

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad Ajusco



LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

TRAYECTORIA PROFESIONAL

**Aulas sin estrés. Inserción de actividades lúdicas en las clases de
FLE para adultos**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE LICENCIADA EN ENSEÑANZA DEL
FRANCÉS

P R E S E N T A

BLANCA ESTELA SÁNCHEZ PÉREZ

ASESORA DEL TRABAJO RECEPCIONAL

MARIANA MARTÍNEZ ARÉCHIGA

SEPTIEMBRE 2021

ÍNDICE

Introducción	1
1. Una significativa parte de mi vida.	3
2. Los caminos de mi formación docente.	9
3. Haciendo frente al estrés con actividades lúdicas.	15
Conclusiones	27
Referencias	29
Anexo 1. Curriculum Vitae y constancias	31

INTRODUCCIÓN

El presente texto tiene como finalidad exponer un conjunto de aspectos relevantes en mi trayectoria profesional como profesora de francés, que me impulsaron a tomar decisiones para incorporar cambios en mi forma de trabajar y así, plantear soluciones ante los problemas que se presentaron durante mi práctica con los estudiantes.

A lo largo de la narración, aludo a mi experiencia profesional durante varios años; sin embargo, lo más notable es que hago un ejercicio de reflexión de mi labor docente y de los aspectos, tanto positivos como negativos, que me permitieron desarrollar estrategias docentes en favor de un aprendizaje significativo del estudiantado de francés como lengua extranjera.

Gracias a este ejercicio y mediante la escritura del texto, he podido colocarme como una observadora activa de mi propia manera de trabajar y también he podido clarificar aquellas convicciones que me han permitido mejorar mi actividad docente.

Para una adecuada guía de lectura, cabe mencionar que la estructura interna del texto se ha dividido en tres apartados. En este sentido, el lector se encontrará con los siguientes subtítulos.

1. Una significativa parte de mi vida. En este apartado describo el detonante que me llevó a tomar la decisión de estudiar el francés como lengua extranjera y, posteriormente, detallo los caminos que me condujeron a dedicarme profesionalmente a impartir clases de francés a niños y a adultos.

2. Los caminos de mi formación docente. En este subtítulo elaboro una reseña de las instituciones educativas en las que he trabajado desde el año 1998 hasta la actualidad, septiembre de 2021. Además, hago mención del crecimiento profesional que obtuve gracias a la práctica docente que realicé en ellas. De igual forma, incorporo mi tránsito por la Licenciatura en Enseñanza del Francés y lo que me aportó esta experiencia.

3. Haciendo frente al estrés con actividades lúdicas. En esta sección realizo un trabajo de reflexión que me ha permitido analizar y comprender situaciones difíciles que enfrenté como docente con los estudiantes de francés. Gracias a dicha reflexión, en su momento, pude intervenir de manera eficaz por medio de estrategias innovadoras como las actividades lúdicas.

Finalmente, en el último apartado menciono las conclusiones a las que llegué gracias al ejercicio de reflexión que realicé durante el desarrollo del presente trabajo.

1. UNA SIGNIFICATIVA PARTE DE MI VIDA

Generalmente, enfrentarse a una hoja en blanco e iniciar una redacción, es complicado. Ahora bien, imagínese estimado lector, cuán difícil puede ser el redactar una autobiografía, pues hay múltiples eventos y vivencias que contar o describir; pero eso sí, siempre van a existir algunas situaciones que son más significativas que otras y, es en este caso, cuando la pregunta ¿por dónde empezar? se va aclarando poco a poco.

Éste es el punto medular, puesto que, a lo largo de nuestro camino de vida personal y profesional, hay acontecimientos que nos marcan o que nos motivan a escoger determinadas actividades, caminos para estudiar y, en gran medida, la profesión que llevaremos a cabo durante nuestra vida laboral. En mi caso, una dificultad de comunicación, en un país que no conocía, fue lo que me impulsó a estudiar el idioma francés y a apasionarme por la cultura francesa. Sin embargo, antes de describir dicho acontecimiento, me presentaré.

Me llamo Blanca Estela Sánchez Pérez, actualmente tengo 44 años de edad y soy docente de francés, italiano y español para extranjeros en la Universidad Iberoamericana, Campus Ciudad de México, desde el año 2006.

Me puedo definir como una apasionada de la lectura, de la literatura y de los idiomas. Dicho gusto surgió desde que era niña, pero se reforzó cuando ingresé a la Escuela Nacional Preparatoria N. 4 y en mis clases de literatura. Es por ello que decidí estudiar la Licenciatura en Letras Italianas en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en el año 1996.

Mis estudios en la Facultad de Filosofía y Letras transcurrieron sin pormenores, pero con muchas nuevas experiencias. Sin embargo, el año 1998 fue definitorio, pues aunque aún me encontraba estudiando, recibí la propuesta para impartir un curso de italiano en el Centro de Lenguas Extranjeras de la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica, Culhuacán, del Instituto Politécnico Nacional.

En ese momento me sentí bajo mucha presión por la responsabilidad que implicaba dar clase de italiano, aunque al mismo tiempo estaba emocionada ya que, por una parte, aquel era mi primer trabajo, no tenía experiencia dando clases y menos aún, tratándose de otro idioma. Por la otra, el hecho de incursionar en una nueva actividad me impulsó a dar lo mejor de mí y a

preparar mis clases, quizás no con el dominio pleno de alguna metodología, pero sí con todo el esfuerzo y el entusiasmo por enseñar.

A partir de este evento, empecé mi labor como docente de italiano. Mis clases eran supervisadas por la coordinadora del idioma, quien era también egresada de Letras Italianas y, en muchas ocasiones, retroalimentaba mi actividad docente, me hacía recomendaciones en relación con el material de apoyo y con la metodología. Por mi parte, estaba atenta a las sugerencias y realizaba nuevas actividades en clase, lo cual se vio reflejado en el avance de mis alumnos. Gracias a ello, se aumentó mi carga de grupos y empecé a impartir tanto cursos sabatinos como semanales.

En ese entonces, tuve la inquietud de mejorar mi nivel de idioma y obtener la certificación que valida el dominio más elevado del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, la certificación C2 en italiano. Así que en el año 2002 decidí ir a estudiar a Siena, Italia, para prepararme, someterme a la evaluación y obtenerla. Un suceso relevante, durante mi estancia en Italia fue que conocí a estudiantes de todo el mundo: ingleses, alemanes, árabes, pero la mayoría eran franceses. De modo que, al convivir con compañeros franceses, me llamó la atención su idioma y me interesé en su cultura.

Cuando terminé el curso de certificación en Italia, me dispuse a realizar un viaje corto a Francia, pero desafortunadamente no fue como yo esperaba. Al llegar a París, tuve muchos retos comunicativos a causa de mi nulo conocimiento del francés. No sabía cómo dirigirme a las personas para pedir información necesaria, fueran direcciones, precios, horarios o la relacionada con aspectos de toda índole. Inclusive, no sabía que los restaurantes tienen horarios específicos para abrir la cocina y el servicio de alimentos, durante el verano. Sin embargo, lo que más me desmotivó fue el no poder interactuar con la gente y conocer, a través de sus dichos y la viva voz de los hablantes, la cultura, las costumbres, las tradiciones o su forma de pensar. Todas estas situaciones, me impulsaron a estudiar, ya de regreso a México, la lengua francesa.

En esos días, una de las escuelas más accesibles para estudiar idiomas era el Centro Cultural Universitario, de modo que, sin dudarlo, me inscribí a los cursos sabatinos. Fui constante y permanecí estudiando francés en esa escuela hasta el nivel intermedio. En aquel momento, yo ya había obtenido la certificación C2 en italiano y, por recomendaciones de un colega, me

postulé para trabajar como docente de italiano en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores Monterrey (ITESM).

Era el año 2006 cuando fui contratada por el ITESM, Campus Estado de México. Me asignaron grupos semanales y sabatinos. El alumnado era, en gran parte, de las carreras de relaciones internacionales, diseño gráfico, diseño industrial y las del campo de ingeniería. Todos ellos muy comprometidos con sus carreras y con los idiomas.

Un aspecto relevante durante mi labor docente en el ITESM es que teníamos constantemente cursos de actualización y la coordinación invitaba a ponentes especializados en la enseñanza de lenguas extranjeras. Fue un período en el que aprendí mucho sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje, lo cual procuré trasladar a mis clases.

Cabe mencionar que, durante los cursos de actualización, la coordinadora de francés supo que yo estudiaba el idioma y me propuso dar un curso de nivel básico para niños de 10 años. Acepté sin dudarle, pero no sabía que esta decisión me traería muchos retos por enfrentar, ya que en ese momento desconocía que la metodología y los materiales para enseñar a niños, dadas sus características e intereses, era diferente a la utilizada con adultos. Como consecuencia, mi primera clase de francés para niños duró una eternidad, tanto para los alumnos como para mí, pues yo no estaba preparada para ese perfil de estudiantes y no planifiqué la clase con la variedad de actividades que exigía mantener la atención de los niños.

Después de este primer momento tan sorprendente y de consultar a mi coordinadora acerca del proceso de enseñar a niños, reelaboré mi planeación y ello me condujo a crear material didáctico como loterías con vocabulario, juegos de memoria, dominó de verbos, dominó de horas o rompecabezas con las partes del cuerpo, entre otras posibilidades. Gracias a ello, mis clases se volvieron más dinámicas y mis pequeños estudiantes disfrutaban la clase de francés, mostraban interés y ponían atención a lo que hacíamos en el aula.

Esta situación fue el detonante que me obligó a replantear mi forma de enseñar, en ese momento y en el futuro, ya que empecé a reflexionar sobre una forma lúdica y en particular, a través del juego, para enseñar lenguas extranjeras, tanto a niños como a adultos. Además,

aprendí más acerca de la forma en que los niños adquieren una segunda lengua y así, mi práctica docente fue mejorando.

A mediados del año 2006 empecé a trabajar como docente de italiano en la Universidad Iberoamericana, sede Santa Fe. No obstante, no podía impartir cursos de francés por no contar con las bases didácticas para enseñar dicho idioma, a pesar de tener experiencia con niños. Ante esta situación resolví estudiar la Licenciatura en Enseñanza de Francés (LEF) en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Ésta fue la mejor decisión que pude haber tomado porque, el conocimiento que adquirí cuando estudiaba en la licenciatura y las habilidades que desarrollé, me han ayudado durante mi práctica profesional y sobre todo en la actualidad al impartir cursos en línea, en tiempos de distanciamiento social provocado por la pandemia de COVID que inició el 19 de marzo de 2020.

El modelo de enseñanza de la LEF de la UPN fue totalmente nuevo para mí, pues yo estaba acostumbrada a estudiar en un sistema presencial en el que se asistía a clases en un lugar específico y el docente desarrollaba los temas. Sin embargo, en la LEF tuve que reajustar todas mis habilidades de estudiante, ya que ésta se imparte en línea, no hay horarios y no hay un salón de clase físico para tomar una clase, es decir, me tuve que adaptar, del modelo convencional de enseñanza, al modelo en línea.

En cuanto al currículo de la LEF, éste estaba muy bien elaborado, todos los temas aparecían en la plataforma y las tareas siempre tenían una fecha de entrega que no se podía postergar. De modo que esta forma de aprender me hizo crecer como estudiante, porque pude desarrollar estrategias para estudiar de manera autónoma, organizar los tiempos de estudio y comprometerme a completar la secuencia de actividades requerida para alcanzar los objetivos de las materias.

En otras palabras, la LEF me permitió construir las bases para aprender y enseñar en línea, pero también me ayudó a comprender la relevancia que tiene crear una secuencia didáctica que de sentido a cada actividad efectuada por los estudiantes y también, que es posible crear dinámicas de trabajo en las que los estudiantes están directamente involucrados, similares a lo que implican las actividades de juego. Dichos conocimientos hicieron que enriqueciera mi labor docente y que también fuera más fácil para mí el adaptarme a trabajar en distintos

contextos y, en particular, en un escenario a distancia durante el confinamiento obligatorio del período 2020-2021.

Concluí mis materias en la LEF en el año 2013, incorporando saberes y bases que atendían mi necesidad como docente y también con experiencias relevantes. Sin duda alguna, mis conocimientos como docente de francés e italiano se habían afianzado y me sentía cada vez más segura al planificar mis clases.

En ese mismo año fui postulada por la Universidad Iberoamericana para certificarme como evaluadora de los exámenes DELF que imparte el Instituto Francés de América Latina en México. Obtuve la certificación y ahora formo parte del grupo de evaluadoras de los exámenes DELF de la Universidad.

En la actualidad continúo como docente en la Universidad Iberoamericana e imparto clases de francés, italiano y español para extranjeros a estudiantes de Arquitectura, Administración de la hospitalidad, Diseño industrial y otras formaciones. Además, sigo aplicando las estrategias docentes que estructuré al trabajar con niños, como la inserción de actividades lúdicas para aprender vocabulario, reforzar contenidos gramaticales y, sobre todo, para favorecer la creación de un ambiente relajado, sin estrés, que permita aprender.

Este último punto es muy importante, pues cuando empecé a trabajar con alumnos adultos, de 18 años en adelante, me di cuenta que algunos de ellos tenían dificultades para adquirir ciertos contenidos gramaticales y que también, se les complicaba realizar actividades de producción oral en la lengua meta.

En mi entender, esta situación podía originarse en la habilidad socioafectiva de los estudiantes que se veía afectada por el estrés con el que llegaban a la clase, a lo que se sumaba la inseguridad cuando se aprende algo completamente novedoso. Por ello, decidí mediar el proceso de enseñanza y de aprendizaje con actividades basadas en el juego, en el entendido de que, al jugar, se puede provocar entusiasmo, concentración e interés o incluso una tensión motivadora y de esta manera, crear un ambiente lúdico, es decir creativo y sin tensiones, en el que el alumno pudiera sentirse libre de ser juzgado y con la confianza de expresarse en la lengua extranjera. Mi experiencia lúdica, con alumnos adultos para crear un ambiente para aprender sin estrés, la describiré con más detalle en el siguiente apartado.

En la siguiente imagen, represento el recorrido de mi trayectoria profesional previamente narrado y los momentos en que introduje y fui estructurando una línea de trabajo lúdico en la enseñanza del francés.

Imagen 1. Línea de tiempo de mi trayectoria profesional.



Elaboración propia. Plantilla de escala de tiempo tomada de Microsoft PowerPoint.

2. LOS CAMINOS DE MI FORMACIÓN DOCENTE

Previamente aludí a mi trabajo docente con adultos, entre quienes advertí ciertas dificultades para expresarse de forma oral y aprender contenidos gramaticales, ante lo cual opté por transferir actividades lúdicas de mi experiencia con niños hacia el curso con personas mayores de 18 años en una institución de educación superior. Lo que busqué fue crear un clima de confianza, relajado y propicio para aprender.

Mi intuición de ese momento y que ahora comprendo con mayor claridad, es que el aspecto lúdico del ser humano encuentra una manera concreta de realizarse a través de jugar. Posso, Sepúlveda, Navarro y Laguna (2015), mencionan que la actividad lúdica propicia el desarrollo de las aptitudes, las relaciones y el sentido de humor de las personas. Además, los autores refieren que, a través del juego los estudiantes aprenden a expresar y a controlar sus emociones y a relacionarse con los demás. En esta perspectiva, se puede interpretar que el juego, permite alcanzar una integración emocional de la persona.

Adelanté también que esta experiencia me obligó a replantearme algunos principios básicos para planear y seleccionar actividades; ahora es momento para exponer el contexto educativo de este proceso, por lo que me referiré a la Universidad Iberoamericana, campus Ciudad de México, en la cual he laborado desde el año 2006.

La Universidad Iberoamericana, conocida por su propia comunidad como la IBERO, acaba de cumplir 78 años de vida, fue fundada por la Compañía de Jesús el 7 de marzo de 1943, por lo que es considerada como una de las primeras instituciones educativas privadas que surgieron en el país a mediados del siglo pasado.

En un principio se le denominó Centro Cultural Universitario y se impartían clases de filosofía. Posteriormente, en el año 1952 se constituyó como la Universidad Iberoamericana A.C. El año en el que la IBERO se consolidó fue 1974, cuando la Secretaría de Educación Pública firmó un acuerdo en el cual se certificaba la separación de la Universidad Iberoamericana de la UNAM, lo que permitió la formación de los distintos departamentos que la constituyeron.

El campus actual de la Universidad Iberoamericana, que se muestra en la imagen 2, se ubica en Santa Fe, al poniente de la Ciudad de México y al día de hoy, en la IBERO se imparten 36 licenciaturas, 44 posgrados y 6 carreras Técnico Superior.

Imagen 2. Campus Ibero CDMX.



Universidad Iberoamericana, A.C. Difusión Cultural. Foto Galería. 2021. <https://ibero.mx/difusion-universitaria-canal-multimedia-fotogaleria>

A través de su historia, la IBERO ha buscado generar iniciativas que consoliden la excelencia académica en la formación de los estudiantes con compromiso social. Cabe destacar que la Misión institucional establece “contribuir al logro de una sociedad más justa, solidaria, libre, incluyente, productiva y pacífica, mediante el poder transformador de la docencia, la investigación, la innovación y la vinculación” (Universidad Iberoamericana, A.C. 2021).

En cuanto a la Visión, en el Plan Estratégico Institucional. Rumbo al 2030, se menciona que La IBERO pretende ser una universidad incluyente, diversa y plural, en estrecha vinculación con sectores académicos, sociales y productivos, tanto locales como globales. Así mismo se visualiza como universidad de excelencia, con pertinencia social, que genera conocimientos y profesionales orientados hacia los demás, es decir, para un servicio público y colectivo. La IBERO es una universidad crítica y propositiva con liderazgo humanista e intelectual, que contribuye a transformar la realidad y a construir un mundo más justo, por lo que la

institución se asume como actor social que aporta y crea soluciones a problemas complejos con creatividad y para ello plantea efectuar una gestión efectiva.

En síntesis, la IBERO busca ser una universidad incluyente y vinculada a la realidad inmediata, la nacional y la global. Además, la universidad pretende coadyuvar a las sociedades multiculturales, por lo que la internacionalización y mundialización son relevantes para enriquecer a la comunidad universitaria. En este sentido, se busca formar jóvenes con un perfil integral en el que el dominio del idioma inglés es fundamental para poder comunicarse con otras sociedades y culturas. De esta manera, y con el objetivo de realizar prácticas en ámbitos internacionales, los alumnos tienen la posibilidad de realizar estancias temporales, de uno o dos semestres, en universidades extranjeras con las que la IBERO tiene convenio. Todo lo anterior se realiza por medio del Programa de Movilidad Estudiantil y, para poder realizar una estancia en el extranjero, es necesario que el alumno cuente con una certificación internacional que evalúe el nivel de inglés. Al respecto, la Coordinación de Idiomas se ocupa de realizar y validar las certificaciones, para posteriormente enviarlas a Movilidad Estudiantil y a servicios escolares

En este orden de ideas, la IBERO establece que todos los alumnos deben cumplir con el requisito obligatorio de entregar una certificación internacional de inglés, o bien estar inscrito en el nivel 8 (480 horas de estudio) antes del tercer semestre de la carrera. A partir del cuarto semestre, si el alumno no ha entregado una certificación de inglés nivel B2 según el MCER, o no se encuentra inscrito en el nivel correspondiente, solo podrá inscribirse a materias o unidades curriculares que representen 40 créditos de los 60 posibles, de la licenciatura que está cursando, lo cual limitaría el número de materias a estudiar. Por otro lado, cabe señalar que el departamento de Posgrado también tiene como requisito que sus alumnos realicen un examen de comprensión de lectura en una segunda lengua extranjera, para la obtención del título.

En este tenor, la Coordinación de Idiomas se encarga de ofrecer cursos de idiomas de manera optativa, así como aplicar y validar certificaciones internacionales, para después elaborar la carta de liberación de idioma del alumno y mandarla a Servicios Escolares.

Los antecedentes de la Coordinación datan de 1978 y a lo largo de los años ha sido ubicada en distintos Departamentos. A partir de marzo 2021, la Coordinación de idiomas pertenece a

la Dirección General de Promoción Cultural y divulgación Universitaria. Al respecto, se puede mencionar que la Coordinación sigue creciendo y continúa estableciendo alianzas estratégicas con The British Council, el Instituto Francés de América Latina, el Goethe-Institut, el Centro de Enseñanza Para Extranjeros (CEPE) de la UNAM y el Instituto Italiano de Cultura, con la finalidad de evaluar, supervisar y proporcionar capacitación a la planta docente.

A propósito de la planta docente, todos contamos con una certificación internacional y con estudios en didáctica de idiomas. Además, todos estamos comprometidos con nuestra labor para alcanzar los objetivos planteados por la universidad, en un ambiente de compañerismo y libertad de cátedra.

En mi caso, desde que llegué al Centro de Idiomas, en el año 2006, me fue asignada la tarea de impartir cursos de italiano y, posteriormente de francés. Además, como actividad extracurricular, he colaborado con la coordinación para aplicar exámenes de colocación y he ayudado con algunas tareas administrativas, las cuales son muy interesantes, pero sin duda alguna, lo que más me gusta es enseñar. Por lo cual, siempre he buscado dar lo mejor de mí durante las clases, preparándome día a día y tratando de ser lo más observadora posible para detectar las necesidades de mis alumnos, quienes son un horizonte muy amplio por describir gracias a su diversidad, pero a la vez, comparten un objetivo que los identifica: el aprender francés. Con base en lo anterior, debo reiterar que mi función principal en el Centro de Idiomas es la de estar al frente de un grupo.

Los grupos en el centro de Idiomas están formados por alumnos de licenciatura, posgrado y estudiantes externos; sus intereses de aprendizaje varían dependiendo de los objetivos que persiguen, ya sean intelectuales, afectivos o sociales. Es un hecho que muchos de ellos necesitan cubrir el requisito de un segundo idioma y estar en condiciones de terminar su carrera; pero en su mayoría estudian el francés porque planean efectuar un intercambio académico en Francia, cursar una maestría o un doctorado, porque están interesados en la cultura francesa, o bien, sólo por el gusto de aprender. Esto último es muy importante, porque la mayoría de los estudiantes tienen motivos claros que los impulsan a aprender francés y otras lenguas, dedicando tiempo y atención al estudio. Esta es una condición del adulto que, en los cursos de lengua, facilita el proceso docente y el desarrollo de habilidades de

comprensión y expresión en la lengua meta, directamente vinculadas a las necesidades comunicativas en la vida cotidiana y académica.

Sin embargo, aun contando con el compromiso generalizado de los estudiantes hacia la clase, en mi práctica docente no todo es *color de rosa*, pues también he enfrentado situaciones inesperadas, sobre todo, la apatía o falta de interés de algunos alumnos. Esta experiencia la viví hace años, sobre todo en los grupos que iniciaban clase a las 7 de la mañana. Generalmente había estudiantes que llegaban somnolientos, con hambre, estresados por el tráfico, por no haber realizado la tarea, por la presión de evaluaciones o exámenes de la carrera, o por llegar tarde. Esto repercutía en la falta de participación e interés durante las actividades. Muchas veces, los estudiantes estaban inmersos en sus pensamientos, en las cosas por hacer y no respondían asertivamente a las actividades asignadas.

Lo anterior generaba un ciclo de presión y frustración que provocaba la idea de estar perdiendo el tiempo. Además, el sentimiento de malestar se acentuaba cuando algunos alumnos presentaban más progreso que otros. En una ocasión, se manifestó una división en el grupo por la realización de una actividad que consistía en realizar un blog llamado “Lo que hago, cuando viajo”. Para ello, los alumnos se organizaron en equipos y se dispusieron a preparar el tema para la siguiente clase. Durante la realización de la actividad, fue muy notorio el avance que tuvieron los alumnos que tenían mejor disponibilidad para involucrarse en la misma: realizaron videos, entrevistas y una presentación interactiva. Por otro lado, los alumnos que mostraban apatía hicieron un trabajo con un desarrollo escueto, su disposición era exclusivamente “por cumplir” y exhibían dificultades de expresión en la lengua meta. Como resultado al finalizar la sesión, los alumnos intercambiaron adjetivos en el que se calificaban y descalificaban unos a otros con palabras como “eres un niño”, “estás amargado”, “yo sí trabajo” y otros. La confrontación fue una situación sumamente incómoda para todos.

Esta experiencia me hizo reaccionar ante las diferencias de los estudiantes: era patente, en mi grupo, que la heterogeneidad persistía y que debía plantearme alternativas para tratar de fomentar la participación de todos, o de la mayoría de los alumnos e implicarlos como grupo durante las actividades. Así, me remonté a mis inicios como maestra de francés en las clases con los niños e imaginé como sería el enseñar de la misma manera, pero esta vez, con jóvenes

adultos. De esta forma, me di a la tarea de elaborar nuevo material didáctico que implicara una dinámica lúdica, con los juegos que había utilizado, pero planteados de una manera diferente.

La primera actividad que realicé con este grupo, después del altercado ya descrito, fue “Adivina quién soy” y que consistía en dar a cada alumno la imagen de un personaje de origen francés famoso (sin enseñarla a los compañeros), además les proporcioné objetos significativos relacionados con la labor del personaje. La finalidad de la actividad era que, por medio de preguntas, los alumnos obtuvieran información y trataran de adivinar el personaje en cuestión. Así, los estudiantes tenían que interactuar unos con otros en función de una tercera persona, lo que permitía desviar la atención hacia el personaje y omitir alusiones personales. Adicionalmente había un premio, el compañero que más personajes adivinara sería el ganador y obtendría puntos extra en su evaluación. La actividad fue muy bien recibida, suscitó el interés y movilizó a los alumnos, quienes estuvieron en una dinámica de trabajo todo el tiempo y lograron mantenerse despiertos o atentos durante la primera hora de la clase.

El resultado me alegró mucho y me hizo plantearme las siguientes interrogantes: a) ¿si el estudiante que acude a las clases de francés por las mañanas llega con estrés, esto puede ser un obstáculo para aprender? y, b) ¿los adultos pueden jugar para aprender, sin temor a sentirse juzgados por sus faltas o aciertos?

Las dos preguntas anteriores me motivaron a investigar acerca del estrés y de la manera en que éste influía en la motivación y en el proceso de aprendizaje del estudiante y, al mismo tiempo, la reflexión me llevó a identificar lo que el juego puede aportar a las clases de francés y lo que los estudiantes pueden avanzar en su proceso de adquisición de una lengua extranjera gracias a las actividades lúdicas.

La búsqueda que realicé en aquel momento estaba motivada por mi necesidad inmediata de desarrollar actividades en la clase, sin embargo, hoy día se me abre una oportunidad para analizar y organizar las ideas más relevantes que me han permitido tomar decisiones para diseñar e implementar este tipo de actividades para que mis estudiantes aprendan francés, lo que presento en el siguiente apartado.

3. HACIENDO FRENTE AL ESTRÉS CON ACTIVIDADES LÚDICAS.

En el capítulo anterior hice mención de la problemática a la que me enfrenté durante mis clases de francés en el horario matutino. Ésta era que los alumnos que frecuentaban el curso de las 7 de la mañana llegaban estresados o ansiosos y presentaban problemáticas en el aprendizaje. Así que empecé a reflexionar acerca de los procesos socio emocionales que intervienen en la adquisición de una segunda lengua, y sin duda alguna, el estrés es un factor que bloquea el aprendizaje. Por lo anterior, mis reflexiones se encaminaron a resolver las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es el papel de las emociones en el aprendizaje?
2. ¿Qué es el estrés?
3. ¿Cómo influye el estrés en el aprendizaje?
4. ¿Cómo propiciar un ambiente sin estrés durante las clases?
5. ¿Qué estrategias docentes y qué actividades se pueden aplicar para promover situaciones de enseñanza en ambientes positivos?

Dichas preguntas me llevaron a investigar, inicialmente, lo referente a las emociones y de cómo éstas intervienen en el aprendizaje.

Para Fernández-Abascal y Palmero (1999), una emoción es un proceso que se activa cuando el organismo interpreta que en su entorno enfrenta algún peligro, amenaza o desequilibrio, lo que desencadena la puesta en marcha de una serie de recursos conductuales y actitudinales para controlar la situación. Por lo tanto, las emociones son los distintos estados afectivos que experimentamos y que nos permiten reaccionar rápidamente ante acontecimientos inesperados. Al mismo tiempo, las emociones desatan ciertas respuestas, llamadas reacciones somáticas que, sin tener un origen en el funcionamiento del organismo o en una patología, se manifiestan en el cuerpo y afectan a la conducta de la persona que experimenta la emoción. Por ejemplo, el miedo es una emoción que surge en situaciones de amenaza y provoca que el corazón lata más rápidamente y en ocasiones provoca inestabilidad o desmayos.

Existen seis categorías básicas de emociones que son el miedo, la sorpresa, la aversión, la ira, la alegría y la tristeza. Además, es necesario mencionar que existe una clasificación que las divide en emociones positivas y negativas. Las positivas son la felicidad o la alegría, que

son también las que se reconocen con mayor facilidad. Éstas ayudan a aumentar la atención, la memoria, la conciencia y, sobre todo, permiten que las personas estén más activas y tengan más ganas, o exhiban mayor entusiasmo, por hacer las cosas (Barragán, A. y Morales, C. 2014).

Por otro lado, las emociones negativas se refieren a estímulos que advierten de situaciones de amenaza, por lo que la conciencia aumenta permitiendo que el individuo se concentre en el estado de peligro y pueda movilizarse. Ya sean emociones positivas o negativas, se tiene que toda emoción se caracteriza por generar un cambio fisiológico y conductual (Sroufe, 2000).

Por lo anterior, inferí que todas las personas experimentamos emociones y que sería importante que, como docentes, aprendamos a reconocer que en las aulas, debido a la tensión y a la exigencia que provoca el trabajo escolar, las relaciones interpersonales, la presencia del docente, la entrega de tareas y el éxito o falta de logro de objetivos, entre otros factores; se provocan diversas emociones de forma continua. De tal forma que, en un aula, a los procesos cognitivos y grupales, también se asocian procesos emocionales que inciden en lo que ahí sucede.

En el terreno de la educación, Benavidez (2017) menciona que las emociones activan zonas cerebrales que también están implicadas en la adquisición del aprendizaje. Es decir, el individuo, al estar interactuando con el medio, es estimulado por la información sensorial que es procesada por el cerebro emocional o sistema límbico y posteriormente, por la corteza cerebral para formar el desarrollo cognitivo y mental. En este sentido, la puerta para aprender es la emoción, pues despierta en las personas la pasión, la curiosidad, el interés e incluso el miedo de querer aprender algo.

De igual forma Moreno (2018) menciona que los estados emocionales positivos liberan dopamina y gracias a ello, los neuromoduladores liberados fortalecen la sinapsis y favorecen el aprendizaje. No obstante, los estados emocionales negativos, que pueden manifestarse a través del miedo o del estrés, hacen que se libere adrenalina y que ésta se exprese en el cuerpo a través del aumento de pulsaciones y transpiración; lo cual propicia un efecto negativo en el aprendizaje y bloquea el proceso cognitivo.

En este sentido, es importante subrayar que las emociones detonan reacciones en el cuerpo que actúan, entre otros, a nivel cerebral, modificando el estado cognitivo y la disposición para aprender, por lo que no es arbitrario decir que las emociones pueden guiar el aprendizaje y determinar el éxito o el fracaso en el trabajo del aula. Esto adquiere especial relevancia en relación a las emociones negativas que, en niveles altos pueden causar ansiedad, estrés o frustración.

Bajo esta premisa, reflexioné acerca de mi labor docente y puede darme cuenta de que los alumnos que tenían bajo rendimiento escolar eran aquellos que se quejaban por el tráfico, que llegaban tarde por no encontrar lugar de estacionamiento, que dormían poco por trabajar-estudiar, que tenían problemas familiares o escolares y que se sentían sobrepasados por sus actividades. Así, percibí que dichos alumnos se sentían estresados y desmotivados.

En esta perspectiva asumo que el estrés, como resultado de una emoción negativa, puede llevar a un estado de bloqueo para aprender y, que un ambiente educativo dominado por el estrés, conlleva a que los alumnos se sientan poco motivados y alcancen un bajo aprovechamiento. Al respecto, Jiménez (2013) refiere que el estrés excesivo y la amenaza en el entorno escolar pueden ser las principales causas de un rendimiento académico débil.

La literatura revisada plantea que existen dos tipos de estrés, el positivo, que conduce a culminar una tarea, resolver con éxito una situación difícil, afrontar un reto o un desafío oportuna y eficientemente. En estas situaciones, la consecución del objetivo produce satisfacción y sensación de logro, lo que es bueno para el entorno emocional del estudiante.

Ante este panorama, hice un análisis de las situaciones que se presentaban durante mis clases de francés. En primer lugar, observé que la clase de las 7 de la mañana era un horario que resultaba incómodo o enfadoso para muchos de los alumnos, debido a que la universidad se ubicaba lejos de sus casas y para lograr llegar a tiempo necesitaban levantarse a las 4.30 de la mañana (en la mayoría de los casos) para poder alcanzar el transporte universitario y evitar las dificultades del tráfico o la escasez de transporte público.

Cabe mencionar que los alumnos decidían elegir ese horario porque se ajustaba bien con sus actividades escolares o laborales. Sin embargo, dicha situación era un detonante poco favorable para el desarrollo de la clase, pues los alumnos tardaban en hacer “clic” durante las

lecciones; como mencioné previamente se les notaba presionados, distraídos, adormilados, poco participativos y, a veces, también agresivos con los mismos compañeros.

Ejemplos adicionales al que enuncié previamente corresponden a una ocasión en que los alumnos tenían que describir, por escrito y de forma oral, una historia que se narraba por medio de imágenes. La actividad tuvo resultados opuestos, los alumnos que estaban tranquilos y atentos, tuvieron disposición a la tarea y lograron concluirla de forma adecuada; pero quienes estaban ansiosos no podían concentrarse en la observación detallada de las imágenes y no recordaban el vocabulario o las estructuras gramaticales para producir en la lengua meta, por lo que continuamente interrumpieron a sus compañeros haciendo preguntas para realizar la actividad y no pudieron concluirla. En otra ocasión, pude notar que, bajo el estrés, los alumnos no lograban comunicarse de manera efectiva, ellos estaban preocupados en elegir adecuadamente las palabras que necesitaban utilizar para no cometer errores, pero terminaron bloqueados, no lograron expresarse y su pronunciación fue errática. Por último, una situación que me llevó a ser determinante para tomar medidas en la planeación de mi clase, fue cuando en medio de una dinámica, dos alumnos se hicieron comentarios inapropiados, porque uno no había hecho la actividad de acuerdo con las instrucciones y el otro le comentó en voz alta que debía despertar, pues la clase de francés ya había iniciado. Esto ocasionó una confrontación verbal entre ambos, utilizaron comentarios negativos de uno hacia el otro y la clase se vio en medio de un ambiente tenso y poco cordial.

De esta manera comprendí que era importante buscar otras formas de trabajar que permitieran transformar el estrés negativo en estrés positivo. Es decir, decidí diseñar actividades y utilizar o elaborar material didáctico con la idea de que los alumnos pudieran modificar sus emociones negativas para concentrarse en actividades que les exigieran un reto, un desafío o la consecución de una tarea para que se sintieran motivados con el logro. Además, creo que lo más importante, era hacer que los alumnos interactuaran como grupo y no reaccionando unos frente a otros, situándose como el “bando bueno” o como el “bando malo”.

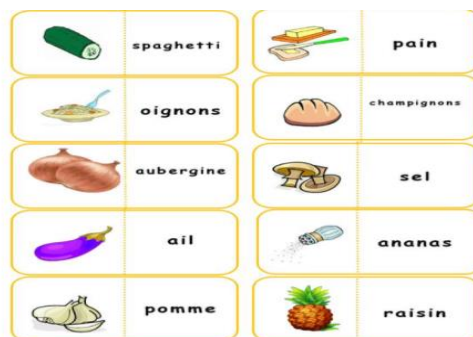
Entonces, regresé al momento cuando empecé a dar clases de francés a niños y recordé que mediante las dinámicas y los juegos didácticos, los alumnos se divertían y aprendían, al mismo tiempo que estaban integrados y todos podían interactuar entre sí sin ningún problema. Así que decidí dar un enfoque lúdico a mis clases con adultos.

A propósito del enfoque lúdico, debo mencionar que éste se centra en la realización de actividades didácticas que son amenas, placenteras y que se desarrollan en un ambiente recreativo. Por ejemplo, en una clase que sigue este enfoque, se pueden incorporar juegos como el loto, canciones, memorama u otros, generando la motivación, la socialización y la interacción de los alumnos. Este punto es muy importante, pues desde mi experiencia pude observar que cuando un alumno está estresado, es difícil propiciar que interactúe y responda a situaciones de comunicación de manera eficaz. Además, otras de las ventajas del juego didáctico es que funciona como una alternativa pedagógica que promueve el aprendizaje vivencial, se estimula la imaginación, la motivación, la concentración y se propicia el aprendizaje significativo (Sanuy, 1998). Por estas razones, determiné implementar actividades lúdicas para fomentar un ambiente áulico sin estrés.

Inicialmente tomé la decisión de recurrir a la motivación para propiciar un ambiente de armonía y de involucramiento por parte de los alumnos. Para Kleinginna y Kleinginna (1981), la motivación es un deseo que energiza y dirige el comportamiento hacia un objetivo o meta dada.

En este sentido, dado que los alumnos llegaban estresados a primera hora, mis actividades con juegos didácticos se desarrollaron principalmente en la primera etapa de clase. Así podían empezar a relajarse y a sentirse más activos y animados para participar. Las actividades propuestas dependían de los objetivos a alcanzar en la sesión. Por ejemplo, si se trataba de presentar vocabulario, la tarea consistía en aprender vocabulario por medio de loterías, dominó de vocabulario o unir las imágenes con las palabras. Las imágenes 3 y 4 ilustran los recursos para algunas de estas actividades.

Imagen 3. Domino de la nourriture.



Tomado de:

ISL.Collective.(2021)<https://fr.islcollective.com/francaisfichespedagogiques/vocabulaire/nourriture/nourriture-dominos/711>

Imagen 4. Mini bingo. Les vêtements.



Tomado de: Pinterest. (2021) <https://www.pinterest.fr/pin/791085490766204828/>

Con estas actividades los estudiantes se sentían más cómodos y relajados, pues se trataba de llevar a cabo una tarea grupal y cuya consecución no necesitaba una evaluación, sino que el logro alcanzado se obtenía con la participación de todos, por lo que los alumnos exteriorizaron emociones positivas por la satisfacción de realizar con éxito la actividad. A partir de dichos ejercicios los estudiantes comenzaron a “conectarse” o involucrarse más con la clase y a concentrarse en el momento.

Posteriormente, cuando percibí que los juegos tenían buenos resultados, resolví implementarlos no solo como “calentamiento” al inicio de la clase, sino que tomé la decisión de insertarlos en las distintas etapas de mi planeación didáctica. Para lo cual, lo primero que tomaba en cuenta era el seguimiento de los objetivos planteados durante la sesión o sesiones y con base en ello determinar el momento adecuado para insertar las actividades lúdicas en una secuencia.

Torres (2002) refiere que dentro de los objetivos del juego [como herramienta didáctica] se deben plantear las competencias que se van a desarrollar, a adquirir y a fortalecer. En este sentido, pude incluir juegos para activar conocimientos previos, facilitar la adquisición de estructuras gramaticales, la memorización y aplicación en contexto de vocabulario y, en ciertas ocasiones, para cerrar la clase, recurría a canciones que los estudiantes recordaran durante el día. En resumen, desde esta perspectiva, constaté que los juegos se pueden adaptar a las distintas etapas de la planeación didáctica. A continuación, muestro un ejemplo de actividad lúdica que diseñé para mis alumnos.

Imagen 5. Ejemplo de una estrategia lúdica basada en el teatro.

JUSTIFICACIÓN	
La implementación de actividades que favorezcan lo lúdico y la inteligencia emocional es fundamental, pues se aprovechan las habilidades, aptitudes, destrezas, formas de ser y actuar de los alumnos en favor de las diversas maneras de acercarse al conocimiento. Desde este punto de vista, la siguiente actividad se diseñó para atender la necesidad educativa de un grupo de francés, que estudia en el centro de Idiomas de la Universidad Iberoamericana y que muestra tener dificultad para seguir la clase en el horario de las 7:00 am., debido al estrés generado para poder llegar a tiempo a la universidad.	
Destinatarios Edad y curso	La actividad se desarrollará en 3 clases de 2 horas (total 6 horas), con 16 alumnos de francés de entre 18 y 25 años, que poseen nivel 2 en el centro de idiomas de la Universidad Iberoamericana. Campus Santa Fe.
Objetivo general	Contar y representar un cuento de propia invención, a fin de demostrar los conocimientos adquiridos durante la unidad.
Objetivo específico	Demostrar la adquisición del pretérito indefinido y del copretérito, a través de la representación de una obra de teatro.

Competencias	<p>El alumno escribirá un cuento a partir de algunas imágenes.</p> <p>El alumno adaptará el guion del cuento para crear una obra de teatro actualizada de calidad.</p> <p>El alumno colaborará con los otros estudiantes para la selección de los actores, el ambiente, la escenografía, etc.</p>
Área curricular	Lenguaje y comunicación

ACTIVIDAD
“CAPERUCITA ROJA. LA COMEDIA”

METODOLOGIA

Clase 1: Lectura del cuento (2 horas)

Competencias implicadas	Desarrollo	Recursos
<p>Con la consecución de esta actividad los alumnos se implican en el uso del lenguaje, relatan, contratan y sintetizan. Se hacen comparaciones, se hacen hipótesis y se deducen reglas de uso en el cuento.</p>	<p>El docente inicia la clase a través de una presentación digital, en donde muestra imágenes de cuentos icónicos para niños. El docente preguntará a los estudiantes si identifican dichos cuentos y cuál es la historia que más recuerdan o la que más les gusta y, en plenaria, se intercambiarán ideas al respecto. Después el docente mostrará un pequeño video con el inicio del cuento <i>Caperucita Roja</i> y motivará a los alumnos a tratar de recordar la historia. En seguida, el docente repartirá el texto con el cuento en francés y pedirá a los alumnos que escojan un personaje para que lo representen. Posteriormente, se hará hincapié en el uso de los tiempos verbales, en el vocabulario y en las expresiones coloquiales.</p>	<p>1. Presentación (ppt) con imágenes de cuentos para niños.</p> <p>2. Video con el inicio del cuento de <i>Caperucita Roja</i> en francés.</p> <p>3. Texto del Cuento <i>Caperucita Roja</i> en francés.</p>

Clase 2: Elaboración de la obra (2 horas)

Competencias implicadas	Desarrollo	Recursos
<p>Los alumnos reconocerán sus similitudes y diferencias para llegar a un consenso. Los alumnos usarán su</p>	<p>El docente dividirá la clase en dos grupos de 8 alumnos y les pedirá que, con base en el cuento de <i>Caperucita Roja</i>, elaboren una nueva versión en comedia de la obra.</p>	<p>Guion elaborado por los alumnos.</p>

<p>iniciativa y creatividad para elegir los personajes a representar y escribir los diálogos.</p>	<p>Para lo cual, los alumnos escucharán el punto de vista de cada integrante del equipo y llegarán a un consenso para la redacción del nuevo guion.</p> <p>Por otro lado, los estudiantes deberán decir qué personaje les gustaría hacer, si desean actuar o recurrir a la mímica, si cantarán o bailarán. El equipo deberá determinar el ambiente, la música, la escenografía y el vestuario.</p> <p>El docente explicará que la representación teatral de la nueva versión de Caperucita Roja, se llevará a cabo en el jardín de la Universidad.</p> <p>El docente apoyará a los alumnos en la consecución de las actividades como monitor.</p> <p>Una vez finalizados los acuerdos, los alumnos se organizarán para la representación.</p>	
<p>Clase 3: Puesta en escena de la obra (2 horas)</p>		
Competencias implicadas	Desarrollo	Recursos
<p>Los alumnos exhibirán sus habilidades para trabajar en equipo, representar los personajes mediante sus movimientos, expresión oral y corporal.</p> <p>En equipo, los alumnos lograrán comunicar al público la historia que representen.</p>	<p>En la última parte de esta unidad didáctica, los alumnos llevarán a cabo la puesta en escena de la obra en el jardín de la universidad.</p> <p>El alumno, durante la puesta en escena, podrá actuar, cantar bailar o poner la música necesaria para representar la obra.</p>	<p>La obra se desarrollará en el jardín de la universidad, por lo que el equipo llevará lo necesario para la representación.</p>

Evaluación	<p>Representación de la obra de teatro que debe cumplir con los objetivos planteados por el profesor en plenaria.</p> <p>La representación será grabada para su posterior análisis y revisión con los alumnos. Se hará hincapié en los logros alcanzados.</p>
------------	---

De forma adicional a la puesta en escena, incluí durante la clase canciones, el trabajo con títeres, pantomima y recortes para realizar un collage, entre otras actividades. Realicé cada una en varias ocasiones por separado, para explorar la dinámica de trabajo que se generaba y, en función de ello, tomaba la decisión de considerarlas para clases posteriores o bien, reelaborarlas para que se adaptaran mejor a los estudiantes y a los objetivos de la planeación.

Cabe mencionar que la selección de actividades dependía del objetivo a alcanzar y del momento de la clase, por ejemplo, al inicio siempre intentaba realizar tareas que implicaran que el alumno se moviera o que interactuara con sus compañeros para mantenerlo activo y atento, como en el caso de actividades como el collage para el aprendizaje de vocabulario. Si el alumno mostraba alcanzar los objetivos con la realización de la tarea, entonces la actividad se quedaba para posteriores clases.

A partir del cambio que realicé, los estudiantes empezaron a construir poco a poco una buena actitud frente a su proceso de aprendizaje, lo cual potenció sus emociones positivas como el entusiasmo y la perseverancia. De igual modo, la variedad de materiales despertó en ellos la curiosidad por saber qué iban a aprender en esa ocasión. Lo más relevante es que noté que los alumnos que llegaban a clase estresados empezaban a cambiar su actitud y se volvieron más participes de las actividades. Con lo anterior, me percaté que el juego es un gran aliado para aprender sin estrés y fomentar la motivación con emociones positivas.

No obstante, es relevante mencionar que la personalidad de cada alumno es distinta, pues hay estudiantes que reaccionan de manera positiva y activa frente a dinámicas lúdicas, pero algunos se pueden sentir incómodos o fuera de su zona de confort. Es decir, para ciertos estudiantes el juego está relacionado con una actividad infantil y lo toman como una pérdida de tiempo porque perciben que no están aprendiendo. Otros estudiantes, no están muy dispuestos a participar porque sienten que pueden hacer el ridículo y no quieren ser objeto de

burlas. Éstos son los obstáculos a los que me enfrenté una vez que puse en práctica las dinámicas con juegos.

Para tratar de dar solución a la nueva problemática, mi tarea fue la de observar el comportamiento de los estudiantes frente a las actividades con juegos y así determinar el tipo de tareas que podrían realizar sin sentirse incómodos, observados o juzgados. Entonces, para que los estudiantes siguieran aprendiendo bajo el enfoque lúdico, decidí realizar juegos en internet, pero de manera individual, para que cada uno aprendiera jugando, pero gestionando ellos mismos su aprendizaje. Dichos juegos debían realizarse con límite de tiempo, lo cual implicaba un reto personal para el alumno y cuya evaluación se realizaba automáticamente en la página electrónica. Otras actividades fueron los juegos de cartas para aprender estructuras gramaticales o juegos como *scrabble*, adivina quién o cuestión de escrúpulos. En otras palabras, traté de incluir juegos en los que los alumnos desarrollaran la creatividad, la destreza, la memoria y que, al mismo tiempo, se enfrentaran a la resolución de problemas. En relación con lo expuesto, pude observar que la selección de los juegos y su debida implementación era concluyente para el buen desarrollo de la clase.

Con todo lo anterior, se puede decir que la aplicación de actividades lúdicas con adultos en las clases de francés tiene distintas finalidades. Por una parte, el juego puede incidir directamente en el ánimo y la motivación de los alumnos, pues funciona como el input que los conecta con la clase y les permite bajar los niveles de estrés negativo. Además, al crearse una buena disposición de los estudiantes, se favorece un ambiente adecuado y de confianza para que los alumnos puedan socializar y hacer intercambios comunicativos en la lengua meta.

Por otro lado, con los juegos, los alumnos se vuelven más activos y partícipes de su propio proceso de aprendizaje, es decir, el docente ya no es la figura central que “provee conocimiento”, sino que éste se vuelve guía, monitor y facilitador de las actividades que los alumnos resuelven con sus propios medios, ya sea de forma individual, en parejas o grupal. De igual forma, gracias a los juegos, los estudiantes pueden mantener la atención, logran centrarse en la consecución de la tarea y despliegan la imaginación y la creatividad. Merece la pena subrayar que, con los juegos, los alumnos consiguen aprender en un ambiente áulico cordial y la competencia socio emocional se ve favorecida.

En resumen, el juego como metodología de aprendizaje es una excelente opción que se adapta a las distintas etapas de la planeación didáctica, puede llevarse a cabo para cumplir con los diferentes objetivos de aprendizaje y puede desarrollarse con niños y con adultos.

CONCLUSIONES

Este proyecto inició como una forma de titulación cuyo objetivo sería el de obtener el grado de Licenciada en Enseñanza del Francés. Al cerrar este trabajo, puedo decir que el proceso fue más allá de lo que esperaba, pues desencadenó muchos cuestionamientos en mi interior de los cuales no estaba plenamente consciente, entre ellos, el que guía la escritura de este texto: que el alumno aprende mejor en un ambiente sin estrés y que las relaciones positivas entre los alumnos favorecen la interacción y el aprendizaje.

Para ser más clara, la reflexión que realicé al desarrollar este trabajo me llevó a reafirmar mi profesión como docente y a valorar toda la experiencia que he adquirido durante años de práctica. Al mismo tiempo, el ejercicio de retrospectiva, recordando las dificultades que se presentaron durante mis clases, me condujeron a apreciar todo lo que se puede aprender de los alumnos, porque es gracias a ellos que el docente enfrenta distintos retos día a día y busca soluciones rediseñando su forma de trabajar para favorecer o mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Este es mi caso, pues mis primeros alumnos de francés, cuyas edades oscilaban entre los 10 y 11 años, me hicieron replantear parte de la formación didáctica que había adquirido hasta ese momento. Gracias a dichos estudiantes, pude aprender otra manera de enseñar y, sin duda alguna, lo que obtuve fue un gran tesoro, pues las actividades lúdicas que implementé con los niños me han ayudado, actualmente, a trabajar con adultos. Por lo anterior, considero que las estrategias de enseñanza lúdicas son favorables, pues su implementación en las clases beneficia tanto en las emociones como en el desarrollo cognitivo de niños y adultos. Para mí, la frase “jugando también se aprende”, tiene un significado certero y relevante.

En este sentido, considero que, desde mis inicios como docente, hasta el día de hoy, he mejorado mi actividad profesional en la enseñanza de francés, pues he aprendido a observar a los alumnos y a percibir mejor sus necesidades de aprendizaje, lo que me ha encaminado investigar distintas estrategias de enseñanza para intentar dar solución a las dificultades que puedan enfrentar los estudiantes durante las clases. Además, me he vuelto más cuidadosa en seleccionar el material didáctico de apoyo para poder potenciar el aprendizaje significativo del alumnado. En relación con lo anterior, considero que mi labor docente va por buen camino y me siento satisfecha con lo que he aprendido hasta ahora. Aunque, siempre hay que

tener en cuenta que un docente debe estar en formación continua para enfrentar los nuevos desafíos que se originen en el ámbito educativo.

Al respecto, debo mencionar que en cada inicio de semestre y con cada nuevo grupo las estrategias de enseñanza pueden cambiar, ya que las nuevas generaciones tienen distintos intereses, nuevas formas de comunicación y nuevas formas de adquirir el conocimiento.

Por ejemplo, en la actualidad, tenemos alumnos de la llamada Generación Z, quienes gracias al posicionamiento del internet y de las TIC, están acostumbrados a buscar, en todo momento, la información en medios digitales. Para estos estudiantes denominados “nativos digitales” es muy importante la facilidad y la velocidad para encontrar y distribuir la información. Por ello, se considera que este perfil de alumno puede ser un poco impaciente durante las lecciones, de modo que, las actividades didácticas a realizar deben ser atractivas, relacionadas con el entorno global y conectadas con los escenarios digitales. Desde mi punto de vista, considero que éste es un reto para la educación, pues hay que replantear nuevas formas de enseñar, aprender y evaluar.

En mi caso, como docente de francés, puedo decir que me estoy adaptando favorablemente a este entorno, pues desde hace tiempo ya había insertado recursos didácticos digitales durante mis lecciones presenciales y en línea. Sin embargo, creo que siempre habrá nuevos retos y desafíos por resolver, sobre todo hoy en día, con las transformaciones a nivel mundial que inciden directamente en el ámbito educativo.

En este punto, me viene a la mente otra reflexión ¿cómo me vislumbro en el futuro? Es algo que conlleva a realizar nuevamente un ejercicio de introspección. Por ahora, reparo en que me encantaría seguir dando clases de francés, italiano y español. Sin embargo, espero en un futuro cercano, comenzar mis estudios de doctorado e investigar más sobre la influencia de las TIC en el ámbito educativo y en las nuevas generaciones.

REFERENCIAS

- Barragán, A. y Morales, C. (2014) Psicología de las emociones positivas: generalidades y beneficios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19 (1) 103-118 Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/292/29232614006.pdf>
- Benavidez, V. y Flores, R. (2017) La importancia de las emociones para la neurodidáctica. *Wimblu. Estudios de Psicología UCR*, (enero- junio).
- Fernández Abascal y Palmero. (1998). Procesos emocionales. *Emociones y adaptación*. Madrid, Ariel. 17-40
- Jiménez, R. (2013). Estrés, atención, conducta y aprendizaje. En: Ballesteros, M.A. y Ries, F. (Eds) *International Conference Re-conceptualizing the professional identity of the European teacher. Sharing Experiences*, 845-846. Disponible en: <https://idus.us.es/handle/11441/56749>
- Kleinginna, P.R., Kleinginna, A.M. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5(4), 345-379. Disponible en: <http://148.202.18.157/sitios/catedrasnacionales/material/2010b/sanz/kleinginna1981.pdf>
- Posso, P., Sepúlveda, M., Navarro, N. y Laguna, C.E. (2015). La lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer la convivencia escolar. *Lúdica Pedagógica*, (21), 163-174.
- Sánchez, I. (2013) Se me dan mal los idiomas. Aspectos psicológicos que pueden influir en la adquisición de lenguas extranjeras. *Revista Didáctica, Lengua y Literatura*. 25. 275-293. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/42245/40219>
- Sanuy, C. y Cortés, L. (1998). Enseñar a jugar. Madrid, Marsiega.
- Sroufe, L. A. (2000). La naturaleza del desarrollo emocional. *Desarrollo emocional: la organización de la vida emocional en los primeros años*. México, Oxford University Press.

Torres, M. (2002) El juego: una estrategia importante. *Educere*, 6 (19) 289-296. Disponible en: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/12624>

Universidad Iberoamericana, A.C. (2021). *Plan Estratégico Institucional. Rumbo 2030*. <http://rumbo2030.ibero.mx/versionpdf.pdf>

Anexo 1. Curriculum vitae y constancia de experiencia profesional.

Nombre: Blanca Estela Sánchez Pérez

Edad: 44 años

Correo electrónico: *blanca.sanchez23@hotmail.com*

Teléfono: 044 55 66 77 24 09

OBJETIVO:

Desempeñar óptimamente los conocimientos adquiridos durante mis estudios y mi práctica profesional de manera eficaz y con sentido humano, en retribución del desarrollo integral de los educandos.

EXPERIENCIA PROFESIONAL:

2006-2021 UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA.

Centro de Idiomas.

Profesora de italiano (niveles A1 a C2), español para extranjeros (niveles A1 a B2), y francés (niveles A1-A2)

2006-2014 TECNOLÓGICO DE MONTERREY. CAMPUS ESTADO DE MÉXICO

Profesora de italiano (niveles A1 a C2), español para extranjeros (niveles A1 a C2), y francés (niveles A1-A2)

2008-2011 CÁMARA DE COMERCIO ITALIANA

Intérprete- traductor. Italiano- español/ Español- italiano

2006-2008 UNIVERSIDAD LA SALLE.

Profesora de Italiano. Niveles A1 a C2

2003-2006 EDICIONES PAULINAS

Profesora de italiano (niveles A1 a C2)

Traductora.

2000-2001 IPN. CENLEX. CASCO DE SANTO TOMÁS

Profesora de italiano (niveles A1 a C2)

2000-2001 L'ACCADEMIA

Profesora de italiano (niveles A1 a C2)

1998-2006 IPN. CENLEX. ESIME CULHUACAN

FORMACIÓN ACADÉMICA

2021 Maestría en Aprendizaje, desarrollo y cognición. **En curso**

Universidad de la Rioja

2018 Maestría en Docencia para la Educación Media Superior y Superior. Certificado La Salle Pachuca

2011 Licenciatura en Enseñanza de Francés. Certificado. UPN

2010 Diplomado de Formación de Profesores de Español como segunda lengua. CEPE.UNAM

2010 Diplomado de Formación de Profesores de Español como segunda lengua. IBERO Universidad Iberoamericana

2002 Licenciatura en Lengua y Literatura Moderna Italianas. UNAM

IDIOMAS

- 2020 Francés C1.3 IFAL
- 2021 Inglés B1 alto. Universidad Iberoamericana.
- 2015 Certificación de Italiano CILS C2. Università per Stranieri di Siena.
- 2013 Certificación como evaluadora de los exámenes de Francés DELF A1/A2
- 2012 Certificación de Francés DELF B2

OTROS

Manejo: Office 365

Manejo de plataformas digitales: Zoom, Microsoft teams, Classroom Google.

Manejo de herramientas digitales: Quizizz, Edmodo, Genially, Kahoot, Padlet, Socrative.

Constancia de experiencia profesional



DIRECCIÓN DE COOPERACIÓN ACADÉMICA

Coordinación de Movilidad Estudiantil

30 de septiembre de 2020
Ciudad de México, México

A quien corresponda:

Sirva la presente para hacer constar que Blanca Estela Sánchez Pérez es profesora en la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México desde 2006. La profesora se desempeña en la Coordinación de Idiomas como instructora de italiano, francés y español.

Su experiencia le ha permitido enseñar a estudiantes locales, así como a los extranjeros que participan en el programa de español.

Quedo a sus órdenes para cualquier duda o comentario. Sin más por el momento le envío un cordial saludo.

Atentamente,
“La Verdad nos Hará Libres”

Lic. María José Colín Arellano
Coordinadora de Idiomas, Universidad Iberoamericana.