategias lúdicas, ciertamente, el objetivo principal para mí es la adquisición del francés como lengua extranjera; sin embargo, a través de ellas, también hemos podido detectar casos de ansiedad en el que el desempeño se ve afectado y, aún más importante, se ha trabajado para ayudar a mejorar esas condiciones. En ese sentido, las estrategias lúdicas en mi clase se han vuelto fundamentales para comprender los procesos y reacciones emocionales de los alumnos, mismos que no siempre son visibles en el resto de las clases debido a la carga académica que conllevan. Así, la clase de francés, con ayuda de las estrategias lúdicas, se ha transformado en una clase en la que los alumnos se divierten, se pueden equivocar, son escuchados y hablan en otro idioma.

Para finalizar, es importante recapitular lo analizado. En estas páginas, retomamos la definición de juego, tomamos el concepto de no-realidad para referirnos al estado en que cada jugador accede durante el tiempo de juego y cómo es que los aprendizajes adquiridos en esa no-realidad pueden traspasar a la realidad. Basada en esta idea, fue que pude implementar el uso de juegos en mi práctica docente; los cuales, enriquecidos por las reglas y objetivos específicos dotados por las estrategias lúdicas, han cumplido con el propósito de mejorar el aprendizaje del francés en mis alumnos.

Por otro lado, hablamos sobre los retos que trajo consigo la pandemia de COVID 19, entre ellos, tratar de que los alumnos olvidaran los momentos de miedo que estaban viviendo; para ello, los juegos fueron fundamentales así que, en la planeación de éste, también tomé en cuenta la diversión y no sólo el aprendizaje. Finalmente, hablamos del regreso a clases presenciales y cómo el juego se volvió parte intrínseca de mi labor docente, la adaptación

que tuve de los mismos y la estructuración dada por las estrategias lúdicas, me han permitido que los juegos puedan tener otro objetivo: detectar problemas de actitud, carácter o aprendizaje en los alumnos que pueda afectar la adquisición del francés.

Aunado a esto, debo reconocer la evolución que yo misma tuve gracias a los juegos. En efecto, pasé de ser una profesora extremadamente estructural a una docente mucho más flexible, con una mayor empatía y con más tolerancia. En efecto, los juegos no sólo han servido para que mis alumnos mejoren en el aprendizaje de la lengua, también me han ayudado a comprender el porqué de ciertos comportamientos y cómo puedo ayudar a modificarlos de tal suerte que el aprendizaje sea efectivo. Por otra parte, han retado mi creatividad pues es indispensable que cada juego sea interesante para los alumnos, es decir, deben apoyar en la adquisición de la lengua al mismo tiempo que deben evitar ser aburridos o repetitivos. Este cambio constante en los juegos, provocado por el ensayo y el error, ha logrado que, cada vez, sean más estructurados; me ha llevado a generar la planeación específica del juego por lo que ya no son sólo elementos de repaso, sin embargo, aunque son estructurados, no dejan de ser divertidos.

Así, la utilización de los juegos y estrategias lúdicas han evolucionado en mi práctica docente, por lo que, aún si su objetivo principal sigue siendo la adquisición del francés como lengua extranjera, ahora también funcionan para ayudar en el aprendizaje general. Mi propósito como docente entonces, como mencioné en capítulos anteriores, sigue siendo la enseñanza del francés, pero ahora también soy más empática con los alumnos, trato de escucharlos y ayudarles a cambiar su mundo, porque estoy convencida de que así podrán cambiar el mundo.

CONCLUSIONES

A lo largo de estas páginas, he realizado un recorrido rápido pero profundo sobre mi práctica docente. En él, pude percatarme de los cambios que he tenido a lo largo de los años y cómo es que mi práctica se ha insertado, modificado o moldeado según los requerimientos de cada grado, grupo y escuela en los que he trabajado. En efecto, pude esbozar a la persona que comenzó este camino y cómo es que he evolucionado hasta lo que soy ahora.

Aunado a esto, este trabajo me ha servido para valorar en mi práctica el papel de los juegos; en efecto, el juego siempre ha estado presente en mi práctica desde que era profesora de español, sin embargo, no fui consciente de todo su valor hasta que me enfrenté a este proyecto. Así pues, analicé mi vida docente y me di cuenta de que los juegos han sido mis aliados silenciosos. Se convirtieron en mi herramienta para enseñar a redactar, me ayudaron a motivar el interés por el francés, se transformaron en mis distractores durante la pandemia y, ahora, me ayudan a comprender y apoyar a mis alumnos. Así que, aunque suene poético, ciertamente han sido mis compañeros, aliados y el eje transversal de mi práctica docente.

Aunado a esto, en este trabajo también he valorado más a las personas que han estado junto a mí a lo largo de mi práctica. En efecto, es claro que mi camino no ha sido solitario, en toda la trayectoria he contado con personas que han influido, encaminado o modificado mi labor. Me refiero a personajes varios: desde esa primera profesora que me aconsejó sobre mi elección de carrera, mis amigos ingenieros quienes me retaron a enseñarles a escribir, mis primeros alumnos quienes tuvieron una profesora que realmente no sabía lo que hacía; mi encuentro con la realidad de otras personas que se vieron obligadas a abandonar sus estudios por problemas económicos o familiares. Incluso me refiero al destino mismo que terminó por llevarme a la LEF y a lo que, a mi parecer, le faltaba con urgencia a mi práctica docente: una estructura y herramientas teóricas, mismas que me llevaron a la educación formal, que me dieron soporte y guía durante la pandemia y que han cimentado las bases para la docente que soy ahora.

En ese sentido, es necesario resaltar el tiempo que estuve en la Licenciatura en la Enseñanza del Francés; como lo mencioné anteriormente, la LEF significó la combinación de dos cosas que he amado siempre: la docencia y el francés. En efecto, durante mis tres años en la LEF obtuve las bases y herramientas teóricas para ejercer la docencia enfocada en la lengua francesa, al mismo tiempo que me conocía como docente. En la LEF conocí la educación virtual en línea sin imaginar que este acercamiento sería indispensable durante la pandemia. Aunado a esto, también obtuve las herramientas necesarias para realizar una planeación funcional en la que se considera el contexto de los alumnos, la observación y la evaluación; este esbozo de planeación es el que aún aplico para mis clases y, especialmente, para la selección y adaptación de los juegos que empleo.

Así pues, no puedo decir que exista una materia o un rubro en el que aprendiera a utilizar los juegos como parte de la enseñanza-aprendizaje, ni la forma de evaluarlos o adaptarlos a una clase. Sin embargo, de cada materia, de cada actividad, he tomado elementos para mejorar o readaptar los juegos que he implementado en clase. En otras palabras, la LEF me ha ayudado a implementar las estrategias lúdicas que regulan los juegos en mis clases y la licenciatura también me dio las herramientas para construir la base en que se asentarían los juegos de tal suerte que pudiera utilizarlos en la enseñanza del francés.

Así, mientras que la LEF cimentó las bases para mi uso de los juegos, este análisis me ha ayudado a ser consciente del valor de estos. En este caso, considero que esta concientización podría resultar útil para aquellos que, como yo, se enfrentan a que francés sea considerada la materia sin valor en sus centros de trabajo. Por supuesto, lo ideal sería que la materia tuviera el mismo valor que el inglés o las matemáticas, pero en el sistema educativo actual eso no siempre sucede por lo que, los juegos y las estrategias lúdicas pueden convertirse en un factor de motivación. En efecto, los juegos son de utilidad para despertar el interés por aprender la lengua francesa o despertar el interés por conocer los países francófonos. También espero que, con esta reflexión, se valore a los juegos no sólo de manera abstracta sino como una herramienta multifuncional que nos puede ayudar a la enseñanza, a la motivación y a detectar factores de riesgo en nuestros alumnos. Así pues, espero que mi experiencia pueda ser útil

para que otros docentes que deseen utilizar los juegos en su vida diaria, puedan encontrar factores comunes y mejoren las ideas expuestas.

Por mi parte, creo que el tema del juego en la enseñanza aún tiene muchos matices por estudiar. Por ejemplo, el concepto de la no-realidad crea una enorme gama de posibilidades que pueden explorarse para la enseñanza. Así, en el caso de la enseñanza del francés, jugar en esa no-realidad puede acercar a los alumnos a un contexto que ven lejano; sin embargo, esa no-realidad no se limita a la enseñanza de una lengua extranjera, también puede emplearse en la enseñanza de las artes y las ciencias.

Aunado a esto, no podemos olvidar que los juegos también son reflejo de la realidad y la cultura de los jugadores; esa no-realidad está basada en vivencias cotidianas por lo que es posible determinar qué factores influyen en que el alumno no adquiera los conocimientos esperados o, incluso, qué circunstancias podemos utilizar para motivar y mejorar el aprendizaje. Por supuesto, todas éstas son ideas que deben continuar trabajándose, pero que esbozan un posible futuro para la evolución de los juegos en mi práctica docente.

Finalmente, si bien el capítulo en mi vida aún no está concluido, sí puedo decir que los juegos han significado un cambio en mi propia personalidad. Yo suelo ser una persona extremadamente estructural, para mi propio funcionamiento necesito reglas y estructuras claras y, aunque suene paradójico, el juego me lo permite. En efecto, para los alumnos, el juego es un momento de diversión en el que no son conscientes de su propio aprendizaje hasta que el juego ha terminado. Sin embargo, para mí, el juego es un momento de observación y evaluación constante que requiere una estructura bien organizada o se corre el riesgo de desvirtuarse y perder su objetivo principal. Así mismo, el juego significa un reto constante ya que es impredecible y aún si considero todos los factores, siempre existirá el factor humano que no puede controlarse y que me ha ayudado a aceptar que no todo es perfecto.

Ahora bien, ese mismo factor humano incontrolable es lo que ha logrado que los alumnos me vean como una persona en la que pueden confiar, con la que pueden divertirse y que no es tan enojona como puede parecer en un principio, al mismo tiempo que son conscientes de que el francés no es difícil porque pueden jugar con él; en otras palabras, el juego nos ha ayudado a romper la resistencia al idioma y así, mejorar el aprendizaje de esta lengua.

Esto último, me ha llevado a pensar en mi propio futuro y, tal como comenté en el primer capítulo, no puedo verme haciendo otra cosa. La docencia es parte de mi vida y no puedo imaginar abandonarla. Sin embargo, eso no significa que ya sepa todo lo necesario para ejercer mi labor; al contrario, ser docente significa estar en constante cambio, adaptarse al mundo que nos rodea y ser guías en el aprendizaje. Ser docente de lengua extranjera, es un reto aún mayor, significa insertarse y ayudar a los alumnos a introducirse en una cultura que puede ser diametralmente opuesta a la suya, significa ver el mundo desde la perspectiva del otro y ayudar a los alumnos a comprender a ese otro. Para lograrlo, es necesario estar en constante evolución, poder determinar qué herramientas son útiles, cuáles son obsoletas y cuáles pueden adaptarse. En ese sentido, si las circunstancias personales son propicias, me gustaría realizar una maestría enfocada en la innovación educativa basada en los juegos como parte del aprendizaje.

Pero mientras eso sucede, me quedo con el mayor reconocimiento que podría recibir: el brillo de los ojos de mis alumnos brillar porque entendieron lo que dije o, mejor aún, porque ellos pudieron hablar en francés. El orgullo que veo en sus rostros cuando se dan cuenta que lograron comunicarse. E, incluso los “te extraño miss” de los niños que ya no son mis alumnos. Saber que he influido o que puedo influir un poco de mi amor por el francés en ellos es lo que me anima a seguir mejorando como docente, pero también soy consciente que esto no lo habría logrado sin lo aprendido en la LEF.

REFERENCIAS

- Aada, K. (2022). *El juego en la enseñanza del francés entre las técnicas y práctica de la clase* [Tesis de licenciatura no publicada, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional XPLORA. <http://200.23.113.51/pdf/31728.pdf>
- Álvarez Ramos, E., Alejaldre Biel, L., Mateos Blanco, B., Mayo-Isar, A. (2022). La enseñanza de lenguas extranjeras durante la Covid-19: retos y carencias formativas del profesorado. En *Educação e Pesquisa* 48. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248258199esp>
- Arámbulo Santiago, D. (2023). Hibridación entre educación presencial y educación virtual en el proceso de formación docente. En *Perspectivas: Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura*, 11(21), 78-85. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8031208>
- Area-Moreira, M. (2021). La enseñanza remota de emergencia durante la COVID-19. Los desafíos postpandemia en la Educación Superior. En *Propuesta Educativa*, 2(56), 57-70. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403070017007>
- Benavides, A., Monsalve, S. *Estado actual de la educación privada en México (informe)*. Cometa. Disponible en: https://cdn.prod.websitefiles.com/6323af3a160e0a067e91428a/663a3d0f12100e570b6658d0_Reporte%20Cometa%202024%20%20Estado%20Actual%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20Privada%20en%20M%C3%A9xico.pdf
- Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos (2019, 30 de septiembre) *Ley General de Educación*. Última Reforma DOF 070624. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Garnier, L. (2022, 19 de julio). Volver a la escuela luego de COVID-19: ¿por qué no un regreso al futuro? Blog *Enfoque Educación*.

<https://blogs.iadb.org/educacion/es/volver-a-la-escuela-luego-del-covid-19-nueva-educacion-futuro/>

Huizinga, J (1972). *Homo Ludens* (Eugenio Imaz trad.). Alianza Editorial. Disponible en: https://eva.isef.udelar.edu.uy/pluginfile.php/2157/mod_resource/content/3/Huizinga%20%20Homo%20Ludens%20%281%29.pdf

Ibañez, F. (2020, 20 de noviembre). Educación en línea, Virtual, a Distancia y Remota de Emergencia, ¿Cuáles son sus características y diferencias? Blog *Edu News*. Observatorio del Instituto para el futuro de la educación. Tecnológico de Monterrey <https://observatorio.tec.mx/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remota/>

Mendonça de Souza Policarpo, K., Marçal Nunes, G., & Faggion Bergmann, J. C. (2023). Apps y enseñanza de lengua extranjera post pandemia: Una revisión sistemática. En *Infosur*, (2), 167–189. <https://doi.org/10.35305/rev.infosur.vi2.84>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1980). *El niño y el juego: planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas (informe)*. UNESCO. Disponible en: unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_3276c7c0-4baf-47ee-aff587498c1da422?=134047spao.pdf&to=75&from=1

Pazmiño, L. (2014-2015). *Elaboración e implementación de una guía didáctica "hands on" con cuentos, juegos y vocabulario para desarrollar la comprensión lectora del idioma inglés en los estudiantes de 6to. Semestre "e" del centro de idiomas de la facultad de ciencias de la educación, humanas y tecnologías de la unach, riobamba, período 2014-2015*. [Proyecto de investigación previo a la obtención del grado de Magister en Lingüística Aplicada al Aprendizaje del Idioma Inglés, no publicado, Universidad Nacional de Chimborazo].

<http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/3090/1/UNACH-IPG-LIN-ING-2016-0009.pdf>

Porras Pérez, C. (2023). La importancia del juego en el aprendizaje de la lengua extranjera: francés en educación primaria. Simón Márquez, M. M. (coord.), Gázquez Linares, J. J (coord.), Martos Martínez, A (coord.), Molina Moreno, P. (coord.), Fernández Gea, S (coord.). En *Estrategias y nuevas prácticas en innovación docente e investigación en Educación, Arte y Humanidades*, 235-240. Asociación Universitaria de Educación y Psicología.

https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/101907/_Asunivep_Book%207_mi%20cap%203%20adtulo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Romero Molina, E. (2001). *La lúdica, un espacio metodológico en la enseñanza de la lengua*. [Tesis de licenciatura no publicada, Universidad de la Sabana, Facultad de Educación Lingüística y Literatura Chía].

<https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/5838/128270.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Secretaría de Educación Pública (2022, 30 de diciembre). *Acuerdo 37/12/22 por el que se emiten las reglas de operación del Programa Nacional de Inglés para el Ejercicio Fiscal 2023*. DOF 301222

https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/01/ROPPRONI2023_SEP-301222.pdf

Seymour, J. (2017). Introducción al campo de la terapia de juego. En K. J. O'Connor (coord.), C. E. Schaefer (coord.), L. D. Braverman (coord.). *Manual de terapia de juegos*. (Jesús Cisneros Herrera Trad.). 3-15. El Manual Moderno.

Torres-Toukoumidis, Á., Romero-Rodríguez, L. (2018). Aprender jugando. La gamificación en el aula. En García Ruiz, R. (ed.), Pérez-Rodríguez, A. (ed.), Torres, A. (ed.).

Educación para los nuevos medios. Claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital. 61-72. Universidad Politécnica Salesiana.

<https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/17049/1/Educacion%20para%20los%20nuevos%20medios.pdf>

Valverde Rojas, J. (2021). *Presencialidad vs virtualidad: ¿y lo pedagógico qué? (Informe)*. Internacional de la Educación América Latina. Disponible en:

https://ei-ieal.org/sites/default/files/docs/informe_investigacion_version_digital_alta_1.pdf

ANEXOS

Anexo 1: Curriculum Vitae

CURRICULUM VITAE

Guadalupe Alejandra, RODRÍGUEZ VARGAS
Av Arquitecto Antonio Flores Torres No 38; Mz 05 Lt. 59. Fogón
Villas de San José, C.P. 54910, Tultitlan Edo Mex.
37 años/ (044) 55 2171 5888/ guadale23@gmail.com
RFC: ROVG870904SH1
CURP: ROVG870904MDFDRD08



FORMACIÓN

- | | |
|-----------|---|
| 2014-2019 | Licenciatura en Enseñanza del Francés. UPN Ajusco Cd. de México, Université de la Bourgogne; Dijon, Francia. |
| 2006-2010 | Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional Autónoma de México. Certificada sin título. |
| 2003-2006 | Bachillerato Escuela Nacional Preparatoria Plantel No. 7 “Ezequiel A. Chávez”. UNAM |

CURSOS Y DIPLOMADOS

- | | |
|-----------|---|
| 2015-2017 | Lengua Francesa- Alianza Francesa del Valle. DELF B2 |
| 2014-2015 | Diplomado Fundamentos Teórico-Metodológicos de las prácticas socioeducativas con personas jóvenes y adultas. UPN Ajusco |
| 2012-2014 | Lengua Francesa- CUC Copilco |
| 2013 | Diplomado de Álgebra, 6 meses en línea. INEA-UPN |
| 2008-2010 | Taller de Edición Profesional. Universidad Nacional Autónoma de México |
| 2008 | 10, 11 y 12 de septiembre. 4o Seminario de Ingeniería Lingüística. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Ingeniería UNAM. |
| 2006 | Taller de Redacción y Comprensión de Textos (nivel Propedéutico). Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras |

EXPERIENCIA LABORAL

Marzo 2025- Actual	Facultad de Estudios Superiores Iztacala Universidad Nacional Autónoma de México Manzana 001 Lote FES, Hab Los Reyes Ixtacala Barrio de los Árboles/Barrio de los Héroes, 54090 Tlalnepantla, Méx. Ponente de curso Francés. Multinivel
2023 – Actual	Colegio Inglés Sutherland Valentín Gómez Farías 2, Santiaguito, 549000 Tultitlán, Estado de México Profesor titular de Francés para nivel Kinder y Primaria Nivel A1
2021 –2024	Colegio Makarenko Calzada Misterios 709, Villa Gustavo A. Madero Profesora titular de Francés para nivel Primaria Nivel A1 – A2
2018 – 2021	Colegio Kay-Bum / St. Patrick's Avenida Tepletapa 1145a Coapa, Alianza Popular Revolucionaria. Coyoacán Profesor titular de Francés para Maternal, Kinder 1 y 2, Primaria (primero a sexto) y Secundaria (primero a tercero); niveles A1 – B2
2019 – 2021	Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur Mediateca del CCH Sur Prestadora de Servicio Social Asesora de la materia de francés
2015- 2018	Harmony School, Colegio de Idiomas Retorno 5 de Sur 16 No. 4, Agrícola Oriental Profesor Suplente de Francés A1 - A2
2010 - 2018	Colegio de Ciencias. Puente de Alvarado 71. Cuauhtémoc Profesora titular de Español nivel secundaria Profesora titular de Español nivel Bachillerato Administrativo suplente de dirección
2013 - 2014	Orientador Voluntario INEA Cuauhtémoc. Titular del programa especial de INEA 10 - 14 dirigido a niños que no iniciaron la primaria a la edad requerida. En este periodo, realicé clases con una pedagogía diferente a la de Asesor especializada para que los educandos pasen al nivel secundaria escolarizado. Registro y seguimiento en cada caso
2013- 2014	Asesor Voluntario INEA Cuauhtémoc. Clases para personas jóvenes y adultas que no han terminado su educación básica. Registro y seguimiento de cada caso

2011	Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Aragón Extensión Universitaria. Departamento de Actividades Culturales Ayudante de profesor tipo B Taller cultural: Literatura
2009-2010	Servicio Social. Programa Ejercicios profesionales y periodísticos. Encargada de la revisión de redacción de la Gaceta de la FES Aragón. Coordinación e Impartición del Taller Creación Literaria Redacción de Manual para el Taller Creación Literaria
2004	Prácticas Escolares para la Opción Técnica Computación. Instituto Nacional de Cardiología "Ignacio Chávez". Durante las prácticas realice trabajos administrativos y secretariales.

COMPETENCIAS

Inglés: Comprensión de lectura

Francés: DELF B2

Informática: Paquete Office/ InDesign/ Internet/ Kahoot / Quizlet/ Canva

INTERESES:

Literatura

Arte

Viajes

Anexo 3: Constancias laborales

Fomentadora Educativa A. C.

R.F.C.: FED770621GF7
CED. EMP. 83974

A QUIEN CORRESPONDA:

La suscrita Renata Becerra Becerra, Responsable de Recursos Humanos de Fomentadora Educativa, A.C., ubicada en Calzada de los Misterios 709, Colonia Industrial, C.P. 07800, hace constar que la Profa. **GUADALUPE ALEJANDRA RODRIGUEZ VARGAS** laboró en esta Institución como **Docente de la materia de francés del nivel de primaria**, en el periodo comprendido del 01 de diciembre de 2021 al 19 de julio de 2024.

Se extiende la presente a petición de la interesada y para los usos legales aplicables en la Ciudad de México, el día veintiuno del mes de febrero de dos mil veinticinco.

ATENTAMENTE *Fomentadora Educativa A. C.*

RFC: FED-770621-GF7
CED. EMP. 83974 EX.
Misterios #709 CP 07800
Tel. 5781-0250

C.P. Renata Becerra Becerra
Responsable de Recursos Humanos

CALZADA DE LOS MISTERIOS #709, COL. INDUSTRIAL C.P. 07800, GUSTAVO A. MADERO, CDMX.

TEL 55-5781-0250



Colegio Inglés Sutherland

15PJN2251F - 15PPR3778E

Tultitlán de Mariano Escobedo, Estado de México a 07 de marzo de 2025.

A quien corresponda:

La que suscribe, la profesora Rosa Isela Cortes Ramírez directora del Colegio Inglés Sutherland a través de la presente, hacemos constar que la ciudadana **Guadalupe Alejandra Rodríguez Vargas** forma parte del cuerpo docente del **Colegio Inglés Sutherland** ubicado en Calle Valentín Gómez Farías 2, colonia Santiaguito, Municipio Tultitlán de Mariano Escobedo, Estado de México.

La C. Guadalupe Alejandra Rodríguez Vargas se desempeña en el puesto de Profesora Titular de Primaria, donde imparte la materia de francés desde el 21 de agosto de 2023.

Doy validez de que los datos y la información suministrada es real. El presente documento se emite por pedido expreso de la solicitante y puede hacer uso de él ante la entidad que lo solicite.

Sin más que agregar, le agradezco por la atención y el tiempo prestado. Además, quedo a su disposición en caso de necesitar alguna información extra.



[Handwritten signature]
Atentamente

Profesora Rosa Isela Cortes Ramírez
Directora General

Anexo 2: Constancias académicas



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO**

SECRETARIA GENERAL
DIRECCION GENERAL DE ADMINISTRACION ESCOLAR
GUADALUPE ALEJANDRA RODRIGUEZ VARGAS
CON NUMERO DE CUENTA: 3-0328403-5
ACREDITO: INTEGRAMENTE

CERTIFICA QUE:

LOS ESTUDIOS DE **LICENCIATURA**
DE LICENCIADO EN LENGUA Y LITERATURAS HISPANICAS
EN LA FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
CON UN PROMEDIO DE: **8.95 (OCHO PUNTO NOVENTA Y CINCO)**



POR LA ESCUELA O FACULTAD

ARTURO DE JESUS ASTORGA DE RIGUER
SECRETARIO ACAD. DE SERV. ESCOLARES

831901

FOLIO: 1312496
REG. NUM.: 1778
FOJA: 72
LIBRO: 149

NUMERO	PLANTEL	CLAVE	CREDITOS	NOMBRE DE LA ASIGNATURA	CALIFICACION	PERIODO
01	010	3105	04	TEOR.LIT.1 (CORR.GRALES.LIT)	09	2006-1
02	010	3106	06	LIT.MEXICANA 1 (PREHISPANIC)	10	2006-1
03	010	3107	04	LIT.ESPAÑOLA 1 (MEDIEVAL)	09	2006-1
04	010	3108	04	INICIAC.A LA INVESTIGACION 1	09	2006-1
05	010	3109	06	HIST.D LA CULT.ESPAÑA-AMER. 1	09	2006-1
06	010	3110	08	LATIN 1	08	2006-1
07	010	3111	06	INTRODUCCION A LA LINGUIST. 1	07	2006-1
08	010	3205	04	TEOR.LIT.2 (CORR.GRALES.LIT)	10	2006-2
09	010	3206	04	LIT.MEXICANA 2 (PREHISPANIC)	10	2006-2
10	010	3207	04	LIT.ESPAÑOLA 2 (MEDIEVAL)	10	2006-2
11	010	3208	04	INICIAC.A LA INVESTIGACION 2	10	2006-2
12	010	3209	06	HIST.D LA CULT.ESPAÑA-AMER. 2	10	2006-2
13	010	3211	06	INTRODUCCION A LA LINGUIST. 2	09	2006-2
14	010	3305	04	TEORIA DE LITERATURA 3	09	2007-1
15	010	3306	04	LIT.MEXICANA 3 (NOVOHISPANA)	07	2007-1
16	010	3308	06	LITERATURA IBEROAMERICANA 1	09	2007-1
17	010	3309	04	INTRODUCCION A LA FILOSOFI. 1	09	2007-1
18	010	3310	06	LATIN 3	08	2007-1
19	010	3311	08	ESPAÑOL 1	10	2007-1
20	010	3312	04	LEXICOLOGIA Y SEMANTICA 1	08	2007-1
21	010	3405	04	TEORIA DE LA LITERATURA 4	08	2007-2
22	010	3406	06	LIT.MEXICANA 4 (NOVOHISPANA)	10	2007-2
23	010	3408	06	LITERATURA IBEROAMERICANA 2	09	2007-2
24	010	3409	04	INTRODUCCION A LA FILOSOFI. 2	09	2007-2
25	010	3410	06	LATIN 4	09	2007-2
26	010	3411	08	ESPAÑOL 2	07	2007-2
27	010	1042	04	OPTATIVA LIBRE LATIN 4	09	2008-1
28	010	3210	08	LATIN 2	09	2008-1
29	010	3505	04	TEORIA DE LA LITERATURA 5	10	2008-1
30	010	3506	04	LIT.MEXICANA 5 (SIGLO XIX)	08	2008-1
31	010	3507	04	LIT. ESPAÑOLA 5 (MODER-CONTE)	09	2008-1
32	010	3508	06	LITERATURA IBEROAMERICANA 3	07	2008-1
33	010	3510	04	FONETICA Y FONOLOGIA 1	07	2008-1
34	010	3511	06	ESPAÑOL 3	09	2008-1
35	010	1068	04	OPT.LIBRE LITERAT.ESPAÑOLA 7	10	2008-2
36	010	3407	06	LIT.ESPAÑOLA 4 (SIGLOS ORO)	10	2008-2
37	010	3412	04	LEXICOLOGIA Y SEMANTICA 2	08	2008-2
38	010	3606	06	LIT.MEXICANA 6 (SIGLO XIX)	09	2008-2
39	010	3607	04	LIT.ESPAÑOLA 6 (MODER-CONTE)	08	2008-2
40	010	3608	06	LITERATURA IBEROAMERICANA 4	08	2008-2

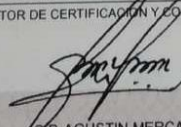
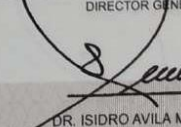
Continúa en la hoja 2

1 DE 2

*bmc.

CIUDAD UNIVERSITARIA, D.F. A 07 DE MAYO DE 2013

POR LA DIRECCION GENERAL DE ADMINISTRACION ESCOLAR

OFICINA DE CERTIFICADOS  MARGARITA VAZQUEZ SEDAS	SUBDIRECTOR DE CERTIFICACION Y CONTROL DOCUMENTAL  D.P. AGUSTIN MERCADO	DIRECTOR GENERAL  DR. ISIDRO AVILA MARTINEZ
---	--	--

DE CONFORMIDAD CON LOS ARTICULOS 3° Y 2° TRANSITORIO DEL REGLAMENTO GENERAL DE EXAMENES, LAS CALIFICACIONES APROBATORIAS SE EXPRESAN CON LOS NUMEROS 8, 7, 6, 5 Y 10. LA MINIMA PARA APROBACION ES 6. LAS CALIFICACIONES OBTENIDAS ANTES DE LA INGRESA A LA UNIVERSIDAD EN LOS SEMESTRES 1994 Y 1995 SE CONSIDERAN EQUIVALENCIA A 6.00.



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO



POR LA ESCUELA O FACULTAD

ARTURO DE JESUS ASTORGA DE RIQUEL
SECRETARIO ACAD. DE SERV. ESCOLARES

831902

FOLIO: 1312496
REG. NUM.: 1778
FOJA: 72
LIBRO: 149

*bmc.

CIUDAD UNIVERSITARIA, D.F. A 07 DE MAYO DE 2013

2 DE 2

POR LA DIRECCION GENERAL DE ADMINISTRACION ESCOLAR

OFICINA DE CERTIFICADOS

SUBDIRECTOR DE CERTIFICACION Y CONTROL DOCUMENTAL

DIRECTOR GENERAL

MARGARITA VAZQUEZ SEDAS

D.P. AGUSTIN MERCADO

DR. ISIDRO AVILA MARTINEZ

DE CONFORMIDAD CON LOS ARTICULOS 3º Y 2º TRANSITORIO DEL REGLAMENTO GENERAL DE EXAMENES, LAS CALIFICACIONES APROBATORIAS SE EXPRESAN CON LOS NUMEROS 6, 7, 8, 9 Y 10; LA MINIMA PARA APROBACION ES 6. LAS CALIFICACIONES CORTES ANTES DE LA VIGENCIA DE ESTOS REGLAMENTOS, PODRAN SER EXPRESADAS EN LOS NUMEROS 6, 7, 8, 9 Y 10.

SECRETARIA GENERAL
DIRECCION GENERAL DE ADMINISTRACION ESCOLAR

CERTIFICA QUE:

GUADALUPE ALEJANDRA RODRIGUEZ VARGAS

CON NUMERO DE CUENTA: 3-0328403-5

ACREDITO: INTEGRAMENTE

LOS ESTUDIOS DE LICENCIATURA
DE LICENCIADO EN LENGUA Y LITERATURAS HISPANICAS
EN LA FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

CON UN PROMEDIO DE: 8.95 (OCHO PUNTO NOVENTA Y CINCO)

NUMERO	PLANTEL	CLAVE	CREDITOS	NOMBRE DE LA ASIGNATURA	CALIFI- CACION	PERIODO
41	010	3610	04	FONETICA Y FONOLOGIA 2	09	2008-2
42	010	3611	06	ESPAÑOL 4	07	2008-2
43	010	1055	04	OPT.LIBRE LITERATURA UNIVERS	08	2009-1
44	010	3307	06	LIT.ESPAÑOLA 3 (SIGLOS ORO)	10	2009-1
45	010	3706	06	LIT.MEXICANA 7 (SIGLO XX)	10	2009-1
46	010	3707	04	LITERATURA ESPAÑOLA 7	09	2009-1
47	010	3708	04	LITERATURA IBEROAMERICANA 5	07	2009-1
48	010	3709	04	LINGUISTICA 1	10	2009-1
49	010	3710	06	FILOGIA HISPANICA 1	09	2009-1
50	010	3711	04	ESPAÑOL 5	10	2009-1
51	010	3716	06	SEM.D.INVESTIG.I LITERATURA	09	2009-1
52	010	1033	04	OPT.L.TALL.PROF.EDIC.N.INICI	08	2009-2
53	010	1067	04	OPT.LIBRE LITERAT.ESPAÑOLA 7	10	2009-2
54	010	3605	04	TEORIA DE LA LITERATURA 6	09	2009-2
55	010	3806	04	LIT.MEXICANA 8 (SIGLO XX)	10	2009-2
56	010	3807	04	LITERATURA MEXICANA 9	09	2009-2
57	010	3809	04	LINGUISTICA 2	09	2009-2
58	010	3810	06	FILOGIA HISPANICA 2	09	2009-2
59	010	3816	06	SEM.INVESTIG.2 LITERATURA	10	2009-2
60	010	0027	04	OPT.LIBRE LITERAT.MEXICANA 9	10	2010-1
61	010	0518	04	OPT.LIBRE SEM.INVEST.LINGUIS	* 09	2010-2
62	010	1005	04	OPT.LIBRE ESPAÑOL 5	10	2010-2
63	010	1031	04	OPT.L.TALL.PROF.CREAC.N.INTE	10	2010-2

*No se exige.

